

La jerarquía de los motivos profesionales de los maestros de primaria en la actividad de enseñanza-aprendizaje

Morales González, María Alejandra

2022

<https://hdl.handle.net/20.500.11777/5610>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto
Presidencial del 3 de abril de 1981



LA JERARQUÍA DE LOS MOTIVOS PROFESIONALES DE LOS MAESTROS DE PRIMARIA EN LA ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

DIRECTOR DEL TRABAJO
Dra. Yulia Solovieva

ELABORACIÓN DE TESIS DE GRADO
que para obtener el Grado de
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

Presenta

MARÍA ALEJANDRA MORALES GONZÁLEZ

Contenido

Resumen	4
Abstract.....	5
Introducción.....	6
Capítulo 1. Planteamiento del problema	9
1.1 Antecedentes	9
1.2 Objetivo general.....	23
1.3 Supuestos	24
1.4 Justificación	24
Capítulo 2. Sustento teórico.....	37
2.1 Definición de motivo y motivación.....	38
2.2 Perspectivas históricas de la motivación.....	41
2.2.1 El estudio de la motivación desde la filosofía	41
2.3 El estudio de la motivación en psicología.....	44
2.3.1 Enfoques de la psicología educativa acerca de la motivación	47
2.4 Tipos de motivación	52
2.5 El paradigma histórico-cultural	54
2.5.1 La teoría de la actividad y su aplicación en la enseñanza.....	59
Capítulo 3: Metodología.....	94
3.1 Decisiones metodológicas.....	94
3.2 Decisiones metodológicas para el uso de la metodología del estudio psicológico desde el enfoque histórico-cultural	94
3.3 Diseño.....	101
3.3.1 Características de los contextos escolares	103
3.4 Técnicas e instrumentos.....	105
Capítulo 4. Descripción del trabajo de campo.....	115
4.1 Etapa 1: Obtención de la información.....	115
4.1.2 Forma de aplicación de los instrumentos a los maestros.....	116
4.1.3 Forma de aplicación de los instrumentos a los alumnos.....	118
4.2 Etapa 2: Procesamiento de la información.....	119
4.2.1 Ordenamiento y análisis de la información individual.....	120
4.2.2 Ordenamiento y análisis de la información grupal	120

Capítulo 5 Resultados.....	122
5.1 Tipos de motivos, predominio y sistema de motivos de los participantes	122
5.1.2 Resultados entrevista semiestructurada a maestros	124
5.1.3 Resultados del análisis de las narrativas de los maestros	129
5.2 Resultados de los alumnos por grupo.....	133
5.2.1 Grupo CK1	133
5.2.2 Grupo CK2	142
5.2.3 Grupo CA	150
5.3 Pandemia COVID-19	160
5.3.1 Consideración de los tres momentos de aplicación de las técnicas e instrumentos	160
5.3.2 Pregunta añadida a la entrevista de los alumnos a partir de la pandemia	162
5.4 Concentrado de los resultados de los tres grupos participantes	164
Análisis de datos.....	174
Discusión	178
Conclusiones.....	200
Referencias	205
Anexos	228

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar la jerarquía de los motivos profesionales de los maestros en la actividad de enseñanza-aprendizaje, en dos escuelas de nivel primaria (una pública y una privada), ubicadas en la zona urbana de la ciudad de Puebla. Esta investigación es de carácter cualitativo-interpretativo y se realizó a través del diseño de casos múltiples. El estudio de la jerarquía de motivos se basó en el enfoque histórico-cultural y de la teoría de la actividad. La investigación se llevó a cabo en dos escuelas con dos tipos de metodologías de la enseñanza. Se trabajó con dos grupos de la escuela privada que identificamos como CK1 y CK2 con un modelo de enseñanza basado en la teoría de la actividad del enfoque histórico-cultural y una escuela CA pública con un modelo tradicional representativo. Participaron 3 maestros titulares y 17 alumnos de sexto grado de primaria, en total 20 participantes. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas individuales a maestros y alumnos, narrativas escritas individuales a maestros y alumnos, así como la observación y videograbación de una clase por grupo. Los resultados indican que pueden ser identificados los tipos de motivos: internos o cognoscitivos, y externos (positivos, neutros o negativos). Existe en los docentes una predominancia de los motivos internos a lo largo de las dimensiones analizadas, lo cual se observa en los diferentes instrumentos y técnicas aplicadas, lo que implica que la organización de la actividad de enseñanza-aprendizaje sea un proceso creativo, reflexivo y transformativo. De manera similar, en los alumnos predominan los motivos internos, lo cual supone que el alumno manifieste un interés cognoscitivo en las actividades escolares. Sin embargo, al analizar los videos de clase observamos una mayor proporción de motivos externos positivos tanto en alumnos como en maestros. Pudiendo estar relacionado con la materia observada, ya que a diferencia de asignaturas como Matemáticas o Español, Ciencias Naturales no cuenta con la misma cantidad de recursos desarrollados para su estudio.

Palabras clave: Motivos, Maestros, Teoría de la Actividad, Enfoque Histórico-Cultural, Proceso de enseñanza-aprendizaje.

Abstract

The aim of the following study is to analyze the hierarchy of professional motives of teachers of public and private schools towards the teaching-learning process, these schools are located in Puebla city. This research has a qualitative orientation and was conducted by the design of multiple cases. The study of the hierarchy of motives was based in the Cultural-Historical approach and the Theory of Activity. The investigation was carried out in two schools with two different teaching methods, mainly because both schools have different methodologies to implement the teaching-learning process. We worked with two groups of the private school that were labeled as CK1 and CK2, this school has a teaching method based in the Activity Theory of the Cultural-Historical approach; the last group, labeled CA, belongs to a public school with a traditional teaching method. Three teachers participated and 17 students of sixth grade of elementary education, for a total of 20 participants. Semi-structured interviews were applied individually to teachers and students, written narratives of teachers and students and the observation and videorecording of a class session per group. Our results indicate that the motives can be identified and classified as internal or cognitive motives, external motives (positive, neutral and negative). We found a greater proportion of internal motives in teachers along the analyzed dimensions, which can be observed in the different instruments and applied techniques, which implies that the organization of the teaching-learning process is a creative, reflexive and transformative one. Similarly, the students manifest a predominance of internal motives, which in turn suggests that the students display a cognitive interest in school activities. Nevertheless, after analyzing the video recordings, we observed a higher proportion of external motive in both teachers and students. This could be related to the observed subject, because there is a deficit of resources and strategies for Natural Sciences classes compared to Mathematics or Language.

Keywords: Motives, Teachers, Activity Theory, Cultural-Historical Approach, Teaching-Learning Process.

Introducción

El presente trabajo reporta los resultados de la investigación acerca de la jerarquía de motivos profesionales de los maestros de primaria en la actividad de enseñanza-aprendizaje, el cual se basó en los principios teórico-metodológicos del enfoque histórico-cultural y de la teoría de la actividad.

El problema teórico de conocimiento del estudio es identificar la relación que se establece entre los motivos profesionales de los maestros y la actividad de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo es analizar la jerarquía de los motivos profesionales de los maestros de la escuela primaria en la actividad de enseñanza-aprendizaje y responder a la pregunta: ¿cuál es la jerarquía de los motivos en los profesores de nivel primaria en la realización de su actividad profesional?

El trabajo de investigación se realizó mediante un enfoque cualitativo-interpretativo a través del diseño de casos múltiples. En este sentido, la investigación se basa en las implicaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso complejo que se encuentra en constante cambio, distribuido entre los agentes: maestro y alumno. La elección del paradigma se basó en los motivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de los fundamentos epistemológicos de la teoría histórico-cultural y de la teoría de la actividad.

Desde el paradigma histórico-cultural y la teoría de la actividad, los motivos se desarrollan en las actividades; el desarrollo de la esfera de los motivos permite comprender y estudiar al desarrollo de la personalidad humana que no depende de estímulos externos, ni de factores internos previamente dados.

El propósito es analizar metodológicamente los motivos profesionales, cuyo sistema puede ser comprendido como la motivación de los maestros de la escuela primaria. De acuerdo con la concepción de la actividad psicológica, dicho estudio, necesariamente implica tomar en cuenta a la esfera emocional y cognitiva como una unidad indisoluble dentro de la actividad profesional de la enseñanza, la cual conlleva, a su vez, al aprendizaje de los alumnos.

El enfoque histórico-cultural y la teoría de la actividad representan un modelo teórico-metodológico idóneo para llevar a cabo la investigación educativa, al proponer una visión dinámica, dialéctica y transformadora del proceso de enseñanza en la edad escolar, considerando el papel de cada uno de sus participantes, tanto de forma individual como colectiva.

Desde la teoría de la actividad, el método de estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje, es de carácter formativo, es decir, que se dirige a la transformación de cada uno de los participantes.

Por lo expuesto en los párrafos anteriores:

En el capítulo 1 se desarrolla el planteamiento del problema, inicialmente se presentan los antecedentes sobre el estudio de los motivos.

En el capítulo 2 se presentan los referentes teóricos que se identificaron en diversas investigaciones, abordando las perspectivas históricas, filosóficas, psicológicas y educativas acerca del estudio de la motivación.

En el capítulo 3 se presenta el método utilizado en el presente estudio, tomando en consideración los elementos teóricos anunciados en el Marco Teórico. La investigación, de tipo exploratoria, se llevó a cabo desde el paradigma cualitativo. En este apartado también se describen las características de los participantes: maestros y alumnos, así como de los contextos escolares en los que se realizó la investigación.

En el capítulo 4 se muestra el trabajo de campo, describiendo las dos etapas planteadas en la investigación, en primer lugar, la forma de obtención de la información y la segunda parte, consistió en la descripción desplegada acerca del procesamiento de la información.

En el capítulo 5 se reportan los resultados. El tratamiento de la información de este trabajo implicó el análisis interpretativo de los datos; de tipo verbal, mediante las entrevistas semiestructuradas; escritas, a través de las narrativas y visuales, mediante una guía de observación basada en los fundamentos del enfoque

histórico-cultural y de la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza (Talizina, 2019).

En el apartado final se expone la discusión del estudio, se da respuesta a las preguntas planteadas en el método, se describen los aportes teóricos y metodológicos de la investigación, así como el alcance de los objetivos y de los supuestos.

Este trabajo se basó en un marco teórico, metodológico y conceptual desde el enfoque histórico-cultural y de la teoría de la actividad, cumplió con el objetivo de aportar conocimientos acerca de la jerarquía de los motivos profesionales de maestros de nivel primaria, tomando en consideración que la efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve influida de manera significativa ante la existencia de los motivos internos.

Por otro lado, también se abordan los alcances y las limitaciones de este estudio, así como las recomendaciones a tomar en consideración en futuras investigaciones relacionadas con la esfera motivacional y los motivos de los docentes.

