

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERECTORÍA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA –VUAD–
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**INTERACCIÓN ACADÉMICA DOCENTE-ESTUDIANTE Y SU INCIDENCIA EN
LA PERMANENCIA DE ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA SALUD DE
BOGOTÁ**

Enrique Alvarado Dávila

Bogotá

Julio de 2017

**INTERACCIÓN ACADÉMICA DOCENTE-ESTUDIANTE Y SU INCIDENCIA EN
LA PERMANENCIA DE ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA SALUD DE
BOGOTÁ**

Enrique Alvarado Dávila

Tutor: Doctor José Duván Marín Gallego Ph.D.

Tesis para optar al título de

Doctor de Educación

Bogotá

Julio de 2017

Tesis aprobada por:

Director de la tesis:

Jurados:

Nombre y firma

Nombre y firma

Nombre y firma

Agradecimientos

A la Doctora Ana María Piñeros Ricardo; Rectora de la Fundación Universitaria Juan N Corpas por todo el apoyo dado para la realización del Doctorado en Educación; a los estudiantes de la Facultad de Medicina de la Corpas por su colaboración y paciencia; a las Facultades de Ciencias de la Salud y los estudiantes quienes participaron en las entrevistas; al doctor José Duván Marín Gallego por el sabio y constante acompañamiento en este trabajo de investigación; a mis padres Armando y Jenny por el apoyo y confianza.

Con todo mi amor dedico este trabajo a mi esposa Magaly y a mi hijo Carlos Enrique, quienes son mi ejemplo e inspiración. Gracias.

Tabla de contenido

Capítulo 1. Importancia de la motivación en el contexto académico	1
1. Problema	6
2. Objetivo general	16
3. Objetivos específicos.....	16
Capítulo 2. La motivación como factor relevante en el proceso formativo en ciencias de la salud	17
1. Estado del arte	17
2. Marco teórico	24
2.1 Motivación	24
2.2. Motivación y aprendizaje	33
2.3. Modelos pedagógicos	42
2.4. Interacción docente-estudiante	63
3. Marco conceptual.....	78
3.1. Motivación	78
3.2. Autoconcepto y autoestima.....	88
3.3. Constructivismo.....	92
Capítulo 3. Aspectos metodológicos	117
1. Metodología	117
1.1. Fenomenología	117
Capítulo 4. Resultados y análisis de la información	127
1. Características generales	127
2. Categorías y categorías emergentes.....	128
3. Importancia de la motivación.....	135
4. Implicaciones de la motivación en la educación de ciencias de la salud.....	137
5. Motivación intrínseca y el desarrollo de la autonomía	139
6. Vocación.....	146
7. Actitud responsable	147
8. El autoconcepto y sus implicaciones	153
9. Autodeterminación	158
Conclusiones.....	184
Referencias	189
Anexos. Consentimiento informado.....	201

Resumen

La permanencia de los estudiantes en un programa académico es el resultado de un adecuado proceso adaptativo que refleja diferentes condiciones y capacidades. La interacción entre docente y estudiante es un factor determinante que propicia el desarrollo de dichos elementos influyendo de manera definitiva en el aprendizaje. Este trabajo surge con los estudiantes de Medicina que son remitidos al servicio de psicología del Departamento de Bienestar de la Fundación Universitaria Juan N Corpas; los cuales presentaban una serie de características relevantes y significativas que permitieron una investigación más detallada y profunda en otras Facultades de Ciencias de la Salud en Bogotá.

La motivación que se establece como factor determinante en la Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci, le da una connotación significativamente preponderante a la Interacción académica entre docente y estudiante.

Abstract

The permanence of the students in a determined academic program is the result of an adequate adaptive process wich reflects diferent conditions and capabilities. The interaction between teacher and student is a determining factor that favors the development of these elements influencing significantly in the learning.

This work arises with medical students who are referred to the psychology service of the Welfare Department of the Juan N Corpas University; wich presented a lot of relevant and significant characteristics that allowed a more detailed and deep investigation in other faculties of Health Sciences of Bogota.

The motivation that is established in the Ryan`s and Deci`s Self Determination Theory gives a significantly preponderant connotation to the interaction between teacher and student.

Key words: Motivation, Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, Learning, Academic Interaction, Self Determination.

Capítulo 1. Importancia de la motivación en el contexto académico

Los procesos educativos presentan diversos factores que amenazan su continuidad, generados por circunstancias de índole social, económica, política y cultural. Las estadísticas mostradas por el Ministerio de Educación Nacional (2009), indican que la deserción académica es uno de los problemas más evidentes en el sistema educativo en Colombia, el cual se vuelve muy complejo, ya que las causas que lo originan son diferentes en cada uno de los casos reportados, por lo que se dificulta la implementación de políticas de intervención institucional.

Sin embargo, la deserción no debe ser vista solo por condiciones externas al estudiante; es necesario considerar aquellos elementos propios e inherentes en las personas, relacionadas con su propia percepción de logro y fracaso, de interacción social y de motivación para poder establecer parámetros de entendimiento general de la problemática.

Al tener en cuenta lo anterior, la definición del término deserción puede variar en algunos conceptos, manteniendo un eje común, el cual está representado en las apreciaciones personales con respecto a la consecución de metas u objetivos, por esto, Pineda (2010) la define como “un fracaso personal temprano cuya marca personal dura toda la vida” (p. 33).

Por otro lado la definición del Ministerio de Educación Nacional y el Centro de Estudios sobre el Desarrollo Económico de la Universidad de los Andes entiende la deserción como “el abandono de un programa académico durante dos periodos consecutivos de la institución a la que está vinculado el estudiante, quien no registra graduación” (Pineda, 2010, p. 34), la cual reúne el factor intrínseco del sujeto, entendido como las apreciaciones, percepciones, factores emocionales o psicológicos derivados de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los factores extrínsecos tales como los socio económicos, políticos y culturales en un sistema de información que registra los casos de deserción ocasionados en un período de tiempo específico en las Universidades del país, llamado Spadies.

Adicionalmente los factores personales como la edad, el sexo y el estado civil, los académicos como el tipo de colegio del que vienen, la orientación dada, el

número de créditos y el promedio exigido por semestre y los institucionales como el ritmo académico y la relación con profesores y pares (Vázquez, Castaño, Gallón y Gómez, 2003), pueden explicar de manera más completa el fenómeno de la deserción.

A pesar de que en la mayoría de los estudios realizados, los factores externos que ocasionan la deserción son los más tratados, comparados con los internos o individuales, es necesario entender el concepto y la importancia de la motivación al relacionarse con los factores de permanencia académica, los cuales pueden determinarse como condiciones protectores ante las innumerables ocasiones de deserción estudiantil, teniendo en cuenta que los estudiantes desertores tienen características que los definen como menos capaces, motivados y dispuestos a graduarse.

Es entonces, al tener en cuenta este concepto, cuando la institución educativa debe gestionar la creación de planes o estrategias lo suficientemente coherentes y efectivas para evitar el abandono escolar, promoviendo programas académicos con calidad, determinados en las necesidades individuales de los estudiantes, aceptando sus expectativas, proyecciones y percepciones. William Ospina (2012) reafirma esta idea al expresar que “no somos cántaros vacíos que hay que llenar, somos más bien cántaros llenos que hay que vaciar un poco, para que vayamos reemplazando tantas vanas certezas por algunas preguntas provechosas” (p. 25). Este concepto refuerza la idea de Tinto (1985) para quien

(...) la deserción puede contemplar las intenciones individuales y los procesos sociales e intelectuales a través de los cuales las personas elaboran metas deseadas en una universidad, reconociendo en esto que la energía, motivación y habilidades personales son necesarias en la consecución del éxito (p. 4).

En este orden de ideas el aspecto psicológico cobra relevancia al suponer que la permanencia académica puede estar determinada por la motivación, la cual propicia la activación y la generación de habilidades que le permiten superar

diferentes obstáculos durante el desarrollo de un programa académico. La permanencia puede ser definida como la cantidad de tiempo que tarda un estudiante en terminar su programa académico obteniendo el título.

Para comprender la importancia del aspecto motivacional en los procesos de aprendizaje es necesario proponer una definición. Según Cohen (1983) “se define la motivación como un estado excitante que se deriva de una necesidad interna, impulsando a un organismo a la actividad” (p. 9) y continúa diciendo “son motivos primarios el hambre, la sed y la evitación del dolor, los personales secundarios motivación mediante el miedo o esperanza aprendida y la motivación para disipar la disonancia cognitiva” (Cohen, 1983, p. 9).

De igual manera la motivación también puede ser descrita como la fuerza resultante de la acción de componentes emocionales que determinan la medida en que un organismo está preparado para actuar física y mentalmente centrada en un propósito determinado y puede derivarse de factores externos como premios o castigos que dan lugar a la motivación de carácter extrínseca y los de origen interno que reflejan los deseos de satisfacer necesidades y aspiraciones internas que dan lugar a la motivación intrínseca (Caicedo, 2012).

En este orden de ideas la motivación puede ser entendida como la condición que favorece la consecución de un objetivo en un plazo determinando a partir de circunstancias internas en el sujeto.

Con respecto a la educación, la relación entre la motivación y el aprendizaje es descrita por Rubén Ardila de la siguiente manera: “Parece ser que sin motivación no hay aprendizaje, o al menos no hay ejecución. Pero a nivel humano la motivación no consiste solamente en reducir impulsos, sino también en explorar y en conocer resultados” (1972, p. 200).

Las instituciones académicas deben propiciar elementos motivacionales en los estudiantes, generando ambientes adecuados y motivadores, con docentes conscientes y comprometidos de la importancia de su labor manifestada en primera instancia en la relación dada con los alumnos.

Por otro lado es necesario conocer cuáles son las condiciones y las incidencias del rol docente; su propósito en primera instancia debe darse en generar

un estado de desequilibrio o disonancia cognitiva a través de diferentes procedimientos, impulsando al estudiante hacia el estado original de equilibrio a través de la adquisición de conocimiento, algo que Ardila describe de la siguiente manera “Al maestro le corresponde mostrar la importancia del material que se va a aprender y hacer que el estudiante descubra por sí mismo el valor de esa ciencia o arte que trata de enseñarle” (Ardila, 1972, p. 200).

Teniendo en cuenta que los estudiantes no son el objeto de la educación sino sujetos de derechos a una educación que potencie al máximo su desarrollo como personas y les permita insertarse e influir en la sociedad en la que están inmersos, se deben revisar las decisiones que se adoptan en el currículo, las formas de enseñanza y la gestión de los sistemas y de los centros educativos (Blanco.2006).

De acuerdo con lo anterior es necesario afirmar que dentro de las características institucionales que promuevan calidad de la educación, la relación docente debe ser un punto importante a tener en cuenta, al establecer en los estudiantes factores motivacionales determinados hacia la búsqueda del saber cómo su principal objetivo, convirtiéndose a la vez en un factor protector ante futuras eventualidades. Por esto, la relación docente estudiante puede ser considerada como un elemento que garantice la permanencia académica, a través de la implementación de estados motivacionales, emocionales y cognitivos genera elementos que influyen el aprendizaje.

La relación docente tiene gran responsabilidad ya que logra despertar en los estudiantes el deseo por aprender, seduciéndolos y motivándolos por el conocimiento (Meirieu, 1992). Este deseo permite que se establezca una adecuada relación en el aula de clases favoreciendo la adquisición de conocimientos, por esto es indispensable tener en cuenta las destrezas que el maestro posea para que este propósito se cumpla (Meirieu, 1992) y la actitud y disposición que el alumno tenga.

La interacción adecuada entre docente y estudiantes favorece diferentes condiciones de tipo emocional que se ven reflejadas en el desempeño académico y en el proyecto de vida de los alumnos, permitiendo que se tenga una percepción de éxito en cada aspecto de la vida académica, el cual se aprecia incluso cuando se superan las dificultades y los retos con una posición realista y madura.

Teniendo en cuenta que el estudiante debe aprender su lección motivado por factores intrínsecos a la tarea (el valor del material que se ha de aprender) o extrínsecos (la nota recibida o la aprobación o desaprobación de maestros o pares), la motivación intrínseca es siempre preferible y más efectiva que la motivación extrínseca (Ardila, 1972); lo cual puede apreciarse cuando el estudiante aprende solo por el placer de lograrlo y sin que medie premio o retribución alguna, los factores intrínsecos que propician esta motivación son el deseo de aprobación, el interés de reconocimiento personal y la comprensión de algo, que se identifica con el instante en que el cerebro establece nuevas interrelaciones entre los conceptos, hechos y eventos que se están considerando y crea patrones y pautas nuevas con las cuales se generan condiciones para dar nuevos significados a las experiencias (Caicedo, 2012), adicionalmente el maestro con sus respectivas habilidades debe llevar a que el estudiante valore los contenidos académicos relacionándolos con su propia vida, creando las condiciones que permitan desarrollar y emerger el deseo por aprender (Meirieu, 1992), este concepto es conocido como transferencia y se demuestra cuando el que aprende es capaz de usar lo aprendido en una situación diferente que sea aplicable a otra situación de la realidad.

Por esto se considera que la transferencia en el aprendizaje escolar consiste en moldear la estructura cognitiva del alumno, manipulando el contenido y la disposición de sus experiencias de aprendizaje previas de modo que se facilite al máximo las experiencias de aprendizaje subsiguiente (Ballester, 2002).

Es necesario proponer varias consideraciones que deben servir como reflexión ante las posibilidades de trabajo con los jóvenes y su desarrollo académico, estableciendo que el docente debe ser un facilitador de potencial de autorrealización de los estudiantes, que inicie del respeto y de las capacidades y necesidades individuales de los estudiantes creando un clima social fundamental para que la comunicación de la información académica y la emocional sea exitosa, dichas consideraciones contemplan el aspecto humanista del docente y cómo determina la relación con el estudiante (Ortiz, 2009).

En este orden de ideas, se sabe que el maestro tiene gran influencia sobre las condiciones de aprendizaje de los estudiantes, propiciando en ellos el desarrollo

y establecimiento de características de índole psicológico, cognitivo y social; de igual manera les permite constituir una posición frente al mundo en el que viven de acuerdo con la formación de su propio criterio.

1. Problema

Los estudiantes de medicina tienen unas características académicas y personales que los diferencian de algún modo con los de otras carreras o programas académicos. Estas diferencias se basan en el tiempo de duración de la carrera, la exigencia académica representada en volúmenes de lectura y su aplicación a solución de casos, tiempo de visitas y cumplimiento de turnos, en otras palabras, frente a la gran responsabilidad de tratar con la salud y enfermedad de las personas.

Reconociendo que aunque el principal objetivo de una facultad de medicina es graduar profesionales hábiles que tengan un profundo conocimiento científico, es posible que durante su periodo de formación se encuentren con diversos elementos que pueden atentar de manera física y psicológica, poniendo en riesgo la permanencia estudiantil.

Tomando los conceptos de Dyerbye, Thomas y Shanafelt (2005) se cree que el estrés es una de las condiciones más comunes que afectan el desarrollo académico al afirmar que “aunque algunos grados de estrés son normales en el entrenamiento médico, no todos lo encuentran como una condición constructiva” (p. 1), siendo un factor motivador para algunos pocos, ya que las personas que experimentaron estrés manifestaron sentir sentimientos de miedo, incompetencia, culpabilidad, inutilidad y cólera; por otro lado Marty, Lavín, Figueroa, Larraín y Cruz (2005) caracterizan de alguna manera a esta problemática en los estudiantes de medicina al asegurar que “el estrés aparece como un fenómeno frecuente en estudiantes del área de salud de Uandes, especialmente en mujeres” (p. 1).

En este orden de ideas, la depresión puede ser una de las consecuencias más desastrosas al experimentar estrés. Esta circunstancia de índole psicológica puede definirse como un estado de tristeza y del ánimo el cual se acompaña de una disminución de la actividad intelectual, física, social y ocupacional (Cabrera, Álvarez

y Marín, 2011). Se dice que al inicio de la escuela médica los estudiantes tienen características de salud mental similares a las de sus compañeros no médicos, no obstante, es una condición que no se mantiene a pesar de la creencia que la escuela médica debería promover el crecimiento profesional y el logro de la salud mental (Dyerbye *et al.*, 2005), que puede explicarse en estudiantes con bajo rendimiento académico al no poder adaptarse a circunstancias de pérdida de materias, lo cual ocasiona estrés.

Es necesario considerar al síndrome de *burn out* como uno de los elementos más determinantes al experimentar estrés, sobre todo el que se origina por el trabajo. Se representa según Dyerbye *et al.* (2005) como “cansancio emocional, despersonalización y bajo cumplimiento personal, el cual se manifiesta en efectividad decrementada al trabajo” (p. 2). De esta forma el síndrome de *burn out* puede dimensionarse de tres maneras. La primera, denominada despersonalización, se caracteriza por actitudes negativas, irritabilidad y merma de motivación e incompetencia. La segunda llamada agotamiento emocional se caracteriza por pérdida progresiva de energía, desgaste y fatiga física y emocional. La tercera llamada falta de realización personal se caracteriza por respuestas negativas hacia sí mismo y el trabajo (Masloch, 1981, citado en Aranda, Pando, Velázquez, Acosta y Pérez, 2003).

Este fenómeno puede explicarse en estudiantes de medicina cuando tratan de cumplir con exigencias horarias, cumplimiento de objetivos y relaciones interpersonales con superiores. Adicionalmente se afirma en armonía con Dyerbye *et al.* (2005), que pueden existir otras causas que originen angustia en los estudiantes de medicina tales como “el ajuste al entorno académico, conflictos éticos, exposición a la muerte y abuso del estudiante” (p. 2), entre otros.

Desde este punto de vista puede entenderse que el proceso de adaptación al entorno universitario se convierte en un reto para cualquier persona; por ello, es necesario considerar cuales son las características psicológicas que tiene un estudiante de primer semestre, como la voluntad y determinación, la tolerancia a la frustración, solución de problemas, capacidad de toma de decisiones y las

adecuadas relaciones interpersonales que se basan en el sentido de la asertividad. Dichos elementos se relacionan de forma cercana con su autoestima y motivación.

En este orden de ideas se puede presumir que las circunstancias de interrelaciones (sobre todo con residentes, e internos) pueden ocasionar diversas situaciones conflictivas, las cuales pueden ocurrir cuando el profesor no está. Dichas relaciones pueden ocasionar influencias profundas y sutiles. De igual manera se cree que los currículos informales transmiten mensajes sobre valores profesionales, carácter y normas.

Sin embargo, la depresión, el *burn out* y el estrés pueden ser características comunes entre los supervisores estudiantiles y pueden llevar al modelamiento de cinismo y condiciones no éticas (Dyerbye *et al.*, 2005).

Las condiciones de injusticia o atropello en estudiantes de medicina son un fenómeno frecuente a pesar de su aparente contradicción, el cual puede definirse como una forma ofensiva de tratar a alguien, causando lesiones físicas o psicológicas, o forzando a otro a realizar acciones que no desea o en las que no es consciente, por otra parte supone que una conducta abusiva debe darse en una situación de desequilibrio de poder (Maida, Herskovic, Pereira, Salinas-Fernández y Esquivel, 2006).

Por otro lado, Dyerbye *et al.* (2005) complementan lo anterior al afirmar que “la percepción de haber sufrido atropellos es común (50-80%) entre los estudiantes de medicina” (p. 3), incluso indicando que el atropello estudiantil ocurre a menudo durante los años clínicos, siendo los profesores, enfermeras o personal administrativo los principales atropelladores.

La relación entre docente y estudiante es un elemento clave en el entorno de aprendizaje al predisponer elementos favorables en su desarrollo; cuando hay condiciones de abuso y desigualdad se considera que los estudiantes aprenden no lo que los profesores dicen, sino lo que hacen, enfatizándose que la prevalencia de las conductas abusivas es destructiva y contraproducente para la educación médica (Silver, 1982).

Este tipo de representaciones inadecuadas de poder manifiesta en los estudiantes ansiedad, depresión, hostilidad, baja autoestima y el uso frecuente de

psicoactivos incluyendo el alcohol, por esto se entiende que al sufrir abuso, las personas afectan su vida de manera traumática experimentando dolor y aislamiento (Maida *et al.*, 2006).

De esta forma se puede considerar que el rendimiento académico depende de varios elementos para su consolidación; destacándose de forma significativa el aspecto motivacional que se manifiesta en la forma que el estudiante afronte una situación académica. Esto permite considerar al proceso académico de manera íntima y personal, en donde se ponen a prueba la capacidad de inteligencia y esfuerzo, lo cual denota el potencial del estudiante, su afectividad y su voluntad como elementos fundamentales de aprendizaje (Torres, 1997, citado en Caballero y Olmos, 2011).

De acuerdo con esto, es necesario conocer qué factores influyen en el desarrollo académico de los estudiantes de medicina, el cual es entendido como la capacidad de respuesta que tiene un individuo a estímulos, objetivos y propósitos educativos previamente establecidos.

Un rendimiento académico bajo significa que el estudiante no ha adquirido de manera adecuada y completa los conocimientos; además se relaciona con factores familiares, sociales, económicos y culturales, que al ser mantenidos sin solución por un largo periodo de tiempo, pueden afectar la capacidad de memoria, atención y concentración, reflejándose en bajo rendimiento académico y escaso nivel productivo en los estudiantes de medicina. Jara *et al.* (2008) van más allá al afirmar que los estudiantes con rendimiento académico bajo que lleguen a resolver sus problemas, serán los que van a presentar mayor grado de desmotivación, ausentismo, repetición y abandono estudiantil.

Al tener en cuenta la definición de deserción (Rivera, 2008), esta se determina como el resultado de la falta de integración de los estudiantes en el entorno de la educación superior en tanto que no se logra el éxito cuando las actitudes y los intereses no son compatibles con el ambiente académico.

Según la Universidad de Antioquia (2003) los programas de ciencias de la salud presentan menores tasas de deserción (35,3 %) comparados con otros programas como ingenierías, arquitectura y urbanismo, las cuales registran tasas

del 49 %. En estudios realizados en esta universidad a través de la aplicación de encuestas se observó que la principal dificultad académica es la falta de concentración y el déficit de memoria. Las situaciones que marcaron mayor estrés para los estudiantes se determinaron por las pruebas académicas (orales y escritas), situaciones económicas, relaciones familiares y relaciones con docentes. Sin embargo, en el estudio realizado por Castaño *et al.* (2012) llamado “Factores que inciden en la permanencia y motivación académica en una facultad de Medicina” (Manizales-Colombia) se establecen a los factores de relaciones interpersonales, con docentes y superiores, como uno de los factores que mayor incidencia tienen en la pérdida de motivación ocasionando deserción académica.

De igual manera se observó que en los últimos tiempos el criterio de selección para ingresar a medicina es el récord académico, dado el gran número de aspirantes, dejando de lado la vocación, motivación y competencias personales y sociales que la carrera requiere (Soria, citado en Castaño *et al.*, 2012).

Por esto Castaño *et al.* (2012) determinan que “estudiar medicina exige además de dedicación de tiempo, otras características personales como integridad, responsabilidad y madurez” (p. 48), por lo cual se cree que dichas características ayudan a que el estudiante pueda sortear todas las dificultades de la carrera; sin embargo también se cree que no todos los aspirantes presentan estas características, por esto el proceso de selección se debe complementar con un adecuado proceso de acompañamiento de los educandos, debido a esto Castaño *et al.* (2012) establecen que “aunque se sigan estos lineamientos, el proceso no asegura que los seleccionados puedan culminar sin dificultades el programa formativo, habrá quienes lo dejan inconcluso y otros permanecerán con bajo rendimiento” (p. 48).

Como ya se mencionó, se establece que la percepción de atropello, que consiste en un trato ofensivo generalmente de carácter subjetivo se constituye en un factor que genera desmotivación y riesgo de deserción académica.

El atropello, que se ocasiona en un contexto de desequilibrio de poder, causa lesión física o psicológica (Castaño *et al.*, 2012), algo que es común en las facultades de medicina. Según Sheehan (citado en Castaño *et al.*, 2012) “los

estudiantes perciben conductas de abuso muy frecuentemente y generalizadas durante la carrera de medicina, afectándolos psicológicamente y repercutiendo en su rendimiento académico” (p. 48). Puede pensarse entonces, que la violencia en la formación médica, tan frecuente se encuentre casi “naturalizada” (Mejía, citado en Castaño *et al.*, 2012). Se afirma que los residentes sufren continuos maltratos durante su formación, especialmente del tipo de violencia invisible, situación que la perpetua.

Esta situación puede llegar a justificarse con la convicción enquistada en el modelo médico de aprendizaje, respecto a que el uso del trato fuerte y agresivo es una estrategia útil para incorporar conocimiento en situaciones de extrema complejidad, como esas en las que está en juego la vida y la muerte (Mejía, citado en Castaño *et al.*, 2012). No obstante, se supone que el atropello y la injusticia en la formación médica tiene graves implicaciones en el desarrollo profesional a corto y largo plazo, por la contradicción en cuanto a expectativa de fomentar el altruismo y la compasión, cuando la formación se da en un contexto de maltrato e irrespeto a la condición humana (Castaño *et al.*, 2012).

En los estudios realizados por Castaño *et al.* (2012) se dice “que un gran porcentaje de los estudiantes de medicina de la Universidad de Manizales ha sufrido un gran atropello durante su carrera, lo cual se constituye en un factor asociado a la deserción” (p. 49). La situación de trato injusto puede iniciar desde el comienzo de los estudios universitarios, reproduciéndose durante los años formativos y en el ejercicio de la docencia.

En este orden de ideas Iglesias (citado en Castaño *et al.*, 2012) reporta que en la Universidad Autónoma de México “el 31 % de los alumnos perciben maltrato con diferencias entre hombres y mujeres, el 52 % lo refieren en ciencias básicas y el 48 % en ciencias clínicas” (p. 57).

De esta forma se concluye que hay una estrecha relación entre la percepción del estudiante con respecto a su entorno y las personas que lo conforman y su aceptación y rendimiento con una asignatura determinada, por ello deben tenerse en cuenta los aspectos teóricos y conceptuales de la motivación que permiten

ubicarla como una herramienta adecuada para evitar bajo rendimiento y deserción académica.

Teniendo en cuenta que la motivación se establece como un elemento trascendental en los procesos educativos es necesario entender que hay tres tipos de necesidades: Físicas, sociales e integrativas, las cuales se entienden como la posibilidad de vincularse a algo superior que lo trascienda (Tyler, 1986). Por ello se considera que la educación contempla la posibilidad que las personas se manifiesten como una muestra determinada de su propia autorrealización.

Sabiendo que la educación puede ser un medio que se genera de manera integral por medio del cual se satisfacen necesidades en el ser humano caracterizadas por el crecimiento personal, se establece que la escuela es la encargada de propiciar esas condiciones de desarrollo de manera satisfactoria y acorde con el tipo de conductas significativas desde el punto de vista personal y social (Tyler, 1986). En este orden de ideas y considerando que Tyler (1986) argumenta que

La necesidad debe tenerse en cuenta con dos usos diferentes, en donde el primero alude la distancia que existe entre el concepto de norma deseable y el estado actual, y el segundo que se relaciona con tensiones en el organismo, el cual debería conservar su equilibrio si quiere mantener su estado de salud (p. 4).

Por ello el rol docente adquiere gran importancia al poder establecer que es él quien tiene gran incidencia en el desarrollo integral del estudiante al propiciar constantes y específicos periodos de desequilibrio cognitivo que deben ser resueltos cuando se obtienen respuestas a múltiples interrogantes que el maestro ocasiona.

De igual manera Chávez (2001) afirma que “Vygotsky considera a la educación formal es decir la escuela como fuente de crecimiento del ser humano, si en ella se introducen contenidos contextualizados” (p. 62), lo cual puede proporcionar elementos de desarrollo al propiciar en el estudiante el descubrimiento

de sus propios potenciales, resaltando las características colaborativas de las formas de mediación para crear, obtener y comunicar sentido (Chávez, 2001).

Teniendo en cuenta las anteriores ideas es necesario resaltar que el docente debe amar lo que enseña y a sí mismo, de tal forma que pueda embriagarse en su quehacer empeñado siempre en la búsqueda de algo más grande (Madiedo, 2003), por ello los estudiantes deben ser considerados como seres biopsicosociales, con sentimientos e inteligencia, de tal manera que el maestro mantenga el interés, la capacidad de asombro de manera positiva, la comunicación abierta y permanente y el respeto hacia el alumno (Madiedo, 2003).

De acuerdo con lo anotado anteriormente se predice que muchos alumnos pueden lograr mayor afinidad con su maestro, con lo cual se concluye que la calidad y la forma de saber se ven afectados por la relación entre docente y alumno.

En este orden de ideas se afirma que el aprendizaje está influenciado por las emociones y repercute en la motivación de los estudiantes. Para Caicedo (2012) “los resultados recientes de la investigación neurocientífica indican que las emociones son responsables del desempeño cognitivo de los adultos, por tal razón el factor emocional como variable educativa debe estar presente en los proyectos curriculares” (p. 106). Por esto el miedo, la ansiedad y el estrés pueden distraer o interrumpir la atención debida a la tarea de aprendizaje que se está proponiendo.

Es indudable que una relación basada en el respeto, la comprensión y la tolerancia entre ambas partes favorecerán la enseñanza y el aprendizaje (Madiedo, 2003).

Lo citado se refuerza por los conceptos de Symonds (1964) al sostener que “la psicología nos enseña que la motivación de la mayor parte del aprendizaje humano arraiga en las relaciones interpersonales, puesto que la aceptación y la aprobación son cosas que los seres humanos anhelan intensamente” (p. 23), de esta manera se establecen diferentes determinantes que indican que para un estudiante las motivaciones básicas arraigan en relaciones humanas, los intentos por merecer pruebas externas de aprobación en forma de premios concretos, reconocimientos, medallas o certificados, están en realidad subordinados al anhelo

de merecer el reconocimiento y la aprobación directos de los padres, profesores y compañeros (Symonds, 1964).

Específicamente Pearson (1959, citado en Symonds, 1964) asegura “Al observar al niño durante los años de su primera escolaridad, impresiona el hecho de que el afecto de la maestra constituya un estímulo importante y poderoso, y sigue siéndolo también en la escuela secundaria y en la universidad” (p. 24). Por eso el autor concluye “Si la educadora demuestra tener interés en la enseñanza, el niño también se interesa, tanto en parecerse a ella como para ganarse su cariño...el premio más grato al niño el afecto de una persona mayor” (Pearson, 1959, citado en Symonds, 1964, p. 24), lo cual lleva a suponer que no importa si un contenido es aburrido para un niño, el hará cualquier cosa de manera recíproca ante la muestra de una verdadera expresión de afecto, incluso estudiar esa materia (Symonds, 1964).

Desde este punto de vista, tendría que afirmarse que el entorno en el cual se desenvuelve el estudiante se convierte en una eficaz herramienta para poder influir en sus estados motivacionales, al generar un ambiente adecuado que le permita percibir en las oportunidades de apoyo, consideración y respeto. Por esto se propone que el entorno académico debe propiciar métodos de aprendizaje que fomenten el entusiasmo, la solidaridad, la sana emulación, la cooperación, la capacidad de juego y el orgullo personal que normalmente tienen los jóvenes (Ospina, 2012).

Para entender la influencia que tiene la motivación en los procesos de enseñanza es necesario tener en cuenta la definición de aprendizaje, la cual según Ardila (1972) es “un cambio relativamente permanente del comportamiento que ocurre como resultado de la práctica” (p. 78).

Teniendo en cuenta esta definición se determinan varios aspectos importantes: en primer lugar, el término cambio hace referencia a alteraciones en las manifestaciones conductuales y en segundo lugar el afirmar que son relativamente permanentes se refiere a la posibilidad que no se den de manera indefinida, generándose como resultado de la práctica, estableciéndose como un factor constante y continuo (Ardila, 1972).

Sabiendo que los cambios ocasionados en los estudiantes no son vistos de una manera tan conductual, es necesario considerar al ser humano como el constructor de su propia realidad social, permitiendo que este intervenga en la construcción de su conocimiento, estableciendo una posición crítica y abierta frente a la formulación de explicaciones (Portela, 2004).

Por esto se afirma que el aprendizaje propiciado en la escuela no ocurre inmediatamente, sino que requiere tiempo para consolidarse (Caicedo, 2012).

El factor motivacional se resalta por su simpleza y trascendencia, aplicándose al estudiante el cual al estar decidido a aprender algo, establece sus propias necesidades y recursos disponibles para poder alcanzarlos, dándole fuerza a su posibilidad de aprendizaje, por esto el docente se convierte en un agente imprescindible al propiciar las condiciones necesarias para que ese aprendizaje se establezca, resaltando las características y fortalezas del estudiante identificando las debilidades que se posean con el propósito de proponer estrategias que permitan superarlas e incluso modificarlas.

En este orden de ideas se establece que el aprendizaje se refuerza con aspectos motivacionales generados a partir de la relación docente-estudiante, teniendo en cuenta que los motivos intrínsecos deben adquirir mayor relevancia y valor para el estudiante que los denominados extrínsecos, por ello, la aplicación del concepto recompensa (término controversial en algunas circunstancias pedagógicas), adquieren una connotación de gran importancia de acuerdo a su implementación.

De este aspecto Symonds (1964) establece “La recompensa más poderosa desde el punto de vista de la enseñanza dentro del aula es la aceptación por parte de la maestra, de cuanto haga el alumno y del modo en que lo haga” (p. 39). Por este mismo aspecto, la percepción que tenga un alumno de alguna materia determinada depende de la apreciación que tenga el de su maestro, lo cual puede influir en su desempeño.

De igual manera, es necesario que el maestro conozca cuáles son las condiciones cognitivas de su estudiante, entendiendo la relación e influencia de ellos con elementos sociales y académicos.

Al tener en cuenta los anteriores conceptos se considera pertinente plantear la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué tipo de factores motivacionales se genera en la interacción pedagógica entre docente y estudiante y como inciden en la permanencia de los estudiantes de Ciencias de la Salud de Bogotá? Se plantean los siguientes objetivos:

2. Objetivo general

Analizar los factores de la interacción pedagógica docente-estudiante a partir de la teoría de la autodeterminación para determinar sus aportes en la permanencia de estudiantes de ciencias de la salud de Bogotá y proponer estrategias que favorezcan dicha permanencia.

3. Objetivos específicos

- Determinar los factores de impacto pedagógico de la interacción docente-estudiante y su influencia motivacional en la permanencia estudiantil.
- Analizar los modelos pedagógicos utilizados por los docentes de ciencias de la salud en sus procesos de enseñanza y qué impacto tienen en la motivación del estudiante.
- Proponer estrategias pedagógicas a partir de la teoría de la autodeterminación que garantice la permanencia de los estudiantes de ciencias de la salud.

Capítulo 2. La motivación como factor relevante en el proceso formativo en ciencias de la salud

1. Estado del arte

Este trabajo de investigación se establece a partir de la posibilidad de generar estrategias que garanticen la permanencia estudiantil en las áreas de ciencias de la salud; teniendo en cuenta lo anterior se revisaron diferentes artículos, procesos investigativos y tesis de maestría y doctorado que hayan tenido como temas principales a la motivación, la permanencia académica, los procesos de enseñanza en estudiantes de ciencias de la salud y la teoría de la autodeterminación.

Fasce *et al.* realizaron en 2016 una investigación a la que llamaron *Aspectos motivacionales involucrados en el aprendizaje autodirigido en estudiantes de medicina. Un enfoque cualitativo*. Esta investigación quería demostrar la relevancia del desarrollo de habilidades de aprendizaje autodirigido con respecto al desempeño profesional, entendiendo este constructo como la utilización de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales que utilizan los estudiantes para aprender continuamente.

Se analizó la incidencia de estrés en estudiantes de medicina, que es resumida en el artículo de Dyerbye *et al.* (2005) llamado *Medical students distress, causes, consequences and proposed solutions*, en la cual se determinan diferentes aspectos que inciden en el estrés de los estudiantes de medicina.

Este aspecto también se trabajó en el artículo de Aranda *et al.* (2003) llamado *Síndrome de burn out y factores psicosociales en Estudiantes de Postgrado del Departamento de Salud Pública de la Universidad de Guadalajara* y el trabajo de investigación de Marty *et al.* (2005) llamado *Prevalencia de estrés en estudiantes del área de salud de la Universidad de los Andes y su relación con enfermedades infecciosas*.

En otro orden de ideas, la deserción y sus causas en estudiantes de medicina se describe en el artículo de López, Marín y García (2011) llamado *Deserción escolar en el primer año de medicina en Cuba* que muestra la incidencia de la falta

de motivación y aspectos vocacionales como algunas de las causas de la deserción en facultades de medicina de Cuba.

Las relaciones interpersonales y el maltrato en los estudiantes de las facultades de medicina y su incidencia en el rendimiento académico se describen en trabajo de investigación de Maida *et al.* (2006) llamado *Percepción de conductas abusivas en estudiantes de medicina de Chile*, el cual permite entender que el estudiante de medicina puede ser susceptible de experimentar abuso o maltrato como una condición inherente a su formación profesional.

Jara *et al.* (2008) determinan de manera general los factores que inciden en el rendimiento académico en su investigación llamada *Factores influyentes en el rendimiento académico de estudiantes de primer año de medicina*. Silver en su artículo de 1982 llamado *Medical student and medical school* aporta una completa caracterización de los estudiantes de medicina, la cual permite entender las circunstancias que influyen en el rendimiento académico.

Pelaccia y Viau en 2016 realizaron un artículo al que llamaron *Motivation in medical education*, el cual describe la trascendencia de la motivación en el campo de la educación médica por la complejidad que esta reviste, siendo un componente importante que determina una gran posibilidad de conseguir objetivos de manera exitosa y de que el aprendizaje sea duradero, por eso algunos profesores pueden observar comportamientos desinteresados ya que los estudiantes pierden interés lo que ocasionan que se de deserción académica entre otras cosas.

Mann en su artículo de 1999 establece una serie de conceptos que permiten comprender la trascendencia de la relación del aspecto motivacional y el aprendizaje en la medicina, ya que gracias a esto se adquirirán las habilidades, conocimientos, valores y actitudes que los prepararán para enfrentar el gran reto con sus pacientes y comunidades.

La investigación realizada por Sobral (2004) llamada *What kind of motivation drives medical students. Learning quests?* permitió utilizar la escala de motivación académica para describir los patrones de la motivación de los estudiantes de medicina en sus programas de pregrado y examinar la relación con las características y las consecuencias motivacionales.

Vaglum, Wiers-Jenssen y Ekeberg en 1999 realizaron un artículo al que denominaron *Motivation for medical school. The relationship to gender and speciality preferences in a nationwide sample*, en el cual se resume el trabajo de investigación realizada para determinar la motivación al ir a la escuela de medicina en varios estudiantes en Noruega.

De igual manera Kusurkar, Ten, van Asperen y Croiset en 2011 revisaron la literatura que les permitiera obtener la información necesaria para poder comprender el concepto motivacional y su influencia con la educación pretendiendo resolver dos preguntas básicas; ¿Cuánta literatura referencia a la motivación como variable independiente o variable dependiente? Y ¿Como la motivación puede ser útil para predecir y entender los procesos y resultados en la educación médica?

Adicionalmente, Kusurkar, Croiset, Kruitwagen y Cate en 2010 realizaron una investigación a partir del diseño y la aplicación del cuestionario *The strenght of Motivation for Medical School (SMMS)*, el cual buscaba determinar la fortaleza de la motivación en estudiantes de medicina.

En este orden de ideas la investigación de Kusurkar, Kruitwagen y Cate (2010) utilizando el cuestionario *The strength of motivation for Medical School (SMMS)* permitió determinar los efectos de la selección, el fondo educacional, el género en la fortaleza de la motivación para intentar y perseguir metas cuando se ingresa a la escuela de medicina. Esta investigación se llamó *Effects of age, gender and educational background on strenght of motivation for medical school*.

En otro contexto, la motivación aparece como un factor implícito que incide en la forma como los estudiantes asumen una posición en su proceso formativo; en la investigación de Newble y Clarke (1986) se estableció que la forma como los estudiantes enfocan su aprendizaje depende de una gran variedad de factores que incluyen las características de los departamentos y la enseñanza a la que ellos están expuestos. Estos factores, según estos autores inciden en que el enfoque del aprendizaje sea superficial, profundo o estratégico. Su trabajo investigativo se denominó *The approaches to learning of students in a traditional and in an innovative problem-based medical school*.

Stegers, Cohen-Schotanus y Themmen (2012) realizaron la investigación *Motivation, learning strategies, participation and medical school performance* la cual pretendía determinar porque algunos estudiantes en la escuela de medicina eran excelentes y a otros les costaba trabajo pasar sus exámenes. Los componentes del trabajo autorregulado, tales como las creencias motivacionales y las estrategias de aprendizaje y la participación en actividades de aprendizaje esquematizado han sido utilizados para relacionar la ejecución académica.

Fergusson, James y Madeley (2007) determinan aspectos relevantes de la motivación para explicar las claves de un aprendizaje exitoso en estudiantes de medicina en su trabajo *Factors associated with succes in medical school, Systematic review of literature*, en el cual establecieron la importancia del factor intrínseco de la motivación y la del factor vocacional.

Caballero y Olmos (2011) fijan la relación entre el aspecto motivacional y el desempeño académico en su investigación llamada *Correlación entre motivación y rendimiento académico en estudiantes de psicología*.

Adicionalmente Castaño *et al.* (2012) en su trabajo de investigación sobre las circunstancias de relaciones interpersonales que afectan el desempeño académico en la Universidad de Manizales de 2010 permiten comprender todas las causas y circunstancias de maltrato en estudiantes de medicina en el medio nacional.

Sanabria (2002) en el trabajo de investigación *Deserción de estudiantes de enfermería de cuatro universidades de Perú* determina los factores de riesgo asociados a la interrupción de los estudios de enfermería de algunas universidades de Perú, en donde prevaleció como tal el factor vocacional, seguido del factor económico y del factor académico.

De igual forma Torres y Rodríguez (2006) en *Rendimiento académico y relaciones familiares* facilitan la comprensión de la relación entre el rendimiento académico y las variables del contexto familiar en estudiantes de psicología en cuanto al apoyo que ellos percibían y su ejecución académica, de igual manera como estos factores incidían en la deserción escolar.

Aunque no eran estudiantes de ciencias de la salud, el trabajo *Relaciones entre rendimiento académico, competencia espacial, estilos de aprendizaje y*

deserción de Maris, Noriega y Maris (2012) permitió conocer las relaciones que se daban entre rendimiento académico y la deserción en estudiantes de primer año de Arquitectura en la ciudad de Buenos Aires, teniendo en cuenta las competencias espaciales y los estilos de aprendizaje.

Igualmente el trabajo de Abarca y Sánchez (2005) *La deserción estudiantil en la educación superior: El caso de la Universidad de Costa Rica* ayudó a entender el fenómeno de la deserción estudiantil en la Universidad de Costa Rica, caracterizando a la población universitaria desde los años 1993 a 1998, lo cual permitió una visión integral de la población de cada una de las cohortes que facilitó posteriormente hacer una comparación posterior entre ellas.

Cano en su artículo *Motivación y elección de carrera* del año 2008 permite conocer las variables de la motivación que influyen en la elección de la carrera profesional con el propósito de analizar las variables que generan la desproporción en la demanda de carreras tal y como lo demuestran los diferentes organismos de registro y control académico en su país.

Pérez, Ponce, Hernández y Márquez (2010) investigaron sobre la salud mental y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios recién ingresados, determinando la relación entre las características de salud mental de cada uno de ellos y el desempeño académico.

Con respecto al desarrollo de la teoría de la autodeterminación, Black y Deci en 2000 escribieron un artículo al que llamaron *The Effects of instructors autonomy support and students autonomous motivation on learning organic chemistry: A Self Determination theory perspective*. A través de un estudio prospectivo aplicaron la teoría de la autodeterminación para investigar los efectos de la autorregulación específica de los estudiantes y sus percepciones del soporte en autonomía de sus instructores en el ajuste y ejecución académica en un curso de nivel colegial de química orgánica.

Deci y Ryan elaboraron un artículo en 2000 que desarrolla de manera clara el concepto de la autodeterminación y la relevancia de la motivación intrínseca al cual llamaron *The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. En el explican como la teoría de la autodeterminación

mantiene que un entendimiento de la motivación humana requiere una considerable necesidad innata de competencia, autonomía y capacidad de relacionarse.

Al aplicar el concepto de la teoría de la autodeterminación, Ryan y Deci (2011) elaboraron un artículo que relacionaba estos conceptos teóricos con la educación, este trabajo se llamó *Motivation and Education: The Self-Determination Perspective*, en el cual se describió que el interés particular era promover en los estudiantes interés en el aprendizaje, valora la educación y a tener confianza en sus propias capacidades.

Niemiec y Ryan realizaron un artículo en 2009, al que denominaron *Autonomy, competence and relatedness in the classroom, applying self-determination theory to educational practice*, en el los autores afirman que la teoría de la autodeterminación asume que es inherente en la naturaleza humana la propensión a ser curioso acerca del propio entorno y se es interesado en el aprendizaje y en el desarrollo del propio conocimiento.

Guay, Ratelle y Chanal en 2008 publican el artículo *Optimal learning in optimal contexts: The rol of Self-determination in education*, en el cual los autores examinan los estudios que han evaluado a la Teoría de la Autodeterminación, para poder proponer afinidades y relaciones entre los tipos de motivación y las conductas de los estudiantes.

Igualmente, Kusurkar, Croiset y Cate elaboraron un artículo en 2011 al cual denominaron *Twelve tips to stimulate intrinsic motivation in students through autonomy-supportive classroom Teaching derived from self-determination theory*. En él los autores se preocupan por sugerir doce tips que le permiten al docente enganchar a sus estudiantes con el aprendizaje y con las prácticas relacionadas con este.

Kusurkar y Cate en 2013 publicaron el artículo *Education is not filling a bucket, but lighting a fire: Self-Determination Theory and motivation in Medical Students* en el cual muestran la relación entre el aprendizaje de los estudiantes de medicina y el componente de autonomía y competencia que expone la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000).

En *Self-Determination Theory applied to educational settings* Reeve (2002) pretendía clarificar y exponer la importancia del concepto teórico de Ryan y Deci en el campo de la educación, mostrando las herramientas necesarias para que el docente pudiera realizar su labor de manera adecuada teniendo como objetivo principal el fomentar autonomía en sus estudiantes.

Sheldon y Krieger en 2007 escriben un artículo al que denominaron *Understanding the negative Effects of legal education on law students. A longitudinal test of Self-Determination Theory*, en el cual afirman que la escuela de leyes tiene un efecto corrosivo en el bienestar, los valores y la motivación de los estudiantes debido a la ostensible y problemática cultura institucional.

Wehmayer en 1992 elabora un artículo llamado *Self-determination and the education of students with mental retardation* en el cual se establecen las diferentes posibilidades para que las personas con retardo mental puedan adquirir habilidades que les determinen sentirse autónomos y competentes.

En 1998 Wehmayer, Agran y Hughes publican el libro *Teaching self-determination to students with disabilities: Basic skills for succesful transition*, en el cual se describen los métodos instruccionales para enseñar habilidades básicas a estudiantes con discapacidades, dando una introducción a la teoría de la autodeterminación, generando pautas para el comportamiento autónomo al dar estrategias instruccionales para enseñar independencia y riesgo al tomar decisiones; y por último se promueve la conducta autorregulada.

Williams, Saizow y Ryan (1999) relacionan a la teoría de la autodeterminación con la educación médica en su artículo *The importance of self determination theory for medical education* argumentando que mientras que la mayoría de las teorías de la motivación se enfoca exclusivamente en los niveles motivacionales, la teoría de la autodeterminación enfatiza que diferentes motivadores, aun cuando la motivación que resulte sea alta, esta se dará por diferentes resultados. Su intención es mostrar la importancia del aprendizaje de comportamientos autónomos en estudiantes de medicina para beneficio de los pacientes y su propio desarrollo profesional.

Por su parte, el trabajo de Williams y Deci (1996) *Internalization of biopsychosocial values by medical students. A test of self-determination theory*

aplica un test a dos tipos de población diferente de estudiantes de medicina con el propósito de determinar las características del comportamiento autónomo y la influencia que tiene en esto la figura del instructor.

Williams, Frankel, Campbell y Deci realizaron en el 2000 la investigación *Research on relationship-centered care and healthcare outcomes from the Rochester biopsychosocial Program: A self-determination theory integration*. Se revisó la teoría concerniente con los resultados asociados con la interrelación centrada en el cuidado del paciente presentando un modelo biopsicosocial de medicina.

En 2009, Williams y Patrick publican el artículo *Self-determination in medical education. Encouraging medical educators to be more like blue artists and poets* en el que se especifica que el aprendizaje en las escuelas de medicina se enfoca a desarrollar habilidades de índole intelectual y académica y no tienen en cuenta otras características que son claves dentro del proceso de enseñanza, tales como el manejo adecuado de las emociones y la relación con los pacientes, elementos claves para el surgimiento del *burn out*.