Desde la perspectiva de la teoría de la actividad, la investigación acerca de los motivos profesionales de los maestros que trabajan en escuelas de nivel primaria, pretende contribuir al conocimiento de la motivación cognoscitiva del maestro, en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde un punto de vista interno pero de manera dialéctica con respecto a la comprensión integral de la actividad escolar como un proceso colectivo y de carácter social, que implica la interacción del docente con los alumnos y de los alumnos entre sí (González, 2018). Entendiéndose como colectivo “un conjunto de personas activas y muy diferentes, vinculadas por un complejo sistema de relaciones interpersonales, que aspiran a un mismo objetivo” (Petrovsky, 1986, p. 162).

Capítulo 1. Planteamiento del problema

1.1 Antecedentes

En distintos niveles del Sistema Educativo Mexicano en que se desarrolla el proceso educativo se observan serias dificultades respecto a la conceptualización en las metodologías de enseñanza-aprendizaje.

En la escuela tradicional se puede observar que el docente, frecuentemente, aparece en escena solo como transmisor de conocimientos hacia los alumnos o como aprendiz y ejecutor pasivo de los programas oficiales. Existen casos en los que el maestro no muestra interés en analizar críticamente el contenido de estos programas, debido a que no participa en su elaboración y no expresa su opinión acerca de los contenidos y la forma de exponer a los alumnos. El maestro no participa en la especificación de los fines de la enseñanza; los programas no precisan el origen de estos fines ni los métodos útiles para alcanzarlos. Desde la psicología se establece que los aspectos de la motivación tienen relación con la realización de la actividad profesional de la enseñanza. La ausencia de concordancia entre los métodos y los fines educativos establecidos se ve reflejado en el proceso de enseñanza y en las relaciones que existen entre los maestros y los alumnos (Fariñas, 2020).

Ante esta situación resulta pertinente proponer un estudio de este proceso y de la actividad colectiva de la enseñanza, en la cual la motivación de los participantes puede influir positiva o negativamente sobre la práctica escolar. Este estudio no se limita a una caracterización de los motivos de los maestros, sino que se establece una relación oportuna en el efecto que estos motivos tienen en el aprendizaje de los alumnos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se debe considerar no como una situación o contexto, en el cual el maestro enseña algo y los alumnos aprenden algo, sino como una actividad única que une a diversos participantes (Talizina, 2019). Esta actividad debe considerarse desde un plano colectivo con la posibilidad de un análisis particular de los agentes de esta actividad, específicamente, los maestros y los alumnos. Por lo tanto, estos agentes no actúan por separado, sino

que se influyen esencialmente unos a otros. Desde la teoría de la actividad, la actividad profesional de los docentes no se puede considerar sin los efectos que produce en los alumnos en el proceso de aprendizaje. La concepción psicológica de la actividad plantea la necesidad y la posibilidad del estudio sistémico de los procesos educativos (Leontiev, 1993).

“Las múltiples voces se multiplican en las redes de interacción de los sistemas de actividad” (Engeström, 2001, p. 3). De acuerdo con la postura de este autor, es posible estudiar la participación de múltiples participantes de un mismo proceso de la actividad. La actividad profesional puede ser un ejemplo de tal actividad multifacética. Esta posición, de uno de los representantes actuales de la teoría de la actividad, claramente implica que existe la necesidad de analizar el contenido de los motivos que están en la base de la actividad profesional del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de conocer cómo estos motivos se insertan en la estructura jerárquica de los motivos de la personalidad del sujeto (Leontiev, 1993). Por esta razón, parece necesario e interesante iniciar un estudio de la actividad laboral de los profesionales educativos, específicamente de los profesores de la escuela primaria, puesto que los motivos profesionales deben ocupar un lugar central en la personalidad de los maestros quienes, por alguna razón han elegido esta profesión. Ante la presencia de esta motivación positiva por enseñar, los maestros pueden transformar las aulas en centros de investigación educativa, lo cual se verá reflejado en la motivación y los intereses cognitivos de los alumnos.

Los motivos de la actividad profesional indican el grado de compromiso social del profesor en la calidad y mejoramiento de su desempeño. Sucede que, desde la perspectiva histórico-cultural, no es posible entender a la cognición separada de la esfera afectivo-emocional (Vigotsky, 1996b). Ambas esferas conforman dos planos distintos de una única actividad (Solovieva, 2014). De acuerdo con Elkonin (2016), cada acción o actividad humana, necesariamente, incluye al aspecto afectivo motivacional y el aspecto práctico operacional; ninguno de estos aspectos puede separarse o ser analizado fuera del transcurso de la actividad del individuo, niño o

adulto. Por esta misma razón, se puede decir que los motivos conforman un elemento estructural indispensable de cada actividad, entre otras, de la actividad profesional.

De acuerdo con la concepción de la actividad psicológica, dicho estudio, necesariamente implica tomar en cuenta a la esfera emocional y cognitiva como una unidad indisoluble dentro de la actividad profesional de la enseñanza, la cual conlleva, a su vez, al aprendizaje de los alumnos.

Respecto al concepto de aprendizaje, el autor Torres (2017, p. 265) refiere que “el aprendizaje representa el principio organizador de la educación, por tanto, es una dimensión fundamental que se lleva a cabo principalmente por el alumno; es resultado de la interacción dinámica entre emoción, motivación y cognición”.

Por lo anterior, este estudio plantea que ambos participantes del proceso educativo, docentes y alumnos, se deben considerar como agentes activos e interrelacionados. Aunque, en el sistema educativo el maestro se ha mostrado como el agente activo y el alumno como el agente pasivo. De esta forma, resulta complicado establecer una relación entre la enseñanza y los logros de los alumnos.

Es sabido que desde diferentes perspectivas (Covarrubias Salvatori, 2020) enseñanza y aprendizaje se han categorizado como dos procesos diferenciados, de manera que el alumno aprende y el maestro enseña. Esta forma de consideración del proceso educativo como separado en dos procesos independientes (enseñanza y aprendizaje) no permite llegar a la comprensión de la compleja relación e interacción de ambos actores, debido a que no toma en cuenta la conformación de la actividad de los alumnos en relación con la actividad de los maestros. Así como la actividad de los docentes debe aparecer como una actividad motivada, también así debe aparecer la actividad de los alumnos.

Si suponemos que el maestro comprende qué y cómo enseña, ¿el alumno, no debería también comprender qué y cómo aprende? En este sentido es importante abordar la personalidad y actividad del docente no de forma independiente, sino en interacción con el alumno.

Desde el enfoque integral de la teoría de la actividad, la enseñanza, se considera como la actividad que realiza el maestro enseñando y formando conocimientos en los alumnos, de una forma dirigida y organizada (Talizina, 2019; Solovieva, 2014, 2016; Solovieva y Quintanar, 2018).

De tal forma que, hasta ahora la enseñanza ha estado relacionada con el compromiso intelectual, para el maestro lo más importante es qué y cómo enseñar a un conjunto de individuos, pero no sobre qué y cómo ellos logran aprender en realidad. Las actividades planteadas por el maestro no son concebidas como formadoras, sino pensadas para compensar lo que falta o componer lo que no funciona bien, dar a los alumnos los conocimientos preparados y parciales, presentados en el programa oficial o en el programa que maneja el docente en cada institución educativa.

Como una alternativa, la propuesta educativa debería promover una relación activa por ambos agentes en un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico, en el cual ambos agentes desarrollen su potencial, en este sentido, que el maestro promueva la formación gradual de cada uno de los alumnos, lo que a su vez implica que el maestro deba comprometerse emocional y afectivamente con cada uno de sus alumnos, primero asumiendo dicho compromiso consigo mismo, es decir, que se encuentre motivado para su actividad laboral. El objetivo ideal sería que el maestro tuviera una práctica reflexiva y motivadora, la cuestión es que dicha práctica se ve obstaculizada por las exigencias del sistema, la contradicción de los modelos educativos, la falta de recursos, la ausencia de hábitos y la simplificación de los contenidos didácticos. Resulta importante estudiar la esfera de motivos existentes en los docentes y su relación con los efectos que surgen en los motivos de los alumnos y su éxito escolar.

El binomio que se forma entre enseñar y aprender es complejo, por lo que existen discusiones al respecto. Desde una perspectiva, se considera que enseñar y aprender son procesos opuestos, pues por un lado enseñar hace referencia a las acciones y al proyecto docente externo al sujeto, los cuales están enfocados a

generar algún tipo de modificación en lo cognitivo o afectivo, mientras que aprender hace referencia a las modificaciones internas del individuo (Delval, 1997).

A partir de otra perspectiva y desde la cual se coincide en base al abordaje de esta investigación, es que los procesos de enseñar y aprender están profundamente relacionados, ya que “es imposible llegar a comprender y explicar cómo aprenden los alumnos si no se tiene en cuenta al mismo tiempo cómo plantean y gestionan la enseñanza los profesores” (Coll, et.al., 2014, p. 59). Dicho de otra manera, la enseñanza y el aprendizaje se conforman a partir de una unidad que es didáctica y a la vez, dialéctica. Por lo tanto, el proceso de enseñanza y aprendizaje son considerados dos procesos complementarios de acuerdo con la postura de diferentes autores (Klinberg y Vadillo, 1997; Mazarío y Mazarío, 2006; Zilberstein y Olmedo, 2015). Desde esta perspectiva, enseñar y aprender son consideradas dos facetas complementarias en el desarrollo de los seres humanos; aprender es el proceso de construcción y reconstrucción de saberes sobre objetos, métodos y fenómenos por parte del sujeto que aprende al adquirir no sólo conceptos, sino también aptitudes, valores, formas de comportamiento, etc., relacionado con sus conocimientos previos, experiencias, motivaciones, intereses, medio cultural, etc.

En el reporte anual del Panorama Educativo de México (INEE, 2015) se muestran indicadores que recogen evidencias sobre algunos problemas que afectan al personal de las escuelas, entre los que destacan que “las condiciones laborales más desfavorables las enfrentan los docentes contratados por horas y que éstas pueden afectar su desempeño y desarrollo profesional, así como su vida personal en general” (p. 206). Los maestros son profesionales que se dedican a la educación de niños y jóvenes, sin embargo, no debemos dejar de lado que también son personas que requieren cubrir sus necesidades alimentarias, de salud y sociales.

En este México empobrecido, donde la sobrevivencia ha llegado a ser la preocupación fundamental de la mayoría de los habitantes, país de intenso trabajo y escasos salarios, de mermadas oportunidades y

sombríos augurios, la profesión de maestro tiene muchos rasgos oscuros (Latapí, 2003, p. 8).

En los documentos emitidos en México por la Secretaría de Educación Pública (2017) es posible encontrar las referencias de las necesidades de consideración de la esfera afectivo-emocional y motivacional de los agentes del proceso enseñanza-aprendizaje. Cabe referir, que en este planteamiento se hace reconocimiento de que la motivación se configura a partir de la compleja interacción entre el individuo y el contexto. A partir de esta consideración podemos referir que la psicología educativa ha tenido como línea de análisis esencial el estudio de la motivación, sin embargo, investigaciones más recientes en el campo educativo, han reconocido la necesidad de estudiar la interrelación de los factores cognitivos y afectivos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pintrich y Schunk (2006), consideran como una relevante agenda de investigación las relaciones empíricas entre la motivación, el contexto de la clase y el aprendizaje.