En su trabajo de investigación de maestría en Docencia, Alvarado y Burbano (2012) analizaron y determinaron la incidencia de la motivación en el ámbito académico de un colegio privado de Bogotá; ese trabajo de investigación se denominó *Construcción participativa de una estrategia institucional que incremente el grado de motivación de los estudiantes del Colegio Santo Domingo; un ejercicio práctico de investigación acción*.

2. Marco teórico

2.1 Motivación

Al referenciar la conocida frase “querer es poder”, Barca, González, Núñez y Valle (1996) establecen que para aprender es imprescindible saber cómo hacerlo; poder hacerlo precisa disponer de capacidades y estrategias, y para querer hacerlo se debe tener disposición, intención y motivación suficientes que permitan alcanzar metas propuestas.

Esto indica la relevancia que tiene el aspecto motivacional como condición necesaria y vigorizadora para la consecución de cualquier objetivo o meta.

Para poder entender la relación que se da entre motivación y métodos de enseñanza es necesario entender su definición y las diferentes posibilidades de aplicación a procesos de aprendizaje.

Adicionalmente a la definición propuesta anteriormente, se comprende a la motivación como un conjunto de estados y procesos internos de la persona que despiertan, dirigen y sostienen una actividad determinada. Por esto se establece que una persona motivada hacia el estudio es aquel que despierta su actividad como estudiante a partir de convertir su interés por cierta disciplina en acciones específicas, dirigiendo sus estudios hacia metas concretas, sosteniéndolos en forma tal que con esfuerzo y persistencia pueda conseguir metas determinadas (Montico, 2004).

De igual manera, la motivación es concerniente a la energía, la persistencia, la dirección y la equifinalidad (todos aspectos de la activación y la intención). La motivación ha sido un asunto central y perenne en el campo de la psicología, dado que se encuentra en el campo de la regulación biológica, cognitiva y social (Ryan y Deci, 2000).

2.1.1. Teoría de Maslow

Es necesario contemplar las diversas teorías que le dan base y contexto. Uno de los autores más importantes que trató el tema dándole diversas aplicaciones fue Abraham Maslow, cuyos postulados permiten entender mejor el concepto de autorrealización y crecimiento personal, al ubicar a las necesidades humanas en escalas jerárquicas. La cual va desde los simples motivos biológicos hasta los más complejos deseos intrapsíquicos o sociales (Mc Connell. 1992) Esta escala jerárquica se determina de la siguiente manera:

Necesidades biológicas: Maslow asume que la vida comienza en este nivel. Se presume que se deben satisfacer las necesidades físicas antes que las

psicológicas o sociales. En ellas se incluyen actividades que garantizan la supervivencia como comer, beber, dormir o reproducirse. (McConnell. 1992)

Necesidades de seguridad: determinadas por la necesidad de explorar el mundo al tener una expectativa positiva sobre un entorno seguro. Esta seguridad se determina cuando el niño tiene satisfechas sus necesidades biológicas. Pertenencia y necesidad de amor; cuando se tiene control sobre el entorno, entonces la atención se dirige hacia las características sociales, al tratar de afiliarse a otras personas identificándose con uno o más individuos.

Necesidades de estima: una vez que se ha podido afiliarse a algún grupo y de acuerdo a la retroalimentación que este brinda a una persona, se establecen patrones de identificación que facilitan el establecimiento de patrones emocionales en los cuales se dan aparte del ya mencionado otras características como la gratitud, el compromiso y el afecto. Por eso Maslow establece que las necesidades de afecto son tan importantes en la vida humana como el agua o la comida.

Necesidades de auto actualización: las cuales se satisfacen al lograr crecer como ser humano sin tener necesidad de recurrir a cosas materiales. Esto ayuda a que las personas puedan alcanzar su propio gran potencial, haciéndolo de la mejor manera e incluyendo, de acuerdo con Maslow, ayudar a las demás personas de manera desinteresada para que logren sus propios objetivos (McConnell, 1996).

Es necesario tener en cuenta algunas consideraciones al respecto; las básicas son necesidades individuales, las de seguridad representan la significancia de los miedos y las de amor y pertenencia representan la estabilidad y ponen de manifiesto la importancia de la autoestima.

La relevancia de la teoría de Maslow al tratar el tema de la motivación radica en su interés por definir la importancia individual al elegir una conducta determinada, tratando, además, de establecerla desde un punto de vista diferente al conductual, que basa la conducta en términos de refuerzo y castigo.

De esta manera según su punto de vista los seres humanos son capaces de elegir entre fuentes alternativas de acciones. Por esto según Maslow a pesar de la influencia biológica o social, los seres humanos pueden ejercitar la elección en la mayoría de las situaciones (McConnell, 1996).

Quiere decir esto, que la importancia del concepto motivacional radica en la posibilidad de elección de la mejor alternativa, de acuerdo con el criterio de las personas y basado en la satisfacción de necesidades no solo biológicas o sociales sino de aquellas que propenderán por el crecimiento personal y la autorrealización.

Este punto de vista resalta las condiciones internas de las personas, características que se definirán más adelante como “condiciones intrínsecas”, las cuales son consideradas elementos fundamentales dentro del desarrollo del individuo, logrando en los efectos de crecimiento más sólidos, duraderos y reales.

2.1.2. Teorías del *drive* y del factor de higiene

Existen otras teorías, como el *drive* la cual trata de explicar a la motivación como un factor para lograr que los organismos reaccionen ante situaciones de privación completa o la teoría del *arousal* la cual incorpora los mejores elementos de la teoría del *drive* añadiéndole una gran cantidad de sus propias fortalezas no pueden explicar como lo hace la teoría de Maslow acciones simples en la vida de los seres humanos (McConnell, 1996).

Aun así, se puede determinar que se dieron otros enfoques teóricos como el factor de higiene de Herzberg (1954), el cual fue establecido a partir de una investigación realizada con trabajadores en Estados Unidos.

Este trabajo se realizó a partir de una encuesta que pretendía mostrar los factores que producían satisfacción e insatisfacción laboral, en el primer grupo se encontraron cinco elementos; realización, reconocimiento, el trabajo como tal, la responsabilidad y la promoción.

De acuerdo con esto, se afirmó que los tres últimos son de mayor importancia para un cambio de actitudes de mayor duración. Cuando se hacía referencia a descontento laboral estos cinco factores aparecían con poca frecuencia.

Los cinco factores asociados con el descontento laboral fueron: política y administración de la compañía, supervisión, salario, relaciones interpersonales y condiciones laborales. De esta forma se precisa que el primer grupo tiene que ver con lo que realiza la persona y el segundo con la situación en la que se realiza.

Los factores de insatisfacción son llamados factores de higiene, previniéndola y describiendo esencialmente el ambiente; tienen muy poco efecto sobre las actitudes laborales positivas; los factores de satisfacción son llamados motivadores ya que son eficaces para motivar el esfuerzo y realización superior del individuo. Los factores de higiene producen insatisfacción en el trabajo por una necesidad de evitar lo desagradable. Los acontecimientos motivadores producen satisfacción por una necesidad de crecimiento o autorrealización (Herzberg, 1954).

La investigación de Herzberg (1954) arrojó resultados contrarios; los factores involucrados con la producción de satisfacción en el trabajo son diferentes y no tienen que ver con los factores que producen insatisfacción, por esto se entiende que los factores que producen satisfacción contribuyen de muy poca forma en la insatisfacción y viceversa. Por otro lado, los factores motivadores y los de higiene tienen que ver con la salud mental y la enfermedad mental.

Los sujetos encuestados para esta investigación mostraron que las situaciones de insatisfacción laboral les hacen sentirse desgraciados ya que pensaban que se les trataba de manera injusta o porque consideraban la situación desagradable o dolorosa, de igual manera el común denominador de los motivos para las actitudes laborales positivas parece ser variaciones sobre el tema de sentimientos de crecimiento psicológico o satisfacción de necesidades de autorrealización (Herzberg, 1954).

En este orden de ideas el concepto de motivación tuvo un aporte significativo en el desarrollo de las organizaciones al permitir comprender el comportamiento de los trabajadores, procurando una mayor productividad al optimizar sus condiciones de trabajo.

2.1.3. Teoría de Vroom

La perspectiva de Vroom (1964) afirma que toda persona tiene una ecuación de motivación en la que se dan una serie de elementos estructurales que adoptan diferentes valores para cada uno de los individuos, permitiendo obtener para cada uno de ellos su nivel de motivación; quiere decir que cada individuo puede motivarse

con cosas y circunstancias diferentes, de orden extrínseco e intrínseco (De Quijano y Navarro, 1998).

Se puede afirmar entonces que la desmotivación como constructo es real, y en este contexto se produce por diferentes aspectos, en las que se destaca la percepción que tenga la persona del entorno en donde labora cotidianamente, con respecto a la organización como tal, las relaciones establecidas con compañeros y superiores, la falta de equidad en el trato, recompensas y responsabilidades.

De acuerdo con lo anterior, Vroom (1964) estableció la teoría de la expectativa de la motivación, en donde la acción de un individuo produce dos tipos de resultados; directo o inmediato a la propia acción, e indirectos que suceden como consecuencias más o menos previsibles de los resultados directos. Por esto se entiende que la motivación para realizar una acción estaría en función de la expectativa de obtención de resultados directos o inmediatos a esa acción y de la instrumentalidad de la misma; es decir, la probabilidad percibida que se deriven de ellas; así mismo ciertos resultados indirectos más o menos deseados (De Quijano y Navarro, 1998).

La teoría de Vroom (1964) en su aplicación del componente de expectativa puede ser ejemplificada en diferentes formas, no se ciñe solo al enfoque laboral, puede ser aplicado a diversas situaciones y entornos, como en la educación y la ejecución del rol docente.

Desde este punto de vista se puede ejemplificar cuando un docente prepara una lección para la clase, el resultado podría ser una buena lección, una mediocre o una deficiente. Estos serían los posibles resultados directos de la acción de preparar la lección. Si finalmente el resultado es una buena lección, los estudiantes quizá se muestren más atentos y en orden, quizás consigan aprender ciertos contenidos, quizás el profesor se sienta bien, quizás le reconozcan su buena actuación. De igual manera se esperarían otras consecuencias indirectas derivadas de un resultado directo negativo (De Quijano y Navarro, 1998).

Desde esta perspectiva se entiende que la motivación se genera de acuerdo con lo que cualquier persona espera obtener al ejecutar una acción, dichos resultados deben ser deseables y producir algún beneficio en su ejecución.

2.1.4. Teoría de la autoeficacia de Bandura

Desde un enfoque cognitivo conductual el aporte de Albert Bandura (1977) con respecto al tema de la motivación se representa con su teoría de la autoeficacia. Este aporte teórico pretende establecer que los aspectos cognitivos, los conductuales, contextuales y afectivos están condicionados por la autoeficacia. Por ello Bandura trasladó el foco de interés del objeto al sujeto, esclareciendo el conocimiento de cómo opera la motivación (Covarrubias y Mendoza, 2013).

La autoeficacia se define como la percepción o creencia personal de las propias capacidades en una situación determinada. Las creencias de autoeficacia presentan gran influencia en el ser humano, ya que actúan sobre sus pensamientos, sentimientos y comportamientos (Ruiz, 2015).

De esta manera se recalcó la importancia de los juicios personales y evidenció que la autoeficacia, con un papel central en los comportamientos de miedo y evitación, puede favorecer o entorpecer, la motivación y la actividad humana (Covarrubias y Mendoza, 2013).

La teoría de la autoeficacia tiene una gran representatividad y alcance en diferentes esferas, como en la educación; en donde su aporte recae en varios frentes, como el rendimiento diferente obtenido por personas con la misma capacidad, las mismas habilidades y conocimiento (Ruiz, 2005); o el docente y en la interacción que lleva con sus estudiantes, específicamente en la eficacia percibida por los profesores.

Al respecto se afirma que esta se determina por las habilidades o capacidades personales del docente para ejercer control sobre sus acciones, haciéndose responsable del éxito o fracaso de sus estudiantes, o los que consideran la influencia de los factores externos en el aprendizaje (Covarrubias y Mendoza, 2013).

2.1.5. Teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci

Adicional a estas teorías con respecto a la motivación, surgió en la década de los ochenta otra corriente que dio una gran connotación a la motivación de índole interna o intrínseca; la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000), mostró cómo el concepto motivacional puede ser aplicado al crecimiento personal y al logro del bienestar personal.

La teoría de la autodeterminación es un enfoque hacia la motivación humana y la personalidad que usa métodos empíricos tradicionales mientras emplea una meta teoría orgánica que enfatiza la importancia de la evolución de los recursos humanos internos para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación de la conducta (Ryan y Deci, 2000).

En este orden de ideas, la teoría de la autodeterminación establece que los seres humanos tienen tres necesidades innatas, el ser competente, poder ser autónomo y tener la posibilidad de relacionarse con los demás; por ello, cuando estas se cumplen producen la ampliación de la automotivación y la salud mental y cuando son frustradas producen déficit de motivación y bienestar.

Estas necesidades son esenciales para facilitar el funcionamiento óptimo de las intenciones naturales que promueven el crecimiento y la integración, así como para un desarrollo social constructivo y el bienestar personal.

De igual manera la teoría de la autodeterminación examina los factores ambientales que estorban o reducen la motivación, el funcionamiento social y el bienestar personal. Aunque muchos aspectos perniciosos han sido explorados, la investigación sugiere que estos detrimentos pueden ser parsimoniosamente descritos en términos a la frustración de estas tres necesidades básicas, por ello, la teoría de la autodeterminación es concerniente, no solo a la naturaleza específica de las tendencias positivas del desarrollo, sino que también examina los ambientes sociales que son antagonistas a esas tendencias (Ryan y Deci, 2000).

En el desarrollo de sus aportes teóricos Ryan y Deci (2000) elaboran una propuesta significativa del concepto motivacional, la cual facilita la comprensión e implementación de otros postulados que la complementan de manera integral.

La teoría de la evaluación cognitiva fue presentada como una subteoría dentro de la teoría de la autodeterminación, con el propósito de especificar los factores que explican la variabilidad en la motivación intrínseca. La teoría de la evaluación cognitiva fue conformada en términos de factores sociales y ambientales que facilitan o reducen la motivación intrínseca, siendo inherente que serán catalizadores cuando el individuo este en las condiciones propicias (Ryan y Deci, 2000).

La teoría de la evaluación cognitiva enfatizó en las necesidades de competencia y autonomía, y determinó los efectos de las recompensas, el *feedback* y otras circunstancias de índole externa sobre el nivel de la motivación intrínseca. Los resultados arrojados en diferentes investigaciones demostraron que el efecto e influencia de eventos externos (sociocontextual) que conducen a sentimientos de competencia es significativo en la motivación intrínseca.

De igual modo el efecto de la retroalimentación recibida con respecto a la forma de ejecutar diferentes acciones y la libertad percibida, tienen un efecto positivo sobre los niveles intrínsecos de la motivación en una persona. Más exactamente, la retroalimentación positiva incrementa la motivación intrínseca y la retroalimentación negativa la reduce.

La teoría de la evaluación cognitiva especificó, y los estudios lo demostraron que los sentimientos de competencia no ampliaban la motivación intrínseca a menos que fueran acompañados por un sentido de autonomía, o en términos atribucionales por un *locus* interno de causalidad percibida. Por esto y de acuerdo con la teoría de la evaluación cognitiva, las personas no solo tienen que experimentar sus conductas como competentes, sino también tienen que experimentar sus conductas como auto determinadas por la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000).

Se concluye entonces que hay una interrelación entre las condiciones ambientales y los recursos de competencia que posee un sujeto para que se dé una influencia positiva en los niveles de motivación intrínseca.

La investigación realizada sobre los efectos de los eventos ambientales en la motivación intrínseca se ha focalizado en el asunto de la contraposición de la autonomía versus el control, más bien que en la competencia. La investigación al

respecto ha sido controversial. Específicamente se demostró que las recompensas podrían reducir la motivación intrínseca. Se interpretó que esto sucedía ya que se atribuía a un *locus* más externo lo cual disminuía la autonomía (Ryan y Deci, 2000).

Es necesario considerar, de acuerdo con lo anotado anteriormente, que la motivación abre y propicia una serie de atributos y actividades psicológicas necesarias para el crecimiento integral y el desarrollo de la personalidad. Estas condiciones son claves dentro del desempeño de un estudiante, contemplándose desde la misma adaptación al entorno académico por parte del alumno.

2.2. Motivación y aprendizaje

Desde este punto de vista, al considerar el carácter intencional de la conducta humana, resulta evidente que las actitudes, percepciones y expectativas que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar y de las metas que pretende alcanzar constituyen factores de primer orden que guían y dirigen la conducta del estudiante en el ámbito académico; sin embargo aparte de las variables personales e internas, se tienen en cuenta las de orden externo, procedentes del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, que les están influyendo y con las que interactúan (García y Domenech, 2002).

De esta manera se establece que la motivación como estado psicológico, tiene una estrecha relación con los procesos de aprendizaje y con la forma como se perciben y alcanzan objetivos durante su ocurrencia.

En este orden de ideas se debe afirmar, que para aprender algo es necesario disponer de las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias (poder), y tener la disposición, intención y motivación suficientes (querer) para lograr los fines que se pretendan alcanzar; por esto se precisa que el aprendizaje se determina por variables motivacionales y cognitivas, lo cual lo vuelve un proceso elaborado y complejo (Núñez, 2009).

Esta afirmación permite comprender que el aspecto cognitivo y el motivacional se desarrollan y relacionan de manera cercana. Los pensamientos

generados a partir de la percepción del sujeto y la relación que este tiene con un entorno específico son fundamentales para las circunstancias de aprendizaje.

A pesar de que anteriormente estos dos conceptos se trataron de manera separada, actualmente se da un marcado interés por estudiarlos de manera conjunta, concluyéndose que el aprendizaje se caracteriza por un proceso motivacional y cognitivo a la vez (García y Domenech, 2002).

El apoyo, respeto, consideración y camaradería que propician unas relaciones interpersonales adecuadas y honestas, al igual que la apreciación que tenga del docente, pueden ser elementos claves para que el estudiante se apropie de los contenidos académicos, sintiéndose cómodo al efectuar su rol académico y social.

Estos elementos son relevantes, ya que influyen de manera directa en el desarrollo psicológico del estudiante, por esto, Montico (2004, p. 110) establece: “Cuando el estudiante disfruta realizando la tarea se genera una motivación intrínseca donde pueden aflorar una variedad de emociones positivas y placenteras”

Los contenidos académicos serán significativos cuando el estudiante tenga la capacidad de relacionarlos consigo mismo, relacionándolos de manera significativa en su propio proyecto de vida, dándole sentido y coherencia.

Desde el punto de vista pedagógico, se afirma que la motivación tiene un rol fundamental, ya que tiene como principal función despertar en el alumno los motivos, estimular el deseo y la necesidad de aprender, las cuales son condiciones relevantes dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje; estos elementos se conocen adicionalmente como situación inicial o situación motivadora (De Cabib y De Culebra, 1979).

Por otro lado, Alves de Mattos (citado en De Cabib y De Culebra, 1979), profundiza más en el asunto al aseverar: “motivar es despertar el interés y la atención de los alumnos por valores contenidos en aquello que es materia u objeto de aprendizaje, excitando en ellos el interés por aprender, gusto por estudiar y satisfacción de la labor cumplida” (p. 94).

De esta forma se concluye que la motivación pedagógica es triple: despertar el interés, estimular el deseo de aprender y dirigir esos intereses y esfuerzos hacia objetivos adecuados (De Cabib y De Culebra, 1979).

Este concepto se refuerza, si se tiene en cuenta que el estudiante debe relacionar los contenidos aprendidos con su propia vida, lo cual propicia que él pueda darle un sentido diferente a estos, resaltando de esta forma, las condiciones intrínsecas del proceso de aprendizaje.

Desde este punto de vista es necesario afirmar que la pedagogía debe ser capaz de establecer diferentes aproximaciones a un fenómeno complejo como la educación, sin permitir perder de vista componentes básicos y su correspondiente contextualización.

Es así como, a través del trabajo, se justifica que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se limite exclusivamente a los intereses del alumno, ya que para una persona que no ha alcanzado la madurez serían importantes cosas que de hecho no le resulten interesantes todavía ni estimulen su atención a temprana edad.

El arte de educar se da en saber hacer relevante lo que es digno de suscitar interés, en saber motivar la inteligencia, la voluntad y la afectividad hacia la verdad, el bien y la belleza, lo que no se consigue exclusivamente con el juego, ya que también hay que esforzarse debido a que ambas acciones son complementarias, puesto que el ser humano crece en la medida que es capaz de superarse a sí mismo, lo cual quiere decir plantearse metas que le obliguen a ir al límite de sus posibilidades, más allá de sus inclinaciones o tendencias, ya que a ciertas edades el esfuerzo debe ser apoyado y ayudado pero nunca evitado.

Es necesario entonces conectar los contenidos de la enseñanza con los intereses de los alumnos, con lo que resulta significativo para ellos, con respecto a su situación social, cultural y personal (Barreto, Gutiérrez, Pinilla y Parra, 2006).

Se afirma con respecto a la enseñanza que el aprendizaje está dirigido no tanto a identificar la capacidad que un estudiante posea, sino a la forma como es utilizada esa capacidad, o sea las formas para aplicar efectivamente esas estrategias.

El énfasis sobre la inteligencia como un conjunto de destrezas que el estudiante pueda poner en marcha para resolver un problema refleja una visión muy diferente de las variables cognitivas implicadas en el aprendizaje, ya que enlaza definitivamente aspectos motivacionales y disposicionales del estudiante, que son los que en última instancia condicionan la puesta en marcha de determinadas estrategias (Barca *et al.*, 1996).

Es importante resaltar cómo los estudiantes pueden percibir los factores de enseñanza y aprendizaje, ya que esas interpretaciones no son ajenas a la forma de abordarlas y a las estrategias de aprendizaje que se van a poner en juego. Esas estrategias varían de acuerdo con la intención que tenga cada alumno al enfrentarse al reto o la tarea, intención de establecer relaciones entre lo que se presenta y lo que sabe, intención de cumplir estrictamente los requerimientos que se plantean.

Las diversas situaciones han sido relacionadas con frecuencia con la motivación intrínseca y extrínseca, que a su vez aparecen como algo que posee el alumno, un elemento que hace referencia exclusivamente a su universo personal (Solé, 1993). Barca *et al.* (1996) concuerdan con lo anterior al afirmar que “el aprendizaje depende de las intenciones, autodirección, elaboraciones y construcciones representacionales del aprendiz a partir de conocimientos elaborados previamente” (p. 6); sin embargo al tener en cuenta que el alumno depende de la interacción social, con sus compañeros y profesor, es lógico entender que la motivación no es una responsabilidad únicamente suya; por otro lado, aludir a la motivación que siente el alumno, para explicar por qué en ocasiones lo que le mueve es la intención de aprender y otras la de cumplir no soluciona el problema (Solé, 1993), ya que habrá que explicar por qué en algunas situaciones se siente intrínsecamente motivado y en otras no; de igual manera lo que el alumno aporta a cada situación en concreto no se identifica solo con los instrumentos intelectuales de que dispone, sino que relaciona circunstancias emocionales con capacidades de equilibrio personal (Solé, 1993).

Diversos estudios teóricos y empíricos como los de Ames y Archer (1988), Nolen (1988) y Ainley (1993) demuestran que las percepciones que tiene un estudiante del contexto académico, sus motivaciones, metas, actitudes y

atribuciones, al igual que las estrategias de aprendizaje que es capaz de utilizar, entre otros, constituyen un conjunto de factores interrelacionados, sin cuya consideración es imposible entender el proceso de aprendizaje y la construcción de significados que lleva a cabo el estudiante en el contexto académico.

Estos estudios, igualmente ponen de manifiesto que la utilización que los estudiantes hacen de sus estrategias de aprendizaje está estrechamente relacionada con sus características motivacionales (Barca *et al.*, 1996).

Los aspectos motivacionales pueden verse reflejados con la aplicación de otros estados psicológicos que hacen referencia a la forma como los estudiantes enfrentan diversas situaciones de índole académico. Cuando se hace referencia a la construcción de significados, se debe indicar que hay una construcción de representaciones sobre la forma como se realiza una clase, sobre la didáctica empleada, que se percibe como estimuladora y desafiante o por el contrario inabordable y abrumador, carente de interés o inalcanzable para sus posibilidades.

De igual manera se construyen representaciones sobre sí mismos, en las que pueden aparecer como personas competentes, interlocutores interesantes para sus profesores y compañeros, dispuestos a resolver problemas que se plantean, o en el polo opuesto, como personas poco hábiles, incompetentes o con pocos recursos.

Los compañeros y profesores también son vistos de alguna manera específica dependiendo de las circunstancias, siendo percibidos como propicios para la consecución de tareas y objetivos o como rivales y sancionadores.

De acuerdo con lo anterior, es necesario considerar que cuando se aprende, además de aprender los contenidos, también se aprende que se puede aprender y cuando no se aprenden los contenidos se aprende que no se es capaz de aprender; teniendo lugar en las interacciones que se establecen en el seno de la clase, alrededor de las tareas cotidianas entre alumnos y profesores, lo cual facilita que se construya la motivación intrínseca que no es una característica del alumno sino de la situación enseñanza-aprendizaje (Solé, 1993).

Lo anterior se refuerza al afirmar que la meta que persigue el sujeto intrínsecamente motivado es la experiencia de sentimientos de competencia y

autodeterminación, sentimiento que se experimenta en la realización misma de la tarea y que no depende de recompensas externas (Tapia y Montero, 1990).

Según esto se puede proponer que cuando un estudiante pretende aprender y lo logra, la experiencia vivida le ofrece una imagen positiva de sí mismo, reforzándose la autoestima, lo que sin duda constituye un buen bagaje para afrontar los retos que se presenta (Solé, 1993).

Las representaciones sobre sí mismos pueden entenderse mejor, al conocer las características de autoestima y las implicaciones que este concepto tiene en el desarrollo integral de una persona.

De acuerdo con las características del mundo actual, querer-se así mismo es un aspecto fundamental que garantiza la supervivencia del ser humano; aunque es muy probable que el autorrespeto, autoamor, autoconfianza y autocomunicación, sean condiciones censuradas e incluso castigadas. Desde la etapa de la niñez se acostumbra a reprimir ciertos comportamientos por temor a ser criticados o juzgados; se tiene miedo a parecer diferente a los demás, e incluso algunos no sobresalen ya que temen ser señalados de manera despectiva por los demás.

En este orden de ideas se consideran inapropiados los anteriores conceptos cuando su posición se muestra de forma exagerada, logrando que algunos comportamientos sean vistos como manías, o también cuando estos aspectos no se han formado correctamente mostrando a la persona como insegura y débil.

Por ello es necesario resaltar las condiciones de aprendizaje, que se resaltan en la autoimagen, lo cual permite suponer que al construir una representación interna del mundo con el que se interactúa, también se construyen teorías y conceptos sobre sí mismo, permitiendo establecer una relación entre el entorno y el sujeto que interactúa con él.

Los fracasos y los éxitos, los miedos e inseguridades, las sensaciones físicas, los placeres y disgustos, la manera de enfrentar los problemas e incluso lo que se cree que es, confluye y se organiza en una sola idea sobre el individuo, formando una imagen única del individuo.

Al pensarse que se es torpe, feo, interesante, inteligente o malo, son calificativos que se dan como resultado de la historia previa, donde se gesta una teoría sobre sí mismo (Riso.1996)

De acuerdo con esto, se afirma que lo que se piensa y se siente sobre sí mismo es aprendido y almacenado en conceptos llamados autoesquemas, positivos (relacionados con el amor y estima) y negativos (relacionados con el odio y disgusto).

En los autoesquemas se determinan cuatro aspectos que se fusionan en un todo indisoluble que conforman el núcleo central de la autovaloración. El autoconcepto o la idea que tiene un sujeto de sí mismo, la autoimagen o la percepción física que se tiene de sí, autoeficacia o la forma como se perciben que se hacen las cosas y la autoestima o el amor y estima que cada uno tiene sobre sí mismo (Riso, 1996).

En este orden de ideas, es necesario considerar que el estudiante es un agente activo en su propio proceso de aprendizaje, a nivel meta cognitivo, motivacional y conductual (Zimmerman y Martínez-Pons, 1990), por lo cual, sus cogniciones y conductas orientadas hacia la consecución de metas de aprendizaje, son algunos aspectos esenciales dentro de las posibilidades de desarrollo del estudiante.

Estas condiciones dan forma al aprendizaje autorregulado, en el cual se pueden caracterizar a los estudiantes según Paris y Byrnes (1989, citados en Barca *et al.*, 1996) como “personas que tienen deseos de aprender, buscando metas realistas y utilizando un gran número de recursos” (p. 15), mostrándolos como personas con confianza y determinación, en las cuales se resalta la combinación de expectativas positivas, motivación y diferentes estrategias para solucionar problemas.

Las circunstancias de aprendizaje desde este punto de vista necesitarían tres tipos de estrategias, las metacognitivas que se refieren a la planificación, control y evaluación de la propia cognición del alumno; las de manejo de recursos, que se refieren a la utilización de tiempo, manejo de esfuerzo y establecimiento de un

ambiente adecuado de estudio y las cognitivas que se relacionan en la integración del nuevo material de aprendizaje con el conocimiento anterior (Barca *et al.*, 1996).

Sin embargo es necesario anotar que el conocimiento de las estrategias meta cognitivas suele ser insuficiente para explicar y promover el aprendizaje y el logro académico por el que los alumnos deben estar motivados para utilizar las estrategias y para regular su cognición y esfuerzo (Pintrich, 1989).

De igual manera es necesario entender que la posesión de estrategias, las disposiciones afectivo-motivacionales, así como el conocimiento y regulación de los propios procesos cognitivos son requisitos fundamentales para conseguir un sujeto autónomo, independiente y con el control del aprendizaje en sus manos (Beltrán, 1993).

Las anteriores consideraciones permiten suponer que el aprendizaje representa diferentes características; en primer lugar se resalta la condición activa de los estudiantes quienes no son vistos como recipientes, sino como agentes constructores de sus conocimientos y habilidades; en segundo lugar el conocimiento previo es fundamental para el desarrollo futuro del saber en el estudiante, generando una visión constructiva del aprendizaje al determinar que los estudiantes ya tienen una base adecuada para procesar nueva información, derivando nuevos significados y adquiriendo nuevas habilidades, en tercer lugar el conocimiento puede ser autorregulado, resaltando las condiciones meta cognitivas que crean un proceso eficaz de aprendizaje, determinado por las actividades de dirección y control que lleva a cabo el estudiante para aprender.

Por esto entre más autorregulado se vuelve el aprendizaje, más ejercen control los estudiantes sobre su propio proceso de aprender, volviéndose menos dependientes del apoyo instruccional para realizar esta actividad reguladora; en cuarto lugar, el aprendizaje debe ser eficaz y significativo, determinado por la conciencia de la dirección hacia una meta; por ello, este proceso es más productivo cuando los estudiantes determinan y expresan sus propias metas.

En quinto lugar, el aprendizaje es situado, indicando que la adquisición de conocimiento es un proceso cognitivo que se lleva a cabo dentro de la mente en

donde se construyen representaciones mentales, destacando que el aprendizaje ocurre en interacción con contextos y agentes sociales y culturales.

En sexto lugar, el aprendizaje es colaborativo, resaltando su característica social y colaborativa; por último es necesario entender que el aprendizaje es diferente individualmente, ya que sus procesos varían de acuerdo con las diferencias que se dan entre cada individuo determinadas en una diversidad de aptitudes que se generan en la adquisición del conocimiento, como el potencial de aprendizaje, conocimiento previo, enfoques y concepciones del aprendizaje, motivación, interés y autoeficacia entre otros (Barca *et al.*, 1996).

Por otro lado, es necesario considerar que las interacciones que tienen lugar en un salón de clases están determinadas por las representaciones mutuas que tienen los protagonistas de tal interacción.

Las que tienen los profesores de sus alumnos funcionan como un filtro para interpretar y valorar su comportamiento, contribuyendo a generar unas expectativas que en ocasiones llegan a modificar la actuación de los alumnos en el sentido por ellos marcados, de igual manera se tiene en cuenta que las representaciones que poseen los estudiantes son determinantes en sus actuaciones.

El origen de las representaciones se encuentra en la información que procede de la observación mutua y la que es generada por los comentarios de compañeros, informes académicos o psicológicos entre otros; contribuyendo de esta manera a la formación de una imagen del otro que la experiencia puede reforzar o modificar. Esto indica que tales representaciones serán determinantes e influyentes en el comportamiento de profesores y estudiantes (Solé, 1993).

La relación entre lo cognitivo y motivacional ha generado investigación en el campo psicológico y educativo, que permiten establecer diferencias a nivel global referidas a la manera de entender el proceso de enseñanza.

Frente a la concepción tradicional de que el aprendizaje escolar depende exclusivamente del profesor y de la metodología de enseñanza utilizada, en los últimos años se destaca la importancia que desempeñan los procesos de pensamiento del alumno, es decir toda una serie de elementos significativos que se encuentran en la mente del alumno y que afectan su aprendizaje, conocimientos

previos, autoconcepto, metas académicas, expectativas y actitudes, estrategias que engloban aspectos considerados tradicionalmente como cognitivos como aquellos otros estrictamente afectivos y motivacionales, pero que a nivel de funcionamiento e incidencia sobre el aprendizaje interactúan de manera conjunta y entrelazada.

Por esto, el aprendizaje que logra el alumno no puede entenderse únicamente a partir del análisis externo y objetivo de lo que se le enseña y cómo se le enseña, sino que es necesario tener en cuenta además las interpretaciones subjetivas que el propio alumno construye a este respecto (Barca *et al.*, 1996).

Desde este punto de vista Nisbet (1991, citado en Barca *et al.*, 1996) afirma que “si lo que se aprende se debe retener y debe estar listo para ser utilizado, los alumnos tienen que construir su propio conocimiento, aprendiendo a ser responsables de su manejo y control” (p. 12) lo que implica el esfuerzo activo por parte del estudiante. Desde este punto de vista la función de la enseñanza consiste en proporcionar soporte y colaboración en ese proceso de construcción, tratando de establecer un ser autónomo y autorregulado que conoce y controla sus propios procesos cognitivos y aprendizaje (Beltrán. 1993).

Por esto se concluye que el estudiante se convierte en un poderoso agente auto-determinante de su propio aprendizaje, que selecciona activamente la información y que construye nuevo conocimiento a partir de lo que ya sabe individualmente.

2.3. Modelos pedagógicos

Para entender la relación y significancia de la motivación en los contextos académicos es necesario resolver el interrogante de qué tipo de hombre y sociedad se quiere contribuir a formar, por ello todas las teorías pedagógicas se han enfrentado y han respondido la anterior pregunta (De Zubiría, 2010); el rol docente y el estilo pedagógico que se emplean son puntos relevantes que se tienen en cuenta ya que el aprendizaje depende en una primera instancia de ellos.

La interacción docente estudiante depende en gran medida del modelo pedagógico que se emplee, este permite de acuerdo a su estructura y forma, que el

docente influya de manera determinada en sus estudiantes, propiciando en ellos estados motivacionales que propician el aprendizaje. De manera más clara y específica, la forma como se relacionan las dos partes se determina por el modelo pedagógico que se establezca, el cual de manera definitiva influye en la percepción del estudiante y en la valoración de sus propias capacidades y recursos.

Para una mejor comprensión, es necesario saber que un modelo es la expresión de una realidad o sistema complejo mediante algún lenguaje formal o simbolismo gráfico que facilita su entendimiento (De Bianchini, 1999); o también puede ser definido como un arquetipo o representación mental original y primaria generalmente colectiva que sirve como punto de partida para entender una realidad (Gómez y Polanía, 2008).

Rafael Flórez Ochoa (1994, p. 60) define el modelo como “imagen o representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno con miras a su mejor entendimiento”; por lo cual, se entiende que el modelo permite determinar todas y cada una de las variables que caracterizan un fenómeno en particular, integrándolas para determinar sus relaciones

En este orden de ideas, el modelo debe caracterizarse por ser general o sea válido para cualquier aplicación, abstracto ya que permite la extracción de su esencia, y consistente, permitiendo una única definición acorde con la función que se espera que represente (De Bianchini, 1999).

Por otro lado, el término modelo abarca tres significados: representación, perfección o ideal y muestra (Díaz, 2012). De igual manera, el modelo debe incluir un sistema de postulados, datos e inferencias presentados como una descripción matemática de la realidad, o bien una abstracción que representa el estado o comportamiento de un sistema en cierto grado; este grado de certeza describe exactamente un mundo virtual ya que representa objetos y eventos en este mundo, pero su grado de detalle puede variar enormemente con respecto a los hechos reales que trata de representar (Gómez y Polanía, 2008).

Al tratar de aportar de manera significativa al desarrollo social se puede afirmar que no existen las teorías pedagógicas neutras, ya que el quehacer educativo necesariamente presupone una determinada concepción del hombre y de la

sociedad (De Zubiría, 2010); por esto De Zubiría (1994, p. 8) sostiene que en la “comprensión de un modelo es importante reconocer las huellas o rastros que permitan reconstruir aspectos de la vida humana y que sirven de base para la reflexión y la investigación”.

Teniendo en cuenta lo anterior puede definirse al modelo pedagógico como una propuesta teórica que incluye conceptos de formación de enseñanza y de prácticas educativas entre otras, caracterizándose por la manera en que se abre o disminuye la relación entre una y otra, y en cómo se desarrolla según las finalidades educativas (Loya, 2008).

Según Flórez (1994, p. 162) “los modelos pedagógicos representan formas particulares de interrelación entre los parámetros pedagógicos”, los cuales representan definiciones y aclaraciones sobre el origen y la significancia del hombre en un contexto social dándole una identidad a su rol; en este orden de ideas Batista y Flórez (1982, p 12) afirman que los parámetros que se interrelacionan para el análisis de un modelo pedagógico “deben ser las metas educativas, los contenidos de enseñanza, el estilo de relación entre profesor y alumno, los métodos de enseñanza, los conceptos básicos de desarrollo y la institución educativa”.

Desde este punto de vista puede añadirse que los modelos pedagógicos pueden asignar funciones distintas a la educación por que parten de concepciones diferentes del ser humano y del tipo de hombre y de sociedad que se quiere contribuir a formar (De Zubiría, 2010), manifestando ideas y acciones más o menos sistematizadas que logran diferentes posibilidades de organización del proceso de enseñanza y aprendizaje haciéndolo más efectivo.

La efectividad a la que se hace referencia determina la eficacia de los propósitos educativos en la que una sociedad determinada proyecta sus características y valores, transformando sujetos en prototipos de personas en contextos sociales y culturales característicos.

Desde los modelos pedagógicos, se estudian varias dimensiones de la formación de profesores, como en el proceso de socialización que se genera en los individuos con los modos de trabajo, la relación del conocimiento entre sujeto y objeto o la relación conocimiento actitud. De acuerdo con esto se supone que todo

modelo pedagógico cuando se pone en práctica deriva en un proceso cuyo desarrollo evidencia el funcionamiento operativo, la dinámica y el modelo de eficiencia. De ella emana la variabilidad y la alternativa que representan de acuerdo con las finalidades educativas (Loya, 2008).

Según De Zubiría (2010, p. 41) “la pregunta más importante para caracterizar un modelo pedagógicos se relaciona con la finalidad, la selección de los propósitos y el sentido que se le asigna a la educación”. El para qué según De Val y Peñaloza citados en De Zubiría (2010, p. 41) “nos permite definir los propósitos y los fines de la educación”. Los modelos pedagógicos propuestos son:

2.3.1. Modelo pedagógico tradicional

Según Durkheim citado en De Zubiría (2010, p. 71) “Toda educación consiste en un esfuerzo continuado por imponer a un joven modos de ver, pensar y actuar, a los que no alcanzaría espontáneamente, y que le son reclamados por la sociedad”.

Este modelo se basa en la enseñanza impartida por las órdenes religiosas en los internados, las cuales buscaban alejar a las juventudes de los problemas propios de su edad. Por ello se ofrecía una rigurosa vida metódica en el interior de los centros educativos, generando la formación del carácter del alumno moldeándolo a través de valores como la voluntad, virtud, disciplina, ética y humanismo (Gómez y Polanía, 2008).

La escuela tradicionalista fue concebida a imagen y semejanza de la fábrica y creada para producir los obreros y empleados que demanda el mundo laboral; fue hecha para formar en los jóvenes las actitudes de sumisión, obediencia y cumplimiento (De Zubiría, 2010).

En este orden de ideas Flórez (1994, p. 167) afirma que “el método y el contenido en cierta forma se confunden en la imitación y emulación del buen ejemplo, del ideal propuesto como patrón y cuya encarnación más próxima se manifiesta en el maestro”.

El papel del maestro según De Zubiría (2010, p. 81) “es enseñar y explicar; dotar al joven de las ideas, los conocimientos y las normas de los cuales carece”, lo cual pone de manifiesto que el niño no sabe y que va a la escuela a aprender.

El modelo tradicional se califica como enciclopedista, en que los contenidos de la enseñanza consisten en un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por generaciones adultas que se transmiten a los alumnos como verdades acabadas: generalmente estos contenidos están dissociados de la experiencia de los alumnos y de las realidades sociales.

La pedagogía tradicional ha dominado la mayor parte de instituciones educativas a lo largo de la historia humana y en la mayoría de regiones del mundo; no obstante, solo ha recibido pocas líneas de sustentación teórica a lo largo de los años. No ha contado con defensores teóricos, aunque son muchos sus defensores (De Zubiría, 2010).

La pedagogía comúnmente llamada tradicionalista se basó en los trabajos de Comenio (1905) los cuales incluso en su mayoría se mantienen vigentes, en particular aquellos referidos a sus fines últimos, o sea, el arte perfecto de enseñar todo a todos los hombres. Por esto se asegura la manera adecuada para que la educación pueda establecerse en todas las comunidades asegurando que los jóvenes puedan formarse de manera adecuada (Gómez y Polanía, 2008).

De esta forma según Flórez (1994, citado en Gómez y Polanía, 2008, p. 54) “se preconiza el cultivo de las facultades del alma: entendimiento, memoria y voluntad y una visión ingenua de la transferencia del dominio logrado en áreas como latín y matemáticas”.

Según De Zubiría (2010, p. 71) en “la pedagogía tradicional el maestro es el transmisor de los conocimientos y las normas culturalmente transmitidas”, lo cual representa que el alumno lleve esos contenidos incorporándolos a sus saberes.

De la misma forma Flórez (1994, p. 167) sostiene que “el método básico de aprendizaje es el academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a sus estudiantes”, lo cual lleva a que el maestro exige del alumno la memorización de la información que narra y expone, refiriéndose a la realidad como algo estático y detenido (Canfux, 1999).

El castigo es uno de los aspectos más relevantes de la pedagogía tradicional, lo cual representa que se debe respetar a los mayores y que el aprendizaje es un acto de autoridad, condición que justifica la costumbre de ejercer violencia y maltrato.

Para la escuela tradicionalista el joven es una *tabula rasa* que recibe desde el exterior los conocimientos y las normas acumuladas culturalmente, la función de la escuela entonces se determina en dirigir esa transmisión de una manera sistemática y acumulativa para garantizar que el niño se convierta en un adulto aceptando las maneras de ver, sentir y actuar de la sociedad (De Zubiría, 2010).

Algunas consideraciones finales con respecto al modelo pedagógico tradicional serían: identificar lo que es enseñable en una disciplina determinada lo que lleva a pensar que los conceptos de esta son verdaderos e inmodificables y los conceptos disciplinares están implícitos en los textos.

En cuanto a las formas particulares de comunicar esos contenidos en el aula, el docente debe enseñar los contenidos verbalmente, dictando su clase con disciplina a estudiantes “receptores” que reciben informaciones y normas transmitidas; en cuanto a la interacción con los estudiantes el profesor es quien enseña y el estudiante quien aprende y la autoridad en el aula se mantiene gracias al dominio de los contenidos por parte del profesor; por último, en cuanto a la evaluación, esta es un ejercicio de repetición y memorización y el resultado del desempeño en las evaluaciones es independiente de la realidad que viven los estudiantes (Gómez y Polanía, 2008).

2.3.2. Modelo pedagógico conductista

Según Gómez y Polanía (2008, p. 55) el modelo pedagógico conductista se caracteriza por “la transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental centrado en el refuerzo”, lo cual se complementa al afirmar que se desarrolló paralelamente con la creciente racionalización bajo la mirada del moldeamiento meticuloso de la conducta productiva de los individuos (Flórez, 1994).

Al igual que el modelo pedagógico tradicional, el conductual cuyo principal exponente fue Skinner quien considera que la función de la escuela es la de transmitir saberes aceptados socialmente, en el cual el modelo de aprendizaje es el resultado de cambios relativamente permanentes en la conducta, modificado por condiciones del entorno. Skinner (1953) basó sus experiencias educativas en el condicionamiento operante o instrumental como versión más actualizada para su tiempo que los trabajos realizados por Watson (1913), el cual se había influenciado por los trabajos de Pavlov (1927) sobre el condicionamiento animal (Verdecía, 2007).

Aunque esta perspectiva pedagógica conserva la importancia de transmitir el contenido científico-técnico a los aprendices como objeto de la enseñanza también enfatiza en la necesidad de atender las formas de adquisición y las condiciones de aprendizaje de los estudiantes; lo cual implica que los educadores deben ser eficientes para traducir los contenidos en términos de lo que los estudiantes sean capaces de hacer y de las conductas que tengan que exhibir como evidencia de que el aprendizaje se produjo (Flórez, 2005).

Este modelo se considera positivista ya que toma como objeto de estudio el análisis de la conducta bajo condiciones precisas de observación, medición y control (Gómez y Polanía, 2008), llevándolo casi a circunstancias de laboratorio. De igual manera Verdecía (2007, p. 4) considera que “la base teórico-filosófica del conductismo lo constituye el pragmatismo y su fuente psicológica se encuentra en el funcionalismo, aunque se reconoce que no es la única”.

El pragmatismo no es en sí mismo una doctrina metafísica o un intento de determinar la verdad de las cosas, es un método para averiguar los significados de las palabras brutas y de los conceptos abstractos (Pierce, 2008), de igual manera para el pragmatismo cada palabra no es una solución o meta de la pesquisa filosófica sino un programa de trabajo de verificación (Torroella, 1946). El funcionalismo es una escuela de psicología que pretendía determinar el funcionamiento de la mente, para tal fin utilizaba el método experimental y la introspección.

Flórez (2005, p. 182) asegura: “en el fondo se trata de un camino pedagógico para tecnificar y volver más eficiente y objetiva la enseñanza transmisionista tradicional”, esperando con esto que el educador pueda mostrar con exactitud al estudiante lo que se espera sea aprendido en términos de conductas observables.

De Zubiría (2010, p. 97) afirma: “para el conductismo no existen etapas en el desarrollo, ya que este es un proceso lineal y acumulativo. Los niños son vistos como adultos en miniatura los cuales tienen poco conocimiento”.

Esta aseveración sirvió para que Montessori (1949) declarara que un niño no es un adulto pequeño al que le faltará información o aprendizajes, sino una persona en desarrollo cualitativamente diferente en afecto y pensamiento, y como tal debería tratarse (Flórez, 2005).

Flórez (1994) citado en Gómez y Polanía (2008, p. 56) afirma que “el método es básicamente el de la fijación y control de los objetivos instruccionales y reforzados minuciosamente”, en los que el aprendizaje se determina como una circunstancia de relación entre estímulos y conductas, más exactamente el estímulo se denomina señal, que provoca una respuesta, la consecuencia de la respuesta puede ser positiva o negativa, pero ambas refuerzan la conducta (Yelon y Weinstein, 1988).

Dentro del marco educacional la teoría psicológica del aprendizaje propuesta por el conductismo se centra en el comportamiento del individuo frente a las influencias del medioambiente (E-R), comportamiento que es aprendido por reforzamiento o imitación; luego, de existir algún problema en la conducta de los estudiantes puede ser considerado como una deficiencia en el historial de refuerzos de la misma.

Como el aprendizaje es la causa principal de la modificación conductual; el maestro propicia un ambiente apropiado para el reforzamiento de la conducta; el control sistemático de la misma deviene evaluación a priori del grado de aprendizaje de los estudiantes, donde cada contenido se traduce en normas de comportamiento.

En este orden de ideas De Zubiría (2010, p. 86) argumenta: “las reflexiones pedagógicas de Pavlov, Watson y Skinner mostraron a los pedagogos tradicionales la conveniencia de utilizar y adecuar los recursos didácticos a sus modelos

pedagógicos”. Estas condiciones les permitieron a diversas áreas del saber la posibilidad de utilizar materiales didácticos para favorecer el aprendizaje.

De acuerdo con Gómez y Polanía (2008, p. 57) “la función del maestro es la de un diseñador de situaciones de aprendizaje, las cuales se programan para lograr conductas deseadas”; es por esta condición que el docente enseña intentando el logro de objetivos del aprendizaje que se han establecido previamente, y son diseñados de tal modo que puedan ser medidos por medio de procedimientos evaluativos (Gómez y Polanía, 2008).

De igual manera se entiende que la evaluación es parte esencial de la enseñanza conductista, en cuanto el profesor refuerza y define el aprendizaje, sin embargo no es imprescindible ya que su papel puede ser objetivado en los materiales de instrucción, de forma tal que dichos materiales guíen la organización, dirección y enseñanza del alumno, lo cual permita que el desarrollo del curso se dé sin la influencia del profesor (Flórez, 2005).

Es por esto que los aportes de Skinner (1953) a la educación permitieron el surgimiento de la enseñanza programada, la cual aportó nuevas herramientas y elementos de carácter tecnológico a la educación. De acuerdo con la enseñanza programada se aprenden conductas por un sistema organizado de prácticas o repeticiones que se presentan adecuadamente, el aprendizaje tiene un carácter activo por medio del cual se manipulan elementos del medio ambiente para provocar una conducta que ha sido programada; la secuencia y exposición de un proceso de aprendizaje con niveles de dificultad están fundamentadas en los diferentes niveles de complejidad de una conducta y la programación de las conductas del estudiante son importantes ya que la organización del contenido, la secuencia del aprendizaje y el control de estímulos hacen posible la emisión de la conducta deseada. Por esto se considera que es una ingeniería del comportamiento y del aprendizaje (Gómez y Polanía, 2008).

Esta aplicación de los principios conductuales a la educación ha tenido varios contradictores por sus numerosas limitaciones a pesar que se sigue desarrollando en varias partes del mundo.

Para concluir se deben tener en cuenta las siguientes consideraciones con respecto al modelo pedagógico conductista; con respecto al contenido identifica lo que es enseñable en una disciplina particular, caracterizándose por la parcelación de saberes técnicos y porque los contenidos se basan en la fijación precisa de objetivos instruccionales; con respecto a la enseñanza siendo las formas particulares de enseñar contenidos en el aula, el docente anima permanentemente a sus estudiantes para el cumplimiento de objetivos recordando de forma continua cuales son y estimulándolos cuando los alcancen; en cuanto a la interacción con los estudiantes, determinada de manera constante y rutinaria, se deben premiar los logros de los estudiantes con buenas calificaciones, anotaciones y felicitaciones siendo estos proporcionales a los logros obtenidos; por último con respecto a la evaluación que permite identificar el logro o no de objetivos y metas debe ser preciso, medible y permanente (Gómez y Polanía, 2008).

2.3.3. Modelo pedagógico progresista

Este modelo se fundamenta en las ideas filosóficas y pedagógicas de Rousseau (1985) además de identificarse en la praxis con las propuestas de pedagogía no directiva de Neil en la Escuela de Summerhill.

Desde esta perspectiva el niño se convierte en la meta y el método de la educación, planteando que lo más importante para su desarrollo es el interior; siendo esa interioridad su meta, eje central y método de educación (Gómez y Polanía, 2008).

Este modelo promovió la humanización de la enseñanza; por esto el niño es visto como un ser con derechos, con capacidades e intereses propios, los cuales deben ser tenidos en cuenta y desarrollados por el proceso educativo (De Zubiría, 2010).

Por otro lado, se afirma que el modelo progresista renuncia a la imposición de cualquier tipo de autoridad moral o jerárquica, ya que se cree que para que una persona sea feliz necesita primero ser libre para escoger su propio camino, por ello se aparta de la perspectiva tradicional en la que se promueve una atmosfera de

miedo cambiándola por la posibilidad a que los estudiantes encuentren su propia felicidad (Gómez y Polanía, 2008).

Según De Zubiría (2010, p. 112) “Se rompe con el paradigma tradicional al defender la acción, la vivencia y la experimentación como condición y garantía del aprendizaje”, en contraposición con las anteriores técnicas de transmisión realizadas desde el exterior y asimiladas por los estudiantes; por esto según Flórez (1994) citado en Gómez y Polanía (2008, p. 60) “este modelo busca desarrollar máxima autenticidad y libertad del estudiante en procura de su desarrollo natural, espontaneo y libre. Los contenidos no están elaborados previamente, sino que se desarrollan en la medida en que el alumno los solicite”.

En este orden de ideas el modelo progresista contempla que el maestro pierda la connotación de ser omnipotente; por ello, la revolución educativa traslada al centro del proceso educativo al propio estudiante y de una postura magistrocentrista se pasará a una claramente paidocentrista; de una escuela que prioriza la función docente se pasara a otra en la que la prioridad estará ubicada en el estudiante (De Zubiría, 2010).

Esta idea es reafirmada por Gómez y Polanía (2008, p. 60) cuando se menciona que la “la institución educativa es creada para la vida, para llegar a ser el ambiente natural del estudiante convirtiéndose en el espacio en que se experimenta y aprende los elementos esenciales para la vida”, por ello, el maestro se transforma en un auxiliar que permite experiencias de aprendizaje libres y espontaneas, sin interferencias que puedan coartar la libre expresión del estudiante, por ello el profesor debe librarse de cualquier tipo de creencia y experiencia previa (Gómez y Polanía, 2008).

Lo anterior reafirma el concepto de Flórez (2005, p. 181) cuando menciona que “el puericentrismo que caracteriza este modelo no permite interferencia de los adultos que dictan, enseñan, programan, disciplinan, imponen y evalúan, contaminando la experiencia prístina y original de la vida natural del niño en desarrollo”.

Este modelo se puede caracterizar teniendo en cuenta las siguientes condiciones: El fin de la escuela no se limita al aprendizaje sino a preparar al

individuo para enfrentar la vida, haciéndolo sentir feliz y seguro, sin inhibir la formación de personalidades, libres, felices y seguras.

Por otro lado, si la escuela debe preparar para la vida, esta y la naturaleza deben ser estudiadas y no los contenidos no deben estar separados de ellas. De igual manera los contenidos educativos deben organizarse partiendo de lo simple y concreto hacia lo complejo y abstracto y de lo inmediato y cercano a lo distante y abstracto.

En este orden de ideas, al considerarse como artesano de su propio conocimiento, la escuela activa da primacía al sujeto, a la experimentación, a la vivencia y a la manipulación. Por último se pretende que la evaluación de la escuela activa sea integral, dándose cuenta del desarrollo del niño en sus diferentes dimensiones, siendo cualitativa y no cuantitativa por la dimensión humana (De Zubiría, 2010).

De igual manera puede considerarse que el estudiante no requiere evaluación y no hay comparación con el desempeño de otros, de modo que se prescinde de la calificación o de cualquier otra forma de medición; los premios y distinciones son rechazados por que desvían el desarrollo normal de la personalidad.

El niño es bueno por naturaleza, caracterizándose por ser realista y juicioso, dotado de una gran capacidad de autocontrol y con toda la capacidad de hacerse a sí mismo plenamente como persona (Gómez y Polanía, 2008).

El principal objetivo de este modelo es formar niños felices, autónomos y sanos. Para poder lograr esto, se debe conocer al niño, partiendo de sus propias motivaciones e intereses, adecuando la escuela a ellas, la cual debe caracterizarse por ser pensada a imagen y semejanza del niño, en la que las palabras, disciplina y tareas sean excluidas de su léxico habitual, cambiadas por sociabilidad, afecto y juego (De Zubiría, 2010).

Para concluir podría caracterizarse este modelo pedagógico por los siguientes factores; los contenidos provienen de lo que el estudiante informa al profesor desde sus campos de interés para el aprendizaje, cada estudiante tiene sus propios intereses e inquietudes con respecto a la educación lo cual debe dar

pautas al docente con respecto a la enseñanza, por otro lado el estudiante solo debe aprender aquello que le interesa, quiere y necesita; con respecto a la enseñanza el estudiante es capaz de desarrollar sus propios medios y estrategias de forma natural el cual debe darse en un marco de autenticidad y libertad, respetando los intereses de los niños; el papel del docente (Gómez y Polanía, 2008).

Por último, se podrían mencionar las siguientes limitaciones en el modelo progresista, en primer lugar el activismo carece de una concepción científica del aprendizaje, de igual manera no puede determinar la diferencia en la forma de aprendizaje de niños, preadolescentes y adolescentes; de igual manera se argumenta que el conocimiento se adquiere gracias a la experiencia sin embargo dicha afirmación permite diferenciar los conceptos cotidianos de los científicos, los cuales adquieren sentido y validez por hacer parte de un sistema de proposiciones organizado y jerarquizado, el cual debe ser comprendido por algo más que la experiencia (De Zubiría, 2010).

2.3.4. Modelo pedagógico constructivista

El cual puede tomarse en primera instancia en las teorías de Dewey (1957) y Piaget (1999b) planteando que la educación debe buscar que cada individuo acceda progresiva y de forma secuencial a una etapa superior de su propio desarrollo intelectual (Gómez y Polanía, 2008).

Sin embargo, se cree que esta corriente pedagógica es una variante de la Escuela Nueva y del progresismo pedagógico (Mones, 1988), De Zubiría (1994, p. 100) afirma “a pesar de que su postura cabría dentro de lo que se podría llamar propiamente una teoría del conocimiento y no del aprendizaje ni de la enseñanza, su divulgación entre la comunidad educativa alcanzo una gran dimensión”.

En este sentido Von Glasersfeld, citado en López (2010, p. 25) sostiene: “el constructivismo es una teoría del conocimiento activo, no una epistemología convencional que trata al conocimiento como una encarnación de la verdad, que refleja al mundo en sí mismo, independiente del sujeto cognoscente”.

Sus orígenes se remontan a la revolución cognitiva de los años sesenta cuando inspirados en Piaget (1964) algunos pensadores se levantaron para enfrentar la insatisfacción provocada por el paradigma dominante hasta ese momento del aprendizaje dado por la psicología conductista y el asociacionismo. El conductismo como se había explicado anteriormente explicaba el comportamiento humano a partir de los principios del aprendizaje, los cuales se basaban en los experimentos asociacionistas de Thorndike (1935). De acuerdo a esto se entiende que las múltiples actividades humanas no podrían explicarse a partir del esquema de estímulo y respuesta propuesto por los postulados de Pavlov, Watson y Skinner (De Zubiría, 2010).

Teniendo en cuenta que la teoría cognitivista se puede considerar más una propuesta epistemológica que pedagógica deben tenerse en cuenta los siguientes puntos de vista: como un elemento teórico que ofrece instrumentos muy definidos para evaluar y establecer los niveles de desarrollo cognitivo y moral de los individuos, como una herramienta útil en el planteamiento de programas educativos, ya que permite la organización del contenido curricular de acuerdo con los niveles de desarrollo alcanzados por los estudiantes y el de la clarificación de algunos métodos de enseñanza, tales como el aprendizaje por descubrimiento (Gómez y Polanía, 2008).

Este modelo establece que la meta educativa de cada individuo consiste en acceder progresiva y secuencialmente a la etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares; el maestro debe crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten en el estudiante su acceso a estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior, por ello se afirma que lo importante no es que el joven aprenda a leer y escribir sino que esto contribuya al afianzamiento y desarrollo de su capacidad de pensar y reflexionar (Flórez, 2005).

El modelo pedagógico cognitivista tiene en cuenta los postulados de la inteligencia planteados por Piaget (1964) en los cuales se afirma que el niño menor de dos años se relaciona con el mundo a partir de la acción; los objetos se conocen en tanto que son manipulados; se desarrolla la inteligencia a partir de los esquemas

de acción como zarandear, frotar y succionar entre otros; posteriormente el lenguaje, el juego simbólico y la imitación diferida manifestarán la aparición del pensamiento y con él, el primer distanciamiento de la experiencia; las palabras y las acciones se interiorizan y se repiten en otro tiempo y espacio, de la misma manera se puede reconstruir el pasado y se evocan objetos no presentes (De Zubiría, 2010).

En este orden de ideas el modelo cognitivo considera el aprendizaje como modificaciones sucesivas de las estructuras cognitivas que son causa de la conducta del hombre, lo cual puede observarse en el énfasis que se le ha concedido al análisis de los procesos del desarrollo cognitivo (Gómez y Polanía, 2008).

De igual manera se considera que la experiencia vital del estudiante es importante dentro de este enfoque, por eso Dewey (1960), citado en Flórez (2005, p. 189) declara: “algunas experiencias maleducan. Una experiencia maleduca cuando detiene o distorsiona el crecimiento de la experiencia posterior”.

El constructivismo propició una gran importancia al proponer una ruptura total con los modelos tradicionales y conductistas los cuales determinaban a los niños y los maestros como simples reproductores mecánicos y repetitivos, al convertirlos en los responsables de su propio aprendizaje; sin embargo actualmente existe alguna confusión con respecto a lo que es y no es constructivismo (De Zubiría, 2010).

Al respecto Coll (1996, citado en De Zubiría, 2010, p. 155) afirma “El constructivismo no es una teoría psicológica en el sentido estricto de la palabra ni tampoco una teoría psicopedagógica que proporcione una explicación de cómo aprenden los alumnos”. Esta aseveración permite establecer que no se puede de manera radical y relativista establecer sus principios y postulados. Sin embargo con la intención de comprenderlo es necesario hacerlo desde varios niveles o regiones como el epistemológico, psicológico, pedagógico y didáctico (De Zubiría, 2010).

En el ámbito pedagógico el constructivismo plantea que el aprendizaje humano es una construcción de cada alumno que logra modificar su estructura mental, alcanzando un mayor nivel de diversidad, complejidad e integración; o sea que el verdadero aprendizaje es el que contribuye al desarrollo de una persona, el cual no puede ser confundido con la acumulación de conocimientos, datos y experiencias (Flórez, 2005).

Piaget (1964) localiza el conocimiento en la relación entre la experiencia que se tiene con la realidad del medio circundante y las estructuras de pensamiento que se desarrollan a partir de ella para adaptarse al mundo. Sentó las bases para entender el desarrollo cognoscitivo como un proceso del cual depende el aprendizaje en oposición a la vida tradicional del aprendizaje como efecto inmediato de la transmisión de otros (Ordóñez, 2004).

Más concretamente Piaget (1964) determina que el desarrollo se produce no simplemente por la dialéctica maduración-aprendizaje, sino por un proceso más complejo que abarca y articula cuatro factores principales; en primer lugar, la experiencia más importante según Piaget (1964) para el desarrollo cognitivo no es la que extrae información directamente de la percepción sensorial de los objetos físicos, sino aquella otra experiencia que el sujeto obtiene de las acciones que el mismo ejerce sobre otros objetos naturales y/o culturales; en segundo lugar, la transmisión social al tener en cuenta que ningún sujeto recibe información pasivamente, ya que este debe activar estructuras previas y adecuadas para procesarlo y asimilarlo; en tercer lugar, la equilibración que se determina en la búsqueda interna de nuevos niveles y reorganizaciones de equilibrio mental después de cada alteración cognoscitiva provocada desde el exterior o autoprovocada y en cuarto lugar la maduración biológica (Flórez, 2005).

Es necesario valorar que los aportes de Piaget (1970c) permitieron que posteriores autores como Vygotsky (1978) plantearan diferentes alternativas de explicación y comprensión de los procesos cognitivos y su adicional implicación al campo educativo; específicamente al proponer que el aprendizaje depende de una influencia sociocultural; en el que el aprendizaje es una condición para el desarrollo cognoscitivo y que requiere la asistencia de otros que ya han construido desarrollos más avanzados (Ordóñez, 2004).

Vygotsky (1978) formuló que la cultura es el soporte de la representación mental; sobre ella, y sobre su dirección y mediación, se realiza el proceso de reconstrucción de representaciones mentales.

Negar la cultura y presuponer que los individuos aislados crean conocimiento es desconocer que la esencia del pensamiento en el ser humano radica en la

posibilidad de acceder a las representaciones, valoraciones y prácticas sociales que los ha antecedido (De Zubiría, 2010).

Con respecto al desarrollo de la inteligencia, pueden distinguirse dos líneas cualitativamente diferentes de desarrollo, que difieren en cuanto a su origen: por un lado, los procesos elementales que son de origen biológico y, por otro lado, las funciones psicológicas superiores de origen socio-cultural. Se supone que la historia del comportamiento del niño nace del entrelazamiento de esas dos líneas (De Zubiría, 2010).

Al modelo de interacción sujeto-medio, propuesto por Piaget, Vygotsky (1978) le añade elementos que juegan un papel muy importante en el proceso de aprendizaje; las herramientas que median entre las interacciones y las personas que acompañan al sujeto durante el aprendizaje; de acuerdo con Vygotsky (1978) los procesos cognitivos superiores del hombre son posibles gracias a las interacciones constantes que ejercen las herramientas con el entorno y los signos, lo cual permite determinar que la función de la herramienta no es otra que servir de conductor de la influencia humana en el objeto de la actividad, hallándose externamente orientada y produciendo cambios en el sujeto (Gros, 2002).

Esta idea se complementa al establecer que la cultura permite una diferencia esencial entre el ser humano y los animales, ya que debido a ella no se tienen que volver a descubrir aspectos que ya se conocen, gracias a herramientas que nuestros antepasados utilizaron, proporcionando un conocimiento que debe ser utilizado por generaciones futuras al ser internalizados por procesos educativos artificiales sin necesidad de volver a ser vivenciado por cada ser humano (De Zubiría, 2010).

De esta manera se entiende que las herramientas, al igual que los sistemas de signos, son una creación de las sociedades a lo largo de la historia. La internalización de las herramientas y de los signos se produce a través de las mediaciones del entorno (Gros, 2002).

En este orden de ideas, los aportes de Vygotsky (1978) sobre el desarrollo eran también una teoría de la educación, ya que también se puede tomar como una teoría de transmisión cultural; de acuerdo con esto, la educación para Vygotsky (1978) no solo implica el desarrollo del potencial del individuo sino también la

expresión y el crecimiento históricos de la cultura humana de la que surge el hombre (De Zubiría, 2010).

Además, se debe mencionar que Leontiev (1981) (alumno aventajado de Vygotsky) basándose en la teoría histórico-cultural de su mentor desarrolló la teoría de la actividad humana. Este enfoque consiste en concebir la realidad como un conjunto de actividades mediadas socialmente.

Para Leontiev (1981) la unidad de análisis incluye no solo la actividad colectiva, algo hecho por una comunidad con un propósito que necesita ser reconocido conscientemente; sino también acepta la idea planteada por Piaget (1970c) en cuanto a que ellos construyen de manera activa su conocimiento a través de la interacción con el medio; sin embargo reemplaza el término piagetiano de asimilación por apropiación, el cual hace referencia a que mediante la inmersión de actividades culturalmente organizadas, el niño se apropia de las herramientas, instrumentos y signos propios de cada sociedad, lo cual conduce a representaciones cognitivas que el sujeto incorpora a su estructura mental (Gros, 2002).

Desde el punto de vista pedagógico puede afirmarse que el constructivismo considera el aprendizaje humano como una construcción interior, aun en el caso de la magistralidad del educador; por ello, se proponen las siguientes características de la acción constructivista; en primer lugar se apoya en la estructura conceptual de cada alumno, partiendo de las ideas y preconceptos que cada estudiante trae del tema; en segundo lugar prevé el cambio conceptual que se espera de la construcción activa del nuevo concepto y su repercusión en la estructura mental; en tercer lugar confronta las ideas y preconceptos afines al tema de enseñanza, con el nuevo concepto científico que se enseña y, por último, aplica ese nuevo concepto a situaciones concretas con el fin de ampliar su transferencia (Flórez, 2005).

En este orden de ideas el constructivismo aportó con gran importancia a la pedagogía que el sujeto es activo en su propio aprendizaje, reconociendo la existencia de elementos personales, matices y acepciones en la representación individual; por otro lado el constructivismo contribuye al ámbito educativo al establecer que las construcciones previas inciden de manera significativa en los

aprendizajes nuevos, lo cual fue representado en la teoría de la asimilación de Ausubel (1978) (De Zubiría, 2010).

La teoría de la asimilación que fue expuesta por Ausubel (1978) en varios textos sustenta el papel que cumplen las construcciones previas en los aprendizajes. Esta teoría permitió distinguir entre los tipos de enseñanza y el aprendizaje; de acuerdo con esto, el aprendizaje puede ser repetitivo o significativo según lo que se aprenda y la forma de relacionarse con la estructura cognoscitiva.

El aprendizaje puede considerarse significativo, cuando los nuevos conocimientos se vinculen de forma clara y estable con conocimientos previos del individuo, diferencia del aprendizaje repetitivo, el cual no establece relación con conceptos previos y si lo hace será de forma mecánica y de corto plazo (De Zubiría, 2010).

De acuerdo con esto y partiendo de los postulados de Piaget (1964) y Dewey (1960) el constructivismo avanzó, de manera significativa, al tratar de establecer la importancia de los contenidos de la enseñanza y el aprendizaje, privilegiando los conceptos y estructuras básicas de las ciencias y encontrando en ellas un material de alta complejidad que brinde mejores oportunidades al desatar la capacidad intelectual del alumno enseñándole como a un aprendiz de científico (Flórez, 2005).

La teoría de Ausubel (1978) pretendió determinar un punto de reflexión con respecto a los criterios para seleccionar los principales contenidos que debían ser trabajados en el entorno académico y pedagógico; por esto, posteriormente afirmó que como en la escuela no podía ser enseñada toda la herencia cultural, el diseño del currículo debería partir de la determinación de los conceptos fundamentales en cada una de las ciencias a trabajar (De Zubiría, 2010).

El punto de vista de Ausubel (1978) contradijo e incluso criticó al de Brunner (2004) al afirmar que el aprendizaje no se daba solamente al experimentar y consultar bibliografía; que permitiera analizar la información nueva con la lógica del método científico, deduciendo sus propios conocimientos; es necesario un aprendizaje significativo ya que el estudiante aporta su experiencia previa y personal.

La función del docente propicia en el estudiante el surgimiento de dudas e interrogantes respecto a los conocimientos que se poseen, relacionando el tema con su experiencia y saber anterior, dando oportunidades para ensayar y aplicar el nuevo concepto, cerciorándose que el estudiante proponga de manera adecuada soluciones a un problema determinado (Flórez, 2005).

Es posible que el aporte más importante del constructivismo sea el enfatizar en la necesidad de privilegiar los conceptos esenciales en cada una de las ciencias, jerarquizando los conceptos y concentrando la tarea educativa con especial atención en conceptos más inclusivos.

No obstante, este concepto fue abandonado por la creciente incidencia de Novak y el énfasis hacia las investigaciones sobre las ideas previas que traían los estudiantes a las aulas de clase lo que hacía posible la utilización del instrumento didáctico de los mapas conceptuales. Por esto la teoría se desplazó desde una reflexión pedagógica, hasta una más pendiente y preocupada por las reflexiones de tipo didáctico (De Zubiría, 2010).

En resumen, el enfoque constructivista pretende que los estudiantes aprendan a pensar, se autoenriquezcan en su interioridad con estructuras, esquemas y operaciones mentales internas que les permitan pensar, resolver y decidir con éxito situaciones académicas y vivenciales. En este orden de ideas los aprendizajes deben ser significativos; por ello, es necesaria, la reflexión comprensión y construcción de sentido; es por esto que se considera que la mente no es plana en su estructura, sino multidimensional, activa y transformadora, que produce ideas a partir de experiencia previas y de su acción sobre ellas (Flórez, 2005).

2.3.5. Modelo pedagógico social

Emerge de los trabajos de la teoría crítica de la década de los ochenta y los noventa. Algunos de sus fundamentos teóricos contemporáneos tienen su origen en las propuestas de los filósofos y teóricos sociales de la Escuela de Frankfurt como Horkheimer, Adorno, Marcuse, Fromm y Benjamín, los cuales, por su condición

social e incluso racial, participaron de manera decidida en el ámbito académico con una serie de importantes trabajos con aportes críticos sobre el racismo, la exclusión y las políticas de segregación (Gómez y Polanía, 2008).

Este modelo propone el progreso máximo y multifacético de las capacidades e intereses del alumno. Este desarrollo está influido por la sociedad, por la colectividad donde el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar a los alumnos no solo el desarrollo del espíritu colectivo sino el conocimiento científico-técnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones (Flórez, 2005).

Por ello, la pedagogía social se interesa por la crítica de las estructuras sociales que afectan la vida de la escuela, particularmente de situaciones relacionadas con su cotidianidad y la estructura del poder, además del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo con el propósito de transformar la sociedad (Gómez y Polanía, 2008).

Los escenarios sociales generan oportunidades para que los estudiantes trabajen en forma cooperativa solucionando problemas que no podrían resolverlos solos. Se cree entonces que esta colectividad estimula la crítica mutua, ayudando a los estudiantes a refinar su trabajo y a darse coraje y apoyo mutuo para comprometerse en la solución de problemas comunitarios (Flórez, 2005).

La pedagogía social examina las instituciones educativas en su medio histórico y social, por ser parte de una hechura social y política que caracteriza a una sociedad dominante, por ello propende por una conexión más sólida entre trabajo productivo y educación, y por el acceso a ella de todos, sin ningún tipo de distinción (Gómez y Polanía, 2008).

La enseñanza de acuerdo con este modelo cumple varios requisitos; los retos y problemas a estudiar son tomados de la vida real, no ficticios ni académicos, por lo que la búsqueda de su solución ofrece la motivación intrínseca que requieren los estudiantes; el tratamiento y la búsqueda de la situación problemática se trabaja de manera integral, con la comunidad involucrada, mediante una práctica contextualizada; aprovechamiento de la oportunidad de observar a los compañeros en acción, no para criticarlos o imitarlos sino para revelar los procesos ideológicos

implícitos, sus presupuestos, concepciones y marcos de referencia, que pueden estar ocultos pero que les permiten pensar de forma determinada y la evaluación debe ser dinámica, ya que lo que se evalúa es el potencial de aprendizaje que se vuelve real gracias a la enseñanza, a la interacción del estudiante con otros que son más expertos que él (Flórez, 2005).

El rol del docente, de acuerdo a este enfoque propicia el trabajo conjunto con los estudiantes con respecto a la reflexión crítica de sus propias creencias y juicios, por ello cuestionan críticamente las fuentes de información que se utilizan en los procesos de enseñanza, pretendiendo trascender a los libros de texto, con la intención de cuestionar los procesos sociales y culturales, los discursos e incluso el lenguaje (Gómez y Polanía, 2008).

2.4. Interacción docente-estudiante

El rol docente debe ser tenido en cuenta como una variable de orden contextual y muy significativa; en la interacción con el estudiante, la forma de manejar los contenidos, el conocimiento de las características de los alumnos y la forma de potenciar sus capacidades son solo algunas de las variables que determinan su importancia e influencia en el ámbito académico.

Por esto debe considerarse al docente como un responsable directo al propiciar en su estudiante un desequilibrio de orden cognitivo, en el que se evidencia una necesidad que sea el resultado de esa condición y que pueda ser satisfecha a través de los libros y el aprendizaje.

La relación entre docente y alumno se vuelve trascendental dentro de un aula de clase, ya que se propician estados emocionales que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este aspecto se ratifica cuando García (2012, p. 51) afirma: “Una de las principales actividades del docente contemporáneo es la de motivar a sus alumnos, siendo el primer eslabón que debe conocer el maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la motivación significa estimular la voluntad del estudiante por aprender”.

A partir de las anteriores apreciaciones, es necesario considerar la responsabilidad que tiene el maestro en el proceso formativo y el aprendizaje de sus estudiantes, en la influencia que ejerce en ellos y como a partir de su interacción y la forma como maneja los contenidos académicos, propicia estados motivacionales en los aprendices.

La interacción docente-estudiante se define como una relación asimétrica, por lo que el rol de los actores está delimitado. En ella, el docente representa la autoridad a la que debe estar sujeto el alumno. Ello responde a que dicho contacto está sustentado en propósitos determinados (Camacaro, 2008).

Desde un punto de vista tradicional, el trato entre docentes y estudiantes marca una profunda división de las dos partes, logrando establecer una posición de poder en el primero, y de sumisión y respeto en el segundo.

El sistema educativo mismo predetermina las funciones que tanto el docente como el estudiante, deberán asumir en los contactos interpersonales que se producen en el medio académico. Así al docente se le otorga el “poder vertical”, el cual reconoce la autoridad para decidir sobre las actuaciones que se van a suscitar con los estudiantes. Por otra parte, al estudiante se le posibilita relacionarse horizontalmente con sus pares, cuyas relaciones estarán decididas o supervisadas por el docente (Artavia, 2005).

Adicionalmente, se dan otra serie de condiciones que caracterizan a la comunicación ejercida desde este modelo; de esta manera se entiende cómo puede influir en los niveles de motivación y el rendimiento de los estudiantes.

En este tipo de comunicación el valor de los actores (alumno-docente), también está precisado, debido a que el discurso de los docentes parte de la concepción de que el profesor es quien posee el saber que debe adquirir el alumno (Camacaro, 2010).

En este aspecto, las características de la interacción y la comunicación establecida pueden ser un obstáculo para el desarrollo intelectual y académico de los estudiantes ya que generan condiciones emocionales adversas al aprendizaje que se quiere lograr.

Sin duda, la comunicación es un aspecto fundamental que incide de manera directa en el normal desarrollo de un aula de clase; su inadecuado funcionamiento puede desencadenar múltiples dificultades en el proceso socializador del estudiante; y por la otra, su carácter asimétrico la hace susceptible a la manifestación de conflictos en las relaciones personales (Camacaro, 2010).

Se entiende entonces que la interacción entre el docente y el estudiante es un recurso de vital importancia para el desarrollo de los contenidos académicos y el establecimiento de factores motivacionales, los cuales deben ser propiciados en una primera instancia por el docente dentro del salón de clases.

De esta manera la motivación es entendida como una fase dentro del proceso de enseñanza, en la cual el profesor asume la responsabilidad de crear estrategias para comprometer efectivamente al estudiante con el desarrollo del tema (Galván, 2008).

Dicha responsabilidad se establece por el conocimiento que debe tener el docente de sus estudiantes, el cual se determina en el reconocimiento de las fortalezas y debilidades de ellos, por esto, el conocimiento de las estructuras cognitivas, al igual que de los potenciales y limitaciones de las personas con las que trabaja, es una de las condiciones necesarias en la construcción del aprendizaje por parte del docente, ya que de acuerdo a esa idea puede plantear diferentes estrategias que hagan más llamativos y accesibles los contenidos académicos.

En este orden de ideas, el maestro debe permitir que los estudiantes se apropien de dichos contenidos, sin recurrir a la repetición mecánica y memorística, sino por un aprendizaje basado en la relación de contenidos y en la argumentación y defensa de ideas y planteamientos que reflejen en los alumnos personalidades caracterizadas por un autoconcepto sólidamente establecido.

Para entender la anterior idea es necesario referirse al modelo planteado por García y Domenech (2002) el cual está integrado por tres componentes, el primero de ellos, llamado de expectativa, que describe las creencias y expectativas de los estudiantes para realizar una tarea determinada. Este componente se refleja en la siguiente pregunta: ¿soy capaz de hacer esta tarea?; el segundo componente, llamado de valor, que indica las metas de los alumnos y sus creencias sobre la

importancia e interés de la tarea; este componente se refleja en la pregunta: ¿por qué hago esta tarea?; y el tercer componente, llamado afectivo, que recoge las reacciones emocionales de los estudiantes ante la tarea; este componente se traduce en la siguiente pregunta: ¿cómo me siento al hacer esta tarea?

El componente de expectativa tiene que ver de manera completa con el autoconcepto del estudiante, al tener en cuenta que este elemento hace referencia a la percepción que tiene un sujeto de sí mismo; preguntarse si es capaz de hacer una tarea específica, pone de manifiesto la percepción y conocimiento de sus propias capacidades y recursos, lo cual va a ser el punto de partida para una ejecución óptima, productiva e incluso placentera, la cual va a reforzarse cuando el estudiante encuentra coherencia entre sus potencialidades y los retos o dificultades en un entorno y circunstancia determinado, como se ha mencionado anteriormente.

Puede afirmarse que la motivación se establece e incrementa cuando el personaje conoce la relación entre la tarea y su propia vida, determinando una conexión clara entre ella y su proyecto personal de vida.

De esta manera se podría afirmar que el autoconcepto es un elemento clave para que las tareas y el desarrollo académico se den de manera adecuada.

Por ello, García y Domenech (2002, p. 27) afirman: “el autoconcepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del *feedback* de los otros significativos como compañeros, padres y profesores”.

En este orden de ideas el autoconcepto adquiere gran relevancia al establecerse que los efectos de las creencias de autoeficacia en los procesos cognitivos toman una variedad de formas. La mayoría de la conducta humana, la cual es propositiva, es regulada por formas de pensamiento planos, envueltas por objetivos conocidos.

La creencia de las personas en su propia eficacia influencia los tipos de escenarios anticipatorios los cuales proveen guías positivas y soporte para la ejecución. Los que dudan sobre su forma de hacer las cosas visualizan escenarios de fracaso y moran en muchas cosas que ellos pueden hacer de manera equivocada (Bandura, 1993).

Este aspecto se refuerza al considerar que existe una correlación significativa entre autoestima (valoración positiva o negativa del autoconcepto) y el *locus* de control, por lo que se puede deducir que en la medida en que se desarrolle la autoestima de los alumnos, también se mejora su atribución causal, por ello, estudiantes con baja autoestima atribuyen sus éxitos a factores externos e incontrolables (azar) y sus fracasos a factores internos (baja capacidad), mientras que los sujetos con alta autoestima atribuyen sus éxitos a factores internos y estables (capacidad) o a factores internos, inestables y controlables (esfuerzo) y sus fracasos a factores internos y controlables (falta de esfuerzo) (García y Domenech, 2002).

Estudiantes con buena autoestima, forjada por la constante interacción con un entorno académico y la superación cotidiana de fracasos y dificultades, deben tener herramientas de índole cognitivo que les ayuden a manejar de manera positiva las emociones y el estrés.

Sabiendo que este estado se inicia a partir de la percepción de amenaza o peligro que alguien tenga de un entorno determinado, el conocimiento de sus propias habilidades y limitaciones, lo debe ubicar en un contexto real, en donde la motivación en vez de menoscabarse, se mantenga y fortalezca con la adaptación ha dicho entorno.

¿Puede entonces el maestro establecer e incrementar la autoestima en sus estudiantes?, la respuesta sería afirmativa si se propician condiciones adecuadas para tal fin; la represión y el castigo, encubiertas en un principio de autoridad son solo el inicio para que el maestro ejerza una influencia negativa en la motivación de los alumnos; la comparación con otros con el propósito vano de alentar a un estudiante con dificultades, solamente propicia mayores sentimientos de rabia y frustración, los cuales pueden propiciar con mayor fuerza el deseo de abandono de cualquier programa o facultad.

De igual manera, el docente debe facilitar la interacción con el estudiante, en un espacio adecuado aparte del establecido para las clases, en donde se pueda generar una comunicación franca y abierta, para que el aprendiz pueda formular todas las dudas e interrogantes con respecto a un tema determinado, en él, el

docente abandona su posición dictatorial, apreciando en el estudiante todas las posibilidades de desarrollo o crecimiento.

Las debilidades que una persona tenga en un proceso de enseñanza y aprendizaje deben ser convertidas en fortalezas, por ello el profesor, debe procurar que el alumno las reconozca y las acepte, identificando en ellas sus orígenes y circunstancias, e impulsándolo para que pueda superarlas con sus propios recursos, sin abandonar ante la primera eventualidad o fracaso, mostrando al estudiante posibles formas de afrontamiento, que sean acordes con sus características personales.

Desde el punto de vista de la motivación que se genera en la relación del docente con el estudiante puede considerarse como un elemento decisivo a la afectividad, la cual puede definirse como el vínculo que se establece entre personas que se relacionan, generando una interdependencia de influencia mutua (González y González, 2000).

Esta apreciación puede ser contradictoria para muchos profesores quienes durante mucho tiempo se han asegurado de mantener una distancia prudencial frente a sus estudiantes, generando una imagen distante y fría frente al desarrollo de cada uno de ellos.

Sin embargo, puede establecerse que el profesional de la educación puede reflexionar acerca de la necesidad de flexibilizar el desempeño de su labor, pues esto le permitirá tener mayor afecto, seguridad y comprensión frente a ellos. Estos sentimientos van a motivar que en el salón de clase reine un ambiente, que además de ser apto para el aprendizaje, sea para sí mismo y los educandos, un lugar sano de convivencia (Artavia, 2005).

Ante la posibilidad de pensar que el docente puede perder su posición de respeto y autoridad, habría que decir que la relación afectiva puede establecer una condición de empatía entre las dos partes, la cual puede ser expresada en un trato cordial, que favorezca una mejor imagen para el alumno de su docente y del contenido que va a trabajar.

Este aspecto se refuerza al considerar que la participación cotidiana del docente y su grupo de estudiantes en los mismos procesos productivos, logra

además, que se compartan sentimientos y experiencias de su entorno. Estos aspectos resultan medulares en el desarrollo integral de cada persona y lo preparan para su interacción social (Artavia, 2005).

En este orden de ideas pueden establecerse varios aspectos con respecto a la interacción del docente con el estudiante y su contexto verbal en el salón de clase; este proceso puede ser explicado por la integración de cuatro componentes, según Camacaro (2010):

- 1) el contexto o aula de clase, entendido como medio socializador sujeto a normas
- 2) los actores, docentes y alumnos, quienes desempeñan sus roles
- 3) la interacción, que se determina por una capacidad comunicativa para compartir diferentes medios y aprendizaje y
- 4) el contenido, que se transmite a través de la interacción.

Específicamente, el docente universitario posee una serie de características que le permiten desempeñarse de manera óptima y productiva. Según Miralles (1998, p. 83) “la docencia como profesión implica que el profesor asuma funciones como, ser experto en un área del conocimiento, ser reflexivo. Motivador y modelo de conducta”.

De acuerdo con esto, se entiende que las capacidades que el docente tenga para dominar los contenidos académicos, entender las características y necesidades del alumno y siendo claro con lo que quiere decir, son elementos que pueden generar confianza y autoridad frente a sus alumnos.

A la luz de estas afirmaciones, es claro comprender que el papel del docente como agente motivador para un estudiante es fundamental, al conocer sus características para generar ambientes adecuados de enseñanza.

Alexander Ortiz (2009) declara al respecto: “el docente debe ser un facilitador de la capacidad potencial de autorrealización de los estudiantes” (p. 12), partiendo del respeto y de las potencialidades y necesidades individuales de los estudiantes para crear un clima social fundamental para que la comunicación de la información académica y la emocional sean exitosa (Ortiz, 2009).

De igual manera, se dice que el perfil del docente se expresa como un conjunto de competencias que se actualizan y mejoran durante la carrera profesional, en la que la perspectiva se convierte en dialéctica e intersubjetiva, facilitando la interpretación continua del contexto histórico, cultural y social de actuación.

Es necesario preparar al profesor para lograr más autonomía responsable a través de una adecuada instrucción, otorgándole oportunidades reales para que genere los esquemas conceptuales y los guiones de acción más adecuados para los alumnos con los que trabaja (Medina, 1980), por esto, el profesor busca una relación coherente y adecuadamente sólida en el desempeño cotidiano de sus labores, por medio de una correcta planificación y su interacción.

Adicionalmente se debe tener en cuenta el concepto de Ortiz (2009), quien haciendo referencia a las teorías constructivistas resalta el efecto motivador que deben tener los docentes en sus alumnos al afirmar:

El docente debe ser promotor del desarrollo y de la autonomía de los estudiantes. Debe conocer a profundidad los problemas y las características del aprendizaje operatorio de los estudiantes y las etapas y los estadios del desarrollo cognoscitivo en general (p. 6).

De acuerdo con lo anteriormente planteado, el docente al tener un conocimiento integral de sus alumnos, cuenta con varias estrategias que ayudan a despertar su deseo por aprender.

De esta manera, el docente debe comprender cuáles son las características cognitivas de sus estudiantes, lo que facilita las circunstancias de aprendizaje y el establecimiento de las estrategias sugeridas anteriormente, en este aspecto Piaget (1964) asevera:

Hay personalidad a partir del momento en que se forma un programa de vida, que a la vez sea fuente de disciplina para la voluntad e instrumento de cooperación, pero dicho plan de vida supone la intervención del pensamiento y de reflexión (p. 101).

Por esto, se determina que las metas y aspiraciones son conseguidas en la medida en la cual el adolescente comprenda la significancia de estas y su relación

consigo mismo, situación que condiciona diferentes alternativas que el docente propone en un salón de clase.

A partir de las anteriores consideraciones se contemplan diferentes aspectos con respecto a la importancia que tiene el rol docente como agente motivador en los estudiantes, ya que es el quien se encarga de seducir a sus estudiantes con diferentes aspectos de los contenidos académicos, es necesario contemplar que lo importante en el aprendizaje, no es rechazar la seducción, sino, por el contrario, dejarse atrapar por los diferentes contenidos, buscando la forma de utilizarlos en los diferentes contextos de vida, entendiendo su significancia y valor al poder confrontarlos con situaciones nuevas (Meirieu, 1992).

Con respecto a las características de la relación docente, es necesario tener en cuenta que no es cuestión de suspenderla sino de mediatizarla suficientemente, con el fin de que no se la tome a ella misma como objeto y de que los fenómenos de fascinación-repulsión no monopolicen la situación pedagógica; se trata de reestructurarla, para no dejarse absorber por relaciones dobles de captación, sino permitir un acceso, que será sin duda, lento y caótico pero que dará como resultado una verdadera autonomía (Meirieu, 1992).

Por esto se afirma que el docente rediseñe las estrategias para el manejo de su clase y sus estudiantes, reduciendo su nivel de autoridad en la medida de lo posible, para que el estudiante no se sienta supeditado a lo que él dice, cuando intente aprender o conocer algún contenido escolar y no se fomente en él la dependencia y la heteronomía moral e intelectual (Ortiz, 2009).

Específicamente, en la carrera de Medicina, la interacción del docente y el estudiante puede tener otras características diferentes a las de otros programas académicos o profesiones. En ella, es común una comunicación de tipo casi "militar", de corte vertical, en donde es posible encontrar un trato duro, enmarcado en un estilo rígido y caracterizado por un enfoque pedagógico conductual.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario considerar que el docente posea diferentes estrategias que le permitan construir el conocimiento con sus estudiantes, intención que es coherente con el dominio de los contenidos académicos y del salón de clase.

En este orden de ideas el docente concentra la atención del estudiante en los objetivos que se desean lograr, utilizando la necesidad que tiene el individuo de lograr éxito, ayuda al estudiante a fijar y alcanzar metas, lo cual se manifiesta como concepto ligado a la teoría cognitiva al suponer que los individuos tienen la oportunidad de identificar y determinar sus propias metas, las cuales se hacen en primera instancia y de manera informal en clase con las tareas y actividades, aunque también se puede establecer de manera explícita y formal cuando en compañía del profesor, los estudiantes analizan lo que cada uno va a cumplir como y durante cuánto tiempo (Klausmeier y Goodwin, 1997).

Así mismo suministra información (*feedback*) y corregir errores, lo cual se asocia con la mejor realización de las tareas de aprendizaje y con actitudes más favorables hacia ellas; de igual manera, debe suministrar modelos simbólicos y de la vida real, analizando valores pro-sociales y reforzando los comportamientos (no solo de manera extrínseca) que se desean obtener para asegurar un esfuerzo continuo y la conducta que se quiere lograr.

Considerando que la docencia no es solo una forma de pensar y transmitir el conocimiento, sino también un modo de ser, es necesario que haya coherencia entre el decir y el hacer; por esto, el docente dentro de sus capacidades propicia un ambiente adecuado para que se genere en los estudiantes el elemento motivacional, el cual se establece, en primera instancia, por el conocimiento y autonomía que el docente tenga en su profesión (Blanco, 2006).

Teniendo en cuenta sus recursos y habilidades, se establecen estrategias que faciliten el proceso de enseñanza; dichas estrategias, las didácticas como se conocen “son secuencias sencillas, ordenadas y sistematizadas de actividades y recursos que los docentes utilizan en la práctica educativa, determinando un modo de actuar propio el cual tiene como objetivo facilitar el aprendizaje de los alumnos” (Tomas, 1995, p. 55).

Por esto, para los docentes según Rodríguez (2010) es necesario que tengan en cuenta la opción motivadora de los estudiantes para lograr una identificación positiva de los contenidos de la disciplina haciendo la forma de trabajo más congruente con la realidad social.

Desde este punto de vista, las estrategias didácticas permiten facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje al determinar varios elementos que favorecen este propósito, por ejemplo, al posibilitar un cambio de rumbo, el cual, de acuerdo con Alsina, Díaz, Giráldez e Ibarretxe (2009), permite pasar de los tradicionales contenidos académicos a contenidos profesionales centrados en el desarrollo de competencias y habilidades.

A la luz de lo anterior, es necesario tener en cuenta que dichas herramientas favorecen los aspectos motivacionales generando nuevas posibilidades actitudinales en los estudiantes; se entiende entonces que la estrategia didáctica hace posible la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, lleva implícito una gama de decisiones que el profesor tome, consciente y reflexivamente, en relación con las técnicas y actividades que puedan utilizarse para llegar al logro de metas en su curso.

Por otro lado, la motivación también se ve influenciada al tener en cuenta el objetivo y fundamento central de las estrategias didácticas, las cuales de acuerdo con Rodríguez (2010) tienen como objeto llevar a buen término la acción didáctica, para alcanzar los objetivos de aprendizaje, lo cual se determina por el conjunto procedimientos apoyados en técnicas de enseñanza. Se determina la necesidad y validez de las didácticas específicas, las que, construidas desde la práctica, retroalimentan permanentemente la teoría.

Es necesario que los docentes conozcan los marcos conceptuales básicos acerca de los procesos de aprendizaje para mejorar sus prácticas de enseñanza, lo que redundara en la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes. Como docente, cuando se plantea cómo enseñar, se debe reflexionar primero y saber cómo aprende alguien, para diseñar estrategias óptimas y coherentes. Las condiciones de aprendizaje serán implícitas, internalizadas durante las vivencias educacionales de cada sujeto, que modelan el accionar de cada docente.

La labor docente contará con un sistema de apoyo que permita el cambio de las viejas prácticas de enseñanza, propiciando que el maestro pueda abrirse a nuevas ideas, interrogarse por el hecho educativo, permitiendo la continuidad y el éxito de las innovaciones. Este aspecto se convierte en el medio por excelencia

para el desarrollo profesional de los docentes al permitirles correr libres, llegar más allá, explorar y salirse de lo previamente establecido. Por otro lado, el tipo de relación establecida entre el docente y el estudiante, permite que se persigan metas valoradas por el maestro, incluyendo las sociales

Esta perspectiva de desarrollo, refleja una aceptación implícita del hecho de que conseguir tareas académicas socialmente valoradas es un aspecto de competencia social; implicando que las intervenciones para cambiar las orientaciones motivacionales hacia el estudio y el aprendizaje comienzan con atención a las necesidades sociales y emocionales del estudiante (Núñez, 2009).

Este aspecto lo resalta Montico (2004, p. 110) al afirmar: “Experimentar la sensación del hacer por cuenta propia y tomar decisiones que lo obliguen a expresar y usar sus capacidades, eleva su autoestima y fortalece el vínculo con los docentes, dado que lleva implícito un reconocimiento”.

La responsabilidad del docente, también se determina en la forma como maneja los contenidos, teniendo claridad para que dicho material sea lo suficientemente atractivo si quiere lograr un incremento en la motivación intrínseca de los estudiantes.

De igual manera, es necesario que establezca espacios para que el estudiante pueda retroalimentar cómo se está construyendo el conocimiento, generando de manera didáctica y también dinámica, formas adecuadas de aprendizaje.

En este aspecto, la actuación instruccional del profesor y la aplicación de técnicas motivacionales en el aula variando en función del marco conceptual o enfoque psicológico en el que se basa; en unos casos se tratará de incidir sobre factores personales y en otros en factores contextuales, en función de la importancia que se le otorgue a unos y a otros (García y Domenech, 2002).

Por otro lado, se propone que la motivación se da a partir de aquello que se hace con o por los alumnos para incentivarlos, o también a partir de los factores autogenerados que influyen para señalar un comportamiento determinado. Estos tipos de motivación están íntimamente vinculados, cualquier intención de motivar al alumno afectará su automotivación (Montico, 2004).

Es necesario, además, que el docente tenga la habilidad de detectar diferentes emociones negativas que interfieren en el proceso de enseñanza. El aburrimiento es una de los principales aspectos emocionales, el cual, de forma negativa, menoscaba la motivación del estudiante, propiciando que se den conductas de evitación o escape.

Desde este punto de vista, el estudiante contempla los contenidos académicos con una relevancia tal, que despierta su motivación, especialmente la que esté relacionada con el crecimiento y la indagación, gestadas por ese desequilibrio de orden cognitivo que solo el profesor puede generar.