Uno de los referentes en las políticas docentes de educación básica es el reporte titulado Teachers Matter publicado en 2005 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en donde se considera al docente de educación básica como el recurso más significativo de las instituciones escolares y por lo tanto un factor clave en el aprendizaje de sus alumnos. Este documento hace mención a resultados de investigaciones que refieren que la calidad del profesorado y su enseñanza influye de manera determinante en los resultados de los estudiantes (OCDE, 2005).

Una aportación de gran trascendencia en el campo educativo es el entendimiento del papel que juegan los afectos y la motivación en el aprendizaje, y de cómo la configuración de nuevas prácticas para guiar los aprendizajes tiene impacto en el bienestar de los estudiantes, su desempeño académico e incluso su permanencia en la escuela y la conclusión de sus estudios (SEP, 2017, p. 65). Pero estos procesos afectivos no solo impactan en los alumnos, sino también en los docentes quienes dirigen el proceso educativo de manera cotidiana. Por lo tanto, no podemos estudiar de manera parcial las motivaciones que surgen en los maestros,

sin tomar en consideración las complejas relaciones que se van entramando en los espacios áulicos. Es de vital importancia estudiar los motivos de los docentes en su trabajo de enseñanza.

Hasta el momento existen dos posturas fundamentales desde las que se ha ubicado qué es ser un buen maestro, la primera se basa en los resultados, es decir, aquel maestro cuyos alumnos muestran altos niveles de aprendizaje; la segunda se considera a partir de los procesos, por lo que, desde esta perspectiva de estudio, un buen maestro es aquel que muestra prácticas docentes adecuadas, lo cual debe proyectarse en el aprendizaje de los alumnos como uno de los fines primordiales de la educación. “La evaluación de los aprendizajes de los alumnos es un ingrediente fundamental de la educación escolar y de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje” (Coll, 2014, p. 550). Sin embargo, más que evaluar los resultados a partir de un parámetro numérico, lo esencial será valorar los cambios cualitativos y el proceso individual que desarrolla cada uno de los alumnos.

En el informe del INEE (2018, p. 27) se hace referencia a la figura del docente: “el recurso humano es el componente más importante del proceso educativo, porque de él depende la enseñanza, que es la que puede conducir al aprendizaje”. Sin la figura del profesor la situación pedagógica no puede existir, ya que es quien va planificando, orientando y verificando la actividad escolar. El profesor es un agente activo y sensible, es una persona con necesidades, intereses y estilo de vida propios, pero también es el profesional que orienta el proceso de asimilación de los conocimientos, por esta razón, el profesor tiene la tarea fundamental de crear lazos afectivos entre sus alumnos.

En este sentido el papel del docente es central, sin embargo, en el quehacer cotidiano existen contradicciones, pues el maestro es percibido sólo como transmisor de conocimientos, sin valorar su verdadero potencial, lo cual termina por afectar su desempeño y desarrollo profesional. En el caso de México, según Candela, las evaluaciones estandarizadas mostraron un impacto negativo, ya que llevaron a la clasificación de los maestros como “idóneos” o “no idóneos”, lo que

condujo a la precarización del trabajo docente y a su desprestigio social (en Navarro, 2017).

Es por ello que en el caso de los docentes también resulta indispensable el estudio de la motivación que se encuentra detrás del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las investigaciones sobre motivación en la educación tienen un amplio espectro de posibilidades, tales como: promover la participación de los alumnos en clase, fomentar la motivación de aprender, evitar la deserción escolar, así como el desarrollo de un entorno asertivo y motivacional favorable.

Uno de los descubrimientos de la investigación educativa que más ha preocupado, es aquel que refiere un decremento de la motivación hacia el aprendizaje escolar, conforme pasan los años de la primaria; este hallazgo sugiere que el trabajo escolar y la acción de los docentes, padres y madres de familia, va apagando la fuente de motivación natural de los estudiantes (Jiménez y Macotela, 2008, p. 76).

El maestro tiene el deber de mantener un compromiso y una motivación hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje y para ello debe tener presente la responsabilidad que le confiere su quehacer profesional.

Es preciso estudiar los tipos de motivos de la actividad profesional laboral de la enseñanza en los maestros para identificar los motivos que favorecen más al proceso de la enseñanza y se reflejan en los logros de los alumnos.

Por tal razón, el proceso de enseñanza-aprendizaje pone al maestro a prueba, en su determinación, en su compromiso e incluso en su motivación para hacer frente a los desafíos que su papel como formador u orientador se le presentan a lo largo de su trayectoria profesional. Los maestros llevan a cabo prácticas educativas que tienen una enorme riqueza en términos de lo que logran sus estudiantes, destacando aprendizajes significativos, relevantes y con sentido. Por tal motivo, la interacción alumno-docente debe promover la capacidad de autoexigencia y autovaloración. Es por ello que la tarea del docente es compleja,

con muchas contradicciones, requiere asumir la responsabilidad ética y profesional de formar individuos pensantes, libres y críticos.

En la relación pedagógica se hace evidente la forma en la que el maestro vive su función como educador en el marco de la escuela, sin embargo, la relación del maestro y el alumno no solo tiene implicaciones dentro de la institución sino que permea en los diferentes ámbitos e interacciones de ambos sujetos en lo individual y en lo colectivo. De acuerdo con Flores y Day existe la necesidad de no olvidar que la enorme inversión emocional que implica la enseñanza, lleva al profesorado “a experimentar también un conjunto de emociones negativas cuando se cuestiona el control de principios y prácticas tradicionales fuertemente instauradas o cuando se erosiona la confianza de las familias, el público y sus estudiantes” (en Sancho, 2013, p. 205).

En esta sociedad que actualmente critica todo, sin basarse en argumentos reales, se ha señalado a la figura del maestro como el principal responsable de los problemas actuales de la educación, sin considerar el enorme compromiso que implica dedicarse a la enseñanza. Esto ha sido reportado en investigaciones en donde se aborda el señalamiento que ha tenido el magisterio durante las diferentes reformas educativas “acusados y acosados, los profesores fueron concebidos, por las autoridades y segmentos amplios de la opinión pública y la publicada, como objetos a reformar, de manera imperiosa, para que adviniera la calidad” (Gil, 2018, p. 309).

Otras investigaciones hacen referencia a las dificultades laborales y problemas emocionales que enfrentan los profesores. “La profesión docente es imprescindible, los maestros deberían sentirse apoyados y respetados por la sociedad, sin embargo, este colectivo alcanza un porcentaje alto de profesionales dados de baja por estrés, depresión, agotamiento o conflictos en su lugar de trabajo” (Enkvist, 2006, p. 44).

El proceso de enseñanza-aprendizaje es dinámico y se transforma a lo largo del tiempo, conllevando a la construcción y el desarrollo de relaciones e

interacciones entre maestros y alumnos. De manera que “las interacciones, que subyacen en las instituciones educativas, responden al proceso de socialización que se desarrolla cotidianamente, dentro del contexto sociocultural en que se lleva a cabo el proceso educativo” (Arias, 2009, p. 40), siendo el medio cultural un elemento relevante para la conformación de dichas relaciones. Por ello es imprescindible abordar el estudio de las interacciones entre los agentes educativos, pero sin que sean entendidos y atendidos de manera parcializada como si se tratasen de problemas limitados a un ámbito determinado (por ejemplo, de la educación, laboral, de salud, etc.), simplificando la complejidad de tales fenómenos. Por tanto, la propuesta es una responsabilidad compartida de la acción e interacción de todos los agentes de la sociedad que la constituyen.

En la actividad de enseñanza, el maestro requiere de intereses y motivaciones para realizar su labor educativa; dichos motivos deben corresponder a la actividad del maestro, que permitan interesar y atraer a los alumnos e incluir la permanente evaluación y seguimiento de sus avances y potencialidades como una actividad interesante y personal, a diferencia de una actividad imparcial y desinteresada. Es fundamental que el maestro pueda contar con motivaciones de la enseñanza que le permitan abordar la realidad compleja a la que debe enfrentarse día a día en el ejercicio de su profesión (Fariñas, 2007).

En suma, esto lleva a proponer el estudio de los motivos profesionales de los maestros desde la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza, creada a partir de los principios de la psicología pedagógica y de la aproximación histórico-cultural fundada por L.S. Vigotsky y desarrollada por A.N. Leontiev y N. F. Talizina.

La escuela histórico-cultural ofrece una visión sistémica y panorámica de las condiciones del desarrollo humano, considerando las diferentes dimensiones de la persona. Se retomó una cita que integra esta forma de pensamiento: “Como es sabido, la separación entre el aspecto intelectual de nuestra conciencia y su aspecto afectivo, volitivo, constituye uno de los defectos básicos más graves de toda la psicología tradicional” (Vigotsky, 1996c, p. 24). De esta forma, el enfoque histórico-cultural abre la posibilidad del diálogo permanente de la psicología con las ciencias

de la educación en la búsqueda de una perspectiva cualitativamente más compleja, dialéctica y ética para los estudios del desarrollo humano.

En el enfoque histórico-cultural, el proceso de educación puede ser considerado al mismo tiempo, como fuente del desarrollo y como objeto de estudio. “Para los histórico-culturalistas es la educación, la que permite el estudio de los diferentes procesos y dinámicas del desarrollo humano en su génesis” (Fariñas, 2007, p.47). Se puede pensar que la aparición de intereses cognoscitivos en el individuo es un indicador de que se ha logrado una adecuada integración, entre lo cognitivo y lo afectivo y esto puede ser potencialmente enriquecedor manifestándose no solo en el individuo si no en las interacciones que tiene con las personas que lo rodean en los diferentes contextos en los cuales se desenvuelve.

Por lo tanto, en el contexto de la escuela, “las interrelaciones del niño y el adulto, elaboradas sobre la base de la satisfacción de la necesidad cognoscitiva, tienen en principio un carácter diferente al de las relaciones surgidas por la satisfacción de sus necesidades primarias” (Bozhovich, 1976, p.354). Por lo tanto, los intereses cognoscitivos actúan como contenido interior del propio proceso de desarrollo psíquico y no como una fuerza externa. Desde el enfoque histórico-cultural se destaca la aparición de las formaciones psicológicas en condiciones de educación y la educación a su vez, conduce al desarrollo (Fariñas, 2007). La idea de una zona de desarrollo próximo nos ayuda a comprender, que el buen aprendizaje es sólo aquel que precede al desarrollo (Vigotsky, 1996c; Obukhova, 2006; Patiño, 2007).

El control que hace un sujeto de su desarrollo puede ser interno, es decir, la persona tiene conocimiento de su potencial real, pero también el sujeto puede atribuir su éxito o fracaso, no a su propio esfuerzo o potencialidad, sino a factores externos. La cuestión radica en darse cuenta de la importancia que para un estudio del proceso educativo tiene la determinación del estudio de la motivación. A un maestro se le considera eficaz, cuando de forma inicial brinda la orientación necesaria a los alumnos para generar su desarrollo potencial y de forma gradual propiciar que los alumnos generen su propio desarrollo.