En este sentido, García y Domenech (2002, p. 34), proponen: “En relación con las tareas y actividades de aprendizaje se debe seleccionar aquellas que ofrecen retos y desafíos razonables por su novedad”.

Desde esta perspectiva se entiende que motivar es intentar que los alumnos alcancen su campo de satisfacción de la manera propuesta por el docente, aunque lo que se pretenda que hagan y lo que en realidad hacen no coincida necesariamente. La finalidad es, en definitiva, lograr un propósito común entre los objetivos del docente y los deseos, preferencias y necesidades de los alumnos (Meece, 1994, citado en Montico, 2004).

La retroalimentación del docente con respecto al esfuerzo del estudiante es un aspecto relevante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello García y Domenech (2002, p. 34) establecen:

(...) las estrategias instruccionales más importantes que se deben implementar en el aula, se deben centrar sobre el progreso y mejora individual, reconociendo el esfuerzo de los alumnos, transmitiendo la visión de que los errores son parte del proceso de aprendizaje.

En este sentido Montico (2004, p. 108) afirma: “la motivación parecería que solo es posible cuando existe una relación claramente percibida y utilizable entre el desempeño y el resultado, considerando que el resultado satisfará las expectativas del alumno”.

Motivar con la nota o con la asistencia parece ser el único recurso, siendo posible que no genere satisfacción duradera en el alumno. Este incentivo se

desvaloriza cuando se cuestione si representa cuanto se sabe ahora y más aún si significa una comparación entre los miembros del grupo de educandos. Una mayor motivación se traduce en más esfuerzo y mejor desempeño, y este incrementa la motivación debido a la sensación de logro que se produce. En este sentido también se genera un efecto negativo cuando se exagera la motivación, dado que el énfasis que se aplique puede estar por encima de las expectativas y necesidades, disparando en el alumno un intenso rechazo a la misma (Montico, 2004).

Por esto, se afirma que no se motiva a los estudiantes, se crean condiciones para que el ambiente académico les permita a los estudiantes motivarse a sí mismos. Este aspecto concuerda con las características de las teorías cognitivo-sociales de la motivación y el rendimiento, las cuales centran su interés en el entorno o situación de aprendizaje, al provocar un cambio en el aprendiz incidiendo directamente sobre los componentes personales (García y Domenech, 2002).

La posibilidad de establecer con éxito factores motivacionales en los estudiantes depende también cuando se tienen en cuenta sus expectativas y puntos de vista, las cuales permiten identificar sus necesidades. Estos elementos ofrecen un panorama real que establece sus recursos, potenciales y limitaciones, pero sobre todo les da una orientación en cuanto a la dirección que todos tomarán para lograr resultados adecuados y un óptimo aprendizaje.

Es necesario entonces que todos tengan claras las reglas de juego para que se sepa cuál es la ruta trazada y el orden establecido en cada uno de los contenidos; de acuerdo con ese conocimiento, se necesitará precisar un plan de acción que sea coherente y adecuado para la construcción del aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo que se ha mencionado anteriormente, es necesario considerar que la motivación se contempla en diferentes contextos; se tiene en cuenta la situación educativa como escenario real donde tiene lugar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de una amplia gama de interacciones entre los tres elementos claves en un proceso de enseñanza: profesor, alumnos y contenido (García y Domenech, 2002).

El rol del profesor va más allá del refuerzo o penalización de conductas, ante la posibilidad que los estudiantes dediquen poco tiempo al estudio de diferentes

contenidos académicos, es necesario crear diferentes estrategias que permitan que el interés se incremente de manera definitiva frente a la opción del aprendizaje, por esto, las condiciones de enseñanza, desde el punto de vista tradicional, dan paso a una condición constructiva, en la que el estudiante se involucre de manera activa en el proceso.

Es necesario afirmar que el aprendizaje no depende de un espacio físico, es decir que no solo se genera en el aula bajo la tradicional transmisión del conocimiento ejercida por el docente; además de esto, el aprendizaje depende en su mayoría de la disposición y actitud del estudiante.

Al respecto se tiene en cuenta la apreciación de Montico (2004, p. 108): “A medida que se asciende en el sistema educativo, los espacios van perdiendo atractivo y se centra el esfuerzo docente en los contenidos y en las metodologías para transmitirlos”.

De acuerdo con esto, se propone que el centro de atención ya no es el profesor y la enseñanza, sino que el principal papel protagonista lo pasa a desempeñar el alumno y el aprendizaje (Núñez, 2009), lo cual da entender que el aprendizaje ya no dependerá de factores mecánicos generados de formas tradicionales, sino de un proceso de construcción de conocimiento. La motivación que debe predominar será de carácter intrínseco cuando se relacionen los contenidos académicos con su propio proyecto de vida.

Sin embargo, debe tenerse en cuenta que no se da una auténtica acción educativa sin el binomio docente-estudiante, precisamente porque al educar se da una relación intrapersonal e interpersonal; en la primera instancia se contempla que el proceso educativo se origina y desarrolla desde dentro de las personas, en forma interpersonal, porque el objetivo de la misma es la interacción de las personas (Montico, 2004).

3. Marco conceptual

3.1. Motivación

La motivación como tal se relaciona estrechamente con los sistemas educativos, convirtiéndose en un elemento que explica o incluso predice comportamientos determinados en los estudiantes; de igual manera sirve para el establecimiento de diferentes estrategias con el propósito de mejorar los procesos pedagógicos, favoreciendo las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

En este aspecto se establece que la motivación es un factor determinante y fundamental, ya que no solo lo inicia, sino que también se convierte en la fuerza auto directiva del proceso, y uno de los objetivos primordiales de esta, es ayudar a los estudiantes para que adquieran conocimientos y habilidades, lo cual produce diversas consecuencias en el desarrollo integral del estudiante desde su percepción de logro y adaptación al entorno académico, hasta la consecución correcta del cambio de un comportamiento determinado, el cual se considera uno de los factores decisivos del proceso de enseñanza.

La palabra motivación manifiesta la necesidad de estar listo para la acción, entendiendo que todos los actos voluntarios del ser humano se determinan por motivos, los cuales son definidos como cualquier elemento psíquico que entra en la determinación del acto voluntario, convirtiéndose en lo que induce a una persona a llevar una acción a la práctica (De Cabib y De Culebra, 1979).

En este orden de ideas, se puede establecer que las comparaciones hechas entre personas cuya motivación es auténtica (de autoría del yo o atribuida a este) y aquellas que son meramente controladas para una acción revelan típicamente que en el primer caso, en relación con el segundo, hay más interés, excitación y confianza, lo cual se manifiesta en un incremento del desempeño, la persistencia y la creatividad (Ryan y Deci, 2000).

Se entiende entonces que la motivación se determina por condiciones intrínsecas y extrínsecas en el ser humano. De acuerdo con circunstancias personales dadas por estados psicológicos, como los cognitivos y los factores de personalidad, las personas pueden sentirse influenciados por unos u otros dependiendo de esas circunstancias o factores. Es necesario considerar cuáles son

las características de cada uno, para entender la trascendencia que tienen en los individuos en su desempeño cotidiano.

La motivación intrínseca tiene una serie de atributos que son resaltados por Ryan y Deci (2000, p. 3) de la siguiente manera: “Quizás no haya otro fenómeno particular que refleje el potencial de la naturaleza humana como la motivación intrínseca, la tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío, extender y ejercitar las propias capacidades, explorar y aprender”.

La relación entre motivación y aprendizaje se establece con la intención de entender las condiciones que intervienen y favorecen a cada uno de ellos; es necesario comprender que un modelo pedagógico determinado tiene injerencia en el desarrollo académico y la posible adaptación de un estudiante en su entorno.

No obstante, teniendo en cuenta que la motivación es tanto un efecto como una causa en el aprendizaje; por esto, no se debe esperar que la motivación se desarrolle antes de empeñar a un estudiante en las actividades de aprendizaje (Ballester, 2002).

El aprendizaje depende de dos tipos de variables que influyen en el estudiante, las contextuales que constituyen los elementos claves de toda situación educativa o grupo-clase: profesor, alumnos y contenidos, y las variables personales, de índole afectivo-motivacional.

De acuerdo con esto, es necesario entender que el docente tiene una responsabilidad directa en la incidencia de este estado en sus estudiantes, lo cual se manifiesta en los contenidos académicos y su manejo, en la posibilidad obligatoria de despertar en ellos la pasión por aprender, haciéndoles reconocer sus propias capacidades y limitaciones; de igual manera las instituciones educativas son responsables en cuanto a la construcción de estrategias curriculares atractivas, y la creación de ambientes propicios para el aprendizaje.

Teniendo en cuenta a Ryan y Deci (2000, p. 3) para quienes: “la motivación intrínseca describe la inclinación natural hacia la asimilación, el dominio, el interés espontáneo y la exploración, necesarios para el desarrollo cognitivo y social que representan una fuente importante de disfrute y vitalidad”, es necesario plantear

estrategias coherentes que permitan en los estudiantes el desarrollo de estas condiciones.

En este orden de ideas, los motivos que son de orden 'intrínseco' se establecen de manera adecuada si el estudiante logra identificarlos consigo mismo y con la consecución de una meta determinada, dándole un sentido específico y coherente al comportamiento, el cual se refuerza con su auto concepto y su percepción de éxito (De Cabib y De Culebra, 1979).

Por otro lado, es necesario afirmar que la motivación se puede basar en las metas establecidas por los estudiantes. Las metas que se eligen dan lugar a diferentes modos de afrontar las tareas académicas y a distintos patrones motivacionales.

Por esto, se supone que las metas elegidas se pueden situar en dos polos que van desde una orientación extrínseca a una intrínseca; por lo que algunos autores distinguen entre metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento; otros, entre metas centradas en la tarea y metas centradas en el "yo", y finalmente, otros que diferencian entre metas de dominio y metas de rendimiento (García y Domenech, 2002).

De igual manera debe tenerse en cuenta que la motivación intrínseca no es la única condición que puede ser empleada. Es necesario contemplar cómo las circunstancias de índole externas al sujeto son utilizadas en la mayoría de las ocasiones. Esto es aclarado por las declaraciones de Ryan y Deci (2000, p. 5) de la siguiente manera: "Mucho de lo que hacen las personas no es estrictamente por la motivación intrínseca, especialmente después de la primera infancia, cuando la libertad para estar motivado es incrementalmente reducida por presiones sociales para hacer actividades poco interesantes".

La cuestión real concerniente a la práctica no-intrínsecamente motivada es la forma como los individuos adquieren la motivación para llevarla a cabo y cómo esa motivación afecta la persistencia prolongada, la cualidad conductual y el bienestar. Cualquier persona (sea un padre, maestro, jefe, coach o terapeuta) que intente anidar ciertas conductas en otros, ha de considerar la motivación de los otros

para esas conductas, la cual puede oscilar desde la desmotivación o estar renuente a la obediencia pasiva, hasta el compromiso personal (Ryan y Deci, 2000).

La motivación extrínseca hace referencia a la opción de ejecutar una acción dependiendo de la posibilidad de recibir algo a cambio. Esto contrasta con el concepto de motivación intrínseca, la cual se determina por la satisfacción de la realización de la actividad en sí misma.

El establecimiento de metas puede darse de varias formas, dependiendo del fin o propósito que tenga el estudiante; puede generarse a partir de la posibilidad de lograr un aprendizaje específico o determinado, por superar un reto o incluso por curiosidad; esta fuente de motivación se considera de orden intrínseco; la segunda cuando un individuo quiere lograr una recompensa, como una calificación, felicitación, promoción, juicios aprobatorios de padres o profesores o la evitación de valores negativos; esta es de orden extrínseco.

De acuerdo con esto, se afirma que las dos importantes para la consecución de un objetivo, son relevantes aquellas que garantizan un aprendizaje más duradero, las que reflejan el crecimiento personal dado por la superación de retos y obstáculos y las que propician elementos cognitivos de cuestionamiento y crítica.

Estas condiciones de índole intrínseca pueden llegar a considerarse más valiosas en la generación de conocimiento, que las que se establecen a corto plazo por consecución de logros, sin que haya la posibilidad de establecer relaciones entre diferentes posibilidades comportamentales y de aprendizaje.

Específicamente en el campo académico, las metas impuestas se conceptualizan como el propósito o el núcleo dinámico cognitivo del compromiso con la tarea; y el tipo de meta adoptado establece el marco general mediante el cual los individuos interpretan y experimentan los contextos de logro; por esto, las metas se han contemplado como predictores importantes de un buen número de procesos de logro y resultados (Núñez, 2009).

Sin embargo, es necesario considerar que algunos elementos que aunque son aceleradores o estimulantes de la actuación también funcionan como freno de la acción o conducta, logrando inhibirla.

Las metas se constituyen en un elemento fundamental para la consecución de éxito en los estudiantes, ya que determinan una dirección y un propósito para una conducta determinada, que permite que los individuos establezcan, de manera coherente, una relación entre sus propios recursos y el logro de dicha meta. En el intento, se dan diferentes estados emocionales que de manera definitiva influyen en el logro de objetivos o el fracaso.

Los aspectos emocionales se entienden a partir de los planteamientos de la inteligencia emocional, la cual implica el conocimiento y la regulación de las propias emociones, tanto personal como socialmente; se afirma entonces que la inteligencia emocional se relaciona con la motivación, ya que una persona es inteligente emocionalmente en la medida en que mejoren su propia motivación. De acuerdo con esto, se cree que las emociones forman parte de la vida psicológica del escolar y que tienen una alta influencia en la motivación académica y en las estrategias cognitivas y, por ende, en el aprendizaje y en el rendimiento (García y Domenech, 2002).

En este mismo sentido Núñez (2009, p. 44) afirma que “las emociones y las reacciones afectivas que produce la realización de una actividad constituye otro pilar fundamental de la motivación dándole sentido y significado a las acciones movilizándolo la conducta hacia la consecución de metas deseables y adaptativas”.

Se pueden producir emociones positivas y negativas en la motivación intrínseca y la extrínseca; se asume que cuando se disfruta ejecutando una tarea se induce una motivación intrínseca positiva y las emociones negativas en este tipo de motivación se manifiestan cuando la ira, la ansiedad o la tristeza reducen el disfrute de la realización de una tarea. Desde el punto de vista extrínseco las emociones negativas llevan a conductas de evitación que están asociadas a experiencias pasadas negativas generalizándose a los contenidos de la tarea (García y Domenech, 2002).

Con respecto a la evitación de la tarea, se han desarrollado algunos trabajos empíricos dentro de la teoría normativa de metas que descubren un tipo de ellas llamadas “evitación de trabajo”, las cuales son correlacionadas de forma negativa con las de aprendizaje. Por ello, la evitación de trabajo refleja una evitación de

esfuerzo, al tiempo que una aproximación al dominio de las tareas implica altos niveles de esfuerzo e involucramiento en el trabajo de esa tarea (Núñez, 2009).

En este orden de ideas, es necesario añadir que la desesperanza puede inducir a un estado de indefensión que comporta la reducción o total anulación de la motivación de tipo extrínseco por no poder alcanzar resultados positivos o evitar los negativos. Por otro lado, pueden predecirse otro tipo de dificultades cuando los resultados negativos son relacionados con la ansiedad, lo cual influye en la motivación extrínseca, produciendo conductas evitativas (García y Domenech, 2002).

De acuerdo con lo anterior, debe indicarse que las emociones son un aspecto determinante y fundamental dentro del desarrollo de la motivación en cuanto a los aspectos académicos. A los estudiantes les gustan o disgustan sus profesores, se sienten aceptados o rechazados por sus compañeros de clase; algunas veces, se sienten enfadados con sus padres, se sienten orgullosos de su grupo de trabajo o incluso pueden estar intentando controlar lo que los demás sienten por ellos (Núñez, 2009).

Los efectos que tienen las condiciones de socialización en un estudiante son elementos claves para poder entender otras circunstancias que influyen en el aprendizaje. Cuando un estudiante es parte de un grupo y el mismo percibe aceptación, valoración y condiciones de respeto y camaradería, se genera un ambiente adecuado para que, junto a otras condiciones, el aprendizaje se de manera óptima y productiva, incluso de manera recíproca; el individuo puede colaborar con la enseñanza de otros iguales a él.

Las emociones asociadas a contextos sociales, como el aula, permiten diferenciar las emociones dirigidas a uno mismo de aquellas dirigidas hacia los demás, aunque ambas funcionan de modo entrelazado y pueden ser explicados por el mismo conjunto de principios, englobados fundamentalmente en la teoría de la atribución de Weiner (Núñez, 2009).

Es necesario comprender que los entornos sociales influyen de manera decidida en el rendimiento de los estudiantes, lo cual permite establecer, de manera directa, la influencia que estos tienen en su autoconcepto y autoestima. Los

procesos de socialización permiten conocer diferentes patrones conductuales generados a partir de las experiencias logradas en diversas situaciones.

Se entiende que el estudiante posee necesidades que se valoran desde lo social, como la aceptación o pertenencia a un grupo o curso; desde la estima, es decir, la necesidad de tener una valoración estable y elevada de sí mismo (autoestima), y del respeto de los demás miembros del grupo, en búsqueda de su mejor posicionamiento; y por último, desde su autorrealización, desarrollando habilidades y destrezas, tratando de llegar a ser lo que se es capaz de ser (Montico, 2004).

Estas consideraciones se entienden mejor al proponer que desde una perspectiva evolutiva los deseos de los estudiantes de alcanzar resultados valorados socialmente en la clase, son parte de un sistema motivacional más global derivado de experiencias de socialización anteriores. Este punto de vista asume que la adopción y consecución de metas socialmente apropiadas nace de una necesidad más general de formar vínculos interpersonales y experimentar sensaciones de pertenencia y relación con la sociedad (Núñez, 2009).

El papel que desempeñan los pares es importante de igual manera, ya que favorecen el aprendizaje de destrezas sociales o la autonomía e independencia con respecto del adulto; así mismo, este tipo de entorno ofrece un entorno rico en interacciones en donde el estudiante recibe cantidad de información procedente de sus compañeros que le servirá de referencia para desarrollar, mantener o modificar su autoconcepto, tanto en su dimensión académica como social (García y Domenech, 2002).

De la misma manera, el docente puede construir un ambiente adecuado para el aprendizaje, propiciando el desarrollo de una relación positiva y constructiva, que favorezca la generación del conocimiento. Por la influencia ejercida en el aula, el estudiante está en posición o no de valorar las actitudes, opiniones y enseñanzas impartidas por el maestro, las cuales pueden ser determinantes en gran variedad de aspectos emocionales y psicológicos.

El rol docente adquiere, entonces, un gran valor y significancia al generar sentido y coherencia del aprendizaje logrado por los estudiantes, volviendo los

contenidos académicos atractivos e importantes, propiciando que el estudiante se apropie de ellos, incorporándolos a su propia vida.

En su papel motivador, el docente tendrá que buscar estrategias congruentes con su propia personalidad, susceptibles de aplicarse al tipo de estudiantes que trata de motivar; por esto y teniendo en cuenta el valor de la motivación intrínseca, se propone que se resalte el valor del aprendizaje en la vida cotidiana, demostrar al grupo que una expectativa del docente es que cada alumno disfrute del aprendizaje y presentar el proceso de evaluación como una herramienta para comprobar el progreso personal (Montico, 2004).

La motivación en los estudiantes se genera cuando los contenidos académicos se vuelven relevantes y significativos al ser relacionados con su proyecto de vida; por ello, el docente debe ser claro al darle sentido a dichos contenidos; los cuales deben ser afines con los recursos y con las metas que cada alumno se imponga.

Por otro lado, es necesario saber que el establecimiento de un aprendizaje significativo depende de la motivación extrínseca, la que se determina por la tarea misma y la aprobación del adulto, aunque la motivación intrínseca es la más útil pero la menos utilizada en los salones de clase (Ballester, 2002).

Se afirma que la motivación es una variable intermediaria, tanto como lo es el concepto de inteligencia; de acuerdo con esto, no se observa a la motivación como tal, sino lo que se observa son los comportamientos motivados, de los que se infiere la existencia como tal de ese concepto.

De igual manera, se supone que la motivación se manipula, al establecer ciertas condiciones en la forma y el contexto en el que el individuo cotidianamente se desenvuelve.

Por eso, se concluye que la motivación dirige el comportamiento, lo sostiene y permite adquirir y activar respuestas aprendidas anteriormente (De Cabib y De Culebra, 1979).

Este aspecto se refuerza si se tiene en cuenta que cuando se conoce la meta se ayuda y anima a llegar hasta él, por esto, el objetivo de una tarea dada de aprendizaje será tan explícito como sea posible (Ballester, 2002).

En este orden de ideas, y con el propósito de generar estrategias y alternativas que permitan mejorar la adaptación y el rendimiento de los estudiantes, es necesario entender la importancia que tiene la percepción del estudiante en cuanto al entorno en donde desarrolla cotidianamente sus labores y la forma como se relaciona con sus pares.

Por esto, Medina (1980) comienza tratando este tema definiendo el término clima de la siguiente manera: “El clima social hace referencia al conjunto de actitudes generales hacia el centro, aula, tareas formativas que los agentes de la clase generan y que en su globalidad definen un estilo de relación humana” (p. 65).

De acuerdo con esto, se entiende que la percepción que tenga el estudiante de esos elementos, permitirá que su rendimiento se correlacione con su nivel de adaptación, en la medida que él aprecie que su maestro tendrá hacia el sentimiento de apoyo, consideración y respeto.

Por ello Medina (1980), asevera: “clima es el conjunto de cualidades que predominan consistentemente en la mayoría de los contactos entre profesor y alumno y entre estos en presencia o ausencia del profesor” (p. 65); en este aspecto se entiende que el tipo de relación sostenida entre ambas partes generara en el estudiante una serie de posibilidades que favorecerán o no las condiciones y el desarrollo de actitudes en el estudiante.

De acuerdo con esto, las posibilidades de interacción entre docente y estudiante generan en el joven elementos de liderazgo, solución adecuada y eficiente de conflictos, relaciones interpersonales productivas y espíritu creativo y con iniciativa; sin embargo, también establecen con su trato dominante, condiciones negativas y contrarias a las que se han anotado anteriormente.

Según esto, se afirma que la afectividad es muy importante en el aprendizaje, si el profesorado que respeta a sus alumnos, tratándoles bien, crea un clima positivo en su entorno, propiciando el mismo trato y relación con sus alumnos (Ballester, 2002).

La motivación varía dependiendo de la edad y nivel de la población, se ve entonces que en etapas infantiles, los niños se motivan por la tarea y por la aprobación del adulto; en la secundaria depende del trabajo a realizar y la

aprobación del adulto, aunque se complementa con aspectos de motivación extrínseca como la nota o las recompensas; en niveles adultos y universitarios la motivación se basa en las notas, en la satisfacción por conseguirlas, en las actividades orientadas a la tarea y la aprobación del profesor (Ballester, 2002).

Las funciones de la motivación se establecen de acuerdo con la capacidad para poder concentrar la atención del alumno en un campo específico, alejando distracciones y reacciones dispersivas (función selectiva); por otro lado, con la atención concentrada el alumno intensifica sus estudios y actividades, redoblando energías y esfuerzos (función energética) y, por último, provocando en el alumno un intenso propósito que orienta todos los esfuerzos para alcanzar la meta deseada (función direccional).

Por esto, se cree que el poder motivador de los alumnos difiere de unos a otros, ya que unos serán espontáneamente motivados o auto motivados; otros quienes siendo menos brillantes que los primeros son capaces de poner en juego rápidamente su interés y su esfuerzo por aprender; por otro lado, habrán estudiantes inertes cuando se les abandona a sí mismos, pero fáciles de ser llevados, respondiendo con entusiasmo a los estímulos del maestro, debiendo ser continuamente motivados; de igual manera, existen estudiantes incapaces de un interés duradero o prolongado, desanimándose continuamente por que el maestro mantenga un ritmo constante e intenso de motivación; y por último, se encuentran los estudiantes que son inmunes a cualquier estímulo motivador (De Cabib y De Culebra, 1979).

Estas consideraciones permiten afirmar que existen dos tipos de motivación: la que se establece cuando el individuo hace o aprende algo incitado por la misma actividad que efectúa o aprende en la que se puede apreciar un cariz intrínseco, y la que permite que el estudiante aprenda movido por un factor ajeno al propio proceso, en la que se resalta un aspecto extrínseco; estos factores son conocidos de manera popular como incentivos, los cuales tienen una condición objetiva, siendo elementos externos al sujeto y utilizados por el maestro para estimular los motivos de los alumnos hacia las tareas escolares.

Se entiende entonces, que los motivos son fuerzas internas y de naturaleza subjetiva (De Cabib y De Culebra, 1979), por la misma naturaleza humana dada en condiciones individuales de aprendizaje, en la que influyen condiciones y pautas de crianza, junto a factores de desarrollo y de capacidades.

De Cabib y De Culebra (1979) creen que “los motivos que comúnmente se dan en los alumnos son; necesidades materiales, potencial de curiosidad, deseo de mejorar y reconocimiento social y la tendencia a crear algo propio” (p. 95).

Desde el punto de vista de la escuela del aprendizaje, podría decirse que la primera instancia se establece por condiciones de refuerzo y castigo, generado por una condición incipiente de las funciones cognitivas, las cuales generan un comportamiento guiado por condiciones extrínsecas.

En segundo lugar, se propone un aprendizaje basado en la observación e imitación, en el que el educador tiene la responsabilidad de ‘competir’ con otros modelos, los cuales pueden ser fuente de inspiración para los estudiantes; esto supone que el maestro será una fuente inagotable de diversas posibilidades de acercamiento con el estudiante, entendiendo sus características personales dadas en lenguaje, moda, intereses y tendencias.

Por último, teniendo en cuenta las condiciones de maduración de los mecanismos cognitivos, características de abstracción e hipotetización, facilitan la adquisición de los factores intrínsecos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por las características relacionadas anteriormente, y como lo afirma Míguez (2005):

La falta de motivación es señalada como uno de las causas primeras del deterioro y uno de los problemas más graves del aprendizaje, sobre todo en educación formal. Numerosas investigaciones han mostrado la importancia de la motivación en el aprendizaje, sin motivación no hay aprendizaje (p. 3).

3.2. Autoconcepto y autoestima

Esta consideración resalta la importancia que tiene la autoestima en la consolidación de la motivación y el aprendizaje; en edades adultas o niveles

universitarios el factor intrínseco que se determina por la percepción de logro o fracaso es determinante. Por esto, es necesario entender qué es el autoconcepto y cómo se relaciona con la motivación y el aprendizaje.

Este concepto es uno de los elementos más relevantes dentro del ámbito de la personalidad, tanto desde una perspectiva afectiva como motivacional. Se resalta su papel en la regulación de estrategias cognitivo-motivacionales implicadas en el aprendizaje y el rendimiento, teniendo en cuenta que hay tres variables personales que determinan el aprendizaje escolar; el poder (inteligencia); el querer (motivación) y el modo de ser o personalidad (González, Núñez, Pumariega y García, 1997).

Se afirma que el autoconcepto incluye un conjunto amplio de representaciones (imágenes, juicios y conceptos) que las personas tienen sobre sí mismos, englobando aspectos corporales, psicológicos, sociales y morales.

El autoconcepto se refiere al conocimiento de sí mismo, e incluye juicios valorativos, lo cual se denomina autoestima (Solé, 1993).

La relación entre autoconcepto y el rendimiento académico se entenderá al tener en cuenta tres ámbitos o alternativas de análisis: el cognitivo que se define por dos grandes variables, las habilidades (distintos según el enfoque desde el cual se contemple) y los conocimientos previos (la cantidad y tipo de conocimiento disponible como su estructuración y funcionalidad en la memoria); el conativo que se integra por aquellas características de la persona que con el paso del tiempo se conceptualizan como estilos propios al enfrentarse a las tareas del aprendizaje; y el afectivo, que tiene dos tipos de variables relevantes para el aprendizaje escolar, la personalidad que incluye constructos como el autoconcepto y la ansiedad, y la motivación académica, también considerada de modo distinto dependiendo de la teoría o modelo teórico que se utilice para su entendimiento González et al (1997).

Este aspecto se reafirma al entender que el autoconcepto se aprende y se forja en el curso de las experiencias de la vida, las relaciones interpersonales y, en particular, las que se constituyen con significativos en el curso de las interacciones que vive el niño, elabora esa visión a partir de la interiorización de las actitudes y percepciones que esos otros tienen sobre él, de modo que las actitudes vividas en la relación interpersonal, van creando un conjunto de actitudes personales en

relación con uno mismo, lo que produce que acabe viéndose como simpático o molesto y listo o torpe (Solé, 1993).

Desde este punto de vista, se entiende el autoconcepto como la imagen que uno tiene de sí mismo y que se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información, tanto externa como interna, juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas de estilos (o forma específica que tiene el individuo al razonar sobre la información) y valores (o la selección de los aspectos significativos de dicha información con grandes dosis de afectividad).

Esta acumulación de información elaborada proviene de la coordinación entre lo que el sujeto ya dispone y lo nuevo que debe integrar (González *et al.*, 1997).

En este orden de ideas, se percibe que el dominio significativo de las estrategias de aprendizaje y su posterior transferencia a otras situaciones se encuentra condicionado, en gran medida, por los procesos motivacionales; y la motivación está fuertemente condicionada por el modo en que se ve el alumno a sí mismo ante las exigencias académicas, es decir, por su autoconcepto académico (Buron, 1993).

De acuerdo con lo anterior, es lógico proponer que el entendimiento del desempeño y rendimiento académico de un estudiante depende de las capacidades reales y de las creencias personales sobre las propias capacidades para realizar tareas escolares; por ello, el rendimiento no depende tanto de las capacidades reales como de las percibidas (García y Domenech, 2002).

Si se asume la idea que el autoconcepto designa el conjunto de percepciones y creencias que una persona tiene de sí mismo en diferentes áreas, es posible afirmar que la mayor parte de factores y variables interindividuales que guían y dirigen la motivación tienen como punto de referencia las percepciones y creencias que el sujeto mantiene sobre diferentes aspectos de sus cogniciones.

Por eso, la incorporación de teorías cognitivas y la integración del autoconcepto dentro de las corrientes teóricas más importantes en el estudio de la motivación son, quizás, los aspectos que mejor sintetizan la teoría e investigación motivacional en educación en las últimas décadas (Barca *et al.*, 1996).

Por las anteriores consideraciones, se establece que el autoconcepto se convierte en un aspecto fundamental de la personalidad, al igual que Gardner (2011), quien en su teoría de las inteligencias múltiples lo propone como una de las siete inteligencias humanas (inteligencia interpersonal) y Gallagher (1994), quien destaca al autoconcepto como una de las variables más relevantes dentro de los nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje.

El autoconcepto genera la construcción de otros elementos relacionados, como la autoimagen y la autoestima; la primera, se determina por la percepción de lo que se es y la segunda, como una posibilidad de valoración de la autoimagen (González *et al.*, 1997).

Uno de los aspectos más importantes del autoconcepto es el que permite determinarlo como autoesquemas, en el que se establece no solo como una estructura que contiene la representación del conocimiento que la persona tiene de sí misma, sino también como un proceso implicado en la interpretación, almacenamiento y utilización de la información personal, volviéndola una estructura activa de procesamiento de la información (Barca *et al.*, 1996).

Más concretamente se determina que el autoconcepto es un conjunto de autoesquemas que organizan la experiencia pasada y que son utilizados para reconocer e interpretar la autoinformación relevante procedente del contexto social inmediato (González *et al.*, 1997).

El autoconcepto concebido como autoesquemas, se considera como una estructura cognitivo-afectiva que integra la información personal (creencias y emociones entre otras) y también como un proceso, ya que desempeña un importante papel en distintas fases del procesamiento de la información; por ello, serán consideradas como generalizaciones cognitivas acerca del yo, derivadas a partir de la experiencia pasada y que organizan y guían el procesamiento de la información relevante existente en las experiencias sociales concretas Barca *et al.* (1996).

Los autoesquemas se definen como generalizaciones cognitivas sobre el yo, derivadas a partir de pasadas experiencias, que guían y organizan el procesamiento

de información relevante, existente en las experiencias sociales y concretas González *et al.* (1997).

Uno de los elementos de indudable importancia para entender la relación entre autoconcepto y motivación es el de *possibles selves* (posible yo). El autoconcepto no solo está formado por autoesquemas sobre uno mismo referidos al presente y al pasado, sino también está compuesto de representaciones cognitivas sobre las metas, aspiraciones y motivos, precisando lo que se quiere conseguir y evitar en el futuro.

El concepto de *possibles selves* reflejan las propiedades dinámicas referentes al presente y futuro del yo. Estos autoesquemas contienen importantes propiedades afectivas y motivacionales constituyendo un importante incentivo para la conducta futura, por esto los *possibles selves* pueden ser considerados como fuentes motivacionales importantes que dotan al individuo de cierto control sobre la propia conducta (Barca *et al.*, 1996).

Para finalizar debe entenderse que la autoestima derivada de un autoconcepto sólido y coherente es un elemento fundamental que permite que los estudiantes alcancen, de manera adecuada, los objetivos propuestos; de esta forma los pensamientos que surgen con certeza de una estructura positiva, son facilitadores en el estudiante, propiciando una retroalimentación adecuada de sus propios esfuerzos.

Las anteriores afirmaciones son reforzadas por Núñez (2009, p. 44) de la siguiente manera: “Sera difícil que los estudiantes se muestren motivados con los trabajos y tareas si se consideran incapaces de abordarlas, o si creen que no está en su mano hacer gran cosa, si esa actividad no tiene ningún atractivo”.

3.3. Constructivismo

3.3.1. Introducción y definición

Se debe hacer referencia a un modelo de pensamiento psicológico que surgió a principios del siglo XX y se oponía a las tradicionales teorías del aprendizaje por asociación.

Esta corriente que se denominó constructivismo y que varios e importantes exponentes, se resistía al empirismo y explicaba la adquisición de conocimiento desde otro punto de vista. Más que una teoría, el constructivismo es entendido como un marco explicativo que parte de la consideración social y socializadora de la educación escolar, integrando diversos aportes cuyo denominador común lo constituye un acuerdo en torno a los principios constructivistas.

Se puede afirmar entonces que el constructivismo es un conjunto articulado de principios en los que es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza, o como lo manifiestan Barreto *et al.* (2006), “el constructivismo se ha establecido como un concepto, una filosofía y una metodología para la transformación y el aprendizaje en el que existe una corriente de pensamiento que atrae a educadores” (p. 12).

Se debe mencionar que los principios constructivistas están determinados por dos aspectos, el primero se argumenta por el conocimiento subjetivo no recibido pasivamente por el medio ambiente y el segundo por la idea de que llegar a saber es un proceso adaptativo que organiza un mundo experimental, no descubierto e independiente, un mundo preexistente fuera de la mente del conocedor (Kilpatrick, 1987).

3.3.2. Características

El constructivismo enfatiza que el individuo en aspectos cognitivos y sociales del comportamiento y en los afectivos, no es un simple producto del ambiente ni el resultado de sus disposiciones internas, sino la construcción propia que se produce día a día como resultado de la interacción entre esos factores.

Por esto, se entiende que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una edificación del ser humano que es realizada con esquemas propios o lo construido en su relación con el medio. Este proceso elaborado todos los días y en casi todos los contextos, depende de la representación inicial que se tenga de la nueva información y de la actividad externa o interna que se desarrolle al respecto.

Los esquemas serán comparados con herramientas y son representaciones de una situación concreta o de un concepto que permite manejar ambos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad. Se habla de varios tipos de constructivismo, siendo una posición compartida por varias tendencias de la investigación psicológica y educativa, en la que se encuentran las teorías de Piaget (1964), Vygotsky (1978) y Ausubel (1978) (Carretero, 1997).

Esta diversidad de tendencias y puntos de vista permite establecer diferentes características en la concepción del aprendizaje; en primer lugar, se considera que este concepto parte de aquellos conocimientos y estructuras mentales que ya tiene el aprendiz.

Así las concepciones previas de los alumnos, dentro de un dominio concreto, se convierten en punto de referencia obligada en la enseñanza; en segundo lugar, el aprendizaje supone integrar conocimientos ya elaborados socialmente.

En este sentido la mención a la significatividad y a la funcionalidad de los nuevos conocimientos es otro pilar sobre el que se basa la instrucción; en tercer lugar, el objetivo central del aprendizaje será la reestructuración de los esquemas de conocimientos previos y la construcción de otros esquemas dentro de los nuevos dominios de contenido, como la adquisición de estrategias de aprendizaje, que en parte son generales, pero que igualmente son específicas de las diversas disciplinas y contenidos y, en cuarto lugar, se dan ciertas condiciones para que esta reestructuración tenga lugar, como son la significación de los nuevos aprendizajes, o la voluntad e intencionalidad de aprender de manera significativa, o el compromiso que tiene el estudiante con respecto al aprendizaje, el cual está determinado con la motivación, intereses, expectativas y metas de los alumnos (Barca *et al.*, 1996).

3.3.3. Aporte de Piaget

El psicólogo suizo Jean Piaget fue uno de los más representativos de esta corriente de pensamiento, ya que se opuso a los planteamientos empiristas, defendiendo una concepción constructivista para explicar la forma como se adquiere conocimiento (Gómez y Coll, 1994).

Manifestaba que existe una relación entre sujeto y objeto de conocimiento, la cual se caracteriza por ser dinámica y no por su estática; por ello, el sujeto es considerado activo frente a lo real; no obstante, enfatizaba que no bastaba con ser activo frente al entorno para construir conocimiento siendo necesario un proceso de reestructuración y reconocimiento en el cual, toda la información nueva se transforma en conocimiento a partir de los contenidos previos. Es decir que lo nuevo se construye a partir de lo adquirido trascendiéndolo.

Por último, consideraba que el sujeto es quien construye su propio conocimiento. Sin una actividad mental constructiva, propia e individual, que obedece a necesidades internas vinculadas al desarrollo evolutivo, el conocimiento no se produce (Gómez y Coll, 1994).

Para desarrollar su noción teórica creo una metodología propia aplicable a la investigación cualitativa, la cual consistía esencialmente en poner a los niños en situaciones experimentales para aclarar diversos aspectos de su pensamiento, mediante la aplicación de preguntas exploratorias sobre experiencias o situaciones determinadas.

De los resultados obtenidos por sus observaciones determinó los modelos esenciales que tenían que fundamentar las respuestas infantiles y pasó después a asociar dichos modelos de manera que tuvieran sentido desde un punto de vista cronológico, ordenándolos de forma secuencial (Ridruejo, Medina y Rubio, 1996).

En este orden de ideas y de acuerdo con lo anterior, tomó varios conceptos, definiéndolos de acuerdo con su punto de vista y entendimiento. El término inteligencia es un ejemplo de ello, ya que según Hergenhahn y Olson (1993), lo que proponía Piaget “era opuesto a lo que se consideraba como tal, dado en el número de respuestas solucionadas en un test de inteligencia” (p. 277), más que eso, consideraba que la inteligencia le permitía a un organismo tratar o relacionarse efectivamente con su entorno, permitiéndole sobrevivir bajo determinadas circunstancias existentes.

Según Ridruejo *et al.* (1996) “la inteligencia es un proceso de adaptación que tiene lugar mediante una interacción constante entre el individuo y el medio, y cuya resultante es un estado de equilibrio” (p. 359). Este aspecto da la posibilidad de

considerar la importancia de la experiencia como factor generador de aprendizaje, la cual se determina a partir de la relación constante del sujeto con el entorno.

De igual manera creía que los seres humanos nacían con un potencial para actuar en determinadas formas, al que denominó esquemas, manifestados en cualquier conducta de tipo reflejo en un infante. Por otro lado, especificó que un número de esquemas disponibles en un organismo constituía su estructura cognitiva, la cual facilitaba la interacción de este con su entorno.

La coherencia en la interacción del organismo con el entorno era llamada asimilación y cuando la estructura cognitiva se modificaba para responder a las exigencias medioambientales recibía el nombre de acomodación. Por ello, Piaget afirmaba que cada experiencia personal involucraba asimilación y acomodación.

Los eventos en los cuales los organismos tienen un esquema coherente y correspondiente son asimilados, pero los eventos para los cuales los organismos no tienen un esquema correspondiente y coherente deben ser modificados.

Piaget propuso cuatro etapas en el desarrollo cognitivo: etapa sensoriomotriz, establecida desde el nacimiento hasta los dos años aproximadamente, la cual se caracteriza por ausencia de lenguaje y por una fuerte tendencia a responder de forma motriz de acuerdo a como se percibían los estímulos. Etapa pre-operacional, de los dos a los siete años de edad; en la cual se adquiere un lenguaje incipiente y algo primitivo que va de la mano con el desarrollo cognitivo y las experiencias adquiridas. Las operaciones concretas, dada de los siete a los 11 años de edad aproximadamente, en las que el pensamiento se manifiesta de manera concreta con relación a los objetos que se perciben y a su reciprocidad con ellos; y la etapa de operaciones formales, que se manifiesta desde los 11 o 12 años de edad hasta los 15 aproximadamente, en donde el joven abstrae, hipotetiza y saca conclusiones de forma analítica y lógica (Hergenhahn y Olson, 1993).

Los anteriores conceptos ponen en evidencia que muchos principios asumidos por el constructivismo estaban presentes en la teoría piagetiana; sin embargo, dicha teoría implica algunas limitaciones que son necesarias de considerar.

La teoría de Piaget se ocupa fundamentalmente de la construcción de estructuras mentales y ha prestado escasa atención a los contenidos específicos. Los trabajos de Piaget y sus colaboradores se centran en la génesis de estructuras y operaciones de carácter lógico, como la conservación, clasificación, seriación, reversibilidad y otros, cada vez más complejas y potentes, que dotan al individuo de una mayor capacidad intelectual, permitiéndole una mayor aproximación a objetos de conocimiento más complejos.

Piaget se interesó en identificar, describir y explicar procesos y principios generales de funcionamiento cognitivo.

Una limitación de la teoría piagetiana se daba en que el proceso de construcción del conocimiento es fundamentalmente interno e individual, basado en un sistema de equilibrio, que la influencia medioambiental solo puede favorecer o dificultar.

El diálogo se establece entre sujeto y objeto, y la mediación social no constituye un factor determinante, ya que la construcción de estructuras intelectuales progresivamente más potentes obedece, en último término, a una necesidad interna de la mente.

Estos factores ponen de manifiesto aspectos contradictorios, al establecer que el objetivo de la enseñanza es favorecer la construcción de estructuras de pensamiento (clasificación, conservación, seriación), ya que el dominio de dichas estructuras permite la comprensión de diferentes contenidos, o que los alumnos y alumnas deben construir su propio conocimiento a través de un proceso de descubrimiento relativamente autónomo, en el cual, el papel del profesor es el de proponer experiencias y situaciones que ayuden en ese proceso, sin tener en cuenta a los contenidos y la interacción social (Gómez y Coll, 1994).

Sin embargo, Barca *et al.* (1996), aseguran que se debe reconocer el “papel que desempeña el alumno como protagonista de su proceso de aprendizaje y como la persona que en último término le da sentido y significado a lo que aprende, es también innegable la influencia del profesor” (p. 5), precisando de esta forma, que las condiciones instruccionales pueden favorecer o entorpecer las condiciones de aprendizaje.

Las concepciones constructivistas deben propiciar el entendimiento de los procesos cognitivos, conociendo cada uno de sus elementos. Por esto, la teoría de Piaget determinó, el interés que él poseía con respecto a la diferencia que existía entre un recién nacido, quien es desconocedor por completo del mundo y el hombre adulto, que lo entiende y llega a desenvolverse con competencia dentro de él (Ridruejo *et al.*, 1996).

Tomando en cuenta diferentes aspectos del desarrollo cognitivo, Piaget (1964) propone que este “en cierto modo una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior” (p. 11).

Según Ridruejo *et al.* (1996) hay dos conceptos básicos que dan sustento a toda la teoría de Piaget sobre la inteligencia “Estructura y función, la primera se refiere a los modos de interacción con el entorno, los cuales permanecen constantes y las estructuras que son elementos variables” (p. 359), en otras palabras para Piaget (1964) “al lado de las funciones constantes, hay que distinguir, las estructuras variables, y es precisamente el análisis de estas estructuras, el que marca las diferencias u oposiciones de un nivel a otro de la conducta” (p. 14), lo cual se determina en varias etapas de la vida del ser humano, desde la primera infancia hasta la adolescencia.

Piaget considera que el cerebro, fuente de la inteligencia, es una parte viva dentro de un organismo, el cual muestra propiedades comunes a todos ellos, determinando la clave que explica su funcionamiento; por ello, la teoría de Piaget relaciona la teoría psicológica con la biología, considerando que la inteligencia es un proceso de adaptación que tiene lugar mediante una interacción constante entre el individuo y el medio, y cuyo resultado es un estado de equilibrio (Ridruejo *et al.*, 1996), el cual es definido por Piaget según Hergenhahn y Olson (1993) como “una tendencia innata a crear una relación armoniosa entre los individuos y su entorno” (p. 279).

En este orden de ideas, Piaget afirmó que el funcionamiento heredado permanece constante sea cual sea el nivel alcanzado por el sujeto: es decir, existe un núcleo funcional, común a toda la evolución intelectual, que sirve de base para explicar el funcionamiento de la inteligencia. Se estipulan dos funciones básicas;

organización y adaptación, las cuales son denominadas invariantes funcionales. Esto implica que la mente está siempre organizada y tiende continuamente a la adaptación.

La forma, por medio de la cual el organismo encuentra equilibrio entre él y su entorno se determina, a partir de dos procesos, asimilación y acomodación, los cuales según Hergenhahn y Olson (1993) serán definidos de la siguiente manera “la asimilación le permite al organismo responder a una situación presente de acuerdo a su conocimiento previo” (p. 280); algo que complementa Ridruejo *et al.* (1996) al decir que la asimilación “es el proceso que consiste en tomar del medio ambiente todas las formas de estimulación e información, que pueden ser modificadas para ser integradas en estructuras ya existentes” (p. 361).

La acomodación, según Hergenhahn y Olson (1993), se describe como “cambios en la estructura mental para responder a las circunstancias del entorno” (p. 280), lo cual determina que el pensamiento se ve obligado a acomodarse, dando lugar a un reajuste cada vez que hay una variación exterior (Piaget, 1964).

Al activarse los procesos de acomodación y asimilación, se producen conflictos cognitivos, los cuales se dan en el sistema cognitivo, constituyendo los catalizadores de desarrollo, porque estimulan al sujeto a conseguir nuevos niveles de equilibrio más evolucionados. Del equilibrio se derivan los estadios que constituyen formas de entender la realidad e interactúan con el medio (Ridruejo *et al.*, 1996).

Las primeras interacciones del infante con su entorno son exclusivamente sensoriomotrices, en las que se establece que el niño responde a los estímulos medioambientales con reacciones reflejas motoras, esto involucra el uso y la elaboración de sus esquemas innatos.

Los resultados de sus primeras experiencias son registrados en estructuras cognitivas que gradualmente las transforman. Con el incremento de la experiencia, los niños expanden sus estructuras cognitivas, haciendo lo posible para adaptarse a cualquier tipo de situaciones. Al desarrollar estructuras cognitivas más elaboradas, los niños son capaces de responder a situaciones más complejas.

El decremento gradual de la dependencia en el ambiente físico y el incremento de la utilización de estructuras cognitivas es llamado interiorización (Hergenhahn y Olson, 1993).

El desarrollo intelectual según Piaget, se describe de la siguiente manera: periodo sensoriomotriz, siendo el primer periodo del desarrollo cognitivo, que va desde el nacimiento hasta los dos años de edad aproximadamente.

En esta etapa el niño pasa del nivel reflejo, de una total indiferenciación entre el yo y su mundo exterior, propia del recién nacido, a una organización relativamente coherente de las acciones sensoriomotrices de su entorno. El niño adquiere conocimiento mediante sus percepciones y acciones (Ridruejo *et al.*, 1996).

Según Hergenhahn y Olson (1993) en la etapa sensoriomotriz hay “ausencia de lenguaje, debido a que los niños no tienen palabras para las cosas, los objetos cesan de existir cuando los niños no tratan directamente con ellos” (p. 282), lo cual denota su egocentrismo.

La inteligencia en esta etapa aparece mucho antes que el lenguaje, o sea mucho antes que el pensamiento interior que supone el empleo de signos verbales. Se trata de una inteligencia exclusivamente práctica, que se aplica a la manipulación de los objetos y que no utiliza, en el lugar de las palabras y los conceptos, más que percepciones y movimientos organizados en esquemas de acción (Piaget, 1964).

La etapa pre-operacional, va desde los dos a los siete años de edad. Este periodo se divide de dos maneras: El pensamiento pre-conceptual que va desde los dos a los cuatro años de edad, en el que los niños en la etapa pre-operacional comienzan una formación conceptual rudimentaria. Clasifican cosas por su similitud, pero cometen muchos errores por sus conceptos, así todos los hombres son “papis”, todas las mujeres son “mamis” y todos los juguetes son “míos”, lo cual demuestra que su lógica es transductiva.