En este enfoque se plantea que los procesos psicológicos superiores, tales como el proceso de enseñanza-aprendizaje, se refieren a un proceso colectivo, externo y distribuido entre varios participantes. “El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean” (Vigotsky, 1978, p.11). Vigotsky enfatizaba que las funciones psicológicas superiores surgen a partir de las formas colectivas superiores de la actividad. Por ello, la actividad conjunta es una etapa indispensable para la formación de la actividad individual. La esfera de la motivación, una vez conformada, caracteriza al nivel de la conformación de la personalidad, como su eje central. Al mismo tiempo, este eje no es algo rígido y estático, sino que puede sufrir diversas transformaciones positivas o negativas, es decir, se puede hablar de un sistema flexible de la jerarquía de motivos (Leontiev, 1974).

“La actividad individual humana es un sistema en el sistema de relaciones sociales” (Leontiev, 1974, p.10). Dicha postura, en el caso de la actividad de aprendizaje, plantea la necesidad de estudiar un único proceso de enseñanza-aprendizaje que incluye a varios participantes y que representa un proceso externo y colectivo, ya que este enfoque se interesa por la actividad de las personas, la cual tiene lugar en el contexto situacional en el cual el individuo se relaciona directamente en el mundo circundante con los objetos. Lo anterior significa que el individuo en sí mismo está conformado por sistemas cognitivos y afectivos de otros individuos que, a su vez, afectan y/o transforman sus interacciones. Se trata, por lo tanto, de un sujeto siempre activo que puede reflejar y reproducir elementos de la cultura, además de ser creador de cultura, lo que significa una relación dialéctica entre el sujeto y la cultura misma.

Como una de las bases fundamentales del proyecto de investigación, desde el punto de vista de la teoría de la actividad (Talizina, 2000), el proceso de enseñanza-aprendizaje se entiende como un sistema de actividad que requiere de la participación activa y conjunta entre maestro y alumno (Talizina, 2019; De

Vincenzi et.al. 2020), a dicha actividad se le puede llamar también proceso escolar o actividad escolar (Talizina, 2019).

Para poder diferenciar el rol de cada uno de los actores, podemos mencionar que el aprendizaje, está íntimamente relacionado con las acciones del individuo, las cuales están dirigidas a asimilar conocimientos, hábitos, habilidades y formas de conducta (Itelson, 1986), de modo que, “el aprendizaje es la actividad del alumno que se incluye en el proceso escolar” (Talizina, 2019, p. 31) y el maestro es el profesional facultado para organizar la asimilación de la experiencia social, a lo que llamamos enseñanza (Talizina, 2019).

Bozhovich señala (1976)

las investigaciones demuestran que cuando el maestro actúa como un miembro mayor del colectivo y de esta manera influye desde dentro en su opinión social, las normas morales, introducidas por el educador son aceptadas por el colectivo, lo que garantiza la formación de la personalidad de los alumnos en conformidad a las normas de los adultos (p. 358).

Durante la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, “el maestro debe considerar la motivación” (Talizina, 2019, p. 359), no sólo del alumno, si no su propia motivación. Desde esta perspectiva, “la motivación se considera como unidad entre la psiquis y la actividad, es por ello que “en la motivación participan los procesos afectivos (emociones y sentimientos), las tendencias (voluntarias e impulsivas) y los procesos cognoscitivos (sensopercepción, pensamiento, memoria, etc.)” (González, 2008, p. 53)

En esta investigación se desean conocer los niveles de formación de los diferentes aspectos de la motivación: cuáles son los motivos reales de la actividad profesional del maestro, las características cualitativas de los motivos, emociones de los maestros; particularidades del sentido y de la significación de la actividad de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del maestro, cuál es su posición en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los alumnos y cuáles son los rasgos de la

personalidad activa armónicamente desarrollada del maestro y cómo esta influye en el desempeño docente.

A partir de lo expuesto, el estudio plantea establecer la relación que puede existir entre los motivos de los docentes y sus efectos sobre la actividad de enseñanza-aprendizaje. El problema teórico de conocimiento es identificar la relación que se establece entre los motivos de los maestros y la actividad de enseñanza-aprendizaje, en este sentido, desde la teoría de la actividad, también se consideran los motivos de los alumnos, de esta forma, se incluyen los objetivos, roles e interacciones de todos los participantes (Solovieva y Quintanar, 2022b).

El problema de investigación: los motivos del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Esta investigación se llevó a cabo acerca de los diferentes tipos de motivos de los maestros de escuela primaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en el paradigma cualitativo-interpretativo de tipo exploratorio, tomando en consideración que desde la teoría de la actividad no hay estudios que analicen los motivos profesionales de los maestros en el ámbito educativo (Morales y Solovieva, 2021). La finalidad de la investigación basada en la teoría interpretativa es el describir e interpretar la realidad en la que están inmersos los sujetos de la investigación, así como analizar sus interacciones y motivaciones; dicho método se orienta a comprender los significados de las acciones y de las relaciones entre los diferentes actores (Aguirre, 2011; Sandín, 2000). Dicho proceso metodológico basado en la perspectiva interpretativa y el enfoque histórico-cultural están íntimamente relacionadas con el objeto de estudio de esta investigación.

Tipos de motivos

Desde la teoría de la personalidad desarrollada por Leontiev, se señala que existen motivos externos e internos. Los motivos internos se vinculan fuertemente con la actividad y los motivos externos no tienen tal vínculo (Leontiev, 1993; Solovieva y Quintanar, 2016a).

Los motivos internos o cognoscitivos están dirigidos a la obtención del conocimiento mediante la actividad escolar o de investigación, por otro lado, los motivos externos son aquellos que no se relacionan directamente con los conocimientos o con la actividad de aprendizaje, es decir, que son ajenos al deseo de aprender (Mata, 2021).

Investigaciones desde la psicología pedagógica, enfatizan que los motivos externos no se relacionan con el deseo de saber, mientras que los motivos internos se dirigen al interés cognoscitivo (Talizina, 2019). De manera que, “la presencia del motivo interno para cada actividad es indispensable, debido a que sólo éste garantiza el éxito de la actividad” (Solovieva y Quintanar, 2016a, p. 8).

Pregunta principal

¿Cuál es la jerarquía de los motivos en los maestros de nivel primaria en la realización de su actividad profesional?

Preguntas secundarias

1. ¿Cuáles son los motivos predominantes en la actividad profesional de los maestros de primaria?
2. ¿Qué diferencias y semejanzas tienen los tipos de motivos en los maestros profesionales participantes de las escuelas públicas y privadas?
3. ¿Cuál es la relación entre los motivos de los maestros y los alumnos dentro de la estructura del sistema de motivos en la actividad de enseñanza-aprendizaje?

Las preguntas señaladas permiten plantear el objetivo general y los objetivos particulares de nuestra investigación.

1.2 Objetivo general

- Analizar la jerarquía de los motivos profesionales de los maestros en las escuelas públicas y privadas en la actividad de enseñanza-aprendizaje.

1.2.1 Objetivos específicos

- Conocer la relación de los motivos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Definir la jerarquía de motivos de los maestros por medio de los diferentes instrumentos aplicados.
- Analizar las diferencias y semejanzas entre la jerarquía de motivos de los maestros y alumnos.
- Identificar la jerarquía de motivos que predomina en los alumnos y maestros de cada escuela.

1.3 Supuestos

Los supuestos elaborados se basaron en los resultados obtenidos de investigaciones desde el enfoque histórico-cultural y la teoría de la actividad (Leontiev, 1993; Talizina, 2019; Mata, 2019), a partir de sus fundamentos se conjeturó que:

1. En los maestros de las escuelas primarias es posible identificar diferentes tipos de motivos hacia el proceso de la enseñanza. Su motivación puede ser interna, externa positiva, externa negativa y externa neutra. La combinación y la jerarquía de los motivos conforman la esfera de la motivación.
2. La motivación positiva que se establece hacia el proceso de enseñanza de maestros se refleja en el aprendizaje con motivación positiva de los alumnos.
3. Cuando la motivación es negativa o neutra, esta no apoya a la actitud positiva de todos los participantes (maestros y alumnos), afectando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.4 Justificación

La presente investigación pretende aportar conocimientos que contribuyan a que el maestro identifique y comprenda cómo sus motivos inciden en la actividad de enseñanza-aprendizaje.

Desde el ámbito educativo, la investigación pretende dar a conocer una aproximación nueva que podría contribuir a mejorar la motivación del maestro de forma interna desde una comprensión integral del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sistema, normalmente se considera por separado la participación del profesor y de los alumnos, quienes construyen su conocimiento a partir de la intervención y estrategias de facilitación del profesor. En este sistema no queda claro cuál es la relación que existe entre lo que el profesor enseña y lo que los niños comprenden, debido a que se supone que cada uno construye su propio conocimiento. Tampoco se establece la relación con los aspectos de la esfera de motivación de cada participante ni cómo sus motivos pueden garantizar u obstaculizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la escuela tradicional se ha colocado al maestro en la postura de que es el que sabe; sin embargo, esta no es la única opción para el aprendizaje del alumno. Desde la escuela histórico-cultural se propone considerar que el maestro no lo sabe todo, pero le corresponde prepararse adecuadamente para introducir los conceptos y sus sistemas, para formar la motivación cognitiva de los alumnos como un elemento esencial de su actividad intelectual. En este sentido, la motivación cognitiva específica se forma dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido (Davidov, 2000).

Esta motivación cognitiva le permite al profesor actuar profesionalmente y desempeñarse con plena responsabilidad por los resultados de su labor profesional. “El motivo de trabajo revela al adulto en una nueva cualidad: como copartícipe en la actividad práctica conjunta, como ayudante del niño y modelo de las acciones necesarias” (Lísina, en Iliasov y Liaudis, 1987, p. 278), esto conlleva a tener una relación personal con su labor. Lo anterior no descarta la posibilidad de una constante mejoría de los sistemas de conceptos teóricos que tenga el mismo maestro, por lo que éste debe estar dispuesto y abierto a sus propias posibilidades de aprendizaje, los cambios en sus métodos de enseñanza que es su trabajo profesional, lo cual necesariamente implica las transformaciones de su propia personalidad.

La vía alternativa será una consideración de ambos participantes que necesariamente colaboran en la adquisición de conocimientos. El docente puede mostrar su capacidad de conocer al alumno, ser capaz de orientarlo y de tomar en cuenta su nivel de desarrollo y proceso. Esto a su vez implica tener una visión dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, crear las condiciones para que el estudiante pueda desarrollar favorablemente su situación social y, a su vez, el maestro pueda cumplir el rol de orientador del alumno.

Además, al maestro le corresponde crear un clima de relaciones de respeto y cooperación, le atañe generar las condiciones para que el alumno se motive desde su sistema de valores que le muestra el maestro a través de una convivencia cooperativa y positiva. En este sentido se incluye a la toma de conciencia que implica al otro y la relación personal individual con este otro. El niño inicialmente sigue a las actuaciones del adulto de una forma involuntaria, pero más adelante se puede conformar una relación consciente entre el niño y otros miembros de la sociedad.