La otra división se conoce como periodo de pensamiento intuitivo, en el que el niño soluciona problemas intuitivamente de acuerdo con alguna regla lógica. El aspecto más característico que no se da en esta etapa se llama conservación, la cual se define como habilidad para saber que el número, sustancia o área permanece constante, aunque su presentación varíe (Hergenhahn y Olson, 1993).

Este periodo preoperacional, según Ridruejo *et al.* (1996), “es que da lugar a una interiorización progresiva de las acciones” (p. 360). El tercer periodo de desarrollo cognitivo se llama operaciones concretas, en el que el niño desarrolla la habilidad de desarrollar la conservación, seriación y el concepto de número. Sin embargo, durante esta etapa los procesos de pensamiento son directos a eventos reales observados por el niño. Él puede ejecutar operaciones complejas en problemas que sean complejos y no abstractos (Hergenhahn y Olson, 1993). Además, según Ridruejo *et al.* (1996), “se consigue el pensamiento reversible y conceptual” (p. 360).

Para Piaget (1964) “aparece la lógica y sentimientos morales y sociales de cooperación” (p. 15). Por último, en la etapa de operaciones formales el niño puede tratar con situaciones hipotéticas y sus procesos de pensamiento no van exclusivamente a lo inmediato y real.

El pensamiento en esta etapa es lógico y cada vez más se denota la sofisticación en el aparato mental (Hergenhahn y Olson, 1993). Ridruejo *et al.* (1996) indican “al concluir la adolescencia el sujeto es capaz de formular hipótesis, utilizar el razonamiento inductivo y deductivo, al igual que comenzar a dar explicaciones científicas” (p. 360).

De igual manera en esta etapa se da la formación a la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos (Piaget, 1964).

Los planteamientos de Jean Piaget propiciaron controversia y discusión, específicamente porque solo se centraron en aspectos internos del sujeto y no determinaban la influencia de los factores sociales en el aprendizaje.

3.3.4. Aporte de Vygotsky

Las limitaciones conceptuales de la teoría piagetiana permitieron que el psicólogo ruso Lev Vygotsky (1978) propusiera la influencia de otros factores en el aprendizaje; él se interesó por estudiar las funciones psíquicas superiores del ser humano (memoria, atención voluntaria, razonamiento y solución de problemas); formulo una teoría que planteaba que el desarrollo ontogenético de la psiquis del

hombre está determinado por los procesos de apropiación de las formas histórico-sociales de la cultura. por ello Vygotsky articula los procesos psicológicos y los socioculturales creando una propuesta metodológica de investigación genética e histórica a la vez (Chávez, 2001).

De acuerdo con Vygotsky Carrera y Mazzarella (2001) “la perspectiva evolutiva es el método principal de trabajo, un comportamiento solo puede ser entendido si se estudian sus fases, su cambio, es decir su historia” (p. 42).

En este orden de ideas, se infiere que las funciones superiores de pensamiento son producto de la interacción social; por ello, se afirma que cuando el ser humano entra en contacto con la cultura a la que pertenece, se apropia de los signos que son de origen social para posteriormente internalizarlos (Chávez, 2001).

Al estudiar el comportamiento teniendo en cuenta su aspecto histórico, se analizan los pasos o fases, considerando que el argumento principal del análisis genético es que los procesos psicológicos del ser humano solamente pueden ser entendidos mediante la consideración de la forma y el momento de su intervención durante el desarrollo.

Esto le permitió analizar los efectos de la interrupción y las intervenciones sobre ellos, dando lugar a las variantes del análisis genético, el método genético-comparativo y el método experimental-evolutivo.

Por ello es necesario considerar que para Vygotsky la concepción de desarrollo sería incompleta sin la distinción y articulación de los cuatro ámbitos en que aplicó su método genético, filogenético (desarrollo de la especie humana). Vygotsky se interesa por las razones que permiten la aparición de funciones psicológicas exclusivamente humanas (funciones superiores), histórico sociocultural, en los que este ámbito engendra sistemas artificiales complejos y arbitrarios que regulan la conducta social, ontogenético, que representa el punto de encuentro de la evolución biológica y sociocultural y microgenético, que persigue una manera de estudiar in vivo la construcción de un proceso psicológico (Carrera y Mazzarella, 2001).

Vygotsky planteó el fundamento epistemológico de su teoría, indicando que el problema del conocimiento entre el sujeto y el objeto se resuelve a través de la

dialéctica marxista (S-O), en la que el sujeto actúa (persona) mediado por la actividad práctica social (objetal) sobre el objeto (realidad), transformándolo y transformándose a sí mismo (Chávez, 2001).

Este proceso de conocimiento facilita el uso de instrumentos mediadores (herramientas y signos) que permiten entender los procesos sociales (Carrera y Mazzarella, 2001).

De esta forma, el ser humano al entrar en contacto con la cultura a la que pertenece se apropia de los signos que son de origen social para posteriormente internalizarlos; estas adjudicaciones de las manifestaciones culturales tienen un significado en la actividad colectiva; por eso, los procesos psicológicos superiores se desarrollan en los niños a través de la enculturación de las prácticas sociales, a través de la adquisición de la tecnología de la sociedad, de sus signos y herramientas y de la educación en todas sus formas (Chávez, 2001).

En este orden de ideas, se establece que la relación entre pensamiento y lenguaje es un elemento fundamental de la teoría de Vygotsky, señalando que en el desarrollo ontogenético ambos provienen de distintas raíces genéticas; en el desarrollo del habla del niño se puede establecer con certeza una etapa preintelectual y en su desarrollo intelectual una etapa prelingüística, las cuales, hasta cierto punto temporal, siguen líneas separadas e independientes.

En un momento determinado, dichas líneas se encuentran y el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional (Carrera y Mazzarella, 2001); en otras palabras, el desarrollo que hasta ahora era biológico se vuelve socio-histórico, ya que por medio del lenguaje racional, la sociedad inyecta en el individuo las significaciones que ha elaborado en el transcurso de su historia (Chávez, 2001).

De acuerdo con esto, la transmisión racional e intencional de la experiencia y el pensamiento a los demás, requiere de un sistema mediatizador y el prototipo de este es el lenguaje humano.

La unidad del pensamiento verbal se encuentra en el aspecto interno de la palabra, en su significado (Carrera y Mazzarella, 2001). Se entiende entonces que el lenguaje se da en un primer momento a nivel social, luego es egocéntrico y más tarde internalizado; cuando el niño inicia la comunicación verbal, el lenguaje sigue

a las acciones, es provocado y dominado por la actividad; en estadios superiores surge una nueva correspondencia entre la palabra y la acción, ya que el lenguaje conduce, determina y domina el curso de la acción, convirtiéndose en un elemento fundamental del desarrollo cognitivo del niño; a través de la escritura y el juego, el niño puede apropiarse e internalizar las condiciones ambientales en los primeros años de vida (Chávez, 2001).

Con respecto a la adquisición de conocimiento, según Carrera y Mazzarella (2001), Vygotsky señala que “todo aprendizaje en la escuela tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar a la fase escolar, por tanto aprendizaje y desarrollo, están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño” (p. 43).

Por esto, la enseñanza y la educación constituyen formas universales del desarrollo psíquico de la persona y el elemento más importante de enculturación y de humanización (Chávez, 2001).

Se entiende entonces que el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otros, la cual ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje (Carrera y Mazzarella, 2001).

Jerome Brunner afirmaba que la concepción de desarrollo de Vygotsky era al mismo tiempo una teoría de la educación, que implica no solo el desarrollo del potencial del individuo sino la expresión y el crecimiento histórico de la cultura de la que emerge el hombre (Chávez, 2001).

Se determinan tres ideas básicas con respecto a la incidencia de la teoría de Vygotsky con respecto a la educación; en primer lugar, se afirma que el desarrollo psicológico puede ser visto de manera prospectiva, en el cual los procesos educativos evalúan las capacidades y funciones que el niño domina completamente y ejerce de manera independiente, la idea es comprender en el curso de desarrollo el surgimiento de lo que es nuevo.

En segundo lugar, se puede considerar que los procesos de aprendizaje ponen en marcha los procesos de desarrollo, lo cual indica que el proceso de desarrollo es de afuera hacia adentro por medio de la internalización de los procesos

interpsicológicos; por esto, se considera que el aprendizaje impulsa el desarrollo, reflejando la importancia que tiene la escuela en el proceso evolutivo de orden cognitivo en el niño y, en tercer lugar, la intervención de otros miembros del grupo social como mediadores entre cultura e individuo, interacción que promueve los procesos interpsicológicos que posteriormente serán internalizados. La intervención de otros miembros de la cultura en el aprendizaje de los niños se considera importante y necesaria para el desarrollo infantil (Carrera y Mazzarella, 2001).

Es por esto que para Vygotsky la escuela es una fuente de crecimiento del ser humano, en la cual, se introducen contenidos contextualizados y con sentido; por esto, la enseñanza debe apuntar, fundamentalmente, no a lo que el niño conoce y domina, sino a lo que no conoce, realiza o domina plenamente.

Por esto se debe ser constantemente exigente con los estudiantes, ubicándolos en situaciones que les obliguen a implicarse en esfuerzo de actuación y comprensión; por esto se aclara que la enseñanza y el desarrollo son el resultado directo de la actividad del niño o niña en su relación con un entorno común (Chávez, 2001).

El papel del docente en el proceso formativo del estudiante se clarifica al tener en cuenta dos postulados de Vygotsky conocidos como nivel evolutivo real y nivel de desarrollo potencial.

El primero, comprende el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, suponiendo aquellas actividades que los niños pueden hacer por sí mismos, siendo indicativas de sus capacidades mentales; el segundo, muestra lo que los niños pueden hacer con ayuda de otros, lo cual puede ser más significativo que el anterior.

De esta manera se demostró que la capacidad de los niños, de idéntico nivel de desarrollo mental para aprender bajo la guía de un maestro variaba en gran medida, por lo cual, supondría que la siguiente etapa de su aprendizaje sería distinta; esta diferencia es la que llamó zona de desarrollo próximo (Carrera y Mazzarella, 2001).

Este concepto puede caracterizarse de diferentes formas, por ejemplo, Chávez (2001), indica que la zona de desarrollo próximo “designa las acciones del

individuo que al principio él puede realizar exitosamente solo en interrelación con otras personas, en la comunicación con estas y con su ayuda, pero que luego puede cumplir en forma totalmente autónoma y voluntaria” (p. 62).

Al entender las condiciones y características de desarrollo del estudiante, acercándose a él con mayor posibilidad de reconocimiento, garantiza un proceso óptimo de enseñanza y aprendizaje.

En armonía con Chávez (2001), el concepto de zona de desarrollo próximo “es básico en los procesos pedagógicos ya que los educadores deben tener en cuenta el desarrollo del estudiante en sus dos niveles, el real y el potencial para promover niveles de avance y autorregulación mediante actividades de colaboración” (p. 62).

Por esto es necesario que el educador deba tener en cuenta que la zona de desarrollo próximo puede verse en forma de proceso, en donde en una primera instancia, el educador debe propiciar un nivel de dificultad, el cual, en una condición de próximo, se convierta en algo desafiante para el estudiante, sin que sea algo demasiado difícil.

En segundo lugar, el maestro generará desempeño con ayuda, dando una práctica guiada al estudiante con un claro sentido del objetivo o resultado de su desempeño. Por último, se evaluará el desempeño autónomo e individual, en el que dicho comportamiento se convierte en algo lógico en el estudiante en la zona de desarrollo próximo.

Por ello, según Chávez (2001), la zona de desarrollo próximo se “convierte en un dialogo entre el niño y su futuro, entre lo que es capaz de hacer hoy y lo que será capaz de hacer mañana, y no entre el niño y su pasado” (p. 62).

De igual manera dentro del concepto de la teoría sociocultural, los docentes pueden tener otras implicaciones como la que representa la importancia que ellos tienen en la promoción del desarrollo del niño, lo cual puede servir de ejemplo para mostrar la relevancia que tiene suministrar información en la zona de desarrollo próximo; en este orden de ideas, los docentes investigadores pueden formular teorías del desarrollo de la personalidad desde un punto de vista comprensivo, en un contexto social y cultural; por otro lado, la zona de desarrollo próximo permite

determinar fuertes implicaciones educativas en el diseño de sistemas de aprendizaje sistematizados y en la evaluación (Carrera y Mazzarella, 2001).

De igual modo al considerarse que la teoría socio-cultural de Vygotsky hace énfasis en las interrelaciones sociales, lo cual magnifica la importancia de la relación entre estudiantes y docentes; quienes deben ser los encargados de diseñar estrategias interactivas que promuevan zonas de desarrollo próximo, para lo cual, se tendrá en cuenta el nivel de conocimiento, la cultura y los significados que los estudiantes poseen en relación con lo que van a aprender; en este orden de ideas, es necesario que los docentes provoquen desafíos y retos que hagan cuestionar esos significados y sentidos.

Esto implica que planearán estrategias que impliquen un esfuerzo de comprensión y de actuación por parte de los estudiantes (Chávez, 2001).

Teniendo en cuenta lo anterior, Vygotsky plantea la zona de desarrollo próximo, que puede ser definida como la distancia entre el nivel de desarrollo actual como determinado por la solución de problemas independientemente y el nivel de desarrollo potencial que se determina a través de la solución de problemas, bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces (Chaiklin, 2003).

De igual forma, Cole (1984) la define como “la estructura de actividad conjunta en cualquier contexto donde haya participantes que ejercen responsabilidad diferenciada en virtud de su competencia diferencial” (p. 12).

La importancia que tiene este concepto se establece al ser utilizado en investigaciones educativas en muchas áreas de interés, como la lectura, escritura, matemáticas, ciencias, aprendizaje de segundas lenguas, educación moral y música, con diversas clases de estudiantes, incluyendo los rezagados o con problemas de aprendizaje, retraso mental, niños superdotados; escolares y adultos con tecnología de la información (Chaiklin, 2003).

También debe afirmarse que la zona de desarrollo próximo se introdujo como un intento para resolver los problemas prácticos de la psicología de la educación, la evaluación de las capacidades intelectuales de los niños y la evaluación de las prácticas de instrucción (Suárez, 2004); en este orden de ideas se entiende que la zona de desarrollo próximo fue introducida como una parte de un análisis general

del desarrollo infantil, y a pesar que no fue considerada inicialmente como el concepto central o más importante de la teoría sociocultural, sirvió como señalador de las características y momentos cruciales del desarrollo del niño (Chaiklin, 2003).

Si se tiene en cuenta que el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante.

Una vez que ha internalizado estos procesos, se convierten en parte importante de los logros evolutivos independientes del niño; por esto concebir la actividad como zona de desarrollo próximo es concebir el proceso educativo en su dimensión social, o sea, implicado en una red de relaciones e interdependencias mutuas que ofrecen mejores condiciones a favor del aprendizaje, lo cual indica qué es estar situado en un umbral superior de desarrollo que se manifiesta como ayuda y cooperación entre alumnos (Suárez, 2004).

Es necesario considerar que el interés de Vygotsky era desarrollar una base teórica para intervenciones apropiadas pedagógicas, incluyendo principios para agrupamiento instruccional posible de niños identificando sus intervenciones específicas; estas intervenciones deberán basarse en procedimientos diagnósticos correctamente fundados en un entendimiento claro del estado corriente del desarrollo infantil (Chaiklin, 2003).

De acuerdo con esto, al entenderse las dinámicas causales del desarrollo del niño, se podría ser capaz de desarrollar procedimientos para evaluar el estado corriente del desarrollo de una persona en la forma que provee un *insigth*; Vygotsky propone que la zona de desarrollo proximal es un principio diagnóstico que permite penetrar en la dinámica causal interna y las conexiones genéticas que determinan procesos por sí mismo de desarrollo mental (Chaiklin, 2003).

La imitación es un elemento adicional que permite comprender mejor el concepto de zona de desarrollo; este aspecto se puede entender como una primera forma de internalización que se determina en procesos de construcción de subjetividades e identidades; la imitación consiste en una forma primordial de internalizar aspectos presentes en el medio (Amaral y Kafrouni, 2013).

Sin embargo, teniendo en cuenta algunos aspectos adicionales con respecto a la imitación, ya que no es solo la copia sin sentido de acciones; más bien, según Vygotsky, se basa en una nueva posición teórica en la cual presupone algún entendimiento de las relaciones estructurales en un problema que ha sido solucionado; el niño imita solo cuando cae en la zona de su potencial intelectual; por esto, se entiende que la imitación se refiere a toda clase de actividades de cierto tipo hechas por un niño, en cooperación con adultos o con otro niño, e incluye cualquier cosa que el niño no puede hacer independientemente, pero que puede ser enseñada o que puede hacer con dirección o cooperación de alguna directriz (Chaiklin, 2003).

Por último, debe tenerse en cuenta el concepto de andamiaje propuesto por Bruner (2004) al ser un experto conocedor de la psicología soviética y su aplicación a la zona de desarrollo próximo. Este concepto hace referencia a que las intervenciones tutoriales del adulto mantendrán una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea del niño; por esto, cuanto más dificultad se tenga para lograr un objetivo, más directivas deben ser las intervenciones del tutor (Criado, 1992).

Teniendo en cuenta la importancia que tiene en los procesos pedagógicos la planificación de labores y el establecimiento de estrategias, Chávez (2001) siguiendo las ideas de Vygotsky con respecto a la zona de desarrollo próximo, establece “el docente debe ser el encargado de diseñar estrategias interactivas que promuevan zonas de desarrollo próximo, para ello debe tomar en cuenta el nivel de conocimiento de los estudiantes y la cultura” (p. 63).

3.3.5. Aporte de Ausubel

Por otro lado, también deben tenerse en cuenta los aportes generados a partir de los postulados de David Ausubel, quien definía las capacidades de aprendizaje de jóvenes estudiantes a partir de una teoría que denominó aprendizaje significativo, el cual, según Rodríguez (2011), “es un modelo de enseñanza/aprendizaje basado

en el descubrimiento” (p. 30), en el que se privilegia el activismo, postulando que se aprende aquello que se descubre.

Según Moreira (1997) “Para Ausubel el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, para adquirir y almacenar grandes cantidades de ideas e informaciones” (p. 2), y según Rodríguez (2011), el origen de esta teoría “está en el interés que tiene Ausubel por conocer y explicar las condiciones y propiedades del aprendizaje” (p. 31).

De acuerdo con este concepto, puede establecerse que las propiedades del aprendizaje se relacionan con formas efectivas y eficaces de provocar de manera intencional, cambios cognitivos. La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1978) es de carácter psicológico ya que se ocupa de los procesos mismos que el sujeto pone en juego para generar conocimiento (Rodríguez, 2011).

Se podría afirmar que la esencia del proceso de aprendizaje significativo está en la relación no arbitraria y sustantiva de ideas simbólicamente expresadas con algún aspecto relevante de la estructura de conocimiento del sujeto, o sea, con algún concepto o proposición que ya le es significativo y adecuado para interactuar con la nueva información; por ello, en esta interacción emergen para el aprendiz, los significados de los materiales potencialmente significativos; por otro lado, la interacción también propicia la modificación del conocimiento previo, por la adquisición de nuevos significados. Por ello, se determina entonces que el conocimiento previo o estructura cognitiva del estudiante es la variable crucial para el aprendizaje significativo (Moreira, 1997).

El rol docente, de acuerdo con la posición de Ausubel, es determinante ya que se quiere que los aprendizajes escolares sean significantes; por ello, estos deben ser realistas y científicamente viables, ocupándose del carácter complejo y significativo que tiene el aprendizaje verbal y simbólico (Rodríguez, 2011).

El docente debe tener la habilidad de propiciar ambientes de aprendizaje, adecuados y pertinentes, ricos en diversas posibilidades que favorezcan la adquisición de conocimiento; en estos será necesario fomentar la participación decidida y voluntaria de los estudiantes generando la posibilidad del conocimiento; por esto, Solé y Coll (1993) afirman que el rol docente tiene características

fundamentales y precisas, “las cuales incluyen aspectos de gestión y de manejo de las relaciones humanas” (p. 7).

Teniendo en cuenta que el conocimiento no es el resultado de una copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo, a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes (Gómez y Coll, 1994).

Por esto, se manifiesta que las personas inmersas en el proceso de aprendizaje deben ser capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que se debe aprender y no solo una copia o reproducción del contexto.

Al respecto Moreira (1997) afirma: “El aprendizaje significativo está íntimamente vinculado a la edificación de constructos” (p. 7), lo cual pone de manifiesto la relación coherente entre estos elementos y ciertos eventos que los corroboren de manera exitosa.

En este orden de ideas, se puede establecer que las variables que son necesarias para que un aprendizaje sea significativo son: el trabajo abierto, el medio, la motivación, la creatividad, el mapa conceptual y la adaptación curricular. Se afirma que para enseñar es importante conocer cómo aprende el alumnado; si se enseña de la manera como aprende el alumnado, es decir de manera conectada y relacionada, la mayoría de los alumnos aprenderán; en caso contrario, se darán dificultades (Ballester, 2002).

La teoría del aprendizaje significativo propone una gran cantidad de conceptos y variables que la determinan de manera especial; específicamente, al entender que con el aprendizaje significativo el alumno da sentido a aquello que puede tener sentido, a lo que puede comprender, a lo que está adentro de su campo de aprendizaje, ya que fuera de esta zona próxima no puede entender.

El aprendizaje significativo da al alumno los elementos de anclaje en la experiencia propia de los conceptos nuevos que se presentan de manera coherente e interconectada.

El aprendizaje es, por tanto, un proceso de construcción individual y personal; los humanos se integran dentro de las estructuras de conocimiento aquellos conceptos que tienen en cuenta y se relacionan con lo que se sabe (Ballester, 2002).

La relación del aprendizaje significativo con la motivación parte del entendimiento de que este no es sinónimo de aprendizaje de material significativo. Desde la perspectiva constructivista, el material solo es potencialmente significativo, ya que el material significativo también puede ser usado por repetición, por lo que no se potenciaría el aprendizaje significativo en los estudiantes.

Cuando se produce aprendizaje significativo, las nuevas ideas se relacionan con algún aspecto relevante en la estructura cognitiva del alumno, como por ejemplo una imagen, un símbolo o un concepto ya significativos (Ballester, 2002).

En este sentido, se afirma que la teoría del aprendizaje significativo potencia la inagotable cualidad creativa del ser humano, por lo que Ballester (2002) textualmente indica “los materiales, los recursos diversificados y atractivos son una fuente potente de motivación” (p. 20).

De acuerdo con Ausubel *et al.* (1978) “conviene elevar al máximo el impulso cognoscitivo, despertando la curiosidad intelectual y utilizando materiales que atraigan la atención” (p. 374), y con Moreira (2005), quien afirma que “el aprendiz no es un receptor pasivo, muy al contrario debe hacer uso de los significados que ya internalizó para poder captar los significados de los materiales educativos” (p. 86), por lo que se concluye que la motivación es tanto un efecto como la causa del aprendizaje, por lo que no se ha de esperar la motivación antes de comenzar las tareas de aprendizaje (Ballester, 2002).

De acuerdo con esto, hay relación al mencionar que el aprendiz presenta una predisposición para aprender. Es decir que para aprender significativamente el alumno tiene que manifestar una disposición para relacionar a su estructura cognitiva de forma no arbitraria y no literal, los significados que capta de los materiales educativos, potencialmente significativos del currículo (Moreira, 2005).

Es necesario tener en cuenta otros aspectos que dan forma a la teoría del aprendizaje significativo; como por ejemplo la diferenciación progresiva, la cual es el principio programático de la materia, según el cual las ideas más generales e

inclusivas del programa se presentan al comenzar la instrucción y progresivamente siendo diferenciados en términos de detalle y especificidad.

La programación del contenido explora las relaciones entre las diferencias y similitudes relevantes, reconciliando inconsistencias reales y aparentes.

La organización secuencial consiste en ordenar los tópicos o unidades de estudio de la manera más coherente posible con las relaciones de dependencia naturalmente existentes entre ellos en la materia de enseñanza.

La consolidación es una derivación natural de la premisa de que el conocimiento previo es la variable que más influye en el aprendizaje subsecuente. Los organizadores previos son materiales introductorios, presentados antes del material de aprendizaje en sí mismo, los cuales sirven como puente entre lo que el estudiante ya sabe y lo que debería saber para que dicho material sea potencialmente significativo (Moreira, 2005).

Los mapas conceptuales son considerados el instrumento más pertinente para conseguir el aprendizaje significativo, ya que en estos, los conceptos se presentan conectados de manera coherente. En ellos los conceptos se presentan en forma de jerarquía o niveles, del más general al particular (Ballester, 2002). En sí los mapas conceptuales son diagramas conceptuales jerárquicos (Moreira, 2005).

Por otro lado, Novak (1998) asegura que “para trabajar y entender un mapa conceptual, es imprescindible conocer bien los conceptos básicos previos y diseñarlos para que se garantice la comprensión con una presentación clarificador” (p. 315).

El mapa conceptual es un instrumento de gran utilidad ya que detecta las ideas previas del estudiante en forma de evaluación inicial; por esto, se le puede facilitar nuevas conexiones entre los conceptos y usar los mapas conceptuales para comprobar qué tanto se aprende y cómo se puede guiar el aprendizaje; de igual manera se pueden aclarar relaciones y significados de los conceptos, del más fácil al más difícil (Ballester, 2002).

Se sugieren algunos principios de aprendizaje significativo análogos a los propuestos por Ausubel; en primer lugar se da interacción social con la que se compartan significados en relación con materiales educativos del currículo; esto

permite el intercambio permanente de preguntas en lugar de respuestas; en segundo lugar, la enseñanza no se basa en la centralización de un texto determinado sino en la utilización de materiales diversificados y cuidadosamente seleccionados; en tercer lugar, el aprendiz no se ve como receptor de los contenidos académicos sino como un preceptor que basado en la percepción decide cómo representar en su mente el objeto o estado de cosas del mundo dependiendo de experiencias pasadas.

En cuarto lugar, se afirma que cuando se aprende un contenido también se aprende de manera significativa su lenguaje, no solo el que se representa por palabras sino también por signos, instrumentos y procedimientos que permite interpretar y entender el mundo; esto permite suponer que el significado está en las personas y no en las palabras; de igual manera, se propone que el aprendizaje se genera a través de la corrección y superación del error; también de desprenderse de cosas irrelevantes y de no propiciar el aprendizaje mecánico a través de la memorización por la implementación de la pizarra (Moreira, 2005).

En contraposición al aprendizaje significativo, en el otro extremo del continuo, está el aprendizaje mecánico, en el cual nuevas informaciones son memorizadas de manera arbitraria, al pie de la letra, no significativa. Ese aprendizaje que es bastante usado en la escuela sirve para “pasar en las evaluaciones”, pero tiene poca retención, no requiere comprensión y no da cuenta de situaciones nuevas (Moreira, 2005).

Adicional a esta noción y características del aprendizaje significativo, también se deben mencionar los principios programáticos facilitadores, como la diferenciación progresiva, la reconciliación integradora, la organización secuencial y la consolidación y algunas estrategias facilitadoras como los organizadores previos, los mapas conceptuales y los diagramas (Moreira, 2005).

En este orden de ideas, se puede pensar que las condiciones de aprendizaje significativo propuestas por Ausubel se deberían dar de manera adecuada propiciando condiciones favorables de aprendizaje, ya que debe existir una disposición y actitud favorable del alumno para aprender significativamente, la organización lógica y ordenada del contenido, y la existencia en la mente del alumno

de conocimientos previos relevantes con los que poder relacionar el nuevo contenido de aprendizaje (Núñez, 2009).

Esto evidencia la interrelación entre lo cognitivo y emocional, la importancia de la interacción entre el docente y el alumno y la responsabilidad que tiene el maestro al mostrar a su alumno diferentes alternativas para relacionar los contenidos académicos con su propio proyecto de vida.

De igual manera, al saber que los estudiantes tener no solo la posibilidad de darles valor a los contenidos académicos al apropiarse de ellos; de igual manera, experimentan una gran satisfacción al ejecutar esa labor; esa es una de las condiciones más importantes del aprendizaje significativo.

Esto indica que cuando se cumple esa condición, la motivación puede incrementarse, al experimentar que se hace algo de manera correcta, lo cual se denomina motivación de competencia (Montico, 2004).

Con respecto al constructivismo debe indicarse que desvela una estructura de aprendizaje que antes no se había contemplado, materializándose en una estructura de conocimiento. Conseguir que los estudiantes tengan estructuras de conocimiento potentes y significativas hacen que se sientan bien y que mejore su autoestima, que se sienta interesado por lo que se aprende y que le guste lo que hace; tiene además un fuerte estímulo intelectual porque ve el resultado de lo positivo de su proceso de aprendizaje, mantiene alta la moral del grupo y aprende a aprender (Ballester, 2002).

Por otro lado, debe considerarse que el aprendizaje según el constructivismo ocurre individualmente, es idiosincrático y se favorece con experiencias concretas; el conocimiento se amplía con la reflexión crítica de los conceptos construidos en la confrontación con otros aprendices y profesores.

Por esto, la organización de espacios de aprendizaje compatibles con esta concepción deben proveer recursos y oportunidades apropiadas, dentro de las cuales se sugiere promover aprendizajes bajo la responsabilidad del aprendiz, en el que el maestro es quien provee recursos y organiza entornos estimulantes, favoreciendo el intercambio de ideas y conceptos, promoviendo la adquisición de conocimientos orientados a la aplicación a través de la solución de problemas y

seleccionando contenidos de aprendizaje que permitan el uso del conocimiento previo y la ampliación de las experiencias, opiniones y puntos de vista (Caicedo, 2012).

En este orden de ideas se establece que la motivación según el constructivismo es un factor preponderante y determinante en el establecimiento del aprendizaje, teniendo en cuenta que la motivación intrínseca tiene relación con lo que se hace, se motiva a los estudiantes con materiales que les atraigan la atención, con actividades que les enganchen y les muevan a aprender, haciendo actividades atractivas e interesantes que potencien su aprendizaje; teniendo en cuenta las características y atributos de la motivación extrínseca se propone combinarla con la intrínseca (Ballester, 2002).

Capítulo 3. Aspectos metodológicos

1. Metodología

1.1. Fenomenología

La fenomenología es un método filosófico y/o científico. En sus investigaciones lógicas Husserl concibe a la fenomenología como un método analítico y descriptivo de las vivencias del pensamiento depuradas de elementos empíricos que interpreta la realidad mediante la reducción; para Husserl el término fenómeno hace referencia a los objetos intencionales que son en efecto actos intencionales de la conciencia (Fermoso, 1988).

Desde esta perspectiva se argumenta que la fenomenología designa un nuevo método descriptivo que hizo su aparición en la filosofía a principios del siglo XX, como una ciencia *apriorica* que se desprende de este método y que estará destinado a suministrar el órgano fundamental para una filosofía rigurosamente científica y para posibilitar, en un desarrollo consecuente, una forma metódica de todas las ciencias (Husserl, 1992).

La fenomenología fue ideada como superación del psicologismo y el naturalismo. La ciencia establecida por la fenomenología es una ciencia eidética, como justificación y fundamentación de saberes empíricos. Se considera que la ciencia eidética es una ontología eidética, ya que es una contemplación de las esencias (Fermoso, 1988).

Este método fenomenológico determina una serie de circunstancias con respecto a la actitud que se toma ante la reflexión del propio psiquismo. Toda experiencia admite una reflexión semejante, pero cualquier otra manera de estar ocupados con cualesquiera objetos reales o ideales, ya sea pensando o en los modos de la emoción y la voluntad, valorando y 'aspirando'. Así cuando se está en actividad consciente directa, están ante la mirada reflexiva las respectivas cosas, pensamientos, valores, metas, medios, pero no el vivir psíquico mismo en el cual son conscientes como tales (Husserl, 1992).

Este tipo de metodología, de acuerdo con sus características se convierte en un instrumento fundamental para determinar las condiciones subjetivas relacionadas con la percepción, generada hacia cierto tipo de situaciones o fenómenos. Gracias a sus particularidades se puede conocer cómo cada individuo, de acuerdo con sus condiciones psíquicas, puede interpretarlos.

En este orden de ideas, se entiende que la fenomenología busca dilucidar la esencia de lo que se estudia, con el ánimo de obtener una descripción completa del fenómeno y ampliar el conocimiento sobre él (Pineda, 2010).

La vivencia psíquica misma solo se hace patente en la reflexión. A través de ella aprehendemos, en vez de las cosas simples y puras, en vez de los valores, los fines, los útiles puros y simples, las vivencias subjetivas correspondientes en las cuales llegan a ser para nosotros “conscientes”, en las cuales, en un sentido amplísimo se nos “aparecen”; por ello, estas vivencias se conocen como “fenómenos”; su característica esencial más general es ser “consciencia-de”, “aparición-de”, o “fenómeno-de”, de las respectivas cosas, pensamientos, planes, decisiones y esperanzas, entre otros (Husserl, 1992).

La fenomenología enfatiza en la subjetividad y el descubrimiento de las esencias de las experiencias, y provee una metodología disciplinada y sistemática para derivar conocimiento sobre esas experiencias. De igual manera debe indicarse que la investigación es válida cuando el conocimiento que resulta de ella se ha obtenido por medio de descripciones que facilitan la comprensión de un fenómeno, por lo cual, se debe mantener una actitud libre de sesgos y valoraciones (Pineda, 2010).

De acuerdo con esto, pueden establecerse diferentes condiciones que dan forma y fortaleza al establecimiento de esta metodología; por ello, se considera que lo esencial es la *epojé*, el cual denota un estado de duda y suspensión de juicio; por la *epojé* vuelve la mirada al yo o al mundo de la conciencia, se va a las cosas mismas o la esencia, la cual puede ser definida como lo que se encuentra en el ser de un individuo constituyendo lo que es él. Esa esencia se capta por intuición (Fermoso, 1988). En otras palabras, se entiende que es aquella capacidad del investigador libre de cualquier tipo de creencia o valor que puede generar un sesgo.

De manera específica puede considerarse que la epojé universal respecto del mundo que llega a ser consciente desconecta del campo fenomenológico que para el sujeto en cuestión pura y simplemente existe, pero en su lugar se presenta el mundo como tal, de forma consciente (percibido, recordado, juzgado, pensado, valorado, entre otros.), “como tal”, “el mundo, entre paréntesis”, o lo que es lo mismo, en lugar del mundo o en lugar de algo mundano singular, puro y simple, se presenta el respectivo sentido de consciencia en sus diferentes modos (sentido de la percepción, o del recuerdo) (Husserl, 1992).

Este aspecto permite que el fenómeno sea determinado en una forma específicamente natural, sin ningún tipo de elemento que ocasione un sesgo como tal.

La reflexión fenomenológica pasa por cuatro planos: el mundo teórico, el mundo vital o actitud naturalista, la actitud fenomenológica y la subjetividad trascendental; de un plano a otro se pasa por la epojé. El mundo teórico se integra por tradiciones, religión, prejuicios científicos, axiomas éticos y sistemas políticos. El mundo vital es capaz de producir la seguridad inaccesible al mundo teórico, es un universo originario y espontáneo, cognoscible tal cual es (Fermoso, 1988).

La reducción fenomenológica, consiste en; la revisión metódica y rigurosamente consecuente respecto de toda posición objetiva que se presenta en la esfera anímica, tanto en el fenómeno singular como en la entera consistencia anímica en general; y en la aprehensión y descripción metódicamente practicadas, de las múltiples “apariciones”, como apariciones de sus unidades objetivas y de las unidades como unidad de los componentes de sentido que en cada caso surgen de las apariciones (Husserl, 1992).

Se establece entonces que todos aquellos elementos que pueden ocasionar un sesgo tales como, las ideas preconcebidas, los juicios y las valoraciones no se establecen o se fijan en la consciencia.

En el proceso se etiquetan los prejuicios, se escriben y se revisan, hasta que el investigador sienta que está listo para enfrentar el fenómeno, obviamente a este proceso subyace la reflexión, el dialogo permanente consigo mismo, la intención, la

actitud, y el estar consciente de los marcos de referencia que se usan cotidianamente (Pineda, 2010).

La primera reducción fenomenológica mete al mundo teórico en un paréntesis y franquea el paso al mundo vital, liberando la mente de prejuicios. En esta reducción se huye del “mundo secundario” hacia el “mundo de primera mano”, caracterizado por un talante metodológicamente naturalista. Entre el segundo plano y el tercero (actitud fenomenológica) opera la reducción fenomenológica, por ello se abandona el mundo vital naturalista para adoptar una actitud fenomenológica (Fermoso, 1988).

De acuerdo con Pineda (2010, p. 59) “el abstenernos de prejuicios nos lleva a suspender el mundo, a insertarlo en una forma de paréntesis (*braquet*), para que se minimicen formas comunes u ordinarias de pensar sobre el fenómeno”.

Más concretamente, Husserl (1992, p. 3) afirma “la experiencia fenomenológica en la forma metódica de la reducción fenomenológica es la ‘única experiencia interna genuina en el sentido de cualquier ciencia psicológica bien fundada”.

Se entiende entonces que el método reductivo se transfiere de la experiencia de sí mismo, a la experiencia de lo ajeno, con tal de que la vida representada del otro pueda efectuarse la correspondiente puesta entre paréntesis y la correspondiente descripción conforme a la aparición, ya que aparece en el cómo subjetivo (Husserl, 1992).

De acuerdo con Husserl, se deben desconectar todas las trascendencias, tomando todas las vivencias puramente en su esencia propia. Este campo se presenta cuando se han superado las dificultades del comienzo, la multiformidad de las vivencias, con sus componentes esenciales (Fermoso, 1988).

Todo campo de experiencia posible cerrado en sí mismo permite la transición universal de la facticidad a la forma esencial (*eidos*). Si la facticidad fenomenológica se vuelve irrelevante y sirve solo ejemplarmente y como soporte para una variación libre pero intuitiva de las almas singulares fácticas y las comunidades tácticas de almas en almas y comunidades de almas posibles a priori (concebibles), y la mirada teórica se dirige ahora hacia lo que necesariamente se mantiene invariante en la

variación, entonces surge, mediante un proceder sistemático, un dominio propio de lo *a priori* (Husserl, 1992).

En este orden de ideas se entiende que en el plano de la actitud fenomenológica se realiza la contemplación de la esencia, a la que se llega por una nueva reducción (reducción eidética) que supone una operación cognitiva activa y creadora de modo que el objeto es cambiado en su ser dado, intencional y se aprehende lo invariante y general. Así entonces la reducción eidética busca ver todo lo dado, sin circunscribirse a aspectos diferenciales y sin omitir las distorsiones para desentrañar la complejidad de los objetos (Fermoso, 1988).

Según Moustakas (1994), citado en Pineda (2010, p. 60) “Una nueva dimensión se vuelve temática y así altera la percepción de lo que había aparecido previamente, algo más del fenómeno se vuelve horizontal; una expectativa diferente, algo que no se había visto ahora se reconoce”.

En este orden de ideas, se establece entonces otro tipo de reducción, adicional a la eidética, con el propósito de encontrar y añadir cosas al fenómeno que se está analizando.

Según Pineda (2010, p. 60), “el horizonte para Husserl es una perspectiva global de sentido que no está explícita, predeterminada ni finiquitada. El horizonte es la totalidad de lo percibido y lo perceptible o susceptible de ser aclarado”.

En un intento por lograr una influencia diferente al método positivista, se aplicó la fenomenología al contexto pedagógico con la clara intención de darle una explicación a diversos comportamientos de manera diferente al propuesto por la cuantificación, por esto se buscó una relación coherente de las ciencias sociales que permitiera la adhesión de enfoques de esta índole.

Según Giroux (1980), citado en Sáez (1986) “el pedagogismo es en gran medida el resultado de un concepto equivocado de lo que son las ciencias sociales, los aportes de la sociología, fenomenología y hermenéutica son claves para responder a la fenoménica educativa”.

Desde este punto de vista, es necesario considerar que la fenomenología tiene una orientación definitivamente cualitativa en la que puede notarse con total claridad la oposición a la racionalidad del positivismo.

Sin embargo, debe tenerse en cuenta que el método fenomenológico no admite como científicos las creaciones fantásticas de la mente, sino aquellas que sean compartidas y consensuadas por los que piensan; esa es su legitimización (Fermoso, 1988).

En cuanto a la relación de la fenomenología con la pedagogía, tiene en cuenta las características que conllevan todas las dimensiones del ser humano reflejadas en su interacción con diferentes entornos y con los elementos que los componen.

Es por esto que se asume una gran relación de la pedagogía con modelos que remarcan la importancia de la interacción social, ya que esta es considerada como una acción educativa regida por reglas comunicativas; la fenomenología y la hermenéutica, el interaccionismo simbólico son corrientes defensoras de este concepto (Sáez, 1986).

La importancia de este concepto se establece por el aporte que hace la educación a la emancipación del ser humano, ya que esclarece e ilumina el camino por el cual las relaciones sociales tienen historia y evolución, explicando los mecanismos de la vida social que oscurecen o favorecen la participación humana y su condición (Sáez, 1986).

Específicamente, la fenomenología logra este cometido al determinar diferentes aspectos de la subjetividad individual para propiciar el entendimiento de diferentes fenómenos, en este caso de índole académica, con el propósito de favorecer su adecuada adaptación a un entorno determinado.

De acuerdo con esto, el pedagogo social se interesa por establecer condiciones que permitan en un sentido resocializador “reinsertar” a un estudiante que ha experimentado condiciones adversas en su proceso académico.

Para ello, se interpreta y comprende mejor a este tipo de estudiantes en su ambiente real, profundizando en la personalidad e integrando cuantos datos sea posible recoger (Fermoso, 1988).

En su afán por entender diferentes circunstancias de índole subjetiva e individual, el concepto fenomenológico establece condiciones descriptivas propuestas por el enfoque hermenéutico, propiciando el análisis detallado de

diferentes posibilidades de la interacción docente-estudiante, con la firme intención de mejorar las condiciones y el posterior resultado de dicha interacción.

Debe añadirse que el interés del investigador fenomenológico se establece al tratar de analizar al estudiante en su entorno real, integrando diferentes circunstancias de índole histórica, comunitaria y dinámica, estableciendo la relación y el impacto de la educación social. Las etapas del método fenomenológico son las siguientes:

Etapa de liberación de prejuicios. En la cual el investigador trata de eliminar todos los prejuicios y presupuestos teóricos que constituyen el mundo de segunda mano; sin embargo, se dan múltiples inconvenientes para el investigador ya que por más que se proponga, siempre estará expuesto a condiciones de su propia personalidad, condicionamientos externos, el método mismo y las variaciones espacio temporales, que imposibilitan llegar a las cosas mismas (Fermoso, 1988).

Es necesario considerar la importancia que tiene el liberarse de influencias teóricas que repercutan en el juicio del investigador. Dichas influencias se dan en aspectos sociológicos y de escolarización.

Etapa descriptiva. El objeto de esta etapa es lograr una descripción del fenómeno de estudio lo más completamente y no prejuiciadamente posible, que refleje la realidad vivida por el sujeto, su mundo, su situación en la forma más auténtica (Trejo, 2012).

Se entiende que la descripción fenomenológica es ante todo acumulación de cuanto se ha recogido si se diera el caso empíricamente, pues lo empírico también forma parte del mundo vital. La descripción fenomenológica se da en las siguientes condiciones: visión simple y escueta, visión del fenómeno, visión imparcial, visión exacta y precisa, visión sin complicaciones, visión completa y visión que no exceda los límites de lo fenomenológico (Fermoso, 1988).

Esta fase tiene tres pasos: elección de la técnica o procedimiento, la cual puede ser por observación directa o participativa (sin alterar), entrevista coloquial o dialógica (estructurada en partes esenciales), encuesta o cuestionario (estructurado, abierto y flexible) y autor reportaje; aplicación de la técnica o

procedimiento seleccionado (teniendo en cuenta posibles sesgos) y elaboración de la descripción protocolar (Trejos, 2012).

A pesar de la escrupulosidad y objetividad, la descripción resulta imperfecta e incompleta porque los puntos de vista del objeto a observar son indefinidos. El fenomenólogo puede tener en cuenta diversos aspectos de orden biológico, psicológico y social; si se interesa e influye en el fenómeno educativo social, no debe perder su identidad ni su orientación (Fermoso, 1988).

Comprensión de la esencia. Para lograrlo, puede apoyarse en el aporte hermenéutico, el cual puede aportar, de manera significativa, elementos que favorecen la descripción del fenómeno y su posterior comprensión.

La metodología propuesta es de enfoque cualitativo, basado en el método fenomenológico que permitirá llegar a resultados inductivos mediante el uso de instrumentos como la entrevista.

Las fases propuestas para esta investigación son las que se utilizaron en el trabajo de Clelia Pineda (2010): “La voz del estudiante: El éxito de programas de retención universitaria”:

- *Bracketing*

En esta fase es necesario un entrenamiento para el investigador con respecto a la reducción fenomenológica en la cual se deben suspender los juicios, valoraciones o ideas que se tengan con respecto a la problemática a estudiar.

Es necesario por el carácter cualitativo de la investigación, que el investigador suspenda creencias propias, perspectivas y predisposiciones (Taylor y Bogdan, 1987). En este orden de ideas, es necesario reflexionar sobre todo aquello que pueda inhibir, descalificar o invalidar la visión del fenómeno, por ello, se agrupan entre paréntesis todas esas preconcepciones (*bracketing*) (Pineda, 2010). Para cumplir con este propósito se elaboraron varios escritos en los cuales se plasmaron las experiencias vividas con respecto a dificultades académicas, de interacción y adaptación al entorno universitario y otras que había conocido en mi rol como psicólogo del Departamento de Bienestar Universitario y docente de las Facultades de

Medicina y Enfermería. Este trabajo de reflexión permitió identificar las ideas más comunes con respecto a esta problemática con el propósito de apartarlas consiente y voluntariamente.

- Horizontalización:

Se propone entonces ubicar en la experiencia personal frases claves u oraciones en las que se hable sobre el fenómeno estudiado, interpretar los significados de estas frases, inspeccionar los significados atribuidos al fenómeno en cuestión, identificando lo que se revela acerca de las cualidades del fenómeno y elaborar una declaración del fenómeno (Pineda, 2010).

- Variación imaginativa:

Las frases u oraciones que fueron consideradas claves se agruparon en cinco categorías que permitieron su posterior análisis, estas serán descritas posteriormente.

La población objetivo serán estudiantes de algunas facultades privadas del área de ciencias de la salud en Bogotá; de las cuales se tuvieron en cuenta las más representativas como odontología, enfermería, medicina, optometría y bacteriología.

Se elaboró un formato con 42 preguntas que hacían relación con la interacción entre docente y estudiante y a la permanencia académica. Para darle validez a este formato se buscaron personas que tuvieran experiencia en docencia, psicología, permanencia académica e investigación pidiéndoles que indicaran las más pertinentes y mejor redactadas para la realización de la entrevista.

Preguntas seleccionadas de acuerdo con el criterio de los evaluadores:

1. ¿Considera usted que la interacción entre el docente y el estudiante influye en la motivación de los estudiantes? ¿Por qué?
2. ¿Considera que hay relación entre motivación y permanencia académica? ¿Por qué?
3. ¿Considera que el docente debe propiciar un ambiente adecuado para la enseñanza? ¿Por qué?

4. ¿Considera que el autoaprendizaje es bueno y es producido por la motivación? ¿Por qué?
5. ¿Prefiere estudiar solo o con grupo de estudio? ¿Por qué?

Capítulo 4. Resultados y análisis de la información

1. Características generales

En esta investigación se entrevistaron 78 estudiantes de nueve facultades del área de ciencias de la salud, una de bacteriología, una de odontología, dos de medicina, tres de enfermería y tres de optometría en la modalidad de grupo focal. Los grupos se organizaron por las propias facultades cuyos coordinadores académicos dieron información adicional relevante con respecto a las causas de la permanencia estudiantil de sus alumnos, la cual complementó los datos obtenidos en las entrevistas; ellos asignaron a los estudiantes de acuerdo con una convocatoria general. Las entrevistas se realizaron en cada universidad. Los estudiantes se distribuyeron de la siguiente manera.

- Bacteriología: 14 estudiantes
- Odontología: 10 estudiantes
- Optometría I: 8 estudiantes
- Optometría II: 12 estudiantes
- Enfermería I: 6 estudiantes
- Enfermería II: 4 estudiantes
- Enfermería III: 10 estudiantes
- Medicina I: 6 estudiantes
- Medicina II: 8 estudiantes

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas posteriormente en un formato Word. Esa transcripción permitió agrupar los datos por categorías en un formato Excel, lo cual facilitó la construcción del capítulo de análisis y discusión al crear hipótesis abductivas para empezar a formar párrafos con los datos de las entrevistas.