En la Colección de Estados del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2002-2011) se señala un vacío de investigación sobre la motivación, actitudes, atribuciones y expectativas para y acerca de la enseñanza-aprendizaje, ya que los estudios refieren normalmente el proceso por separado. Dicho proceso se estudia, por un lado, desde el punto de vista de los alumnos y, por otro lado, desde el punto de vista de los maestros sin relación de sus puntos de vista o de sus participaciones en el proceso único e integral de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La revisión de la literatura se conformó por la investigación de estudios relacionados con el tema de la motivación en general, estudios de motivación en el docente, tesis de licenciatura relacionadas con aprendizaje, enseñanza y motivación, tesis de maestría relacionadas con enseñanza, aprendizaje y motivación, tesis de doctorado relacionadas con el proceso de enseñanza y motivación, artículos sobre la práctica escolar, el aprendizaje y su relación con la motivación. Se identificaron artículos de investigación publicados en México, cuyos

temas se refieren a la motivación intrínseca y extrínseca, de logro, en el transcurso de la vida escolar, y su relación con el rendimiento académico, así como las expectativas y artículos relacionados con las emociones y la personalidad vinculados al aprendizaje.

En los últimos diez años ha habido un aumento de la investigación sobre la motivación de los docentes que ha demostrado ser un factor crucial estrechamente relacionado con una serie de variables de la educación como la motivación de los estudiantes, la reforma educativa, la práctica docente y el bienestar psicológico de los maestros (Han y Yin, 2016).

El artículo publicado en inglés en el 2016, de los autores Jiying Han y Hongbiao Yin, fue traducido como “La motivación del docente: definición, desarrollo de la investigación e implicaciones para los docentes” es una revisión de 130 estudios, incluidos 117 artículos académicos, 7 capítulos de libros, 4 monografías y 2 reportes de investigación, los cuales fueron publicados de 1980 a 2015. En esta revisión se encontró que las principales áreas de investigación relacionadas con la motivación de los docentes son: los factores que influyen en la motivación del docente; la motivación de los docentes y la eficacia de la enseñanza; la motivación del profesor y la motivación del estudiante; la investigación de la motivación del maestro a través de diferentes disciplinas y los instrumentos para evaluar la motivación del docente.

Otras de las áreas de estudio son la motivación de los docentes y la eficacia de la enseñanza. Se han considerado los resultados de aprendizaje de los estudiantes como medida de la calidad de la instrucción, por ello se han estudiado los estilos de enseñanza, enfoques, prácticas y comportamientos de instrucción en relación con factores de motivación del maestro (Butler 2007; Han y Yin, 2016).

En cuanto a la motivación del profesor y su influencia en la motivación del alumno, se ha estudiado que la motivación de los maestros está relacionada con la motivación de los estudiantes a través del uso de estrategias motivadoras por parte de los maestros (Bernaus y Gardner, 2008; Lens, Matos y Vansteenkiste, 2008). Otros estudios pretenden indagar la medida en que los maestros apoyan la

autonomía o controlan a sus alumnos determina significativamente la motivación intrínseca de éstos (Pelletier et al., 2002). Hasta ahora, no existe suficiente investigación sobre la motivación de los maestros y el efecto que podría tener en el aprendizaje y el comportamiento de sus estudiantes (Butler, 2007; Janke, Nitsche, y Dickhäuser, 2015; Kaplan, 2014; Lam, Cheng y Choy, 2010).

Una publicación que ha sido fundamental sobre la motivación para la enseñanza es la de los autores Watt y Richardson (2008) *Motivation for teaching* la llamada “Zeitgeist of interest” por la revista Learning and Instruction, que se ocupó de relacionar las teorías motivacionales actuales con el dominio de la enseñanza.

Otros estudios se han inclinado por abordar la personalidad del maestro, pero nuevamente de manera aislada o sin considerar el impacto que tiene en sus estudiantes. Por ejemplo, los autores Perandones y Castejón (2007) realizaron un estudio correlacional entre personalidad, inteligencia emocional y autoeficacia en el profesorado de educación secundaria y bachillerato de la Universidad de Alicante, pero solo lo hicieron aplicando el instrumento al docente sin considerar la visión del alumno.

En este sentido es importante abordar la personalidad y actividad del maestro no de forma independiente, sino en interacción con el alumno. “La personalidad del maestro es tan multilateral y tan específica como multifacética e individual es la personalidad de cada discípulo” (Schúkina, 1968, p.196). Por ello es de suma importancia considerar estos elementos que conllevan a una relación que no se puede subsumir como lineal. El maestro requiere de intereses y motivaciones para realizar su labor educativa, lo cual a su vez implica la creación de motivaciones e intereses en los alumnos, un trabajo individualizado, así como la permanente evaluación y seguimiento de sus avances y potencialidades. En el desarrollo de los intereses en los escolares influyen notablemente el nivel del grupo y el carácter de las relaciones entre los alumnos y los maestros.

Existe poca información sobre trabajos diferenciales relativos a la percepción del maestro por parte del alumno. “En ellos podría haber una perspectiva de trabajo que podría contribuir a una mejor comprensión de las diferencias de adaptación

escolar” (Gilly, 1986, p. 613). Hay publicaciones a nivel internacional sobre motivación, sin embargo, pocas han abordado la motivación de los profesores, a excepción de los escritos sobre el sentido de eficacia o la satisfacción laboral (Woolfolk, 2008).

De acuerdo con Martínez et. al. (2006), existen ideas muy asentadas en las concepciones de los docentes, a pesar de que la teoría educativa actual las considere superadas. “La motivación parece seguir asociándose por un número elevado de profesores con factores afectivos o emocionales y no tanto cognitivos” (p. 182). En este sentido, la motivación se entiende como un estado, una condición previa para el aprendizaje que se tiene o no, sin que el profesor pueda influir en ello y, de poder hacerlo, sería solo mediante refuerzos externos, es decir, desde la motivación extrínseca. Esta visión, que enfatiza el factor de la motivación extrínseca en el aula, es insuficiente y considera que no hay propuestas específicas y científicamente justificadas. Coincidimos con la posición del autor ya que los aspectos afectivos emocionales, constituyen un factor (externo) asociado a la motivación del aprendizaje, pero no son el principal factor desarrollador de motivos cognoscitivos.

La educación, por tanto, exige el conocimiento profundo de las materias y de la creatividad del pedagogo, así como la constante búsqueda de formas motivacionales para la generación, adquisición e impartición de conocimientos, la primera conforma parte de la actividad rectora del alumno, mientras que la segunda conforma parte de la actividad profesional del maestro. Por lo tanto, la cooperación, autonomía, creatividad, responsabilidad y criticidad son indicadores del desarrollo que se logran a través de la realización de tareas, de aprendizaje, cooperadas e individuales. Dichos indicadores, en distintos niveles cualitativos de su adquisición, son válidos tanto para los alumnos, como para los maestros.

Un aspecto interesante, es que se ha entendido a la motivación como un estado, como una condición previa para la enseñanza-aprendizaje, y no como un proceso, es decir, como algo que se construye en la medida en la que el estudiante se siente capaz de aprender, y ello le motiva para el esfuerzo que, sin duda, supone

construir nuevos conocimientos. En las investigaciones realizadas desde la psicología pedagógica, se comprende que la motivación escolar es un proceso y por lo tanto, que existen vías para su formación. “El desarrollo de los motivos del aprendizaje se da a través de dos vías: 1) a través de la asimilación del sentido social del aprendizaje, y 2) a través de la misma actividad del escolar” (Talizina, 2019, p. 231), por lo tanto, esta segunda vía se relaciona con la organización del proceso de aprendizaje cuya labor corresponde directamente al profesor.

A su vez se tiene una visión simplificadora en la consideración del papel del maestro en el desarrollo de la motivación escolar, de su propia motivación y de generarla en el alumno, pero no banalizando o simplemente que se trate de dar la clase de forma amena, sino implica impactar en el alumno de forma que éste comprenda el sentido del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro aspecto relevante, identificado en la revisión de la literatura, es la ausencia de propuestas de colaboración transdisciplinar entre la psicología y la educación ante la motivación profesional del maestro y los efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, en su interrelación con el alumnado. Hasta el momento, no hemos encontrado alguna investigación que plantee el estudio integral de la actividad educativa que incluya a ambos participantes desde la teoría de la actividad. Debido a lo anterior, pensamos que se requiere conocer las características específicas de los motivos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, recabar información esencial y significativa sobre la formación de motivos relacionados con este proceso.

Consideramos que, desde la teoría de la actividad, es posible analizar los motivos de los maestros y su influencia sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que desde esta postura en la actividad de aprendizaje escolar es posible formar y desarrollar diferentes tipos de motivos, incluyendo los de tipo cognoscitivo, para ello es necesario realizarlo de manera sistemática. La decisión de basarnos en esta teoría para dicha investigación es porque ésta reconoce una visión integral, incluye a varios participantes y permite un análisis del contenido a profundidad.

Existen diferentes relaciones entre los tipos de motivos que se dan durante este proceso de enseñanza-aprendizaje (Talizina, 2019; Solovieva y Mata, 2017a, 2019a). El análisis de los motivos del aprendizaje escolar se revela como un tema que requiere de investigación para dilucidar los motivos (internos) que verdaderamente se relacionan con la actividad de aprendizaje de aquellos motivos (externos) que se asocian con acciones escolares pero que no se relacionan con la necesidad de adquirir conocimientos (Leontiev, 1993; Leontiev, Luria y Smirnov, 1986; Talizina, 1992; 2019).

Antes de organizar la actividad de los escolares en cada una de las etapas consecutivas, el maestro debe desarrollar los motivos que garantizan la aceptación por los alumnos de los conocimientos y habilidades que propone. “Cada maestro sabe que si el alumno no quiere estudiar, no es posible que aprenda. Esto significa que en cada escolar debe haber un motivo para estudiar” (Talizina, 1992, p. 78). De esta manera es como en esta investigación retomamos las ideas de Talizina para profundizar en el estudio de estas relaciones.

En la literatura perteneciente a la postura de la teoría de la actividad, existen estudios relacionados con los motivos de los estudiantes (desde preescolares hasta educación superior).

De acuerdo con las investigaciones realizadas desde la teoría de la actividad, es importante identificar el sistema de motivos que se conforma durante el proceso de aprendizaje en la escuela primaria (Solovieva y Mata, 2017a). Los resultados de esta investigación sugieren que los primeros tres años de la educación primaria no son suficientes para la formación de motivos internos para el estudio, sino que surge mediante la actividad colaborativa y conjunta de la enseñanza y del aprendizaje, supone que una motivación positiva externa inicial pudiera ser la base para la motivación para el aprendizaje futuro. Los padres de los niños mostraron preferencia por la adquisición de motivos cognoscitivos internos en la escuela, asimismo expresaron la necesidad de relaciones emocionales positivas y de respeto en la escuela. Así también la maestra de grupo expresó como prioridad el proceso de enseñanza interactiva basado en tareas colectivas y la orientación por parte del

adulto (Solovieva y Mata, 2019a). Podemos notar que, respecto a los resultados de la investigación, los padres de familia también cumplen un papel significativo en esta propuesta al orientar a sus hijos en este proceso. La maestra es el adulto que incorpora actividades organizadas.

En investigaciones de Rosas (2019, 2021), la autora identificó y describió el interés cognitivo, el cual puede desarrollarse en los estudiantes de primaria a partir de las clases de matemáticas. Los estudios concluyen que el interés cognoscitivo se desarrolla cuando las actividades incluyen conceptos matemáticos, el uso de materiales y la situación de resolver problemas en grupo.

Otro estudio de Gordeeva y colaboradores (2018) ilustra el rol de la motivación intrínseca y motivación extrínseca comparando a 192 estudiantes de tercero y cuarto de primaria con edades de 8 a 12 años, de dos escuelas públicas tradicionales y 153 estudiantes de dos escuelas públicas, con un sistema de educación desarrolladora basado en las metodologías de Elkonin y Davidov. El instrumento utilizado es un cuestionario de motivación académica creado por los autores.

El instrumento indaga las razones por las cuales los niños hacen su trabajo en la escuela y su tarea en casa. El cuestionario mide las motivaciones y permite categorizarlas en intrínseco, identificado, introyectado y externo. Ejemplos de los ítems: “Hago mi tarea porque me gusta saber cosas nuevas”, “Porque mi maestra estará contenta si estudio bien”. Estos ítems permiten determinar el origen de las presiones y de las motivaciones de forma generalizada. En este estudio, los autores describen cuatro tipos de motivación extrínseca que forman parte de un continuo de autonomía relativa (motivación externa, motivación introyectada, motivación identificada y motivación integrada). La motivación externa es la forma menos autónoma de motivación, implica realizar actividades por sentirse controlado por factores externos (personas, situaciones, etc.). La motivación introyectada se refiere a la regulación de la conducta por fuerzas internas como sentimientos de obligación y autoestima. Dentro de estos elementos de motivación introyectada están sentimientos de autoaprecio, orgullo, pena y culpa. La motivación identificada es

una forma autodeterminada de motivación extrínseca porque la conducta se origina en el “yo” de forma no contingente, se observa cuando el estudiante identifica las razones para realizar una conducta o cuando el estudiante valora la conducta y la encuentra importante.

Por último, la motivación integrada se refiere a la forma más internalizada de motivación intrínseca, requiere que el individuo haya formado una identidad tal que identifica la importancia de una conducta y asimila esa identificación con otros aspectos de un sentido coherente de sí mismo. Debido a que la motivación integrada se desarrolla en las etapas tardías de la adolescencia esta no fue tomada en cuenta en el estudio. El análisis de correlación mostró que el tipo de motivación intrínseca e identificada están altamente relacionados, lo cual justifica combinarlas en el constructo de motivación autónoma. Tres subescalas de la motivación externa (maestros, padres y general), también estuvieron relacionadas pero en menor medida. No existió asociación positiva entre motivación intrínseca y externa, mientras que la motivación introyectada mostró correlación positiva con motivaciones intrínsecas y externas.

Los resultados muestran que las dos escuelas públicas con la metódica de educación desarrolladora cuyo sistema beneficia que los estudiantes muestren actitudes favorables hacia la escuela y el estudio y un perfil de motivación más positivo expresando una menor motivación externa, esto puede deberse a que los métodos de discusión colectiva e interacción activa, reducen la presión individual del profesor, así como el control impuesto sobre los estudiantes, adicionalmente la evaluación no tradicional puede afectar positivamente a la motivación estudiantil.

Los sentimientos de conexión entre maestros y alumnos mejoran al transformar a los instructores de calificadores hacia mentores y a los compañeros de competidores a colegas de aprendizaje. Estas relaciones motivan a los estudiantes a retarse a sí mismos ya que se hace seguro fallar y volver a intentar. Los resultados subrayan que los estudiantes de clases con sistema de educación desarrolladora comparados con estudiantes del sistema tradicional mostraron

actitudes positivas hacia la escuela y el estudio, así como también un perfil motivacional más positivo.

Como hemos visto las investigaciones desde la postura de la teoría de la actividad han estado dirigidas al alumno, sin embargo, es necesario investigar desde la perspectiva del docente: “El maestro de la escuela primaria debe poseer no sólo conocimientos generales acerca de la motivación y su papel en la actividad, sino también las consideraciones concretas de las particularidades de la motivación y las posibilidades de los niños de esta edad” (Talizina, 2000, p. 61), por lo tanto, consideramos indispensable, hacer investigación sobre los motivos de los maestros hacia su labor docente.

Una investigación recientemente publicada por Pérez (2020), enfocada en tres profesoras de escuela rural, dirige su análisis hacia las actividades orientadoras de la enseñanza matemática desde la perspectiva histórico-cultural, en donde se aborda la actividad pedagógica como la unidad dialéctica establecida entre la enseñanza y el aprendizaje. Los resultados refieren que se encontró que el sentido personal, como fenómeno objetivo concientizado, incita al individuo a actuar a partir de las actividades que realiza y lo moviliza en búsqueda de más objetos.

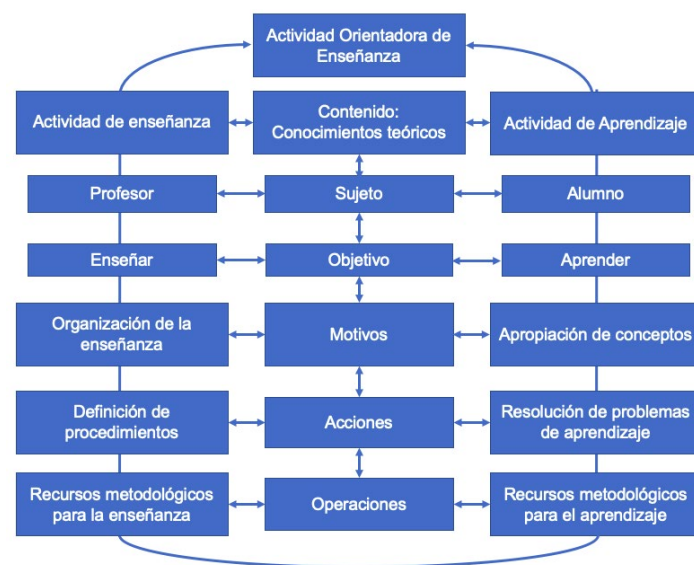
La Actividad Orientadora de Enseñanza es la unidad entre la actividad de enseñanza y la actividad de aprendizaje y surge como una posibilidad para poner en diálogo las acciones de los profesores y estudiantes. En el caso de los docentes se toma en cuenta el lugar del trabajo, primordialmente enfocado en el ejercicio de su actividad profesional que es la organización de la enseñanza, así como las necesidades de organizar de forma contextualizada los contenidos que deberán ser contruidos y apropiados por los estudiantes. Los resultados de la investigación permitieron comprender las necesidades de las tres profesoras participantes, su percepción sobre la idea de cambio y la de sus estudiantes, así como el papel de las Actividades Orientadoras de Enseñanza y el sentido personal que estas profesoras le atribuían a su propia actividad de enseñanza. Las referencias en portugués que aparecen en este estudio nos dirigieron a investigaciones que se han llevado a cabo de acuerdo con los supuestos teórico-metodológicos de la psicología

histórico-cultural acerca del concepto de actividad, comprendida como unidad de análisis del desarrollo humano para fundamentar el trabajo del profesor en la organización de la enseñanza, que sirven como antecedente de nuestra investigación enfocada hacia la relación interactiva y bidireccional entre el docente y el estudiante; lo que han denominado como Actividad Pedagógica y en ella, la Actividad de Enseñanza (Moretti, 2007, 2010; Moura, 2011), siendo la actividad de enseñanza dirigida por el docente y la actividad de aprendizaje llevada a cabo por el estudiante como un agente activo, como refiere la cita: “El alumno en actividad, actuando sobre el objeto de conocimiento, transforma la realidad al transformarse a sí mismo” (Moretti, 2007, p. 452). El objetivo de estas investigaciones es comprender las acciones del profesor y del estudiante en la dinámica de las clases como actividades intencionadas que buscan alcanzar un objeto.

La Figura 1 sintetiza los componentes centrales de la Actividad Orientadora de Enseñanza, la relación entre la actividad de enseñanza, actividad de aprendizaje y los componentes estructurales de dicha actividad (Moraes, 2008).

Figura 1

Relación entre actividad de enseñanza, actividad de aprendizaje y evaluación



Tomado de: “Actividad Orientadora de Enseñanza” por Moraes, 2008, p. 116.

Las Actividades Orientadoras de Enseñanza, al ser una forma de actividad, poseen la misma estructura: dos sujetos (profesor y estudiante); objetivos (enseñar y aprender); motivos (organización de la enseñanza y apropiación de conceptos); acciones (definición de procedimientos y resolución de problemas de aprendizaje) y operaciones (recursos metodológicos para la enseñanza y recursos metodológicos para el aprendizaje) respectivamente (Moura et.al., 2010).

Estas investigaciones recientes nos permiten observar el transcurso de la vivencia escolar, cuando el estudio se convierte en algo fundamental y el maestro orienta, acompaña e impulsa interiormente al alumno, la actividad profesional docente se convierte en la vía del desarrollo de la esfera motivacional y los diferentes tipos de actividades que el maestro y alumno realizan en sus diferentes interacciones, conllevan a la formación de distintos tipos de motivos, de tal manera que se favorezca la formación del interés cognoscitivo. El interés cognoscitivo, como motivo fundamental de la actividad, ayuda a poner de manifiesto las posibilidades de cada maestro en su labor docente.

Este interés debe prevalecer en el adulto quien enseña, es la única forma para que el niño también pueda conformar dicho interés por las materias que aprende y por la vivencia escolar profunda. No podemos hablar de un proceso enseñanza-aprendizaje desarrollador, si no intervienen los elementos motivacionales que permiten el proceso de conocimiento. Es por ello que la formación de los intereses cognoscitivos en los alumnos se basa en el elevado nivel de la enseñanza y en la realización de los principios de la pedagogía, combinados con los rasgos individuales de la personalidad del maestro. Sin duda alguna, existe relación estrecha entre la parte motivacional de la actividad y su realización real de la actividad de enseñanza-aprendizaje.

Dicha realización incluye tanto el transcurso de esta actividad, como sus resultados. Hemos dado cuenta de que se está haciendo investigación desde esta postura, sin embargo, es necesario seguir investigando la motivación docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder desarrollar un campo de estudio

consistente, analizar los resultados contradictorios y desarrollar nuevas directrices de investigación.

Esta investigación generará conocimientos sobre el papel que juegan los diferentes tipos de motivos en los maestros y sus relaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la etapa escolar primaria. La propuesta de estudio desde la teoría de la actividad permite abordar sistémicamente los diversos aspectos de la temática elegida. Entre estos aspectos se encuentran la posibilidad de establecer la jerarquía de los motivos y relacionarlos con aspectos del transcurso y los resultados de su actividad laboral, es decir, incluir a los puntos de vista de los docentes, alumnos y del investigador. Este tipo de propuesta de estudio plantea una necesidad de combinar distintas técnicas e instrumentos, así como una visión inclusiva e interdisciplinaria respecto a esta temática.