2. Categorías y categorías emergentes

Las matrices que determinaron las categorías están en los anexos. Las categorías establecidas fueron:

1. Motivación intrínseca: En esta categoría se clasificaron frases u oraciones que hacían referencia a las características y elementos de índole intrínseco en el estudiante, las cuales tenían que ver con su proceso de toma de decisiones y de adaptación al entorno universitario.
2. Autoconcepto: En esta categoría se clasificaron frases u oraciones que tenían que ver con la percepción del estudiante de sus propias capacidades y limitaciones.
3. Motivación extrínseca: Se clasificaron aquellas frases que tenían que ver con los elementos externos que influían en el estudiante y su capacidad de adaptación y emociones.
4. Interacción docente estudiante: Se clasificaron las frases u oraciones que permitieron caracterizar la relación pedagógica entre docente y estudiante.
5. Percepción del docente: Se clasificaron las frases u oraciones que hacían referencia a la imagen del docente, en cuanto al dominio de un tema específico y la forma como se relacionaba con sus estudiantes.

Las categorías que emergieron del primer análisis fueron:

1. Desesperanza aprendida: Se clasificaron frases u oraciones que hacían referencia al estado de no motivación por parte del estudiante cuando percibían el entorno académico como amenazante.
2. Autoeficacia: Se clasificaron frases u oraciones que hacían referencia a la forma como el estudiante apreciaba sus propias capacidades y limitaciones cuando enfrentaba un reto de índole académico.
3. Vocación: Se clasificaron las frases u oraciones que hacían referencia a la forma como se identificaba el estudiante con las características del programa académico, de la profesión y de la institución.

4. Influencia de factores externos en motivación intrínseca: Se clasificaron frases u oraciones que hacían referencia a aquellos elementos de índole externa que influían en la motivación de los estudiantes.
5. Autoconcepto y motivación intrínseca: Se clasificaron frases u oraciones de la percepción del estudiante en cuanto a sus capacidades y la influencia con su motivación.

Se revisaron las características de las variables contextuales y de las intrínsecas en este concepto; los elementos institucionales, las particularidades del docente y la forma como el estudiante se relaciona con sus pares, la madurez, el autoconcepto y la capacidad del alumno para hacer frente a situaciones estresantes superando la frustración que pueda presentarse.

El docente será tenido en cuenta como un agente determinante en la enseñanza de los estudiantes evidenciando su influencia en la motivación y en el desempeño académico; para ello, se tendrán en cuenta las características que le dan forma y sentido a su rol, específicamente las relacionadas con el dominio de los temas y de los grupos, con su estilo de comunicación y con su capacidad para proponer estrategias de aprendizaje.

RESULTADOS ODONTOLÓGIA

Pregunta	Respuesta	Categoría emergente	Breve explicación
¿Considera que hay relación entre motivación y permanencia académica? ¿Por qué?	casos de alumnos en el que ya no pueden hacer nada por la dinka y como ya está perdida por que sus requisitos ya no le van a alcanzar dejan de venir	Desesperanza aprendida	En este caso es evidente la incapacidad que se tiene para superar un reto para afrontar otros, afectándose de forma específica su autoconcepto
	muchas personas se desmotivan hacia un área de la odontología que desde el principio le fue mal, la segunda le fue mal, la tercera le fue mal, y le dijeron que era malo para eso, la persona se desmotivó,	Autoeficacia	El déficit de recursos percibido afecta de manera definitiva la motivación, su autoconcepto es pobre y vulnerable influyendo en la forma como se determina la posibilidad de lograr éxito
¿Considera que el autoaprendizaje es bueno y es producido por la motivación? ¿Por qué?	si nos quedamos con lo que nos dan los Doctores acá en una clase, se lo digo con sinceridad y experiencia es malo, me doy cuenta que ellos están equivocados por que no se dan a la tarea de investigar digamos los procesos más actuales	Influencia de factores externos en la motivación intrínseca	La influencia de la percepción del docente y el dominio que tiene del tema genera la posibilidad del autoaprendizaje si se tiene como respaldo una actitud responsable
	Yo pienso que el autoaprendizaje es bueno y está totalmente derivado de la motivación si uno desde primero ya está dedicado a estudiar esto y se ve solamente en esto entonces está motivado a aprender muchas cosas que no están dentro de lo que enseñan acá los docentes	Motivación intrínseca	La motivación intrínseca se genera a partir de diferentes aspectos que permiten que la afinidad con los contenidos y con la institución se establezca, ya de la mano o se fortalece con la vocación

RESULTADOS ODONTOLÓGIA

Pregunta	Respuesta	Categoría emergente	Breve explicación
¿Considera que el docente debe establecer las condiciones necesarias para estimular el aprendizaje? ¿Cuáles?	Con respecto a establecer las condiciones el docente debe tener en cuenta el nivel en el que se encuentra el alumno	Influencia de factores externos en la motivación intrínseca	La motivación se establece entre otras cosas cuando el docente permite una comunicación adecuada con sus alumnos, que los haga sentirse valorados.
¿Considera Usted que la interacción del docente con el estudiante influye en su motivación? ¿Por qué?	Había un concepto del que no tenía ni idea, no lo había visto en ninguna teoría, obviamente cuando llegue a hacerlo no sabía, y me habieron feo, que no sabían que hacia yo ahí y pues así quien no se desmotiva, aun cuando al entrar quería especializarme en eso	Actitud y motivación intrínseca	Falta una actitud más responsable por parte del estudiante, el cual depende emocionalmente de su profesor
	no di con un buen docente, me estreñe demasiado, tuve como trabas, como la docente no es muy querida, no tiene buena forma de hablar, me cerré con esa materia, me cerré, ya no me gusta, soy torpe, me estreño	Autoconcepto y motivación intrínseca	La percepción del estudiante con respecto a sus capacidades se afectó por los comentarios desiguales de su profesor, denotando una persona dependiente e insegura.
Estudia solo o tiene grupo de estudio	A mí me funciona más trabajar solo, porque para poder estudiar se necesita concentración.	Actitud y motivación intrínseca	El estudiar solo es el reflejo de una actitud autónoma y competente

RESULTADOS

MEDICINA

Pregunta	Respuesta	Categoría emergente	Breve explicación
¿Considera que hay relación entre motivación y permanencia académica? ¿Por qué?	Yo pienso que si uno hace algo es porque le gusta y el que está en lo que le gusta hace cosas para que le vaya bien si me gusta la carrera, yo soy permanente en mi estudio	Vocación	La vocación de los estudiantes es un elemento fundamental que garantiza la permanencia al dar elementos que los protegen de la frustración
	si escogimos esta carrera sobre las otras es porque desde el principio estábamos motivados o sea sin profesores nos sentiríamos motivados a hacerlo y en la carrera vamos a tener muchos profesores y todos ellos son bien distintos eso va en nosotros, o sea que la motivación está en nosotros y que no debe importar si estamos con un profesor o no	Actitud y motivación intrínseca	La actitud responsable permite que el estudiante enfoque su atención en sus propios recursos, no depende de nadie más
¿Considera que el autoaprendizaje es bueno y es producido por la motivación? ¿Por qué?	Considero que el autoaprendizaje es la base de todo estudiante, no solo de medicina sino de cualquier otra carrera porque uno no puede quedarse simplemente con lo que le dicen y aceptar todo lo que le dicen sino también ser autoortico.	Actitud y motivación intrínseca	La actitud responsable permite que el estudiante enfoque su atención en sus propios recursos, no depende de nadie más
	El autoaprendizaje es tan vital como la motivación que se tuvo para estudiar la carrera que se eligió, si nosotros no hubiéramos tenido el don o las ganas de estudiar medicina no hubiéramos llegado nunca al semestre que llegamos.	Actitud y motivación intrínseca	La actitud responsable permite que el estudiante enfoque su atención en sus propios recursos, no depende de nadie más

RESULTADOS

MEDICINA

Pregunta	Respuesta	Categoría emergente	Breve explicación
¿Considera que el docente debe establecer las condiciones necesarias para estimular el aprendizaje? ¿Cuáles?	Pienso que atrás quedaron esas cátedras que se desarrollaban con el profesor adelante y los estudiantes en su puesto sin poder hablar ni dialogar, pienso que eso ya ha quedado en el pasado,	Influencia de factores externos en motivación intrínseca	La motivación depende de la percepción y aceptación de elementos externos
Estudia solo o tiene grupo de estudio	Los métodos de estudio son propios e individuales, yo prefiero estudiar solo ya que me gusta solucionar por mí mismo más problemas con los materiales necesarios	Actitud y motivación intrínseca	Denota una actitud autónoma y responsable, en donde se percibe con un buen autoconcepto
¿Considera Usted que la interacción del docente con el estudiante influye en su motivación? ¿Por qué?	si influye porque a lo largo de mi carrera he tenido profesores que motivan y docentes que no, del que más he aprendido y más aplico hoy en día lo enseñado es del doctor que más me motiva.	Influencia de factores externos en motivación intrínseca	Refleja la influencia que tiene el docente y como con esa característica puede determinar autonomía en sus estudiantes
	Esa es la práctica conmigo, se volvió conocer no solo de mi parte académica sino de la humana, de donde era y quien era, sabía cuáles eran mis falencias, conocía en exactitud y trabajaba en ellas, daba ejemplo	Influencia de factores externos en motivación intrínseca	Refleja la influencia que tiene el docente y como con esa característica puede determinar autonomía en sus estudiantes

RESULTADOS

OPTOMETRÍA

Pregunta	Respuesta	Categoría emergente	Breve explicación
¿Considera que hay relación entre motivación y permanencia académica? ¿Por qué?	la motivación personal, el deseo de salir adelante, tener una proyección de vida, la responsabilidad social que transmite la carrera	Motivación intrínseca	La motivación intrínseca y la vocación son fundamentales y protectores para el desarrollo y continuidad de la carrera
¿Considera que el autoaprendizaje es bueno y es producido por la motivación? ¿Por qué?	Yo pienso que el autoaprendizaje es básicamente todo, o sea me parece fundamental,	Actitud y motivación intrínseca	La actitud responsable permite tomar decisiones acertadas con respecto al desarrollo profesional
¿Considera que el docente debe establecer las condiciones necesarias para estimular el aprendizaje? ¿Cuáles?	Es muy importante no solo para genera aprendizaje sino para generar buena comunicación, establecer una serie de reglas necesarias para lograr una meta	Influencia de factores externos en motivación intrínseca	El docente determina condiciones de índole motivacional en sus estudiantes a partir de sus posibilidades metodológicas
Estudia solo o tiene grupo de estudio	para parciales yo estudio solo	Actitud y motivación intrínseca	La actitud responsable permite comportamientos autónomos
¿Considera Usted que la interacción del docente con el estudiante influye en su motivación? ¿Por qué?	Motivadora es que la profesora interactúe con los estudiantes y se encargue de cada estudiante aprenda correctamente, y no solo que de una idea sino que vea que todos entendamos y que sea claro con la explicación	Influencia de factores externos en motivación intrínseca	El docente determina condiciones de índole motivacional en sus estudiantes a partir de sus posibilidades metodológicas



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Institución de Educación Superior sujeta a la inspección y vigilancia del Ministerio de Educación Nacional DANE 1794.



RESULTADOS

ENFERMERÍA

Pregunta	Respuesta	Categoría emergente	Breve explicación
¿Considera que hay relación entre motivación y permanencia académica? ¿Por qué?	es difícil, decir que uno es enfermero ante la familia, muy difícil decir que se es enfermero ante los amigos porque es una carrera que siempre se ha visto para las mujeres y yo como hombre me siento a veces discriminado por estar en esta carrera, esto me desmotiva para estar en esta carrera	Influencia de factores externos en motivación intrínseca	La permanencia depende en gran medida de la actitud que se tenga para afrontar de manera responsable las circunstancias y características de la profesión
¿Considera que el docente debe establecer las condiciones necesarias para estimular el aprendizaje? ¿Cuáles?	Desmotivar no, yo creo que tiene que ser una situación muy grave o muy incómoda, como para que yo creyera que por portar un uniforme o porque me miran; se ponen límites, yo no creo que por esa situación se deba dejar el trabajo porque alguien más está intentando perturbarla es importante que la clase no sea monótona sino que se pueda empezar a jugar con ellas, para que el aprendizaje sea, digámoslo, "multicolor", que no sea todo tan básico y tan "gris", que se pueda entender desde las diversas perspectivas	Actitud y motivación intrínseca	La actitud responsable no depende de la edad, depende de las experiencias que se vivan y lo fortalecen como estudiante y como persona
		Influencia de factores externos en motivación intrínseca	El aprendizaje puede darse de maneras diferentes a la que tradicionalmente se representan en ciencias de la salud. La motivación depende de factores externos



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Institución de Educación Superior sujeta a la inspección y vigilancia del Ministerio de Educación Nacional DANE 1794.



RESULTADOS ENFERMERÍA

Pregunta	Respuesta	Categoría emergente	Breve explicación
	considero que en primera instancia el docente sea responsable que el estudiante quiera aprender, si a uno le interesa el tema pues debe tratar de hacerlo bien	Actitud y motivación intrínseca	La responsabilidad de las cuestiones relacionadas con el aprendizaje no dependen de una sola parte, la actitud será determinante para que se genere autonomía
¿Considera que el autoaprendizaje es bueno y es producido por la motivación? ¿Por qué?	Creo que uno como profesional debe aprender a cuestionarse dentro de su formación, y el ampliar los conceptos le da a uno herramientas para de cierto modo ir un paso delante de sus compañeros	Actitud y motivación intrínseca	El autoaprendizaje es un reflejo de una actitud autónoma, la cual ha sido desarrollada por la experiencia que ha vivido en su formación profesional
	No siento que sea dado por la motivación externa sino la de uno mismo, al gusto	Actitud y motivación intrínseca	
¿Prefiere estudiar solo o tiene grupo de estudio? ¿Por qué?	vivo sola, entonces, para mí es muy complicado estudiar individual, lo hago pero no es de la misma manera que lo hago en grupo, entonces yo teniendo un grupo que te dice, estudiemos porque necesitamos hacerlo, en cambio, llegar sola y tener que hacerlo "tengo como pereza", "como que hoy no...".	Influencia de factores externos en motivación intrínseca	Los estudiantes de primeros semestres son susceptibles a necesitar el apoyo y refuerzo de los demás como muestra de una actitud dependiente y poco convencida de sus propias capacidades



RESULTADOS ENFERMERÍA

Pregunta	Respuesta	Categoría emergente	Breve explicación
	prefiero estudiar sola, por tiempo, ya que tengo que dividirlo, mi casa, el estudio y el trabajo, entonces prefiero hacerlo sola	Actitud y motivación intrínseca	La autonomía se relaciona de manera directa con una actitud responsable y consciente
¿Considera Usted que la interacción del docente con el estudiante influye en su motivación? ¿Por qué?	la motivación de un docente es muy importante para el crecimiento del personaje, sobre todo para los hombres que estamos en enfermería es importante que a nosotros nos motiven ya que en los hombres es más la carga discriminativa que en las mujeres, especialmente porque ya sabemos que tenemos fama que somos homosexuales	Actitud y motivación intrínseca	Cuando se descarga la responsabilidad de las cosas y actos en los demás es un reflejo de una persona dependiente y a la que le falta una actitud responsable.
	si a uno lo cuestionan de manera positiva uno va en lo posible de ir avanzando, pero si el reforzamiento es negativo, vulnerando además las capacidades del estudiante automáticamente genera en uno un retroceso, y hasta rechazo a esa materia o hacia la actividad	Influencia de factores externos en motivación intrínseca	La retroalimentación dada por el docente influye en la motivación del estudiante



RESULTADOS FINALES

CATEGORIA EMERGENTE	EXPLICACION
Desesperanza aprendida	En este caso es evidente la incapacidad que se tiene para superar un reto o para afrontar otros, afectándose de forma específica su autoconcepto
Vocación	La vocación de los estudiantes es un elemento fundamental que garantiza la permanencia al dar elementos que los protegen de la frustración
Autoeficacia	El déficit de recursos percibido afecta de manera definitiva la motivación, su autoconcepto es pobre y vulnerable influyendo en la forma como se determina la posibilidad de lograr éxito
Autoconcepto y motivación intrínseca	Estudiantes con una buena percepción de sí mismos y de sus recursos ven el autoaprendizaje como una opción que les permite alcanzar de mejor manera sus metas
Actitud y Motivación intrínseca	Al tener una actitud responsable con respecto a la realidad de la situación académica que se vive, el autoaprendizaje se convierte en una opción que lo denota como alguien crítico y proactivo



RESULTADOS FINALES

CATEGORIA EMERGENTE	EXPLICACION
Influencia de factores externos en motivación intrínseca	La motivación se establece entre otras cosas cuando el docente permite una comunicación adecuada con sus alumnos, que los haga sentirse valorados.
Actitud y motivación intrínseca	Denota una actitud autónoma y responsable, en donde se percibe con un buen autoconcepto
Actitud y motivación intrínseca	Falta una actitud más responsable por parte del estudiante, el cual depende emocionalmente de su profesor
Influencia de factores externos en motivación intrínseca	Refleja la influencia que tiene el docente y como con esa característica puede determinar autonomía en sus estudiantes
Autoconcepto y motivación intrínseca	La percepción del estudiante con respecto a sus capacidades se afectó por los comentarios denigrantes de su profesor, denotando una persona dependiente e insegura.



3. Importancia de la motivación

De igual manera, en las instituciones educativas deberán resaltarse las condiciones que favorecen la adaptación del estudiante al brindarle oportunidades que les permitan socializar, tener grupos de estudio y sistemas de apoyo que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje. Por otro lado, se podrá conocer la percepción de los estudiantes con respecto a las características administrativas de los programas en cuanto a las prácticas, turnos, rotaciones y demás.

Con respecto al estudiante, se identificaron y entendieron las variables intrínsecas que influyen en su motivación; de esta manera, la vocación, la madurez, el autoconcepto y la capacidad adaptativa considerándose de manera importante al estar reflejadas en el desempeño académico.

En este orden de ideas, la influencia que una u otra tengan en la motivación permitió comprender diferentes comportamientos y actitudes en los estudiantes ante las opciones generadas por sus propias decisiones y criterio, los cuales deberán ser coherentes con su propio proyecto de vida. Las decisiones tomadas se fortalecerán en la medida en la cual los estudiantes superan retos en la carrera profesional que han elegido.

Es necesario en primera instancia establecer la relación que existe entre motivación y aprendizaje, por ello deben tenerse presente las características e implicaciones del constructo motivacional para poder determinar las circunstancias que propician la deserción o la permanencia académica. Aunque la motivación es conocida como un constructo singular, se sugiere que las personas son movidas a actuar por factores diferentes, se actúa por que se valora una actividad o por una coerción externa (Ryan y Deci, 2000). Esta afirmación permite establecer que en el campo académico los alumnos pueden comportarse por la satisfacción de necesidades internas o por la influencia que tienen elementos del entorno en ellos.

Conociendo que la motivación es entendida como un conjunto de estados y procesos internos de la persona que despiertan, dirigen y sostienen una actividad determinada, una persona motivada hacia el estudio, es aquel que despierta su actividad como estudiante a partir de convertir su interés por cierta disciplina en

acciones concretas, dirigiendo sus estudios hacia metas reales y sosteniéndolos en forma tal que, con esfuerzo y persistencia, pueda conseguirlas (Montico, 2004). Se entiende entonces que el objetivo se determina por la realización de las actividades académicas a partir de su compromiso con la excelencia y no por la influencia punitiva de sus padres o maestros.

El aprendizaje que se da como resultado de la exploración del estudiante, es el resultado de su propia motivación intrínseca, la cual se manifiesta en comportamientos autónomos de índole académica, que son relevantes dentro de su proceso de formación profesional. La lectura y la escritura deben ser actividades que fortalezcan a los estudiantes, como herramientas fundamentales dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este orden de ideas el aprendizaje que se propicia de esta manera será relevante para el alumno si es capaz de relacionarlo con su propia vida; de ahí, la motivación existirá como un factor real dentro de su proceso formativo. De esta manera, el estudiante autónomo entenderá la relevancia de los contenidos y los temas cuestionándose constantemente con respecto a ellos.

La pérdida de la motivación en estudiantes de ciencias de la salud es un evento recurrente que se ocasiona por múltiples factores, entre ellos la falta de madurez correspondiente a un autoconcepto frágil e incoherente que propicia con mayor facilidad este tipo de circunstancias. Ante la pérdida y repetición constante de algunas materias, los estudiantes que se caracterizan de esta manera experimentarán una circunstancia de impotencia, la cual los marca de manera significativa al apreciar limitados todos sus recursos y posibilidades.

Desde este punto de vista, al considerar el carácter intencional de la conducta humana, resulta evidente que las actitudes, percepciones y expectativas que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar y de las metas que pretende alcanzar constituyen factores de primer orden que guían y dirigen la conducta del estudiante en el ámbito académico; sin embargo, aparte de las variables personales e internas se tienen en cuenta las de orden externo, procedentes del contexto en el

que se desenvuelven los estudiantes, que les están influyendo y con las que interactúan (García y Domenech, 2002).

Las instituciones educativas adquieren entonces gran responsabilidad ya que será necesario que establezcan estrategias que favorezcan la adaptación de sus estudiantes al entorno académico, desde el acompañamiento y apoyo al aprendizaje hasta la capacitación constante de sus docentes, los cuales estarán comprometidos plenamente con su rol.

4. Implicaciones de la motivación en la educación de ciencias de la salud

Se evitará a toda costa que los estudiantes pierdan toda esperanza de poder culminar sus estudios, ya que los sentimientos de derrota y frustración serán definitivos en estudiantes que no han alcanzado su madurez y no han constituido su autoconcepto de manera sólida y coherente. Esta circunstancia propiciara condiciones que van a ser trascendentales en el futuro de los alumnos.

Ante la pérdida académica y la percepción de un pobre repertorio de recursos propios, el estudiante caerá en un estado psicológico llamado desesperanza aprendida, el cual se caracteriza por la imposibilidad de lograr cualquier cosa, la idea de que no hay nada que hacer, ni ahora ni nunca, planteando una resignación forzada y el abandono de la ambición y el sueño (González y Hernández, 2012). Esto se evidencia con el siguiente testimonio: “Cuando ya no se puede hacer nada por la clínica y ya está perdida dejan de venir” (personaje 1. 14 de abril de 2016)

Adicionalmente y en concordancia con las características psicológicas que el estudiante posea, se buscará un alivio inmediato ocasionado por la evasión de la presión que esté viviendo en ese momento, generando así toma de decisiones extremas propias de su pobre sistema de autocontrol, lo cual se explica por la forma como se afecta la motivación al verse denigrados los recursos, virtudes y capacidades del estudiante, por lo general la falta de madurez y fortalecimiento de su propia personalidad ocasionan el abandono académico o escolar.

De acuerdo con esto, la responsabilidad del docente se pone en evidencia ya que él podrá a partir de su condición generar los elementos necesarios que garanticen la consolidación en los estudiantes de sus propios recursos. El tipo de interacción que se establezca entre ellos siendo clave para el desarrollo de diferentes aspectos de índole cognitivo y emocional en los alumnos. Esta circunstancia podrá complicarse si el profesor mantiene una perspectiva que esté basada en un modelo tradicional.

Por otro lado, la exigencia de los programas académicos de ciencias de la salud se convierte en un gran desafío para cualquier estudiante; dicha circunstancia se representa en los contenidos académicos y el tiempo requerido para poder estudiarlos, debido a esto el nivel de estrés que puede experimentarse en una semestre es significativo y puede atentar contra la continuidad del estudiante sino se tienen los argumentos suficientes para poder hacer frente a la presión, de igual manera debe tenerse en cuenta que las condiciones emocionales de los estudiantes requieren un control lo suficientemente coherente y prolongado que permita una mayor adaptación al entorno universitario.

De igual manera los estudiantes de ciencias de la salud, deben ser conscientes de la importancia y responsabilidad de su rol profesional, por la incidencia y el impacto que tiene en el ser humano y en su bienestar, por ello, será determinante que los alumnos desde que comienzan su proceso de formación sean conscientes de la importancia de la madurez en las decisiones que tomen y de la autonomía que tengan en su desempeño profesional.

La forma como se da la interacción entre docente y estudiante varía dependiendo del programa académico por los diferentes contenidos y las exigencias que ellos representan; por esto, es normal encontrar relaciones interpersonales inadecuadas que tienen como sustento el déficit en comunicación y la retroalimentación inapropiada, en otros de acuerdo a sus condiciones o parámetros se ve un nivel de requerimientos que propician de manera fácil niveles exagerados de presión y estrés por parte de los alumnos.

Como por ejemplo aquellos programas o instituciones que obligan a sus estudiantes a conseguir pacientes en su periodo de aprendizaje clínico, o aquellos que exigen el cumplimiento de turnos sin que se den las condiciones necesarias para que haya un acompañamiento adecuado y efectivo. Esto se evidencia con el siguiente testimonio: “Es una carrera peculiar y muy diferente a otras, porque uno depende de factores externos como conseguir pacientes” (Personaje 1. 14 de abril de 2016)

Por ello es necesario tener en cuenta que tipo de circunstancias y factores caracterizan los diferentes programas que componen el área de ciencias de la salud, ya que ellos también inciden en los niveles de permanencia, afectando la motivación de los estudiantes e incidiendo en su adaptación al entorno universitario.

Se necesita entonces que el estudiante cuente con las herramientas suficientes que le permitan adaptarse a los retos y exigencias de la carrera que ha escogido, por ello se requiere que organicen el tiempo asignado para las clases y actividades curriculares, que tengan una planeación de los recursos y las acciones que deben realizarse al igual que un manejo adecuado de sus emociones y de la presión que pueda experimentarse en un momento determinado.

Este tipo de conceptos son claves ya que influyen de manera importante en la motivación de los estudiantes, afectándola de tal manera que se ve reflejada en la posibilidad de alcanzar metas, e incluso a renunciar a toda posibilidad a que las cosas salgan bien (González y Hernández, 2012).

5. Motivación intrínseca y el desarrollo de la autonomía

Como se ha dicho anteriormente, la motivación intrínseca se manifiesta a través de las posibles conductas que reflejan el deseo del estudiante por alcanzar dominio en un tema, la necesidad de explorar y curiosear y el interés innato que les permiten obtener una fuente de disfrute y bienestar. Estos elementos serán promulgados por los docentes, quienes en su rol se responsabilizan de una formación diferente a la que tradicionalmente han representado.

Con respecto a la consecución de objetivos académicos es necesario resaltar la importancia de la motivación de naturaleza intrínseca, la cual, a diferencia de la que se genera por los factores externos puede ser considerada más duradera al estar ligada de manera cercana al individuo y a sus intereses, proporcionando la satisfacción de necesidades de índole personal en las cuales se refleja su desarrollo integral. Por esto será necesario tener en cuenta la influencia de los eventos sociales-contextuales que producen sentimientos de competencia y el *feedback* que promueve la efectividad (Ryan y Deci, 2000).

Específicamente en el caso de los estudiantes de ciencias de la salud, algunos de ellos pudieron encontrar que su motivación intrínseca se incrementaba cuando avanzaban en semestres y la interacción con los pacientes era mayor, en ese momento su vocación se afianzo, permitiéndole encontrar más motivos para sentirse seguro en su profesión. Esta condición les permitía sentirse más comprometidos con sus estudios y el desarrollo de su profesión, tanto que temían quedar mal frente a sus pacientes por ignorar algún concepto; esto los motivaba a estudiar con más ahínco y dedicación, lo cual quiere decir que la motivación intrínseca aumenta a medida que el estudiante recibe una retroalimentación positiva con respecto a sus ejecuciones, lo cual influye de manera definitiva en la percepción que se tenga con respecto a su nivel de competencia.

Sin embargo, se establece que los sentimientos de competencia no amplían la motivación intrínseca a no ser que fueran acompañados por un sentido de autonomía (Ryan y Deci, 2000), factor que se logra en la medida en la cual los estudiantes avanzan en sus semestres obteniendo madurez por la experiencias vividas de manera cotidiana, gracias a la interacción constante con elementos contextuales que se relacionan e influyen en sus propios recursos.

Como tal la motivación intrínseca se entiende como asociada a factores internos de un sujeto, como el gusto por una tarea en sí, y la motivación extrínseca es asociada a factores externos, en donde la persona no se siente motivada por la naturaleza de la tarea, sino que la concibe como medio para conseguir otros fines. (Romero y Pérez, 2009). Este aspecto se comprende más fácilmente cuando el

estudiante centra su aprendizaje pensando en el servicio y aporte que da a la sociedad, que por el lucro que puede recibir a cambio de un trabajo, lo cual será una premisa que los docentes tendrán en cuenta al resaltar que las labores y deberes representarán en los estudiantes gozo y felicidad; y satisfacción cuando se alcanzan diferentes objetivos relacionados con ellos.

La motivación intrínseca se relaciona con otros factores de índole interna tales como la vocación, la madurez y el autoconcepto, los cuales de manera intencional influyen en ella, propiciando en el estudiante diversos aspectos y conductas que favorecen o no la continuidad académica en un periodo de tiempo determinado al permitir que este tenga los argumentos necesarios que le permitan justificar las decisiones que tienen que ver con su desarrollo académico.

La motivación de naturaleza intrínseca de acuerdo a lo que se ha mencionado tiene una serie de características que la hacen relevante frente a los diferentes procesos de aprendizaje y la adaptación en general del estudiante en cualquier tipo de contexto académico, se perfila de esta manera con un plazo más duradero y con su naturaleza relacionada con el desarrollo integral de la persona.

Se distinguen los alumnos que poseen una motivación intrínseca por aprender y aquellos que consideran los estudios como camino para alcanzar un objetivo externo, a los primeros se les atribuye una meta de aprendizaje, reflejándose la comprensión y el dominio de un contenido y de los procesos involucrados. Los segundos poseen una motivación extrínsecamente asociada a una meta de resultado. (Romero y Pérez, 2009). Estos estudiantes serán más vulnerables al estrés y más susceptibles a la frustración al no darse una relación coherente entre sus expectativas y la realidad. Por ello, estudiantes de algunas carreras de ciencias de la salud que son conscientes de la realidad de su profesión, tienen como prioridad la formación académica como un medio indispensable para prestar un servicio que impacte y genere bienestar en la sociedad, de esta forma se garantiza que el estudiante pueda desarrollarse como persona, sintiendo satisfacción al generar estrategias que se reflejen en la calidad de vida de los demás.

Algunos estudiantes dieron gran relevancia al factor económico al relacionarlo con su historia personal, es decir cuando son conscientes del esfuerzo que hicieron sus familiares para darles una oportunidad de estudiar, vieron necesario devolverles en algo la inversión que hicieron y el dinero se convirtió en un elemento fundamental para ese propósito. Esto se evidencia en el siguiente testimonio: “Yo tengo afán de salir para devolverle a mis padres lo que han hecho por mí a lo largo de la vida, les debo mucho” (Personaje 6. 13 de agosto de 2016)

Otros alumnos no vieron en una primera instancia que el factor monetario podría ser conseguido con facilidad si la persona al estudiar lo que quiere se convierte en un profesional feliz y plenamente realizado, circunstancia que puede llevarlo a ser alguien reconocido por la calidad de su trabajo, brindándole oportunidades laborales que se verán manifestadas en buenas condiciones contractuales. De igual manera es necesario resaltar que aunque el dinero es considerado como un factor externo y por ello intrascendente para el estudiante, adquiere importancia al proporcionarle la posibilidad de convertirse en una persona autónoma, la cual vivirá de su profesión sintiéndose capaz y con habilidades para enfrentar las circunstancias de un mundo adulto con total responsabilidad.

La afinidad e identificación con objetivos y contenidos predice que las personas dan su mejor esfuerzo para conseguir una meta determinada, lo cual no siempre se representa de manera cuantitativa, como la nota que se obtiene en un parcial, trabajo o prueba determinada, sino por la satisfacción que se logra al conseguir algo de manera correcta o exitosa. De igual manera se aplica a aquellos estudiantes que no dan importancia a la remuneración económica que puede obtenerse por su trabajo.

La comparación entre personas cuya motivación es auténtica y aquellas que son controladas para una acción, muestran que en el primer caso hay más interés, excitación y confianza, manifestándose en un incremento del desempeño, la persistencia y la creatividad (Ryan y Deci, 2000).

La motivación intrínseca, como concepto muestra su valor al propiciar en los estudiantes conductas que denotan autonomía, las cuales reflejan independencia

de factores externos para la consecución de objetivos, es decir, se da preponderancia a los recursos internos y a las metas personales que se han impuesto con anterioridad. Este aspecto es de índole individual que tiende a reflejarse en el desarrollo de la persona.

En este orden de ideas se afirma que los estudiantes que se caracterizan por su autonomía tienen establecido de manera sólida y coherente su propio autoconcepto, por ello, sus comportamientos estarán basados en su propia certeza y seguridad, propiciados por su forma de interpretar el mundo y el criterio necesario que le da sentido a las cosas. Por ello, su autoestima es tan alta y sólidamente constituida que les da la posibilidad de enfrentar con total propiedad cualquier situación que los rete.

La autonomía está relacionada de manera estrecha con la motivación y para ello la figura del docente se convierte en un elemento clave, como lo establece el propósito de la teoría de la evaluación cognitiva: “Hay factores sociales y ambientales que facilitan o reducen la motivación intrínseca, siendo inherente, que serán catalizadores cuando el individuo este en las condiciones que conducen a su expresión” (Ryan y Deci, 2000), por ello, es necesario que el docente tenga un rol de acompañamiento frente a sus estudiantes, sin tener que recurrir a las estrategias impositivas tan propias de modelos tradicionales.

Sin embargo, los comportamientos de algunos alumnos serán muy maduros al no necesitar ningún tipo de incidencia por parte del profesor, es decir que no se quedan esperando que el profesor haga algo para motivarlos, de ellos mismos depende que se logre satisfacción y un sentimiento de logro y capacidad al lograr los objetivos propuestos. La mayoría de las veces estos alumnos ya han superado pruebas o retos por sí mismos y es la experiencia la que ha ayudado a formar este aspecto en su personalidad.

La autonomía se refleja en comportamientos y actitudes con características específicas, las cuales marcan una ruta determinada que propicia en el estudiante responsabilidad y madurez. Este tipo de conductas es más común encontrarlos en semestres avanzados que en las primeras instancias, lo cual demuestra que las

experiencias que se vivan generan un aprendizaje que puede ser significativo en el desempeño académico de los estudiantes.

En este orden de ideas se afirma que los comportamientos autónomos tendrían que relacionarse con diferentes aspectos como el establecimiento de un proyecto de vida, y en él, la formación académica como elemento prioritario, es decir que el estudiante quiere y se siente tan identificado con su carrera que no se limita a lo que los profesores dicen o plantean, sino que va más allá porque sabe que se relaciona con su propia vida.

Al momento de escoger una carrera intervienen la motivación intrínseca y la extrínseca, la búsqueda de la autorrealización, vocación, altruismo y la propia satisfacción, influyen al igual que otros aspectos como las recomendaciones, incentivos y la presión de los padres (Merino, Morong, Arellano y Merino, 2015). Se estima que las decisiones que se toman por aspectos intrínsecos son más trascendentales que las derivadas por factores externos, reflejándose en los lapsos de tiempo en las que están involucradas y en la madurez del estudiante.

El aprendizaje logrado en el colegio influye en los niveles motivacionales, se establece así que las experiencias previas que hayan tenido los estudiantes en su fase final se pueden volver preponderantes. Los cursos vocacionales, la inmersión universitaria y la asistencia a ferias universitarias son solo algunos ejemplos de actividades que favorecen el establecimiento de la motivación intrínseca. Ayuda a que el estudiante se ubique con respecto a un programa académico específico proporcionando diferentes posibilidades que le permiten encontrar y definir su vocación. Es necesario resaltar la responsabilidad que tienen los colegios de generar estrategias que les permitan a sus estudiantes adquirir las habilidades necesarias para adaptarse a circunstancias diferentes de índole académico y personal en un contexto universitario.

Algunos estudiantes cuando egresan de su ciclo formativo en la secundaria no tienen la madurez suficiente para hacer frente al gran reto de la formación profesional; no identifican la relación que existe entre sus características personales y las que tiene la carrera que se ha elegido y su manera de solucionar los problemas

desde esta perspectiva se basa en la evasión de las responsabilidades como un alivio momentáneo ante la presión y el estrés que se puede estar experimentando. Desde este punto de vista la deserción académica se establece como una condición generada por la falta de criterio y madurez para hacer frente a las responsabilidades; personas a las que les faltó un acompañamiento integral desde el inicio del primer semestre.

Es necesario entonces considerar la importancia de la relación entre la motivación intrínseca y la vocación, por la retroalimentación y fortalecimiento que se genera, según Gracia (2007, p. 810) la vocación puede ser entendida como “la llamada que hacia un tipo de vida sentimos, esta voz que asciende nuestro más radical fondo es la vocación”, identificada más como un destino íntimo y no impuesto por la naturaleza. Por ello, si no hay afinidad entre lo que se ha escogido y la vocación que se tiene, el estudiante debe ser honesto consigo mismo, tomando una opción clara que le permita ser lo más objetivo y pleno posible.

Se tiene en cuenta que las carreras de ciencias de la salud tienen un componente humanizado que da forma a sus contenidos y a sus obligaciones, por ello, al entender las circunstancias que tienen los procesos de salud y enfermedad, queda más claro la importancia e influencia del aspecto vocacional en los procesos de aprendizaje y en la capacidad adaptativa del estudiante. Por esto el estudiante debe tener una actitud proactiva y constructiva frente al proceso de aprendizaje, responsabilizándose por su formación convirtiéndolo en algo serio y comprometido.

Muchos estudiantes ingresan a uno de estos programas sin tener una información detallada y completa de los requisitos académicos de esta, por ello, el desencuentro se da cuando el estudiante se enfrenta a una realidad diferente a la que esperaba, con contenidos académicos en los cuales no encuentra ninguna afinidad o fortaleza, o con un sentido de la responsabilidad frente a su proceso de formación que todavía no está dispuesto a afrontar lo cual provoca un déficit en su interés y motivación. Esta condición es más común en estudiantes de primeros semestres quienes serán más susceptibles a experimentar frustración debido a la falta de madurez que sus pares de semestres avanzados quienes por su experiencia

pueden tener más argumentos para continuar hasta que logren cumplir con las metas que se han propuesto con anterioridad.

6. Vocación

La vocación fortalece ese primer peldaño hacia la consecución del éxito, garantizando una afinidad real frente a los deseos y motivaciones, alimentando los esfuerzos y los sueños hechos con anterioridad. De igual forma no tiene que ser descubierta necesariamente de manera previa o instantánea, al tener diferentes dimensiones, puede ser encontrada con el tiempo y gracias a las experiencias vividas. Esto se refleja en el siguiente testimonio: “Se tiene que ser profesional algún día, y para serlo tiene que tener amor, vocación y entrega al servicio”. (Personaje 8. 13 de agosto de 2016)

La vocación no permite que la motivación intrínseca se afecte por factores externos protegiéndola de la frustración, lo cual, si se añade a la madurez con la que el estudiante afronte la presión, le permitirá sobreponerse y superar diferentes situaciones que de manera normal y cotidiana lo reten, por esto se supone que el estudiante atribuirá a sus decisiones los errores y fracasos que puedan suceder sin culpar de manera infantil a factores externos.

No obstante, los docentes como agentes externos al estudiante influyen en su motivación y también le ayudan a encontrar su propia vocación con el ejemplo diario y la interacción que con ellos tienen. Se convierten en referentes reales y veraces con respecto a la profesión y la Institución donde se estudia. Esto queda reflejado en el siguiente testimonio: “He encontrado docentes que han sido modelos para mi formación académica” (Personaje 1, 13 de agosto de 2016). La forma como se expresa de la carrera, la aplicación de esta y el aporte a la sociedad y la manera de ser relacionada con su propia vida son solo algunos ejemplos que permiten entender su trascendencia. El alumno al estar identificado con la carrera elegida, sentirá gratificación al estudiar los diferentes contenidos, si se logra despertar en él pasión por estos, generándose diferentes posibilidades de aprendizaje. De igual

manera será necesario considerar el apoyo que dan los docentes a aquellos estudiantes que tienen dificultades en su proceso de formación.

La vocación que influye a la motivación intrínseca podrá propiciar en el alumno pasión por lo que está estudiando, casi como lo define Gracia (2007, p. 814): “Hay que conseguir el trabajo erotizado, hay que amar el trabajo, hay que erotizarlo”, en lo que se evidencia la entrega y la devoción hacia lo que se hace, por gusto y afinidad, por el deseo del crecimiento y el dominio, por la reafirmación de los diferentes trazos de un autoconcepto en fase de consolidación. El docente se convierte entonces en el primer referente para que el alumno.

Se entiende entonces que la deserción del estudiante se ocasiona entre otras cosas por la dificultad que ha tenido para adaptarse a las condiciones del entorno universitario, cuando no han encontrado su vocación ni pudieron establecer que los contenidos vistos daban sentido a su proyecto de vida. De igual manera la falta de madurez a la hora de afrontar las diferentes circunstancias en su rol académico será un factor determinante que influye definitivamente en la permanencia y en el fenómeno de la repitencia de asignaturas. Por otro lado, hay estudiantes que sienten afinidad con contenidos y temas que se ven a lo largo de su carrera, por esto, se nota con claridad que ellos tienen la posibilidad de relacionar esos contenidos académicos con su vida, lo cual produce un incremento en sus índices de motivación, su proyecto de vida empieza a tener sentido y coherencia.

Los colegios son entonces responsables en generar todas las estrategias posibles que garanticen que los estudiantes puedan iniciar y mantener de manera adecuada la carrera elegida. De igual manera, dichas estrategias deben involucrar las que sean necesarias para que los estudiantes puedan establecer su proyecto de vida.

7. Actitud responsable

La madurez es otro elemento de naturaleza interna en los estudiantes que se relaciona e influye de manera definitiva en su motivación y será tratado a

profundidad para poder entender sus características e influencias. Tal como lo menciona Bernal (2003, p. 243), “El análisis del constructo madurez exige el estudio de otros conceptos como los de autorrealización y salud mental positiva, a los que se asocia una persona madura”, para la autorrealización se establecen tres posibilidades, como motivación y necesidad, como realización del curso de la vida y como proceso de volverse persona.

Por otro lado, la madurez será tenida en cuenta como un factor determinante en el proceso de toma de decisiones y en la capacidad adaptativa de los estudiantes. Así mismo, se relaciona con la posibilidad de autonomía de los estudiantes y la forma como ellos solucionan sus problemas. La madurez no puede establecerse como una condición exclusivamente relacionada con la edad de las personas, sin embargo se percibe que esta característica es más común en estudiantes de semestres avanzados que aquellos que están iniciando sus estudios. Este aspecto se refleja en el siguiente testimonio: “Para mí la edad no significa madurez y profesionalismo”. (Personaje 2. 13 de Agosto de 2016)

De igual manera se establece que la madurez se determina cuando las personas saben el impacto que tienen sus propias decisiones y como estas afectan a los demás. Se establece una relación cercana entre madurez y competencias ya que estas establecen la comprensión de situaciones problemáticas que han de resolverse y los recursos que se necesitan para que esto se cumpla. Por ello, cuando los estudiantes de últimos semestres se retiran, lo harán por la falta de madurez y de criterio al responsabilizar a otros de sus propias decisiones y fracasos, culpando a los docentes, a la institución o a la interacción con sus compañeros.

Por esto, los estudiantes maduros y competentes tienden al autoaprendizaje cuando perciben debilidades en sus docentes siendo responsables en sus procesos de enseñanza cuando no se sienten motivados por sus docentes, lo cual pone en evidencia la prevalencia de las condiciones intrínsecas más que las circunstancias externas y los déficits que estas puedan tener. De la misma manera, cuando la percepción que se tiene de la universidad no es la más adecuada, el autoaprendizaje se vuelve una opción lógica que les permite llenar los vacíos que

se dan en los procesos formativos. Esto queda en evidencia con el siguiente testimonio: “Yo hago autoaprendizaje porque percibo falencias en mi facultad” (Personaje 1. 27 de abril de 2016)

Sin embargo, el autoaprendizaje también depende de otras variables; como cuando el estudiante da la importancia necesaria a los contenidos académicos porque estos son definitivos para su proyecto de vida, condición que se da de manera autónoma o por influencia de sus docentes, lo cual conlleva a que su desarrollo académico sea considerable y tenga una repercusión en el establecimiento sólido y coherente de su propio autoconcepto.

De acuerdo con esto, se establece que la madurez que tenga el estudiante también influye para que esos componentes externos incidan o no en su motivación, es decir, si el estudiante da valor a estas circunstancias y no se permite establecer plazos o condiciones diferentes, su motivación podrá verse afectada. La forma como se atribuyen causas y se solucionan problemas se determinan por este factor del desarrollo de la personalidad del sujeto.

En este orden de ideas, se entiende que la falta de madurez en algunos estudiantes es fundamental para manejar de manera adecuada los comentarios y actitudes de los pacientes, compañeros y docentes en sus sitios de práctica con respecto a circunstancias que pueden ser comprendidas de manera común o irrelevante como el uniforme que se usa y el rol que se debe desempeñar en una profesión de ciencias de la salud, tal como se evidencia en el siguiente testimonio: “ yo no creo que por esa situación se deba dejar el trabajo o la profesión, porque alguien más está intentando perturbarla”. (Personaje 2. 27 de abril de 2016)

De esta forma se ha puesto de relieve que el mejor predictor de determinadas competencias ya sea en el ámbito personal o profesional es el nivel de madurez del sujeto al iniciar sus estudios universitarios (Bernal, 2003).

Todo indica que debido al aprendizaje generado por las experiencias cotidianas, los estudiantes de semestres avanzados se perciben más maduros y responsables que los demás ya que han salido delante de diferentes circunstancias

que los han exigido, solucionando los problemas de manera adecuada y encontrado con la carrera elegida un sentido a su vida, fortaleciendo su propio autoconcepto, llenándolos por esto de argumentos que les permiten enfrentarse a los desafíos.

De igual manera estos estudiantes se ven más comprometidos con su proceso de profesionalización producto de la influencia de su propia motivación. Por esto es normal encontrar que en semestres iniciales los estudiantes son más propensos a estudiar por pasar o por la nota que puedan obtener y en semestres avanzados los estudiantes estudian conscientes de su proyecto de vida y como los contenidos académicos pueden relacionarse con esto.

Las principales orientaciones de las competencias han girado en torno a la efectividad manifiesta de la adaptación, a la capacidad para una adaptación efectiva a modo de un rasgo estable y duradero, el cual se da como una característica necesaria para enfrentar el estrés y al sistema motivacional subyacente a los esfuerzos para lograr una interacción eficaz con el ambiente (Bernal, 2003).

Infortunadamente el estudiante pierde la oportunidad de conocer y aprender de actividades y contenidos tan solo por su infantil manera de ver lo que su universidad le ofrece, dejándose influir por aspectos externos, subjetivos y en algunos casos falsos. De la misma manera estos alumnos no relacionan sus comportamientos y actitudes en clase con las recomendaciones posteriores que los docentes puedan hacer de ellos. Es por esto, que la madurez específicamente establecida como un elemento de la personalidad se vuelve fundamental para la adaptación del estudiante a su entorno académico. Las personas que aprovechan todas las oportunidades poniéndolas a su favor se destacan por su inteligencia y sensatez al vivir de manera plena su momento en la universidad.

Los estudiantes que manejan de manera adecuada las situaciones conflictivas con sus docentes, tienen una percepción diferente, aislada de prejuicios y concepciones emocionales, que les permitan apreciar las virtudes y capacidades que se tienen, valorando la oportunidad de poder interactuar y aprender de ellos. Los estudiantes maduros ven que la exigencia de los profesores hacia ellos tiene el propósito de inculcarles valores y formarles cualidades como la voluntad,

persistencia, disciplina y tolerancia a la frustración. Además, se propician una serie de comportamientos autónomos, ya que el alumno no depende de la atención y de los comentarios o refuerzos del profesor.

La importancia que el estudiante le da a su profesión y al rol que debe efectuar en ella es fundamental, lo cual se debe reflejar en su sentido de pertenencia y el compromiso con el que se afronten las diferentes circunstancias. Por ello, los prejuicios que se dan con respecto a ciertas carreras profesionales afectan la motivación de los estudiantes si estos no tienen la madurez suficiente para dar manejo a estas circunstancias, condición que es normal en semestres avanzados y no en los iniciales.

Cuando algunos estudiantes manifiestan su gusto o preferencia por alguna materia o práctica en especial se debe a las condiciones anotadas anteriormente, y son reforzadas de manera significativa por el momento que se esté viviendo, por su forma de ver y adaptarse a su entorno, por la manera como se supera la frustración y se solucionan las dificultades o problemas.

Así mismo, los estudiantes que han tenido experiencias desagradables con algunos docentes, se dejan afectar cuando vuelven a encontrarlos en una instancia avanzada. La madurez que se tenga y la capacidad para solucionar una situación conflictiva se convierten en elementos fundamentales que garantizan la adaptación del estudiante en su entorno académico. Será necesario entonces que los estudiantes tengan presente que no deben convertir esas circunstancias en algo personal, en donde se evidencie la falta de control de las emociones y la puerilidad en la explicación de los hechos.

Se puede afirmar entonces que el estudiante maduro y con un criterio libre de prejuicios conoce también las causas de sus errores, aceptando sus debilidades o limitaciones cuando fracasa en sus intentos. Es decir que acepta la responsabilidad de las consecuencias de sus acciones.

El autoconcepto es un elemento clave para que las tareas y el desarrollo académico se den de manera adecuada. García y Domenech (2002, p. 27) afirman: "el autoconcepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración

de la información derivada de la propia experiencia y del *feedback* de los otros significativos como compañeros, padres y profesores”.

Los estudiantes llegan al primer semestre con muy poca experiencia en cuanto el nuevo reto que deben enfrentar, apenas con la percepción de logro de su etapa de bachillerato, y en algunos casos con su autoconcepto afectado por circunstancias familiares, de desarrollo de su personalidad, o de interrelaciones personales en su etapa colegial.

La idea que tiene un estudiante de sí mismo es de igual manera una condición importante que influye en su desempeño académico y en la adaptación al entorno universitario. La percepción que se tiene con respecto a los recursos y capacidades para hacer frente a diferentes circunstancias o situaciones de índole académica es relevante para el estudiante ya que le permite hacerlo con total certeza y con la posibilidad de experimentar gusto y satisfacción al sentirse a prueba y afín con estas, influyendo de manera adecuada en sus emociones y motivación. Por esto cuando el estudiante se describe como un “comelibros” no debe ser tomado como un calificativo peyorativo, por el contrario debe ser visto como la expresión que contiene una serie de atributos como la responsabilidad y madurez reflejado en la identificación con un proceso y sus contenidos. Esto se refleja en el siguiente testimonio: “Yo me siento comelibros porque nuestra área es muy compleja, no es algo reflexivo o subjetivo, debemos tener conocimientos claros, por eso no me da pena decir que soy comelibros” (Personaje 7. 8 de septiembre de 2016)

Las expectativas generadas cuando se enfrente una situación determinada será positiva o no de acuerdo a la percepción que tenga el estudiante de sí mismo. Este concepto también cobra importancia cuando el individuo logra ser autónomo basado en su propia percepción de competencia.

La teoría del *locus* de control puede explicar de manera apropiada la anterior idea, la cual se refiere a la posibilidad de dominar un acontecimiento según se localice el control, dentro o fuera de sí mismo, se denomina interno cuando el sujeto siente que tiene la capacidad de dominar el acontecimiento (Oros, 2005).

En este aspecto la teoría de la autodeterminación aporta de manera relevante al establecer que los sentimientos de competencia no amplían la motivación intrínseca a menos que fueran acompañados por un sentimiento de autonomía o en términos atribucionales por un locus interno de causalidad percibida. (Ryan y Deci, 2000).

Siguiendo con la teoría del *locus* de control, se entiende que cuando la situación no es contingente con la conducta del sujeto, se denomina locus de control externo, donde no importan los esfuerzos que el individuo haga, el resultado será consecuencia del azar y el poder de los demás (Oros, 2005).

8. El autoconcepto y sus implicaciones

Es necesario entonces propiciar en los estudiantes con un pobre autoconcepto la valoración de sus propias condiciones y capacidades, reforzar en ellos la superación constante de las dificultades, enseñarles a disfrutar de los retos y a ser consciente de los recursos que se tienen para poder enfrentarlos.

Las debilidades que una persona tenga en un proceso de enseñanza y aprendizaje se convertirán en fortalezas, por ello el docente, procurara que el alumno las reconozca y las acepte, identificando en ellas sus orígenes y circunstancias, e impulsándolo para que las supere con sus propios recursos, sin abandonar ante la primera eventualidad o fracaso, mostrando al estudiante posibles formas de afrontamiento, que sean acordes con sus características personales.

De acuerdo con lo anterior es lógico proponer que el entendimiento del desempeño y rendimiento académico de un estudiante depende de las capacidades reales y de las creencias personales sobre las propias capacidades para realizar tareas escolares; por ello el rendimiento no depende tanto de las capacidades reales como de las percibidas (García y Domenech, 2002).

Las anteriores afirmaciones son reforzadas por Núñez (2009, p. 44) de la siguiente manera: “Sera difícil que los estudiantes se muestren motivados con los trabajos y tareas si se consideran incapaces de abordarlas, o si creen que no está en su mano hacer gran cosa, si esa actividad no tiene ningún atractivo”.

La autoestima, será una condición que se deriva y fortalece de manera recíproca al autoconcepto, retroalimentándolo con información relevante acerca de la posibilidad de conseguir objetivos o metas de manera exitosa. Lo anterior se evidencia con el siguiente testimonio: “Alguna vez me dijeron que yo no servía para estudiar esta carrera, y pues la verdad siento que eso desmotiva mucho”. (Personaje 15. 8 de Septiembre de 2016)

Existe una correlación significativa entre esta (valoración positiva o negativa del autoconcepto) y el locus de control, por lo que se puede deducir que en la medida en que se desarrolle la autoestima de los alumnos, también se mejora su atribución causal, por ello, estudiantes con baja autoestima atribuyen sus éxitos a factores externos e incontrolables (azar) y sus fracasos a factores internos (baja capacidad), mientras que los sujetos con alta autoestima atribuyen sus éxitos a factores internos y estables (capacidad) o a factores internos, inestables y controlables (esfuerzo) y sus fracasos a factores internos y controlables (falta de esfuerzo) (García y Domenech, 2002).

De este modo, los estudiantes que se caracterizan por su inmadurez y falta de criterio no podrán encontrar alguna solución adecuada ante situaciones conflictivas porque esto no dependerá de ellos sino del profesor, su capacidad de solucionar de manera adecuada un problema se percibirá muy limitado afectando otras áreas de ajuste como el autoconcepto y la motivación. En este caso, esto puede denominarse *locus* de control externo.

Estudiantes con buena autoestima, forjada por la constante interacción con un entorno académico y la superación cotidiana de fracasos y dificultades tienen las herramientas suficientes que les permiten enfrentar de manera adecuada la presión, ansiedad o el estrés, ya que la retroalimentación que reciben de sus acciones, comportamientos y decisiones es siempre positiva. El reconocimiento de sus propias habilidades y potenciales les permite mantener incrementadas sus niveles de activación, capacidad de afrontamiento y motivación.

Adicionalmente debe tenerse en cuenta que los estudiantes que tienen una buena percepción de sí mismos y que valoran sus propias capacidades no tienden a compararse con otros estudiantes y tampoco en la universidad en la que estudian,

sencillamente afrontan con madurez sus propias debilidades, confiando en su conocimiento y experiencia, de esta manera, siempre serán personas que darán un valor significativo a las características de aprendizaje de su entorno académico, percibiendo en ellas múltiples oportunidades que facilitan el éxito.

De forma adicional se establece que el estudiante determina las posibilidades de éxito de acuerdo a como establece sus propios recursos y capacidades, por ello, el autoconcepto y la autoestima del estudiante se convierten en elementos fundamentales que propician en el seguridad y confianza, esto le permitirá controlar sus acciones experimentando satisfacción por la utilización de sus propios recursos y no por el refuerzo dado por compañeros y otras personas.

Es necesario enfatizar que el docente debe propiciar en los estudiantes igualdad en capacidad, competencia y rendimiento, por ello el aspecto de la seguridad que tienen en ellos mismos es considerado como un elemento clave en la motivación. Se puede predecir que estos aspectos propician que los estudiantes consigan con mayor facilidad los objetivos propuestos, logrando una identificación plena con la carrera profesional que están cursando.

Sin embargo, la preocupación de los alumnos por mantener su autoestima y no parecer incompetentes o ignorantes puede tener efectos negativos en el aprendizaje, ya que suele generar formas inadecuadas de acometer la actividad académica (Tapia, 1997).

Lo anterior puede tener mayor claridad si se tiene en cuenta que la creencia de las personas en su propia eficacia influyen los tipos de escenarios anticipatorios los cuales proveen guías positivas y soporte para la ejecución. Los que dudan sobre su forma de hacer las cosas visualizan escenarios de fracaso y moran en muchas cosas que ellos pueden hacer de manera equivocada (Bandura, 1993).

Debe por todo esto resaltarse la importancia que tiene la influencia de los docentes en el desarrollo de características específicas en los estudiantes, ya que pueden fortalecer su autoestima convirtiéndolos en personas autónomas y competentes, con un autoconcepto sólido y coherente, o tal vez en personas frustradas, las cuales se caracterizan por su gran inseguridad, propio de un autoconcepto frágil e inmaduro.

De acuerdo a esto, puede afirmarse que el autoconcepto es susceptible a la interacción con el docente, lo cual se explica por la inadecuada relación entre las expectativas del estudiante y la retroalimentación dada por el docente. Esto se refleja en el siguiente testimonio: “Le dijeron que era malo y la persona se desmotivó” (personaje 2. 14 de abril de 2016), la comunicación debe ser caracterizada entonces por el buen trato y la asertividad.

Los estudiantes que sienten afinidad por su carrera tienen más estrategias y habilidades para poder hacer frente a las circunstancias cotidianas que se dan en su entorno académico, por esto, se supone en ellos una autoestima fortalecida que aporta de manera constructiva y significativa en su propio autoconcepto. Esto puede evidenciarse en sus comportamientos en los cuales se refleja la seguridad y confianza en ellos mismos.

De esta manera se puede establecer que el autoconcepto de cualquier estudiante es fundamental en su proceso de aprendizaje. La retroalimentación que se da a si mismo afecta de manera significativa su capacidad adaptativa, lo cual incluso puede propiciar en él conductas evasivas que permitan protegerse de la frustración; el preguntarse si es capaz de hacer una tarea específica, pone de manifiesto la percepción y conocimiento de sus propias capacidades y recursos, lo cual va a ser el punto de partida para una ejecución óptima, productiva e incluso placentera, la cual va reforzarse cuando el estudiante encuentra coherencia entre sus potencialidades y los retos o dificultades en un entorno y circunstancia determinado.

Un autoconcepto establecido de manera incorrecta puede generar en los estudiantes una gran inseguridad representada en dudas de su capacidad para enfrentar los retos y soportar las exigencias de una carrera específica, lo cual puede tener como consecuencia la deserción del estudiante.

En cuanto a esto, Bandura (1977) identificó un aspecto importante; que las personas crean y desarrollan sus autopercepciones acerca de su capacidad, mismas que se convierten en los medios por los cuales se siguen sus metas y se controlan sus esfuerzos (Canto y Rodríguez, 1998).

El autoconcepto y la percepción de autoeficacia se convierten en factores determinantes ya que establecen condiciones significativas del sujeto a través de sus propias condiciones cognitivas lo cual se relaciona con su nivel de expectativa de eficacia en situaciones y contextos específicos.

La autoeficacia se define como las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras (Canto y Rodríguez, 1998), lo cual se relaciona con la autonomía, ya que esta dependerá de la percepción de los recursos que se tengan y la posibilidad de éxito que se posea.

Para poder entender el peso y trascendencia de este concepto es necesario tener en cuenta todos sus elementos, específicamente el metaconocimiento evaluativo se refiere a la capacidad de evaluar las habilidades en relación con la meta que se desea alcanzar. El concepto de autoeficacia se refiere a como estima o juzga un sujeto su capacidad personal para realizar con éxito una tarea determinada (Peralbo, Sánchez y Simón, 1986).

Este aspecto es explicado de manera adecuada por la teoría de la expectativa/valoración, la cual establece que los individuos tomarán una decisión cuando creen que sus esfuerzos le conducirán a un desempeño exitoso (Marulanda, Montoya y Vélez, 2014).

Desde este punto de vista, la percepción que tienen los estudiantes de sí mismos es fundamental para poder decidirse a realizar una acción determinada, por otro lado, según esta teoría, el estudiante tomara esa decisión de acuerdo a las recompensas que pueda obtener, lo cual pone de manifiesto la influencia de factores motivacionales extrínsecos en su comportamiento.

Específicamente, la teoría de la expectativa/valoración explica la motivación basada en tres tipos de relaciones; la expectativa de que el esfuerzo conducirán a un resultado; lo atractivo y conveniente de los resultados previstos y la creencia de que un determinado nivel de rendimiento se traducirá en un resultado deseado (Marulanda *et al.*, 2014).

El modelo planteado por Pintrich (1989), el cual está integrado por tres componentes, puede complementar las ideas anteriores; el primer de ellos, llamado de expectativa, que describe las creencias y expectativas de los estudiantes para realizar una tarea determinada. Este componente se refleja en la siguiente pregunta: ¿soy capaz de hacer esta tarea?; el segundo componente, llamado de valor, que indica las metas de los alumnos y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea, este componente se refleja en la pregunta: ¿por qué hago esta tarea?; y el tercer componente, llamado afectivo, que recoge las reacciones emocionales de los estudiantes ante la tarea, este componente se traduce en la siguiente pregunta: ¿Cómo me siento al hacer esta tarea? (García y Domenech, 2002).

El último componente que implica condiciones emocionales en los estudiantes, proporciona una idea de lo susceptible que llega a ser una persona ante el trato dado y la clase de retroalimentación que se da cuando se hace algo, por ello es necesario valorar y tener en cuenta el tipo de comunicación que se da entre docente y estudia.

En este orden de ideas, debe mencionarse como factor interno a los elementos cognitivos que se relacionan con la forma en que el estudiante percibe su entorno propiciando un tipo determinado de expectativas, que pueden o no cumplirse influyendo por ello la motivación de los estudiantes.

9. Autodeterminación

Este aspecto se da sobre todo por referencias que se tengan de una asignatura y del docente encargado de ella, serán positivas o negativas de acuerdo a las experiencias propias o de otros, y ser confrontadas con la realidad lo cual ocasionara incremento de la motivación, pérdida de interés o incluso una conducta de huida ante cualquier situación que será tomada como amenazante. Este argumento se refleja en el siguiente testimonio: “No di con una buena docente, me estrellé y tuve trabas, la docente no es querida, me cerré con la materia, ya no me gusta” (Personaje 3. 14 de abril.2016)

Esta condición se da cuando los estudiantes por su inmadurez permiten que los prejuicios dominen la situación sin dar ninguna oportunidad al profesor, ocasionando que ellos mismos dejen de participar en clase, aportando argumentos o ideas, o tal vez tratando de solucionar interrogantes de algún tema por temor a ser regañado o ridiculizado.

Los factores externos y la forma como el estudiante se adapta a ellos, influyen también en su motivación intrínseca convirtiéndose en factores decisivos cuando se enfrente a situaciones estresantes de índole académica o personal. Por esto es necesario que se defina el término motivación extrínseca con profundidad; este concepto se refiere al desempeño de una actividad a fin de obtener algún resultado separable, de igual manera la teoría de la autodeterminación establece que la motivación extrínseca puede variar en su autonomía relativa (Ryan y Deci, 2000).

De acuerdo con la teoría de la autodeterminación la motivación extrínseca y la intrínseca se ubican en un continuo, en donde los estilos regulatorios, el locus de causalidad percibida y los procesos regulatorios relevantes varían dependiendo de la proximidad que se de en cada extremo. En este orden de ideas el estilo regulatorio que va desde la extrínseca pasa por regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada, regulación integrada hasta llegar a la motivación intrínseca; en este mismo orden el locus de causalidad va externo, algo externo, algo interno e interno y los procesos regulatorios relevantes determinan que las conductas se dan por obediencia, por recompensas o castigos; autocontrol, ego implicación y también por recompensas y castigos; importancia personal, valor consciente y la congruencia, consciencia y síntesis con el yo, para finalizar en el gozo que proporciona la motivación intrínseca.

Las conductas reguladas externamente son las menos autónomas y se ejecutan para satisfacer una demanda externa, la regulación introyectada significa que se introduce dentro de uno la regulación pero no se acepta como propia (Ryan y Deci, 2000), acá las conductas se hacen para evitar la culpa, la regulación identificada implica otorgarle un valor consciente a una meta comportamental y la

regulación integrada ocurre cuando las identificaciones son aceptadas por el yo (Ryan y Deci, 2000).

En este orden de ideas, se estableció en estudios posteriores que los estudiantes entre más regulados externamente estaban menos interesados y valoraban los logros y negaban su responsabilidad culpando al profesor (Ryan y Deci, 2000). Estas condiciones son las que se exponen de manera clara y concisa en la aplicación de los programas de refuerzo y castigo del conductismo skinneriano.

De igual manera, los estudiantes que estaban expuestos a una motivación extrínseca más autónoma eran identificados por su gran compromiso, su buen desempeño académico, su menor tasa de deserción y más elevada calidad de aprendizaje (Ryan y Deci, 2000).

La exigencia de la familia, la identificación del rol de acuerdo al género, las características que tenga el docente en cuanto al dominio del tema y de la clase, la forma de interactuar con los estudiantes, la aceptación de sus pares y las condiciones y requerimientos administrativos son solo algunos de los aspectos de orden externo que influyen en la motivación intrínseca.

Por otro lado, al tener en cuenta las variables contextuales y las personales puede afirmarse que la influencia conjunta de estas dos tendencias genera posibilidades determinadas de aprendizaje, las cuales se establecen en una primera instancia en la percepción que tiene el estudiante del entorno en el que se desenvuelve y sus capacidades de afrontamiento y superación de retos. Esta circunstancia se nota más claramente cuando el sentido de pertenencia de los estudiantes se influye por la falta de identificación con la carrera y con la institución propiciando en alguna medida la deserción académica.

Los factores extrínsecos que influyen en la motivación de los estudiantes de ciencias de la salud pueden manifestarse de diferentes formas; la información que dada por sus compañeros en cuanto a los servicios o turnos, el apoyo que reciba de la universidad y sus diferentes departamentos, la interacción con otras personas

relacionadas como pacientes, supervisores, profesores, auxiliares y secretarias entre otros y la demanda de empleo.

Dentro de los aspectos extrínsecos el docente es fundamental para el desarrollo adecuado de los procesos de aprendizaje; ya que es determinante para su construcción y evolución además de la responsabilidad que tiene para que los estudiantes sientan afinidad con los contenidos temáticos, propiciando en ellos la búsqueda de criterios y argumentos que justifiquen la decisión que se ha tomado con respecto a la carrera elegida. Esto se evidencia en el siguiente testimonio: “Yo estaba feliz con ese docente, pero cuando llegue a la clínica me di cuenta que sabe mucho, pero no sabe expresar ese conocimiento, me desinfe” (Personaje 4. 14 de abril de 2016)

Es necesario entender todas las características que dan forma a la figura del docente, y el impacto que tiene su rol en los procesos de formación académica. Siendo un factor externo al estudiante, influye de manera definitiva en su motivación intrínseca, logrando diferentes comportamientos y actitudes en sus estudiantes, quienes con su ejemplo tienen la opción de identificarse con su posición y discurso. El encuentro apropiado entre las dos partes favorece de manera definitiva en el aprendizaje. Teniendo en cuenta la importancia que tiene la figura del docente en los procesos formativos es necesario conocer que la influencia de los elementos ambientales en la motivación intrínseca es peculiar, por ello Ryan y Deci (2000, p. 4) afirman: “Se demostró que las recompensas extrínsecas pueden disminuir la motivación intrínseca”, lo cual tiene que ver con la posibilidad de que el estudiante perciba que las recompensas se asocien con un locus de control externo que interno, lo cual puede ser extendido a otras circunstancias y condiciones determinadas por el orden contextual.

Por esto, el papel del profesor debe ser revisado con atención ya que su influencia es muy significativa representada en la interacción con el estudiante, la forma de manejar los contenidos, el conocimiento de las características del alumno y la forma de potenciar sus capacidades, las cuales son solo algunas de las variables que determinan su importancia en el ámbito académico.

Es necesario considerar la importancia que tiene el docente en su relación con los estudiantes ya que será el primer responsable en propiciar en ellos madurez y criterio, mostrándole diferentes alternativas de ese aprendizaje que se logra de manera autónoma, en otras palabras, el alumno podrá involucrarse libremente en determinadas actividades, buscando retos y novedades, algo que comparte la Teoría de la Autodeterminación al afirmar que los individuos pueden ser proactivos y comprometidos (Merino *et al.*, 2015).

Este aspecto se ratifica cuando García (2012, p. 51) sostiene: “Una de las principales actividades del docente contemporáneo es la de motivar a sus alumnos, siendo el primer eslabón que debe conocer el maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la motivación significa estimular la voluntad del estudiante por aprender”.

El profesor entonces debe ir más allá de la condición de dictar su clase, es necesario que se responsabilice del aprendizaje de sus estudiantes, para ello debe conjugar una serie de elementos que propicien que el estudiante sienta afinidad por los contenidos de su asignatura tomándolos como propios. Por esto el estilo que lo caracterice debe ser sencillo y amplio, con la posibilidad de ser incluyente y de fomentar por ello la participación, de igual manera debe utilizar un lenguaje natural que le permita captar la atención y evitar confusión en sus alumnos.

De igual manera se puede ver que en la mayoría de facultades de ciencias de la salud los docentes manejan los contenidos temáticos y sus clases sin tener ninguna formación en pedagogía, son contratados por el prestigio que tiene en el área en el que van a trabajar. En este aspecto este tipo de docentes quienes son considerados autoridades totales en sus campos, se quedan cortos a la hora de explicar y producir conocimiento, sus clases se tornan tediosas y largas, sin ningún tipo de dominio se centrarán en un modelo tradicional en donde se “dictarán” temas a lo largo de las sesiones.

Por esto se recomienda que la actitud frente a la clase y al desarrollo de los temas debe ser activa, manejando los contenidos de una manera que genere la participación y la discusión en su auditorio. No obstante debe ser cuidadoso en

cuanto a que sea el estudiante quien maneje de manera exclusiva los tiempos y el tema como tal, las clases que tienen una mínima participación de los profesores tienden a ser poco comprendidas y valoradas por parte de los alumnos.

Se debe propiciar que los alumnos tengan la posibilidad de convertirse en personas independientes en un entorno académico, lo suficientemente capaces para enfrentarse a los retos y dificultades que ofrezca su profesión. Se debe considerar al docente como un responsable directo al propiciar en su estudiante un desequilibrio de orden cognitivo, que los lleve a crear nuevos conceptos y buscar nuevos conocimientos (Montico, 2004).

A partir de las anteriores apreciaciones, es necesario considerar la responsabilidad que tiene el maestro en el proceso formativo y el aprendizaje de sus estudiantes, en la influencia que ejerce en ellos y como a partir de su interacción y la forma como maneja los contenidos académicos, propicia estados motivacionales en los aprendices.

Desde esta perspectiva, el docente, debe ser un facilitador, alguien que favorece en los estudiantes el surgimiento de la búsqueda de la satisfacción al realizar una labor o tarea, la cual lo lleva a estar pendiente de sí mismo y no de la condición reforzante dada por factores externos. Si esto se cumple, el estudiante puede mejorar su autoconcepto con la posibilidad de volverse experto en algo. Dicha experticia optimiza su propia percepción dándole una sensación de confianza y bienestar.

De igual manera el profesor también incide en que el alumno pueda sentirse identificado con una asignatura en particular, siendo responsable de mostrar totalmente las diferentes posibilidades de aplicación de esta y de relacionarla con el proyecto de vida profesional del estudiante. Al cumplirse esta condición es probable que los estudiantes sientan que su motivación se incrementa propiciando en ellos la exploración e investigación. Adicionalmente se puede establecer que la influencia que ejerce el docente en sus estudiantes es de gran relevancia ya que se convierte en ejemplo a seguir, con su propia historia de vida.

Por esto, el maestro se convierte en una gran influencia para sus estudiantes ya que ante ellos se proyecta como un modelo, el cual tiene la posibilidad de mostrarles características y condiciones de los programas académicos que no se han visto, o darle importancia a aquellas cosas que en un momento no fueron trascendentales. Esta circunstancia se establece con mayor facilidad en grupos de trabajo pequeños en los cuales la interacción entre docente y estudiante es más cercana y personal, circunstancia que permite que los profesores puedan tener un gran repertorio de alternativas que les permitan a los alumnos superar sus propias dificultades y enfrentar sus temores.

También es necesario que los profesores revisen la manera de interactuar con sus estudiantes ya que esto también puede convertirse en una circunstancia adversa, la interacción debe ser establecida de manera respetuosa y asertiva. Uno de los elementos que se deben tener en cuenta para que esta interacción se dé armónicamente es que el docente abandone su posición dominante y permita que el estudiante aporte haciéndolo sentir importante.

De igual forma, esa imagen que proyecta ante sus estudiantes, les permite a ellos ratificar sus expectativas con respecto la carrera elegida, logrando además que sus alumnos se sientan identificados con él. Aparte de la admiración que pueda causar, el docente se permite incluso orientar de manera indirecta a los estudiantes a cumplir una meta futura que pueda haberse establecido.

La forma como el docente se expresa de la carrera muestra a los estudiantes el acierto que se tuvo al elegirla, por esto, su discurso que refleja con optimismo y honestidad las características de un programa académico se convierte en una estrategia formidable para atraerlos, venciendo las posibles resistencias que se presenten, incentivando su imaginación y exacerbando su curiosidad, creando ante ellos múltiples opciones y posibilidades de desarrollo académico y profesional. En este orden de ideas puede ser necesario considerar que los estudiantes en etapas iniciales en su proceso de formación requieren espacios de intercambio con sus docentes que les permitan recibir información que dará argumentos para desempeñarse de manera profesional en un futuro próximo.

Adicionalmente, para poder influir en la motivación de los estudiantes, debe ser necesario no solo que los docentes amen su profesión, también deben tener vocación por enseñar, siendo ante ellos una figura significativa que genere confiabilidad y respeto, que sea percibido como una autoridad ante los temas que maneja en su asignatura, es decir, debe contagiar con su pasión a los alumnos quienes apreciarán su discurso lleno de experiencia y sabiduría.

La manera como interactúa el profesor con sus estudiantes es un factor determinante que permite entender la influencia que tiene como agente externo en la motivación, por ello, la comunicación asertiva y la adecuada retroalimentación se convierten en elementos fundamentales para que pueda encontrar aspectos positivos en el desarrollo de una función o una tarea, de esta forma la percepción que tiene de sí mismo se modifica de acuerdo a los resultados obtenidos y a la forma como supera de manera exitosa los retos y dificultades que le ofrece el programa que se está cursando.

En esta interacción el maestro propicia una serie de condiciones cognitivas en sus estudiantes que favorecen su aprendizaje. Desde el punto de vista tradicional la responsabilidad del profesor se da estrictamente al dictar los temas relacionados con su asignatura sin permitir que los estudiantes tengan opciones de interactuar con él, manteniendo una distancia exagerada este tipo de docentes no van más allá de lo que les toca hacer, por ello, la influencia que tienen en la motivación de los estudiantes es significativa, reduciendo el interés y agrado ante el contenido de la clase. Debe ser cuidadoso y no permitir que los problemas personales afecten su juicio y la forma como él se relaciona con sus alumnos en el salón de clase, debe ser capaz de darle manejo a su propia presión y no dejar que esta se convierta en estrés, por ello es necesario que él sea consciente de su propia vocación y que tan comprometido está con su labor.

Así, se predice fácilmente que el trato que se da hacia los alumnos siempre tendrá presente la figura de dominio del profesor, el cual justificado por su experiencia mantendrá una posición impositiva que determinará condiciones

desfavorables en la interacción con ellos, mostrándoles tan solo una forma de ver las cosas y su manera de solucionar los problemas que se presentan.

En este orden de ideas los docentes tienen la responsabilidad de propiciar ambientes adecuados que fomenten el aprendizaje de manera óptima, con las habilidades necesarias para detectar posibles déficits o debilidades en los estudiantes y con la posibilidad de realzar en ellos sus fortalezas. Debe tener en cuenta las diferencias individuales que generan un efecto determinado en los procesos de aprendizaje, de igual manera la retroalimentación que se brinda a los alumnos debe contemplar y darle valor a dichas circunstancias ya que esto también propicia que la persona lo tome de una determinada manera, afectándolo emocionalmente.

Los alumnos tienen diferentes posibilidades para aprender, las alternativas visuales son solo una de las variadas opciones que pueden darse en un aula de clase, quiere decir esto, que como docentes, debemos tener presente que hay personas con facilidades para asociar temas sin tener que recurrir al aprendizaje memorístico, otros tan solo al escuchar y ser atentos en clase podrán aprender cosas sin tener necesidad de copiar o tomar apuntes de algo. Antes de lanzar un juicio será necesario conocer las características de nuestros alumnos y como los procesos de aprendizaje pueden llegar a ser efectivos y coherentes en ellos.

Se piensa que las condiciones de aprendizaje significativo propuestas por Ausubel se dan de manera adecuada propiciando condiciones favorables de aprendizaje, ya que debe existir una disposición y actitud favorable del alumno para aprender significativamente, la organización lógica y ordenada del contenido, y la existencia en la mente del alumno de conocimientos previos relevantes con los que poder relacionar el nuevo contenido de aprendizaje (Núñez, 2009).

De acuerdo con esto puede aseverarse que la actitud del docente en el salón de clase puede influir en la percepción que el estudiante tenga de esa asignatura y del profesor que la dicta, por ello, es normal que estará predispuesto o no al aprendizaje con conductas determinadas y relacionadas con esta condición. Algunos estudiantes pudieron sentirse agradecidos con su docente por el buen trato

recibido y por el buen ambiente que este propició, retribuyendo con una actitud adecuada y comprometida que facilita de manera definitiva el aprendizaje. Este tipo de profesores deja en ellos una imagen positiva que predispone al estudiante para que sea más receptivo en clase.

La anterior afirmación permite establecer que tradicionalmente ha existido una separación entre los aspectos cognitivos y los afectivo-motivacionales para determinar su influencia en los procesos de aprendizaje, sin embargo actualmente hay un creciente interés en estudiar ambos componentes de forma integrada, por esto se concluye que el aprendizaje se caracteriza por un proceso motivacional y cognitivo a la vez (García y Domenech, 2002).

No obstante, es necesario generar estrategias para que los estudiantes puedan adquirir las habilidades necesarias que les permitan hacer frente de manera adecuada este tipo de situaciones, es decir, que basen sus comportamientos en ellos mismos y no en los demás, que no se dejen afectar en su motivación por las actitudes de los docentes o de sus compañeros. Es necesario que se resalten las condiciones y los factores de índole intrínseca en ellos, como su proyecto de vida, la vocación que se tenga y cuan motivado se esté para afrontar el reto universitario.

De acuerdo con esto, el entender la inteligencia como un conjunto de estrategias que se ponen en marcha para resolver un problema, refleja una visión muy diferente del poder, de la capacidad del individuo ya que se enlaza necesariamente con el querer. Estos aspectos motivacionales y disposicionales los que en última instancia condicionan la puesta en marcha de la “capacidad” (Núñez, 2009).

Lo anterior evidencia la interrelación entre lo cognitivo y emocional, la importancia de la interacción entre el docente y el alumno y la responsabilidad que tiene el maestro al mostrarle diferentes alternativas para relacionar los contenidos académicos con su propio proyecto de vida.

Aunque el profesor tenga muchos conocimientos, ideas o argumentos en su discurso, esto no servirá de nada si se mantiene una posición arrogante y distante frente a los demás, incluso se ha comprobado que la motivación intrínseca en los

estudiantes se podrá afectar en la medida en la cual ellos perciban a sus profesores fríos y poco afectuosos (Ryan y Deci, 2000). Este tipo de situaciones afecta de manera significativa la motivación de los estudiantes construyendo una imagen inapropiada de ellos. Si el docente mantiene una distancia exagerada con sus estudiantes el efecto motivante se podrá decrementar como resultado de una comunicación limitada y aprehensiva. Por ello se puede afirmar que la forma como se relacionan con los estudiantes puede aportar de manera significativa para este propósito.

La posible resistencia que tenga el docente en cuanto a la posibilidad de permitir que el estudiante se acerque, podrá deberse al temor de perder su autoridad, sin embargo, en el caso en que los estudiantes perciban que su profesor vence esa condición se sentirán con mayor confianza para poder compartir circunstancias de su aprendizaje y de la relación que este tiene con su vida. De este modo, se podrán convertir en excelentes tutores, los cuales con su labor propiciarán en sus estudiantes condiciones constructivas del proceso de enseñanza. No obstante, los profesores deben ser cuidadosos al no permitir que la cercanía que quiera lograrse con sus alumnos pierda sus proporciones, es decir que con esta intención se propicien comportamientos inadecuados con ellos, aprovechando su posición para insinuarse u obligarlos a hacer cosas inapropiadas. El conocimiento de las características de sus estudiantes y la cercanía adecuada permite que el docente pueda recomendar materiales, actividades, artículos y otros que puedan aportar al desempeño académico.

Por esto, el acompañamiento que los docentes ofrecen a sus estudiantes se convierte en un elemento fundamental ya que influye de manera directa en su motivación, lo cual se representa por una actitud comprometida por parte del profesor y por una retroalimentación constante y asertiva, en donde se valoren las cualidades del estudiante y se promulgue por el buen trato. Al lograr las anteriores condiciones favorece para que los docentes establezcan una imagen positiva frente a sus estudiantes la cual influye en sus expectativas con respecto a la carrera que se ha elegido, despertando interés por ella.

Los estudios de campo han demostrado que los maestros que apoyan la autonomía (en contraste con los controladores) catalizan una mayor motivación intrínseca, curiosidad y el deseo de desafío en sus estudiantes (Ryan y Deci, 2000), por esto se entiende que los estudiantes que responden a modelos controladores tienden a aprender menos, especialmente cuando es requerido un proceso conceptual y creativo.

Será necesario entonces tener otra opción presente que permita a los estudiantes ampliar sus posibilidades, logrando en ellos la capacidad de autonomía y haciéndolos sentir competentes frente al mundo, por esto el docente debe cambiar las formas tradicionales de enseñanza por otros estilos pedagógicos que permitan estimular a los estudiantes hacia el cuestionamiento, la investigación y el autoaprendizaje. En cuanto a esto se debe ser cuidadoso, ya que una retroalimentación inadecuada puede ser un elemento punitivo ante los esfuerzos de autonomía y los intentos del autoaprendizaje, la aplicación de refuerzo positivo se convierte en un elemento clave para incrementar la motivación en los estudiantes.

Además de esto se debe tener en cuenta que la influencia que tiene el docente en la motivación intrínseca de sus estudiantes es significativa y relevante ya que relaciona variables generales como el deseo de saber, necesidad de logro y de auto superación que afectan condiciones de aprendizaje como el estado de alerta, atención, persistencia y la concentración (Espiro, 2009).

No obstante haber inculcado en los alumnos la autonomía suficiente que les permita generar un autoaprendizaje coherente, ellos necesitan la guía de su maestro, la cual tiene que representarse en la figura de un acompañante, alguien que abandona su discurso impositivo para proponer diferentes modalidades de aprendizaje en el proceso de formación, sugiriendo nuevas rutas que motiven a los estudiantes.

El docente como tal, representa como se ha dicho anteriormente una gran importancia para el proceso académico del estudiante, por ello debe tenerse en cuenta que el modelo pedagógico constructivista favorece el desarrollo de la autonomía en sus estudiantes, lo cual ratifica Silva (2005, p. 194) al decir: “el

docente constructivista más que formular la repetición de conceptos, datos y formulas, debe orientar a los estudiantes hacia la creación, el descubrimiento y la formación de nuevos conceptos”.

Por ello el maestro debe contemplar diversas estrategias que le permitan acercarse al grupo despertando su interés. Será necesario entonces tener en cuenta una forma más apropiada que involucre a los alumnos en el desarrollo de la materia, motivándolos a la lectura, a la investigación y a la participación espontánea en clase. Desafortunadamente esta premisa no se cumple totalmente ya que en ocasiones las condiciones establecidas por los docentes pueden ser desfavorables ya que estos no tienen en cuenta que los grupos varían y con ello también sus expectativas, actitudes, intereses, y la misma forma de ver el mundo.

Este punto se entiende con mayor facilidad al tener en cuenta el argumento de Silva (2005, p. 188) para quien el docente constructivista: “debe conocer en el ser humano sus limitaciones, características y potencialidades; promover el cambio, su internalización, presentándole actividades e integrándolo a experiencias que estén a su alcance y a un nivel más amplio de complejidad”.

El conocimiento de las características y perfiles de los estudiantes facilita establecer una relación más cercana entre ellos, en donde la confianza que permite el docente propicia en el estudiante la identificación con los temas y deberes. El alumno al percibir que el profesor da confianza se sentirá más seguro e identificado con él, comprometiéndose en hacer su trabajo de la mejor manera para no defraudar la relación que se ha logrado establecer, no obstante, es necesario que el profesor mantenga la autoridad que le da su rol y no pierda la influencia que puede tener sobre sus alumnos. La retroalimentación debe ser lo más asertiva posible, sobre todo cuando se hace al frente de otras personas, entre ellas los pacientes.

De igual manera la realización de actividades alternativas que se realizan de manera diferente a la acostumbrada magistralidad permite atraer con más facilidad la atención de los estudiantes, despertando en ellos el interés e incrementando su motivación. En este sentido, Pineda y Pedraza (2011, p. 55) afirman: “Las propuestas curriculares y pedagógicas actualizadas y que amplían las posibilidades

de emplear diversos estilos de aprendizaje devienen en ambientes óptimos que inciden en la motivación de los estudiantes”.

En un plazo corto es posible que se dé un sentido de identificación y afinidad hacia esos contenidos. De esta manera se entiende que la responsabilidad es exclusiva del docente quien debe tener las habilidades necesarias para poder diversificar y mejorar las condiciones del aprendizaje.

El dominio de los temas por parte del docente se convierte en un elemento que influye de manera decidida en la motivación de los estudiantes, ellos pierden interés dependiendo de las actitudes y los métodos empleados por los profesores, incluso sin importarles que esos contenidos sean claves en su formación profesional. De igual manera, las experiencias que hayan tenido con algún docente, desde el tipo de interacción hasta la metodología empleada por él, son factores que influyen en su motivación.

Por esto las percepciones que se tengan de los docentes influyen de manera definitiva en la motivación y en el desempeño académico al propiciar actitudes determinadas en los alumnos que podrán influir en su aprendizaje. El trato que se recibe por parte del profesor influye de manera definitiva en la percepción y en las actitudes del estudiante, permitiéndole afrontar circunstancias determinadas de su aprendizaje, implicándose por ello de manera cognitiva y emocional, de esta forma la madurez se convertirá en un aspecto que podrá favorecer la adaptación y el buen desempeño académico.

Si el estudiante no es maduro, será susceptible a dejar que la percepción del docente influya en su desempeño académico al considerarlo inapropiado y los temas de su asignatura poco interesantes y sin relevancia para su desarrollo profesional, lo cual influye en su motivación y en la satisfacción que puede sentir cuando está en su clase, por esto se supone que la interacción se verá afectada ya que el trato no se da de manera apropiada. Por otro lado, los estudiantes pueden sentir afinidad con algunas materias si estas se relacionan con los docentes que las dictan, es decir si, ellos tienen la habilidad de despertar en sus estudiantes pasión por los diferentes programas y contenidos, mostrándoles la manera de relacionarlos

con su propia vida. Por ello, los contenidos académicos no deben limitarse tan solo al salón de clase.

De igual manera, esta circunstancia se representa cuando los estudiantes comparan dos docentes que dictan la misma materia, por un lado, pueden tener un referente ejemplar; el cual gracias a su dominio, conocimiento y habilidades lleva una clase determinada de manera agradable y enriquecedora, por otro lado, el docente que no tiene esas características o incluso el interés, puede influir de manera drástica en las actitudes y percepciones de los estudiantes en su asignatura. Los estilos de los docentes derivados de los modelos pedagógicos que ellos siguen generan este tipo de diferencias, las cuales van a ser percibidas rápidamente por los estudiantes propiciando que sean comparados y rotulados.

Por otro lado, las percepciones que se tengan del profesor pueden variar en la medida en la cual los alumnos adquieran experiencia y consistencia en sus argumentos, en una primera instancia su forma de ver las cosas dependerá de la posición del docente, pero se espera que posteriormente adquiera autonomía para fijar su posición con respecto a los temas o contenidos que se vean, convirtiendo la dependencia y pasividad de los primeros semestres, en comportamientos maduros que se han fortalecido a través de su propia experiencia.

Desde este punto de vista el docente tendrá la posibilidad de establecer una relación más cercana con sus alumnos para poder diseñar las estrategias más favorables posibles, aunque el tamaño de los grupos y el interés y compromiso de las personas implicadas se conviertan en factores determinantes que pueden facilitar o no tal propósito.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que la responsabilidad no solo recae en el docente, el estudiante también lo es cuando no tiene una actitud proactiva y responsable frente a su aprendizaje, permitiendo que variables de orden externa influyan en su proyecto de formación obstaculizando la consecución de sus propias metas y proyectos.

Este tipo de circunstancia se evidencia cuando los estudiantes defienden la carrera que están cursando o la universidad donde están matriculados, lo cual evidencia el sentido de pertenencia y que tan identificados se encuentran con ella. Se observa entonces que la motivación intrínseca influye en las actitudes y posiciones de algunos alumnos con respecto a lo que estudian y en donde lo hacen al sentirse parte activa de un proceso de enseñanza retribuyendo con sus conductas productivas lo que perciben han recibido.

En este orden de ideas, el docente incrementará la motivación intrínseca de los estudiantes al favorecer el desarrollo de sus capacidades y el cumplimiento de sus expectativas e intereses, de igual manera se convierte en un factor de orden extrínseco que influye en la motivación de los alumnos, propiciando en ellos diversas circunstancias que afectan su desempeño académico.

De la misma manera, el docente que no tiene herramientas pedagógicas propiciará en ellos rechazo hacia la asignatura y hacia el mismo, cuando su trato vulnera y afecta al estudiante al no tener en cuenta las condiciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los factores de índole psicológica que caracterizan a sus alumnos.

Los docentes replicarán comportamientos agresivos en la medida en la cual ellos han sido víctimas en procesos de aprendizaje iniciales, por esto, los comentarios denigrantes y las actitudes serán comunes y en algunos casos justificados por sus propias experiencias. Así mismo, algunos profesores que no miden el alcance de sus palabras son propensos a desalentar los esfuerzos de sus estudiantes, logrando menoscabar su inteligencia y sus capacidades.

Los comentarios denigrantes por parte de los docentes pueden ser producto de la poca experiencia o el desconocimiento por parte de ellos con respecto al valor de la comunicación asertiva, por esto, quienes se aferran a la idea que el trato fuerte o “sincero” puede provocar en las personas un incremento en su motivación se equivocan totalmente. De igual manera algunos los docentes jóvenes tienden a un trato distante y e incluso agresivo, lo cual puede ser explicado por su falta de

experiencia, y por la dificultad para encontrar una manera adecuada para representar una figura de autoridad frente a sus alumnos.

Cuando el estudiante recibe un trato inadecuado por parte del docente, en donde se denigren de sus características y cualidades, perderá el interés por la materia y tendrá de manera adicional una carga emocional adversa hacia su docente, su motivación intrínseca se verá afectada y eso se reflejará en sus procesos de aprendizaje y en las decisiones que puede tomar en el futuro. Algunos de ellos por falta de madurez lo llevaran a un aspecto personal el cual tendrá mayor incidencia en la percepción que se tenga del docente y la asignatura que él tiene a su cargo.

El término desmotivación involucra una serie de características que serán tomadas de manera seria y rigurosa, sus implicaciones ponen en riesgo al estudiante en muchas formas. El docente tendrá la posibilidad de identificar este fenómeno para poder establecer estrategias que le favorezcan al estudiante.

La desmotivación se entiende cuando una persona carece de la intención de actuar, lo cual da como resultado de no otorgarle valor a una actividad, de no sentirse competente para realizarla y de no esperar que esta produzca un resultado determinado (Ryan y Deci, 2000). Este aspecto permite apreciar la importancia que tiene para el desempeño académico de cualquier estudiante, ya que implica una gran cantidad de elementos cognitivos y emocionales que pueden generar en ellos diversos comportamientos que afectan su permanencia académica.

Esta circunstancia se convierte en una realidad cuando el docente al desconocer las características personales de sus estudiantes los trata de manera equivocada sin tener en cuenta que la forma como se comunica con ellos puede influir en la posibilidad de continuar estudiando. Sin saber que pueden tener dificultades para controlar sus emociones y para superar los fracasos, el docente de manera punitiva puede ocasionar frustración en ellos. Este tipo de comportamientos afecta a los alumnos en su autoconcepto, disminuyendo su autoestima y restringiendo su percepción de logro y autoeficacia; los pensamientos que se

generan cuando se sienten denigrados, se caracterizan por ser limitantes y en algunas ocasiones destructivos.

La retroalimentación dada por los docentes debe guardar una serie de características que le permitan ser un proceso de aprendizaje constructivo, por ello, la información que se le da al estudiante retroalimentando sus esfuerzos, debe tener en cuenta la valoración y no la comparación, de igual manera se debe establecer de forma privada, sin dejar que los pacientes, compañeros y otros docentes tengan conocimiento de esa información.

Por ello, se deben evitar los comentarios denigrantes y los tonos de voz inapropiados. El buen trato por parte del docente provoca estados emocionales propicios en el estudiante que incrementen sus niveles motivacionales y favorezcan sus condiciones de aprendizaje. Esta circunstancia se manifiesta cuando el estudiante siente agrado por su materia, y gratitud e identificación hacia su docente.

Se entiende que el trato del docente al estudiante también contempla las actitudes y formas de comunicación. Se puede afirmar que la motivación intrínseca depende de la percepción que tenga el estudiante de su docente en cuanto se refiere a respeto y apoyo, prontitud y buena manera para solucionar inquietudes o problemas, comunicación asertiva y espacios adecuados para retroalimentar.

Debe enfatizarse en la premisa de que el docente genere la oportunidad de establecer una interacción adecuada con sus estudiantes, en donde prime el respeto y la valoración de las capacidades individuales. Será necesario entonces, que el docente abandone sus posiciones impositivas y permita el aporte de los estudiantes ya que tendrá el poder de ejercer en ellos influencias negativas o positivas que tendrán una determinada incidencia en su desempeño académico.

De la misma manera debe tenerse en cuenta que hay estudiantes que se afectan con mucha facilidad por el trato que les da el docente, son personas con una alta expectativa de conseguir refuerzo por parte de su profesor, lo cual se ve truncado por la indiferencia o el trato inadecuado por parte de él. Sin embargo, hay otros alumnos que por el contrario toman las actitudes desobligantes y los

comentarios sarcásticos de los profesores como un reto, en ellos las condiciones intrínsecas están bien constituidas y por eso no necesitan la influencia y retroalimentación de los profesores, basta con sus propias apreciaciones y con la satisfacción que puede ser obtenida al conseguir sus objetivos y metas.

Esta situación es común encontrarla en la carrera de medicina, ya que el sistema de trabajo implantado puede propiciarla; algunos estudiantes pudieron sentir maltrato por parte de los internos o médicos residentes, ante esto, quienes tenían un autoconcepto maduro y bien constituido hacían frente a estas realidades de manera coherente, sintiendo que tenían los recursos para poder hacerlo. Otros al contrario pudieron buscar el alivio rápido al evadir sus responsabilidades desertando de sus servicios.

Estos aspectos deben reflejarse en las actitudes que tengan los estudiantes en el salón de clase, en la disposición con la que se afronten de manera adecuada las circunstancias del proceso de enseñanza. De igual manera el estudiante podrá participar en clase, argumentando y exponiendo sus propias ideas, con la certeza que le da su propia madurez. El docente debe tener la precaución de establecer las condiciones necesarias para que los estudiantes puedan apropiarse de los recursos y de los contenidos académicos de su asignatura.

De acuerdo con esto, la motivación de los estudiantes se fortalecerá si se les permite participar, valorando sus ideas y argumentaciones. Al permitir que los estudiantes manifiesten las condiciones que favorezcan su aprendizaje, se reflejara de manera notoria en la percepción que tenga del docente y de la asignatura. De esta forma, la comunicación abierta, participativa e incluyente se convierte en un elemento fundamental dentro de su proceso de aprendizaje.

No obstante, los docentes por su propia comodidad no abandonan tan fácilmente su posición tradicional, en la cual por no verse comprometidos limitan la posibilidad de participación de los estudiantes, convirtiéndose en “dictadores” de conceptos, por lo que solo primara su punto de vista y conocimiento sin dar oportunidades de indagación y autoaprendizaje.

El maestro debe abandonar la posición tradicional comprometiéndose más con su labor docente; no solo como transmisor del conocimiento, sino en su participación decidida de la construcción conjunta del aprendizaje con sus estudiantes, sin reprimir con autoridad sarcástica las manifestaciones espontáneas, la exploración y el cuestionamiento de los alumnos.