Capítulo 2. Sustento teórico

El capítulo está organizado de la siguiente manera, inicia con las definiciones de motivo y motivación, como categorías psicológicas relacionadas con los afectos, las emociones y la cognición. Después se hace referencia a las perspectivas históricas de la motivación, con la finalidad de conocer los hechos históricos que influyeron en su actual comprensión.

Acerca del estudio de la motivación desde la filosofía, se consideran los fundamentos de la teoría motivacional, remontándose a las ideas de los antiguos griegos Aristóteles y Platón. Posteriormente se hace referencia a René Descartes como principal exponente de la postura dualista de mente-cuerpo y quien estudia la motivación diferenciando sus aspectos pasivos y activos. Asimismo, se retoma a Darwin quien propuso un enfoque biológico basado en evidencia científica acerca del estudio de la motivación.

De acuerdo al estudio de la motivación en psicología, desde la psicología dinámica la motivación fue inicialmente estudiada a partir del concepto de instinto, siendo William James uno de los principales representantes de dicha teoría. Robert S. Woodworth en Norteamérica y de forma paralela Sigmund Freud en Europa

iniciaron un nuevo enfoque para el estudio de la motivación al estudiar a la pulsión como una fuerza interna encargada de dirigir la conducta del individuo. Desde el enfoque conductista Clark Hull basó sus investigaciones de la motivación por medio de leyes científicas del comportamiento. Fue en la década de 1970, que las investigaciones de la motivación se centraron en una postura cognitiva y humanista.

En cuanto a los enfoques de la psicología educativa acerca de la motivación, se mencionan tres perspectivas: conductista, humanista y cognitiva. En la teoría conductista se pone énfasis en las recompensas, en la humanista se hace referencia a la capacidad del ser humano para desarrollarse y en la cognitiva se subraya el poder del pensamiento.

Respecto a los tipos de motivación, los estudios acerca de esta, hacen mención de la existencia de diferentes tipologías, considerando principalmente la motivación intrínseca (relacionada con factores internos) y la motivación extrínseca (relacionada con elementos del entorno).

En el paradigma histórico-cultural, se hace una descripción detallada de las principales contribuciones teórico-metodológicas de dicho enfoque y se argumenta la pertinencia de su abordaje en la investigación.

Finalmente, la teoría de la actividad y su aplicación en la enseñanza. Hace referencia al desarrollo de los motivos de los maestros y alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde una visión dialéctica y dinámica.

2.1 Definición de motivo y motivación

La palabra motivo proviene del latino tardío *motīvus* “relativo al movimiento” (RAE, 2021). Con el término de “motivo” se ha denominado desde los impulsos instintivos hasta los relacionados con aspectos afectivos y cognitivos para la realización de diversas actividades, incluyendo las escolares.

Emmanuel Kant denominó *conación* a la motivación (del latín *motum*, variación de *movere*, mover), como la última de tres categorías psicológicas

principales. Las otras eran el conocimiento (cognición) y el sentimiento (emoción) (Cohen, 1978a, p. 8).

El término motivación fue introducido por James Mill a principios del siglo XIX, en donde asegura que: “Se genera un estado peculiar que, como es una tendencia a la acción, se denomina propiamente motivo” (Cohen, 1978b, p.9). Posteriormente los psicólogos clasificaron los motivos en primarios o secundarios. Los motivos primarios tienen una base fisiológica, por lo tanto, están relacionados con la preservación del individuo, por ejemplo: el hambre, la sed, la evitación del dolor y el sueño. Los motivos secundarios son adquiridos por el individuo y se clasifican como personales o sociales. Los motivos personales secundarios responden a la motivación mediante el miedo o la esperanza aprendidos. Los motivos sociales secundarios se refieren a la motivación a subir en la escala social, la motivación a cumplir con las costumbres sociales y la motivación a la obediencia social. De esta forma, “se considera que todos los motivos, primarios y secundarios, se derivan de una necesidad interna y prescriben los intentos conductuales del organismo por restablecer un estado constante” (Cohen, 1978b, p. 10).

La motivación generalmente se describe como la conducta orientada hacia una meta o hacia un objetivo. “Se define motivación como un estado excitante que se deriva de una necesidad interna, impulsando a un organismo a la actividad. Los motivos son hipotéticas fuerzas internas que impulsan y canalizan la conducta” (Cohen, 1978a, p.9).

Por ello, el aspecto esencial de una teoría de la motivación es explicar qué da energía y dirección a la conducta. El estudio de la motivación abarca estimulación, selección, dirección y continuación de todo tipo de conducta; son aquellos procesos que dan energía y dirección al comportamiento.

“Energía implica que la conducta tiene fortaleza, que es relativamente fuerte, intensa y persistente. Dirección implica que la conducta tiene un propósito, que se dirige o guía hacia el logro de algún objetivo o resultado específico” (Reeve, 2010, p.6).

Atkinson (1958) sostiene que la motivación es “la activación de una tendencia a actuar para producir uno o más efectos” (p. 602).

Según Maslow (1991) “la motivación es constante, inacabable, fluctuante y compleja, y casi es una característica universal de prácticamente cualquier situación del organismo” (pp. 8-9).

Por lo general, la motivación se define como los procesos que estimulan nuestra conducta o que nos incitan a actuar de la manera en que lo hacemos. Pintrich (2003) hace referencia a que la motivación “hace que los individuos se muevan” hacia actividades y tareas específicas (p.669). La motivación, entonces, puede entenderse como un elemento importante para generar, mantener o modificar nuestros comportamientos y acciones.

La motivación es un proceso que permite entender la relación que establece un individuo con su medio ambiente y de manera imprescindible lograr su supervivencia, por ello, la motivación es una función básica subyacente a toda la actividad del ser humano.

Si la motivación se refiere prioritariamente al aspecto compulsivo y energético, al impulso; el motivo está del lado de las necesidades, objetivos, deseos y propósitos del individuo y da nombre, por tanto, a la dimensión que proporciona direccionalidad y contenido al impulso (Vélaz, 1996, p.35).

Se requiere establecer una distinción conceptual entre motivación y motivo. La motivación se adscribe al papel de la fuerza activadora, en tanto que motivo se refiere a los matices propios de la dimensión de contenido. La motivación es el estado que se genera en el individuo como consecuencia de los motivos. A los motivos se les atribuyen los efectos de: 1) activar el comportamiento; 2) orientarlo; 3) regular su intensidad.

El elemento central de la motivación es el motivo, ya que este es el que impulsa a la actividad del individuo. El motivo es el motor de la acción, es decir, es

lo que da energía a la acción motivada y la dirige hacia la meta (McClelland, 1989). Por otro lado, el motivo vincula la motivación con la emoción. El deseo de consecución de la meta y la anticipación de que ésta pueda ser alcanzada brinda cierta carga emocional de satisfacción.

2.2 Perspectivas históricas de la motivación

La comprensión del significado actual de motivación está en dependencia de los acontecimientos históricos que a lo largo del desarrollo de la disciplina se han ido perfilando. Es por ello que consideramos pertinente abordar el estudio de la motivación desde la perspectiva histórica y de esta manera reseñar los eventos que han influido en su conformación. Para proceder a la comprensión del concepto de motivación, desde sus antecedentes históricos, se consideraron los trabajos realizados en dos etapas de la historia humana: la etapa precientífica, que abarca desde los inicios de la humanidad hasta mediados del siglo XII, y la etapa científica, que dió inicio con la obra de Darwin (Mankeliunas, 1991).

2.2.1 El estudio de la motivación desde la filosofía

Los fundamentos de la teoría motivacional se basan en las ideas clásicas filosóficas. El estudio de la motivación se remonta a los antiguos griegos. El filósofo Aristóteles, concibió a la psicología como ciencia natural, puesto que se hacía referencia al “alma” (primer objeto de estudio de la psicología), como principio biológico inseparable del cuerpo. Por otro lado, Platón consideró el “alma” como un aspecto racional, distinto del cuerpo, propuso que la motivación fluía de un alma (o mente, psique) con tres componentes dispuestos en forma jerárquica: uno que es nutricio o visceral; el segundo es sensitivo y un tercero que es racional (Escobar y Aguilar, 2002). Al nivel más primitivo, el aspecto apetitivo contribuía a los deseos corporales. El aspecto competitivo contribuía a estándares de referencia social, como sentirse honrado o avergonzado. Al nivel máximo, el aspecto calculador contribuía a las capacidades de toma de decisiones, como la razón y la elección. Una conceptualización adelantada a su tiempo, es la descripción de Platón acerca del aspecto apetitivo que se corresponde al ello psodinámico de Freud, el aspecto

competitivo haría referencia al superyó y el aspecto calculador describiría al yo (Erdelyi, 1985).

La postura de Aristóteles predominó hasta el siglo XVI, cuando se propuso que la psique tripartita de los griegos se redujera a dualismo: las pasiones del cuerpo y la razón de la mente. El alma hizo la distinción entre aquello que era irracional, impulsivo y biológico (el cuerpo) frente a aquello que era racional, inteligente y espiritual (la mente). Tomás de Aquino, San Agustín y René Descartes son las figuras que representaron la postura dualista. De esta manera, el cuerpo fue considerado como fuente del placer y de los motivos irracionales y por otro lado, la pieza activa con voluntad y capacitada para vencer a las fuerzas corporales, fue la mente (Escobar y Aguilar, 2002).

En la era posrenacentista, René Descartes, filósofo francés, amplió el dualismo mente-cuerpo al distinguir entre los aspectos pasivos y activos de la motivación. “La aproximación de Descartes, denominada dualismo interaccionista, propone que la conducta de los seres humanos se debe, en parte, al alma racional y libre, y, en parte, a los procesos no racionales y automáticos del cuerpo” (Palmero et al., 2008, p. 147). El cuerpo era un agente mecánico pasivo en términos motivacionales, mientras que la voluntad era un agente inmaterial activo. Como ente físico, el cuerpo poseía necesidades nutritivas y respondía al ambiente en maneras mecanicistas a través de sus sentimientos, reflejos y fisiología. Por el contrario, la mente era un ente pensante y espiritual con una voluntad deliberada: podía controlar el cuerpo y gobernar sus deseos. A partir de esto, se estableció el esquema para el estudio de la motivación durante los siguientes 300 años: lo que se necesitaba para comprender los motivos reactivos era un análisis mecanicista del cuerpo (es decir, el estudio de la fisiología); lo que se necesitaba para comprender los motivos deliberados era un análisis intelectual de la voluntad (es decir, el estudio de la filosofía).

Para Descartes, la fuerza motivacional máxima era la voluntad. Éste autor pensaba que si podía comprender la voluntad podía comprender la motivación. La voluntad iniciaba y dirigía la acción; elegía si actuaba y qué hacer en el momento

del acto. Las necesidades corporales, las pasiones, los placeres y los dolores creaban impulsos a la acción, pero éstos sólo excitaban a la voluntad. La voluntad era una facultad (poder) de la mente que controlaba los apetitos y pasiones corporales en beneficio de la virtud y la salvación mediante el ejercicio de su poder de elección."El alma es, ante todo, conciencia, es decir, que conoce lo que al cuerpo ocurre y se da cuenta de este conocimiento. Mas siendo el cuerpo un mecanismo, si no hay alma, no habrá conciencia, ni voluntad, ni razón" (Descartes, trad. en 2010, p.22).