En su papel motivador, el docente tendrá que buscar estrategias congruentes con su propia personalidad, susceptibles de aplicarse al tipo de estudiantes que trata de motivar; por esto y teniendo en cuenta el valor de la motivación intrínseca, se propone que debe resaltarse el valor del aprendizaje en la vida cotidiana, demostrar al grupo que una expectativa del docente es que cada alumno disfrute del aprendizaje y presentar el proceso de evaluación como una herramienta para comprobar el progreso personal (Montico, 2004).

En este orden de ideas, la percepción y conocimiento que se tiene del docente se convierten en elementos fundamentales dentro del desarrollo de la clase, reflejando la capacidad adaptativa del estudiante frente a los retos que se generen, en algunos casos, dada la distribución de grupos en el periodo clínico, la interacción puede no ser la más adecuada.

En los factores extrínsecos es normal encontrar variables tales como la influencia de la familia y de los amigos, el prestigio que ofrece una carrera y la universidad donde esta pueda realizarse los cuales pueden ser factores determinantes al incidir en los estudiantes y en las decisiones que toman con respecto a su futuro profesional. Los estudiantes carentes de madurez siempre necesitarán del refuerzo dado por su familia, por ello es fácil que se dejen vencer por la presión que puedan ejercer en sus propias decisiones.

Con respecto a la influencia que tiene el género de los estudiantes en el rol profesional se evidenció que en algunos programas académicos del área de ciencias de la salud que se perfilan con características femeninas, los estudiantes masculinos fueron discriminados o señalados con connotaciones denigrantes con respecto a su género, afectando su adaptación al entorno académico. Esta circunstancia se refleja con mayor posibilidad en estudiantes de primeros semestres

que no tienen su autoconcepto bien establecido, a la vez que carece de madurez para enfrentar ese tipo de situaciones.

Esta misma característica, con estudiantes de semestres avanzados en estas mismas carreras, no es tan relevante, ya que ellos tienen el carácter suficiente para hacer frente a estas realidades. En ese momento, se nota que es más importante y valioso lo que han obtenido en su experiencia profesional enriqueciéndolos de manera integral, a situaciones de orden contextual que son insignificantes cuando se comparan con las anteriores.

Sin embargo, también es válido afirmar que estos estudiantes pudieron experimentar situaciones de discriminación por su género con algunos docentes, quienes acostumbrados a sus estudiantes femeninas los confundieron al darles instrucciones o al retroalimentar sus labores.

Socialmente es fácil rotular a las personas de forma discriminativa por la labor o el rol que desempeñan al igual que por su género, lo cual influye de manera drástica en la motivación de las personas, específicamente cuando no se puede hacer frente de manera acertada por falta de madurez y criterio a los prejuicios que denigran de las capacidades y aptitudes de las personas.

Cuando los estudiantes son conscientes de sus capacidades y habilidades y no temen enfrentarse a diferentes retos aunque su género sea una desventaja para poder obtener una opción académica o laboral, evidencia la influencia que tiene en sus actitudes y comportamientos la motivación intrínseca, reflejando en ellos pasión por sus labores y amor por la carrera profesional que se ha elegido. Esto puede predecir que los estudiantes puedan alcanzar los objetivos propuestos en el tiempo estimulado.

De igual manera la universidad también es responsable cuando ofrece un trato equitativo a todos sus estudiantes, sin ningún tipo de preferencias de acuerdo a la carrera que se esté estudiando, la motivación de los estudiantes se incrementa entonces cuando ellos no se sienten discriminados sino respaldados por su universidad.

La pasión que se despierta en el estudiante se da cuando la vocación y la afinidad que se sienten por el programa académico y sus asignaturas corresponden con las expectativas que él tiene. Esta circunstancia se refuerza cuando el estudiante percibe oportunidades reales en el mercado laboral, es decir si su carrera tiene las condiciones necesarias para estar bien posesionada para cubrir los requerimientos de la sociedad.

La institución educativa debe proveer las herramientas suficientes para que sus estudiantes se vuelvan autónomos y competentes, caracterizados por un autoconcepto sólido y coherente, constituido por su propia percepción de logro, lo cual puede garantizar la consecución exitosa de los objetivos propuestos.

De igual manera es responsable de generar estrategias que propicien la permanencia académica en sus estudiantes, teniendo en cuenta sus características personales, familiares y económicas, debe hacer un seguimiento del estudiante desde que inicia su carrera hasta que la finaliza, monitoreando el desempeño académico y la adaptación del estudiante al entorno universitario. En este orden de ideas, también es necesario recomendar que los programas académicos que tengan materias relacionadas al seguir un hilo conductor estén coordinados haciendo un seguimiento de los contenidos y del aprendizaje de los estudiantes; muchas veces este hilo conductor solamente es un requisito reflejado en un plan de estudio, será recomendable que el trabajo coordinado y en equipo de los profesores permita una perfecta interacción de niveles, profesores y alumnos.

Aunque muchas conductas intrínsecamente motivadas son ejecutadas felizmente en soledad, sugiriéndose que los apoyos relacionales próximos podrían ser innecesarios para la motivación intrínseca, se evidencia que una base de relaciones seguras puede ser fundamental para la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000).

Por esto se entiende que el apoyo, respeto, consideración y camaradería de sus pares al igual que el docente, pueden ser elementos claves para que el estudiante se apropie de los contenidos temáticos de las asignaturas, sintiéndose cómodo al efectuar su rol académico y social.

Este concepto se entiende mejor si se tiene en cuenta que la razón para que las personas ejecuten acciones es porque las conductas son promovidas, modeladas o son valiosas para otras personas significativas por quienes ellos sienten apego o están relacionados (Ryan y Deci, 2000), por ello se entiende que la internalización se relaciona con la posibilidad del sujeto a sentirse parte de algo.

En la interacción con los compañeros puede afirmarse que los grupos de estudio que se establecen en los primeros semestres pueden ir más allá de los compromisos académicos, llevándolos a compartir momentos extracurriculares en donde se establecen condiciones de amistad las cuales son necesarias ya que favorecen la adaptación del estudiante en el entorno universitario. La aceptación y el respaldo dado por un grupo fortalecen la autoestima del estudiante al hacerlo sentir parte de algo, sintiéndose identificado con objetivos y características grupales. Sin embargo, estos grupos también pueden ocasionar pérdida de tiempo cuando las actividades de índole extracurricular no se dan de manera equilibrada propiciando más circunstancias de socialización que de estudio.

Por ello, algunos estudiantes que son conscientes de esto, prefieren estudiar solos, aunque no reciban refuerzo grupal, de esta manera la gratificación que ellos obtienen se genera de su propia convicción y de la retroalimentación que se recibe del modo como se enfrenten las circunstancias cotidianas. La superación de fracasos y la manera como el estudiante se acomoda a las situaciones que el ambiente genere son un ejemplo de ello.

En estos casos, el grupo de estudio se convierte en un elemento fundamental que propicia un gran desarrollo académico en personas que tienen dificultades para comprender o manejar conceptos en algunas asignaturas. El trabajo colaborativo implica un sistema de apoyo que favorece a este tipo de personas. El aprendizaje que se logra beneficia tanto a los estudiantes que se toman el trabajo de explicar como aquellos que reciben la explicación; en primera instancia se estableció que cuando una persona conoce un tema, sus contenidos pueden afianzarse con mayor solidez si los explica a los demás imprimiendo en ello su propio estilo, el debate y la argumentación son factores claves que garantizan un óptimo aprendizaje. Por esto

se afirma que el trabajo en grupo es aconsejable si los pares están en condiciones de brindar soporte ante las dificultades que se presenten, haciendo un intercambio de conocimientos de acuerdo a las fortalezas o debilidades que se presenten.

De igual manera, quienes estudiaron solos se encontraron en desventaja comparados con aquellos que estudiaron en grupo, ya que el aprendizaje dado por la confrontación, la defensa de una idea y la argumentación que resulta de ella son claves para el desarrollo académico más que el que es proporcionado por la lectura y la repetición mecánica de un concepto.

Sin embargo algunas personas se sintieron más cómodas al estudiar solas ya que evitaron perder tiempo confrontando con otros estudiantes que tenían un punto de vista diferente al suyo. Las diferencias personales y otras de índole contextual como los desplazamientos y la disponibilidad de tiempo fueron determinantes para que se prefiriera estudiar solo.

La percepción que tengan los estudiantes de sus propias capacidades y la forma como se adaptan a su entorno académico solucionando los retos que se presentan de manera cotidiana son fundamentales para el desarrollo de su propia autonomía. La madurez que se tenga favorece el trabajo autónomo, el cual se determina entre otras cosas por su autoconcepto y por su percepción de autoeficacia. Este aspecto se refleja cuando los estudiantes tienen la posibilidad de participar en clase, preguntando y argumentando, lo cual evidencia la prioridad de la satisfacción de sus propias necesidades sin tener que depender del refuerzo grupal. Las personas con bajo autoconcepto tienden a depender más de sus compañeros, circunstancia que se ve con más frecuencia en los primeros semestres reflejando la importancia y la relación que tienen la madurez y la autonomía. En este caso, su percepción de eficacia está determinado por el refuerzo positivo que puedan darle sus compañeros y profesores.

Estas variables influyen de manera directa algunas condiciones de orden intrínseco en el estudiante, afectando de manera significativa en sus propias percepciones, haciéndolo sentir como una persona capaz o limitada, generando

elementos emocionales constructivos o restrictivos y negativos los cuales se reflejan en el desarrollo de su propia personalidad.

En este sentido, Montico (2004, p. 110) establece: “Cuando el estudiante disfruta realizando la tarea se genera una motivación intrínseca donde pueden aflorar una variedad de emociones positivas y placenteras”. Además de esto, los contenidos académicos serán significativos cuando el estudiante tiene la capacidad de relacionarlos consigo mismo, proyectándolos de manera realista en su propio proyecto de vida, dándole sentido y coherencia.

Cuando los estudiantes, sobre todo en carreras de naturaleza femenina, sintieron poco o ningún apoyo por parte de sus compañeras, el sentido de la autonomía se da como una posibilidad al permitirle al estudiante depender de sus propias capacidades sin tener que depender de los refuerzos generados por los demás, es decir que adquiere más criterio y madurez para poder afrontar las diferentes circunstancias del entorno académico, adaptándose por sí mismo a este. Esto se evidencia en el siguiente testimonio: “Entre mujeres se comparten muchas cosas y se ayudan más, pero con un hombre es complicado, por eso uno aprende a generar autonomía en sus decisiones”. (Personaje 1. 8 de septiembre de 2016)

No obstante, el marco de trabajo de la teoría de la autodeterminación sugiere que los ambientes sociales pueden facilitar o entorpecer la motivación intrínseca al apoyar o frustrar las necesidades psicológicas innatas del ser humano.

La madurez del estudiante se refleja en la forma como afronta sus decisiones y como proyecta su propia vida. El proyecto de vida que ha sido establecido por el estudiante de manera sólida y coherente permite afrontar las situaciones cotidianas estresantes, soportando las dificultades que puedan ocasionarse. La madurez que se disponga para este tipo de circunstancias permitirá mantener a salvo el autoconcepto del estudiante fortaleciendo su motivación intrínseca. En la medida en que el estudiante supera dificultades y avanza en sus semestres, su posibilidad para alcanzar objetivos con sus recursos se incrementará, esa condición debe influir en su autoconcepto, por ello ya no dependerá del refuerzo ocasionado por factores externos sino por el que se origina en su interior. Por esto, cuando el estudiante está

seguro de su rol y que es lo que quiere obtener con él, le quedara más fácil conseguir metas y mantener incrementados sus niveles motivacionales.

En este orden de ideas, los estudiantes se protegen de la frustración cuando no saben a qué se van a enfrentar, es decir no están seguros que los recursos que poseen van a ser suficientes para poder conseguir un resultado deseado.

Conclusiones

En cuanto a la pregunta de investigación, se puede concluir que la interacción docente-estudiante tiene diferentes componentes motivacionales que influyen en los alumnos y en su permanencia en un programa académico determinado. De acuerdo a esto se puede establecer que la motivación intrínseca es un aspecto real que incide en el aprendizaje de los estudiantes, el cual se logra cuando el docente propicia un ambiente favorable para la enseñanza, logrando que los estudiantes sean autónomos en sus propios procesos de aprendizaje.

La autonomía se establece cuando el estudiante puede investigar, explorar, descubrir y relacionar; tiene como base la actitud comprometida que se establece gracias al desarrollo coherente del autoconcepto, el cual retroalimenta al estudiante de sus propias capacidades y lo hace consciente de sus limitaciones; reflejándose por ello en la forma como se adapta y desenvuelve en su entorno académico.

En este orden de ideas se afirma que los estudiantes que tengan una idea de sí mismos positiva y sólidamente constituida, que sea además fortalecida por las experiencias vividas en su proceso de formación tendrán más argumentos para enfrentarse a los retos cotidianos y mayor probabilidad de permanecer en un programa académico. Esta circunstancia propicia en los estudiantes mayor certeza y seguridad en sus apreciaciones y ejecuciones lo cual se refleja en sus relaciones interpersonales y en el desarrollo de su proyecto de vida.

En cuanto al objetivo general se puede concluir que es necesario que la formación de la medicina encuentre otras posibilidades y opciones de aprendizaje que beneficien a los estudiantes y a sus pacientes, generando en ellos plazos y condiciones diferentes a los que se logran con la enseñanza tradicional.

La teoría de la autodeterminación favorece el desarrollo de características específicas que se reflejan en las actitudes y la motivación de los estudiantes, permitiendo que ellos se identifiquen con los contenidos académicos logrando un aprendizaje constructivamente autónomo y competente. Dichas características permiten que haya una mejor adaptación a las circunstancias contextuales al

permitir que haya una apropiación de los temas que se ven y generar un sentido de coherencia con lo que se aprende.

La motivación intrínseca parte de las condiciones establecidas por el docente hasta que la autonomía generada propicia en el estudiante salirse de las circunstancias contextuales determinadas. Esto se explica cuando los alumnos al sentirse plenamente identificados con los contenidos vistos en clase, generan una opción de autoaprendizaje que se manifiesta como producto de una actitud responsable y apasionada.

Cuando el estudiante genera una actitud responsable frente a las exigencias académicas, siendo coherente con su propio proyecto de vida, y además se siente competente para poder afrontar los retos, tendrá argumentos para justificar su permanencia. Además de esto y como se ha dicho anteriormente, el reconocimiento y aceptación de las características individuales permite que haya un desenvolvimiento normal en entornos académicos y sociales. Los pensamientos limitantes con respecto a sí mismos y los posibles complejos de inferioridad no tendrán ninguna posibilidad frente a la certeza dada por un autoconcepto sólidamente constituido.

En este orden de ideas, se entiende que la interacción adecuada entre docente y estudiante influye a los alumnos al permitir que ellos encuentren su lugar en el proceso de aprendizaje; reconociéndose como entidades activas y determinantes con características propias y diferentes.

Con respecto a los objetivos específicos; es necesario afirmar que al darse la identificación por parte del estudiante con los temas de las asignaturas, y al generar por esto un sentido de afinidad con los contenidos, se espera que los alumnos se reafirmen en su decisión de estudiar y que proyecten diferentes opciones en su proceso de formación.

El docente se convierte por ello en un referente en las percepciones de los estudiantes y un facilitador de las condiciones de aprendizaje. El trato adecuado y respetuoso hacia los alumnos propicia en ellos diferentes aspectos de índole emocional que facilitan la adaptación a las circunstancias de la enseñanza; por esto la interacción entre docente y estudiantes es un factor decisivo con respecto al

aprendizaje y el desarrollo profesional. Este aspecto es determinante para el desarrollo de un autoconcepto sólido; el cual permite el desarrollo de la perseverancia, la disciplina y la tolerancia a la frustración.

Los modelos pedagógicos que son utilizados frecuentemente por los docentes en ciencias de la salud no son los más proclives al desarrollo de la motivación autónoma, por el contrario tienden a controlar más al estudiante y a sus ejecuciones; por esto se aprecia que las actitudes de los alumnos frente al aprendizaje la mayoría de las veces son planas y no apasionadas, caracterizadas por comportamientos poco coherentes y modos dependientes de influencias contextuales.

Las estrategias pedagógicas que se proponen a partir de la teoría de la autodeterminación tienen en cuenta la admisión, la evaluación y el seguimiento; por ello se recomienda que las instituciones educativas desarrollen estrategias que favorezcan el ingreso de los estudiantes a sus programas a través de entrevistas en donde se indague sobre la solución de hipotéticas situaciones problema con el propósito de determinar la autonomía en el proceso de toma de decisiones y la responsabilidad que se tiene cuando estas se ejecutan.

De igual manera, las evaluaciones de naturaleza memorística que propician aprendizajes a corto plazo, deben dar oportunidad a otras formas evaluativas en donde se pueda apreciar un aprendizaje significativo y relevante para el estudiante; con un plazo más duradero y un sentido más constructivo. Por esto, los test con muchas preguntas y múltiples opciones de respuesta darán paso a las evaluaciones basadas en solución de problemas.

Por último, será responsabilidad de las instituciones educativas proponer estrategias que permitan hacer seguimiento a los estudiantes; identificando a quienes tienen bajo rendimiento académico y dificultades en sus procesos de aprendizaje; por ello, las coordinaciones académicas y los departamentos de bienestar trabajarán de manera conjunta para hacer frente a esta situación.

Aunque los elementos de la teoría de la autodeterminación se han aplicado desde hace años a la educación médica, no se han realizado suficientes investigaciones al respecto; por ello este trabajo aporta de manera novedosa ya que

emplea dichos factores en relación con la permanencia estudiantil; generando planteamientos que pueden ser proyectados a otras carreras y programas académicos diferentes de las ciencias de la salud.

Con respecto al aporte que se hace a la línea de investigación, este trabajo permite tener en cuenta otros aspectos diferentes a los que tradicionalmente se han establecido en los programas curriculares de las ciencias de la salud; por ello, el componente motivacional tendrá una gran relevancia por su aplicación a la permanencia académica.

En cuanto a la pedagogía, el aporte de este trabajo se da en realzar la importancia del componente psicológico; más exactamente el motivacional y el emocional, en relación con el aprendizaje. En este orden de ideas, esta investigación permite el posterior planteamiento de estrategias para la construcción de esquemas curriculares que no enfatizan aspectos tradicionales en la enseñanza. Por otro lado, se generan diferentes posibilidades para realizar investigaciones futuras en cuanto a la relación de la teoría de la autodeterminación y el constructivismo, el rol del docente y su aporte a la motivación en aprendizaje virtual y la aplicación de estos resultados en carreras diferentes a las de las ciencias de la salud.

En este orden de ideas se recomienda que las facultades de ciencias de la salud establezcan programas de capacitación a sus docentes con respecto a las características e implicaciones de la teoría de la autodeterminación. Los profesores estarán involucrados en los procesos de admisión teniendo en cuenta las características de índole psicológica en los aspirantes, determinando posibles elementos que identifiquen comportamientos autónomos o dependientes; de igual manera se analizarán todos los rasgos posibles que determinen la percepción que tiene el aspirante de sí mismo.

Los docentes serán conscientes de la importancia de la interacción con los alumnos y de todas las posibilidades que de ella se generan; por esto se recomienda que tengan un acercamiento con sus estudiantes para poder construir un perfil aproximado con sus características. El trato ya no será punitivo e indiferente; por el

contrario, tendrá presente el respeto y la consideración, aspectos propios del docente que conoce su rol y no pierde su autoridad.

La interacción no estará limitada por un espacio físico o por el tiempo establecido en una clase; por el contrario se dará en diferentes contextos que permitan que el estudiante logre solucionar dudas o ampliar sus conocimientos. Esta estrategia se recomienda para aquellas Facultades que tengan grupos grandes de estudiantes, en donde la interacción se ve perjudicada por esto.

Referencias

- Abarca, A. & Sánchez, M. (2005). La deserción estudiantil en la educación superior: el caso de la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5, 1-22.
- Alsina, P., Díaz, M., Giráldez, A. & Ibarretxe, G. (2009). *10 ideas claves. El aprendizaje creativo*. Barcelona: Grao.
- Alvarado, E. & Burbano, F. (2012). *Construcción participativa de una estrategia institucional que incremente el grado de motivación de los estudiantes del Colegio Santo Domingo: un ejercicio práctico de investigación acción educativa*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Ainley, M.D. (1993). Styles of engagement with learning: Multidimensional assesment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of educational psychology*. 85, 395-405.
- Amaral, A. & Kafrouni, R. (2013). *Teatro o desenvolvimiento, psicología infantil*. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná.
- Ames, C. Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students learning strategies and motivation process. *Journal of educational psychology*. Vol 80, 260-267
- Aranda, C., Pando, M., Velázquez, I., Acosta, M. & Pérez, M. (2003). Síndrome de *burn out* y factores psicosociales en estudiantes de postgrado del Departamento de Salud Pública de la Universidad de Guadalajara, México. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 30(4), 193-199
- Ardila, R. (1972). *Psicología del aprendizaje*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- Artavia, J. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, Costa Rica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Vol 5. No 2, 1-19

- Ausubel, D., Novak, J. D. & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: a cognitive view*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ballester, A. (2002). El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula. Islas Baleares, España. Seminario de aprendizaje significativo.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy. The exercise of control. New York: W. H Freeman and company.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Barca, A., González, R., Núñez, J. & Valle, A. (1996). Dimensiones cognitivo-motivacionales y aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicología de la PUPC*, XIV, 5-34.
- Barreto, C., Gutiérrez, L., Pinilla, B. & Parra, C. (2006). Límites del constructivismo pedagógico. *Revista Educación y Educadores*, 9(1), 1-31.
- Batista, E. Flórez, R. (1982). El pensamiento pedagógico de los maestros. Medellín: Editorial Copiyepes.
- Beltrán, J. (1993a). *Estrategia, disposición y autonomía*. Madrid: Pirámide.
- Beltrán, J. (1993b). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bernal, A. (2003). El constructo "madurez personal" como competencia y sus posibilismos pedagógicos. *Revista Española de Pedagogía*. No 225, 243-262
- Black, A. & Deci, E. (2000). The effects of instructors autonomy support and students autonomous motivation on learning organic chemistry: a self determination theory perspective. *Science Education*. 84, 740-756
- Blanco, R. (2006). *Investigación y sistematización de innovaciones educativas*. Bogotá: Unesco.
- Brunner, J. (2004). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Ediciones Morata
- Buron, J. (1993). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.

- Caballero, D. & Olmos, A. (2011). *Correlación entre motivación y rendimiento académico en estudiantes de psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga*. Medellín: Pontificia Universidad Bolivariana.
- Cabrera, N., Álvarez, M. & Marín, A. (2011). Depresión e ideación suicida en estudiantes de la Fesi, un estudio piloto. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(4), 41-354.
- Caicedo, H. (2012). *Neuroaprendizaje. Una propuesta educativa*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Camacaro, Z. (2010). Interacción verbal alumno-docente en el aula de clase. Un estudio de caso. *Revista de Educación Laurus*, 14(26), 189-206.
- Cano, M. (2008). Motivación y elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Vol 5. No 13, 6-9
- Canto y Rodríguez, J. (1998). Autoeficacia y educación. *Nueva Época*, 2(4), 45-53.
- Carrera, B. & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky. Enfoque sociocultural. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 13, 41-44.
- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. Ciudad de México: Progreso.
- Castaño, J., Cerón, A., Collazos, A., Molina, A., Osorio, J., Ospina, A., Páez, M., Rico, D. & Zambrano, O. (2012). Factores que inciden en la motivación académica en un programa de medicina. Manizales. Colombia. 2010. *Archivos de Medicina*, 12(1), 46-61.
- Chaiklin, S. (2003). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chávez, L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Revista de la Universidad de Costa Rica*, 25(2), 59-65.
- Cohen, J. (1983). *Psicología de los motivos personales*. Ciudad de México: Trillas.
- Cole, M. (1984). La zona de desarrollo próximo donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. *Journal for the Study of Education and Development*, 25, 3-18.
- Comenio, J.A (1905). *The labyrinth of the world and the paradise of the heart*. Londres: J.M Dent.

- Covarrubias, C. & Mendoza, M. (2013). La Teoría de la Autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. *Hemispheric & Polar Studies*, 4(2), 107-123.
- Criado, M. (1992). *El profesor como mediador entre la actividad constructiva del alumno y los contenidos del currículo escolar*. Madrid: Aprender a Pensar.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “what” and the “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Journal Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dewey, J. (1957). La psicología evolutiva de Jean Piaget. Buenos Aires: Losada
- De Bianchini, A. (1999). *Conceptos y definiciones de hipertexto*. Caracas: Universidad Simón Bolívar.
- De Cabib, S. & De Culebra, S. (1979). *Manual teórico-práctico de psicología educacional*. Buenos Aires: Kapelusz.
- De Quijano, S. & Navarro, J. (1998). Un modelo integrado de la motivación en el trabajo: conceptualización y medida. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 14(2), 193-216.
- De Zubiría, J. (1994). *Tratado de pedagogía conceptual. Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Fundación Merani, Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- De Zubiría, J. (2010). *Modelos pedagógicos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz, J. (2012). Modelos pedagógicos en educación a distancia. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 7(12), 86-13.
- Dyerbye, L., Thomas, M. & Shanafelt, T. (2005). *Medical student distress. Causes, consequences and proposed solutions*. Arizona: Mayo Foundation for Medical Education and Research.
- Espiro, S. (2009). *El aprendizaje en entornos virtuales*. Virtual Educa Argentina.
- Fasce, E., Ortega, J., Ibáñez, P., Márquez, C., Pérez, C., Bustamante, C., Ortiz, L., Matus, O., Bastias, N. & Espinoza, C. (2016). Aspectos motivacionales involucrados en el aprendizaje autodirigido en estudiantes de medicina. Un enfoque cualitativo motivacional. *Revista Médica de Chile*. Vol 144. No 5

- Fergusson, E., James, D. & Madeley, L. (2007). *Factors associated with success in medical school. Systematic review of the literature.* The *bmj*. 324. 952-957
- Fermoso, P. (1988). El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social. *Revista Educar*, Vol 14. 121-136.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento.* Bogotá: McGraw-Hill.
- Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento.* Bogotá: McGraw-Hill.
- Galván, L. (2008). Motivación. Estrategia de aprendizaje o autorrealización. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria.* Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Gallagher, J.J. (1994). Teaching and learning. New models. *Annual review of psychology.* 45. 171-195
- García, E. (2012). La práctica pedagógica universitaria desde un enfoque motivacional. *Revista Lengua y Voz.* Año 2. No 1, 49-59
- García, F. & Domenech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Docencia*, No 16, 24-36.
- Gardner, H. (2011). *La teoría de las inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* España: Paidós Ibérica
- Gómez, C. & Coll, C. (1994). De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 221, 8-10.
- Gómez, M. & Polanía, N. (2008). *Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos.* Bogotá: Universidad de la Salle.
- González, J. & Hernández, A. (2012). La desesperanza aprendida y sus predictores en jóvenes: el análisis desde el modelo de Beck. *Enseñanza e Investigación en Psicología.*
- González, J., Núñez, J., Pumariaga, S. & García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema. Revistas de la Universidad de Oviedo*, 9(2), 271-289.
- González, M. & González, A. (2000). La afectividad en el aula de clase. *Revista Colombia Médica.* Vol 31. No1, 55-57
- Gracia, D. (2007). La vocación docente. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense.* 807-816

- Gros, B. (2002). Constructivismo y diseño de entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación. Didácticas Específicas*. No 328, 225-247.
- Guay, F., Ratelle, C. & Chanal, J. (2008). *Optimal learning in optimal contexts: the rol of self-determination in education*. *Canadian Psychology*
- Hergenhahn, B. & Olson, M. (1993). *An introduction to theories of learning*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Herzborg, F. (1954). *Works of the nature man*. Cleveland: The World of Publishing.
- Husserl, E. (1992). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.
- Jara, D., Laverde, H., Gordillo, G., Guerra, G., León, I., Arroyo, C. & Figueroa, M. (2008). Factores influyentes en el rendimiento académico de estudiantes de primer año de medicina. *Anales de la Facultad de Medicina*, 69(3), 193-197
- Kilpatrick, J. (1987). *Lo que el constructivismo puede ser para la educación de la matemática*. Montreal: Universidad de Georgia.
- Klausmeier, H. Goodwin, W. (1997). *Enciclopedia de psicología educativa*. México D.F: Oxford University Press-Harla
- Kusurkar, R. & Cate, O. (2013). Education is not filling a bucket, but lighting a fire: self-determination theory and motivation in medical students. *Journal of the Association of American Medical Colleges*.
- Kusurkar, R., Croiset, G. & Cate, O. (2011). Twelve tips to stimulate intrinsic motivation in students through autonomy-supportive classroom teaching derived from self-determination theory. *Journal Medical Teacher*. 33. 12, 978-982
- Kusurkar, R., Croiset, G., Kruitwagen, C. & Cate, O. (2010). Validity evidence for the measurement of the strength of motivation for medical school. *Advances in Health Sciences Education*. Vol 16, 183-195
- Kusurkar, R., Kruitwagen, C. & Cate, O. (2010). Effects of age, gender and educational background on strength of motivation for medical school. *Advances in Health Sciences Education*.
- Kusurkar, R., Ten, Th., Van Asperen, M. & Croiset, G. (2011). *Motivation as an independent and a dependent variable in medical education: a review literature*. 33.5, 242-262

- Leontiev, A.N (1981). Problemas del desarrollo de la psiquis. Moscú: Universidad de Moscú
- López, I., Marín, G. & García, M. (2011). Deserción escolar en el primer año de la carrera de medicina. *Educación Médica Superior*, 26(1), 45-52.
- López, R. (2010). Para una conceptualización del constructivismo. *Revista del Magíster en Análisis Sistemático Aplicado a la Sociedad*. No23, 25-30
- Loya, H. (2008). *Los modelos pedagógicos en la formación de profesores*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Madiedo, C. (2003). *El quehacer del maestro. Reflexiones sobre educación universitaria*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Maida, A. M., Herskovic, V., Pereira, A., Salinas-Fernández, L. & Esquivel, C. (2006). Percepción de conductas abusivas en estudiantes de medicina. *Revista Médica de Chile*, 134(12).
- Mann, K. (1999). Motivation in medical education: How theory can inform our practice. *Academic medicine. Journal of Association of American Medical Colleges*. 74, 237-239
- Maris, S., Noriega, M. & Maris, S. (2012). Relaciones entre rendimiento académico, competencia espacial, estilos de aprendizaje y deserción. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol 15. No 1
- Marty, M., Lavín, M., Figueroa, M., Larraín, D. & Cruz. C. (2005). Prevalencia de estrés en estudiantes del área de salud de la Universidad de los Andes y su relación con enfermedades infecciosas. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 43(1), 25-32.
- Marulanda, F., Montoya, A. & Vélez, J. (2014). Teorías motivacionales en el estudio del emprendimiento. *Pensamiento y Gestión*. No 36,204-236
- McConnell, J. Philipchalk, R. (1992). *Understanding human behavior*. Florida: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Medina, A. (1980). *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid: Cincel.
- Meirieu, P. (1992). *Aprender sí. ¿Pero cómo?* Lyon: Octaedro.
- Merino, E., Morong, G., Arellano, O. & Merino, E. (2015). Características, motivaciones y expectativas de estudiantes de género masculino de carreras

- pedagógicas de la Universidad Bernardo O Higgins. *Actualidades Investigativas en Educación*. Vol 15. No 3, 1-24
- Míguez, M. (2005). El núcleo de una estrategia didáctica universitaria. Motivación y comprensión. *Revista IE Red*, 1(3), julio-diciembre, 1-11.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Miralles, R. (1998). El docente universitario y su relación con el alumno en una enseñanza humanista y de calidad. *Revista Escuela Abierta*. N0 212
- Mones, J. (1988). *Los modelos pedagógicos*. Enciclopedia práctica de la pedagogía. Barcelona: Planeta.
- Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria. ¿Una necesidad pedagógica? *Ciencia, Docencia y Tecnología*. Vol 15. No 29. 105-112
- Montessori, M. (1949). *The absorbent mind*. Madras: The theosophical Publishing House.
- Moreira, M. (1997). *Aprendizaje significativo: un concepto subyacente*. Burgos: Actas del Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo.
- Moreira, M. (2005). *Aprendizaje significativo crítico*. Madrid: Universidad de la Salle.
- Newble, D. & Clarke, R. (1986). The approaches to learning of students in a traditional and in an innovative problem-based medical school. *Medical Education*. 20.4, 267-273
- Niemiec, C. & Ryan, R. (2009). Autonomy, competence and relatedness in the classroom, applying self-determination theory to educational practice. *Sage Journals*. Vol 7. No2, 133-144
- Nolen, S. (1988). *Reasons for studying: Motivational Orientations and Study Strategies*. Taylor and Francis. Ltd. Vol 5. No 4. 269-287
- Novak, J. (1998). *Learning, creating and using knowledge: concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Madrid: Alianza Editorial.
- Núñez, J. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

- Ordóñez, C. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales*. No 19, 7-12
- Oros, L. (2005). Locus de control: evolución de su concepto y operacionalización. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*. Vol 14. No 1, 89-97
- Ortiz, A. (2009). *Pedagogía y docencia universitaria. Hacia una didáctica de la educación superior*. Barranquilla: Cepedip.
- Ospina, W. (2012). *La lámpara maravillosa. Cuatro ensayos sobre educación y un elogio de la lectura*. Bogotá: Random House Mondadori.
- Pavlov, I. (1927). *Conditioned reflex*. Oxford: University Press.
- Pelaccia, T. & Viau, R. (2016). Motivation in medical education. *Journal Medical Teacher*. Vol 39, 136-140
- Peralbo, M., Sánchez, J. & Simón, M. (1986). Motivación y aprendizaje escolar. Una aproximación desde la teoría de la autoeficacia. *Infancia y Aprendizaje*, 35(36), 37-45.
- Pérez, M., Ponce, A., Hernández, J. & Márquez, B. (2010). Salud mental y bienestar psicológico en los estudiantes universitarios de primer ingreso de la Región Altos Norte de Jalisco. *Revista de Educación y Desarrollo*. 14, 1-8
- Piaget, J. (1964a). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.
- Piaget, J. (1999b). *De la pedagogía*. Argentina: Paidós
- Piaget, J. (1970c). Piaget Theory. *Carmichaels manual of child psychology*. New York; Wiley
- Pierce, C. (2008). *Pragmatismo*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Pineda, C. (2010). *La voz del estudiante. El éxito de programas de retención universitaria*. Bogotá: Universidad de La Sabana.
- Pineda, C. & Pedraza, A. (2011). *Persistencia y graduación. Hacia un modelo de retención estudiantil para instituciones de educación superior*. Bogotá: Universidad de La Sabana.
- Pintrich, P. (1989). *The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. Advances in motivation and achievement*. Londres: JAI Press.

- Portela, H. (2004). *La racionalidad técnica. Una huella que condiciona el sentido de la información en los procesos educativos*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Reeve, J. (2002). *Self-determination theory applied to educational settings*. APA PsycNet. University of Rochester.
- Ridruejo, P., Medina, A. & Rubio, J. (1996). *Psicología médica*. Madrid: McGraw-Hill.
- Riso, W. (1996). *Aprendiendo a quererse a sí mismo*. Bogota: Editorial Norma
- Rivera, J. G. (2008). *Modelos explicativos de la deserción estudiantil*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Rodríguez, A. (2010). *En busca de conceptos geográficos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació, Innovació Educativa*, 3(1), 9-50.
- Romero, M. & Pérez, M. (2009). Motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico. Aportaciones de la investigación y la literatura especializada. *Revista Iberoamericana de Educación*. No 50, 5-10
- Rousseau, J.J (1985). *Emilio*. Madrid: Biblioteca Edaf
- Ruiz, F. (2015). *Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico*. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *The American Psychological Association*. Vol 55. No 1, 68-78
- Ryan, R. & Deci, E. (2011). Motivation and education: the self determination perspective. *Journal Educational Psychologist*. 26, 325-346
- Sáez, J. (1986). Pedagogía social. *Revista Interuniversitaria*. No 31. Vol 2, 95-112
- Sanabria, H. (2002). Deserción de estudiantes de enfermería de cuatro universidades de Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*. Vol 63. No 4, 301-311

- Sheldon, K. & Krieger, L. (2007). Understanding the negative effects of legal education on law students. A longitudinal test of self-determination theory. *Sage Journals*. Vol 33. No 6, 883-897
- Silva, E. (2005). Estrategias constructivistas en el aprendizaje significativo: su relación con la creatividad. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*. Vol 9. No 1, 178-203
- Silver, H. (1982). Medical students and medical school. *Journal of the American Medical Association*, 247(3), 309-310.
- Skinner, B.F (1953). *Science and human behavior*. New York: Mac Milliam Company.
- Sobral, D. (2004). What kind of motivation drives medical students, learning quests? *Medical Education*. 38 (9), 950-957
- Solé, I. (1993). Motivación, autoconcepto y representaciones mutuas. En: *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.
- Solé, I. & Coll, C. (1993). Los profesores y la construcción constructivista. En: *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.
- Stegers, K., Cohen-Schotanus, J. & Themmen, A. (2012). Motivation, learning strategies, participation and medical school performance. *Medical Education*. 46 (7), 678-688
- Suárez, C. (2004). La zona de desarrollo próximo categoría pedagógica para el análisis de la interacción en contextos de virtualidad. *Pixel, Revista de Medios y Educación*, 24, 5-10.
- Symonds, P. (1964). *Que enseña la psicología a la educación*. Nueva York: Editorial Paidós.
- Tapia, J. & Montero, I. (1990). *Motivación y aprendizaje. Desarrollo psicológico y educación* (Vol. II). Madrid: Alianza Editorial.
- Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. Madrid: Colección Innova.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ciudad de México: Paidós.

- Tinto, V. (1989). *Definir la deserción una cuestión de perspectiva*. Indianápolis: Jossey-Bass. Inc. Publisher.
- Thorndike, EL. (1935). *The psychology of wants, interest and attitudes*. New York: Appleton-Century-Croffts.
- Tomas, R.B (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. México: Editorial Grao
- Torres, L. & Rodríguez, N. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), julio-diciembre, 255-270.
- Torroella, G. (1946). Pragmatismo. *Revista Cubana de Filosofía*. Vol 1. No 1, 24-31
- Trejo, F. (2012). Fenomenología como método de investigación, una opción para el profesional de enfermería. *Enfermería Neurológica*, 11(2), 98-101.
- Tyler, R. (1986). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel
- Vaglum, P., Wiers-Jenssen, F. & Ekeberg, O. (1999). *Motivation for medical school. The relationship to gender and speciality preferences in a nationwide sample*. Apa PsycNet. 33(4), 236-242
- Vázquez, J., Castaño, E., Gallón, S. & Gómez, K. (2003). *Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia*. Universidad de Antioquia: Medellín.
- Verdecía, E. (2007). Algunos fundamentos filosóficos y psicológicos de la tecnología educativa. *Revista Electrónica de Tecnología*. No 23,1-22
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press
- Watson, J.B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological review*, 20, 158-177
- Wehmayer, M. (1992). *Self-determination and the education of students with mental retardation*. J. Stor. Vol 52. No 4, 141-147
- Wehmayer, M., Agran, M. & Hughes, C. (1998). *Teaching self-determination to students with disabilities: Basic skills for succesful transition*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Williams, G. & Deci, E. (1996). *Internalization of biopsychosocial values by medical students. A test of self-determination theory*. Vol 70. No 4, 767-799
- Williams, G., Frankel, R., Campbell, T. & Deci, E. (2000). *Research on relationship-centered care and healthcare outcomes from the Rochester Biopsychosocial Program: a self-determination theory integration*. Vol 18 (1), 79-90
- Williams, G. & Patrick, H. (2009). Self-determination in medical education. Encouraging medical educators to be more like blue artists and poets. *Sage Journals*, 1-192
- Williams, G., Saizow, R. & Ryan, R. (1999). The importance of self determination theory for medical education. *Academic Medicine*. 74 (9), 992-995
- Yelon, S. & Weinstein, G. (1988). *La psicología en el aula*. Ciudad de México: Trillas.
- Zimmerman, B. & Martínez-Pons, M. (1990). Student differences in self regulated learning. Relations grade, sex and giftedness to self efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.

Anexos. Consentimiento informado

El proyecto Interacción docente estudiante y su influencia en los niveles de permanencia de estudiantes de Ciencias de la Salud en Bogotá, es una investigación liderada por Enrique Alvarado Dávila. Candidato a Doctor en Educación de la Universidad Santo Tomas que tiene como objetivo: Elaborar una propuesta desde el constructivismo que permita estimular la permanencia estudiantil en Ciencias de la Salud a partir del análisis de los factores motivacionales que se determinan en la interacción docente-estudiante.

Deseo obtener información con respecto a su percepción de la interacción entre el docente y el estudiante. La importancia de esta investigación está dada, en que quiero conocer los efectos que tiene la interacción de los docentes y los estudiantes en la motivación y su influencia en los niveles de permanencia. Siéntase en libertad de preguntar lo que no entienda. Se le entregará una copia de este documento. Cuando haya comprendido la información y haya decidido participar, le solicitamos firmar voluntariamente, acompañado del investigador.

¿Por qué fue elegido usted para participar en este estudio? Porque usted cumple con los criterios de interés para el investigador, como son: ser mayor de 18 años, y ser estudiante de una carrera de Ciencias de la Salud

¿Cómo será su participación en el estudio? Si usted acepta participar en el estudio, usted será valorado a través de entrevista bajo la modalidad de Grupo Focal.

Una vez finalizada la investigación, los resultados serán presentados a la institución donde está matriculado y a la comunidad científica mediante publicaciones escritas en libros o revistas y la presentación en eventos nacionales e internacionales.

GARANTÍAS PARA SU PARTICIPACIÓN

La información suministrada por usted, se mantendrá bajo estricta confidencialidad y no se utilizará su nombre o cualquier otra información de identificación personal suyo o de la Institución donde esta estudiando. Los datos se manejarán de manera codificada, para disminuir cualquier riesgo de vulneración de la confidencialidad.

Para participar en este estudio, no deberá asumir ningún costo; ni usted, ni ninguna otra persona involucrada en el estudio recibirán beneficios económicos, sociales, políticos o laborales, como pago por su participación. Su participación es completamente voluntaria y tiene el derecho de retirarse en cualquier momento que usted lo desee sin que por ello tenga ninguna consecuencia.

Este proyecto de investigación, ha sido estudiado, evaluado y aprobado por:

Doctor José Duvan Marín Gallego y Doctora Cecilia Garzón Daza.

SI ESTÁ DE ACUERDO, POR FAVOR DILIGENCIE SU APROBACIÓN A CONTINUACIÓN:

He leído y comprendido la información contenida en este documento. Todas las preguntas que tenía relacionadas con el estudio me fueron explicadas. Entiendo que puedo rehusarme a participar en el momento que desee.

Yo, _____, de manera voluntaria dispongo ser incluido(a) en el proyecto de investigación

Nombre del participante.

Documento de Identificación

En nombre del estudio, me comprometo a guardar la identificación del participante, acepto su derecho a retirarse del estudio a su voluntad en cualquier momento. Me comprometo a manejar los resultados de esta investigación de acuerdo a las normas éticas para la investigación en seres humanos del Ministerio de Salud.

Enrique Alvarado Dávila

79244619

Nombre del Investigador.

Documento de Identificación

Responsable: Enrique Alvarado Dávila

Nombre y cargo: Psicólogo Bienestar Universitario. FUJNC

Teléfono 662 2222 Ext 230

Correo electrónico: enrique.alvarado@juanncorpas.edu.co

UNIVERSIDAD SANTO TOMAS FACULTAD DE EDUCACION DOCTORADO EN EDUCACION						
En este formato encontrara diversas preguntas que serán utilizadas en una entrevista con estudiantes de Ciencias de la Salud para determinar los efectos de la motivación en la permanencia académica. Por esto se pide su colaboración para establecer la validez de cada una de las preguntas, calificándolas de 1 a 5 de acuerdo a su pertinencia, es decir 1 la menos pertinente y 5 la más pertinente. En la última parte está disponible un formato para que puede hacer comentarios adicionales sobre cada ítem.						
	1	2	3	4	5	COMENTARIOS ADICIONALES
1. Conoce Usted la definición de motivación						
2. Conoce Usted la definición de motivación intrínseca?						
3. Conoce Usted la definición de motivación extrínseca?						
4. Conoce Usted la relación de la motivación con el desempeño académico?						
5. Considera Usted que la interacción del docente con los estudiantes influye en la motivación de los estudiantes. ¿Por qué?						
6. Considera que hay relación entre motivación y permanencia académica? Por qué?						
7. Considera Usted que la permanencia académica puede depender de los conceptos de formación de enseñanza y las prácticas educativas? Por qué?						
8. Considera Usted que la enseñanza de la medicina debe tener condiciones diferentes de aprendizaje a los propuestos por la enseñanza tradicional? Por qué?						
9. Considera Usted que el docente debe propiciar un ambiente adecuado para la enseñanza de la medicina? Por qué?						
10. Considera Usted que el docente debe establecer una relación adecuada con sus estudiantes, caracterizada por el respeto, la colaboración y la asertividad? Por qué?						
11. Considera Usted que el docente debe despertar en sus estudiantes pasión por los contenidos académicos? Por qué?						
12. Cuales atributos cree que son necesarios para una buena práctica docente?						
13. Considera usted que la magistralidad es necesaria para la enseñanza de la medicina? Por qué?						
14. Considera Usted que el método tradicional incrementa la motivación de los estudiantes? Por qué?						
15. Considera Usted que el aprendizaje memorístico es adecuado? Por qué?						
16. Considera Usted que el aprendizaje basado en problemas es adecuado? Por qué?						
17. Considera Usted que el autoaprendizaje es bueno y es producido por la motivación? Por que?						
18. Considera Usted que hay equidad y buen trato por parte de sus docentes actualmente? Por qué?						
19. Considera Usted que sus resultados académicos son coherentes con el tiempo dedicado al estudio? Por qué?						
20. Experimenta placer al estudiar?						
21. Tiene un proyecto de vida maduro y consolidado? Por qué?						
22. Presenta fallas en asistencia a sus clases? Cuáles y por qué?						
23. Tiene Usted una buena relación con sus docentes? Por qué?						
24. Se ha sentido motivado por algún docente o contenido académico? Cual?						
25. Considera Usted que las relaciones interpersonales influyen en la motivación y el desempeño académico?						
26. ¿Alguna vez se sintió maltratado por algún docente o personal administrativo relacionado con su proceso de aprendizaje (Enfermeras, Secretarías u otros)? Por qué?						
27. Se sintió alguna vez discriminado por algún docente por su género o condición sexual? Por qué?						
28. Alguna vez se sintió acosado sexualmente por algún docente o personal administrativo? Por qué?						
29. Considera Usted que perdió tiempo en sus prácticas educativas? Por qué?						
30. Cree Usted que la exigencia académica de medicina es diferente a otras carreras de Ciencias de la Salud? Por qué?						
31. Conoce y está de acuerdo con el plan de estudio de su Universidad? Por qué?						
32. Está satisfecho con los sitios de practica que tiene su Universidad? Por qué?						
33. Se siente satisfecho con las aulas, laboratorios y anfiteatro de su Universidad? Por qué?						
34. Prefiere estudiar solo o tiene grupo de estudio? Por qué?						
35. Tiene usted un grupo de trabajo adecuado y productivo? Por qué?						
36. Tiene una buena relación con su grupo de estudio? Por qué?						
37. Tiene amigos en su Universidad?						
38. Realiza actividades extracadémicas en su universidad?. Cuales?						
39. Por qué decidió estudiar medicina? Por qué?						
40. En este momento está satisfecho con esa decisión? Por qué?						
41. Su familia estuvo de acuerdo con esa decisión? Por qué?						
42. Conto con el apoyo de su familia para estudiar medicina? Por qué?						

Bogotá 31 de marzo de 2017

Dr.

José Arlés Gómez Arévalo, PhD.

Director Doctorado en Educación

Universidad Santo Tomás

Ciudad.

Reciba un cordial saludo.

Por medio de esta presento para su evaluación el trabajo de grado del estudiante de la segunda promoción ENRIQUE ALVARADO DÁVILA con el que aspira a obtener el título de 'Doctor en Educación'. Esta tesis tiene por título: **Interacción Académica Docente-estudiante y su incidencia en la permanencia de estudiantes de Ciencias de la Salud de Bogotá.**

He acompañado la elaboración de esta investigación durante un poco más de dos años y considero que cumple con los requisitos del doctorado y con las expectativas de la disciplina correspondiente.

El estudiante realizó la socialización de su investigación ante los docentes del Doctorado e incorporó, en la medida de lo posible, las sugerencias dadas durante esta sesión y las consignadas en el acta, de acuerdo al tiempo disponible.

Este tema coincide con las orientaciones generales de la línea de investigación de Currículo y Evaluación en la que ha estado inscrito desde el comienzo de su elaboración.

Atte.,

José Duván Marín Gallego, PhD.

Director del trabajo de investigación.