Los argumentos de Descartes dieron pauta a tres interpretaciones básicas acerca de la unión de mente-cuerpo: a) la de Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716), para este autor, la mente y el cuerpo son independientes, a esta interpretación se le denominó "paralelismo psicofísico"; b) la de George Berkeley (1685-1753), quien habla de un monismo mentalista o subjetivo, donde la mente es la única realidad, y el conocimiento del cuerpo depende de ella; c) la de John Broadus Watson (1878-1958), quien habla de un monismo corporal materialista, considerando a la mente una función del cuerpo (Palmero et al., 2008).

El filósofo inglés John Locke, propuso que, en el nacimiento, la mente era como una "tabula rasa", y que el conocimiento se origina a partir de la experiencia sensorial y la reflexión, de esta manera, rechazó el innatismo en las ideas. En esa misma línea, Locke concluyó que "la asociación de experiencias agradables, como el olor, sabor o tacto de un alimento, producían una motivación para futuras circunstancias de hambre; de igual manera, sensaciones desagradables generaban una asociación negativa no motivadora" (Escobar y Aguilar, 2002, p.6). Este hecho marcó un precedente para los estudios de aprendizaje y enfatizó a los estímulos externos como fuentes generadoras de motivación.

En la segunda mitad del siglo XIX, Charles Darwin propuso un enfoque biológico para el estudio de la psique. Siendo su principal aportación al tema de motivación, el concepto de instinto, haciendo una analogía entre éste y los reflejos complejos.

De acuerdo con la teoría evolutiva de Darwin, se conceptualizó a los instintos como conductas intrínsecas al organismo, que se manifiestan de una manera automática y estereotipada para cada especie. La función esencial de estos instintos es la supervivencia (Escobar y Aguilar, 2002).

Se considera que a partir de la obra de Darwin se inició la etapa científica en el estudio de la motivación, mediante investigaciones biológicas y psicológicas; basadas en la observación sistemática y la experimentación (Mankeliunas, 1991).

2.3 El estudio de la motivación en psicología

El concepto de instinto tuvo una gran influencia sobre el pensamiento de fines del siglo XIX, por lo que muchos científicos adoptaron esta idea para dar explicación al término de motivación. William James (1890) fue uno de los representantes de la teoría del instinto. Para este autor el instinto es sinónimo de reflejo. Cada instinto puede ser considerado como un impulso. Dentro de la psicología de la motivación, la perspectiva de James acerca del impulso, es importante ya que el impulso se aprecia como una fuerza que actúa sobre o en el interior del organismo para iniciar una conducta (Palmero et al., 2008).

William McDougall también fue seguidor de esta corriente. Este autor consideró la fuerza motivadora en los instintos. La psicología del instinto, iniciada por McDougall, da explicación del proceso motivacional, considerando que todos los procesos vitales, así como la conducta representan una tendencia finalista del organismo para preservar su existencia y la de cada especie. En el ser humano, se diferencian algunas variables motivacionales, innatas pero modificables, que se denominan instintos. La satisfacción de las necesidades primarias se basa en los instintos, y la satisfacción de las necesidades secundarias, en las disposiciones que persiguen metas determinadas (Mankeliunas, 1991).

Robert S. Woodworth propuso el término de pulsión (“drive” en inglés), para describir la fuerza interna necesaria para el inicio de la conducta motivada. Dicho concepto fue incorporado en Norteamérica mediante el desarrollo de la teoría de Clark Hull, quién concibió a la motivación como la respuesta a un cambio interno en

las necesidades corporales que motiva a obtener algo del entorno. De manera paralela, Sigmund Freud, en Europa, iniciaba sus investigaciones de la conducta en donde también el concepto de pulsión estaba presente (Escobar y Aguilar, 2002).

Freud enfatiza que la motivación requiere de la satisfacción de los instintos inconscientes y que la conducta humana está basada en necesidades irracionales e internas, por lo que se interesó en el origen de estas motivaciones. Así fue como Freud denominó *libido* a la energía interna producida continuamente por procesos fisiológicos, en especial sexuales.

El hecho de la existencia de necesidades sexuales en el hombre y el animal es expresado en la biología mediante el supuesto de una pulsión sexual. En eso se procede por analogía con la pulsión de nutrición: el hambre. El lenguaje popular carece de una designación equivalente a la palabra hambre; la ciencia usa para ello *libido* (Freud, 1976, p.123).

La teoría propuesta por Freud determina que de acumularse, esta energía era capaz de producir un estado de alteración y malestar que impulsaba al individuo a realizar acciones para liberarla, obtener placer y evitar el dolor.

Cuando el individuo no conseguía desahogar esa energía por medio de una acción motora, la *libido* podía buscar salida por canales mentales, entre ellos los sueños y los actos fallidos; de manera que, los sueños podían expresar la realización de deseos reprimidos (Freud citado en Escobar y Aguilar, 2002, p.7).

De tal forma podemos señalar que Freud fue el primero que utilizó el concepto de energía para dar explicación a la conducta. Desde el psicoanálisis la fuente de la motivación surge del interior, es decir, desde el inconsciente o dicho de otro modo en las profundidades del psiquismo humano.

En términos generales, el estudio de la perspectiva histórica de la motivación, desde sus inicios hasta la década de 1960, muestra que los primeros estudios de la

motivación se postularon con base en tres grandes teorías de la motivación: voluntad, instinto y pulsión.

Los primeros conceptos motivacionales, tales como pulsión, homeostasis, activación, estaban basados en la biología y la fisiología. El estudio contemporáneo de la motivación sigue conservando este vínculo entre la biología y la fisiología, sin embargo, a partir de la década de 1970 hubo un cambio hacia una postura más cognitiva, lo que se la llamó revolución cognitiva. La investigación se centró en los pensamientos, creencias y juicios como causas del comportamiento. Algunos de los constructos motivacionales que emergieron incluyeron los planes (Miller, Galanter, y Pribram, 1960), las metas (Locke y Latham, 1990), las expectativas (Seligman, 1975), las creencias (Bandura, 1977) y el autoconcepto (Markus, 1977).

La revolución cognitiva tuvo dos efectos sobre la investigación de la motivación. Primero, las discusiones intelectuales acerca de la motivación destacaron los constructos cognitivos (p. ej. expectativas, metas) y dejaron de dar énfasis a los constructos biológicos y ambientales. Segundo, la revolución cognitiva complementó el movimiento emergente del humanismo. Hacia la década de 1960, los psicólogos humanistas consideraron las teorías la motivación como deshumanizadas, ya que presentaban a la motivación de manera determinista en respuesta a fuerzas biológicas inflexibles o como algo definido por el desarrollo (p. ej. experiencias infantiles traumáticas).

La psicología del ser humano desde la perspectiva de Carl Rogers era considerarlo como un individuo motivado al crecimiento, coactivo y cognitivamente flexible (Rogers, 1961).

El paradigma que surgió durante el siglo XXI para el estudio de la motivación se analizó desde diferentes perspectivas, cada una de las cuales contribuyó al estudio de la motivación y la emoción.

2.3.1 Enfoques de la psicología educativa acerca de la motivación

La motivación ha sido abordada por diferentes teorías, unas resultaron de experimentos realizados en laboratorios con animales, otras se basaron en la investigación llevada a cabo con seres humanos; otras surgieron del trabajo hecho por la psicología clínica, la psicología organizacional y la psicología educativa.

a. Teoría conductista. En esta teoría, la motivación se explica a través de recompensas e incentivos. La recompensa es todo objeto o acontecimiento agradable que se obtiene como consecuencia de la conducta e incentivo es aquel objeto o acontecimiento que alienta o no la conducta.

b. Teoría humanista. El énfasis es la persona misma, en sus necesidades, autodeterminaciones, como meta se ubica a la autorrealización personal.

c. Teoría cognoscitiva. En esta concepción se enfatiza la búsqueda activa de significado y sentido, planteando que las personas están guiadas por las metas, así como por sus representaciones internas, creencias, atribuciones y expectativas.

La motivación desde la teoría conductista

Clark Hull consideró a la fuerza interna como el principal incentivo para realizar una conducta. Según Hull la fuerza de la conducta se origina dentro del organismo como estado de impulso y en este caso se conoce como motivación primaria. La motivación para la conducta puede proceder del propio reforzador (por ejemplo, la presencia de comida) puede desencadenar la respuesta. La motivación originada por el propio reforzador se llama motivación de incentivo.

El aporte más importante de Hull fue el intento de cuantificar la fuerza de la motivación (E_r) por medio de una fórmula, en la que se incluyó la relación entre pulsión (D) y hábito (H_r) y un factor externo (K), determinado por la cantidad y calidad de los objetos satisfactores de la pulsión: $(E_r) = (H_r) \times (D) \times (K)$. Con este enunciado, la motivación podría ser predecible y cuantificable (Escobar y Aguilar, 2002, p. 8).

Desde la perspectiva de las teorías psicológicas del aprendizaje, los teóricos se interesaron en el comportamiento observable, por lo que estudiaron el comportamiento desde una perspectiva más objetiva.

En la psicología del aprendizaje existen dos corrientes que convergen en sus postulados básicos, pero que discrepan en la recolección de datos empíricos y en su tratamiento. Por un lado, está la escuela representada por Thorndike (1911) que se basa en los trabajos de Woodworth (1918) y Tolman (1932), prepara el camino para la teoría de comportamientos de Hull. Por otro lado, se encuentran las investigaciones de los psicólogos rusos Sechenov (1863) y Pavlov (1926), que influyeron en los trabajos de Skinner (1938) y Hebb (1949).

La escuela conductista surgió como respuesta de rechazo hacia la relevancia que se le había dado a los instintos como la base interna de motivación del sujeto. Los conductistas creen que el aprendizaje cambia la conducta e impulsa el desarrollo y que los individuos aprenden de la misma manera que los animales, por lo que reaccionan frente a aspectos ambientales que encuentran placenteros, dolorosos o peligrosos.

Los motivos guían la conducta, haciendo que los animales se acerquen (o se alejen) de los reforzamientos: recompensas o castigos, en este sentido, los motivos tienen un propósito.

Los conductistas utilizan términos como recompensa e incentivo para determinar lo que es motivación. Una recompensa es un objeto o una situación atractiva que aparece como consecuencia de una determinada conducta. Un incentivo es un objeto o acontecimiento que alienta o desalienta la conducta. Desde esta postura la comprensión de la motivación del maestro empieza con el análisis de los incentivos, las recompensas y castigos, en el campo laboral educativo. De esta forma, desde la postura conductista, los motivos siempre se relacionan y dependen de estímulos externos que surgen en el ambiente del sujeto.

La única manera de saber si un acontecimiento refuerza o no a cierto organismo en ciertas condiciones, consiste en hacer una prueba

directa. Observamos la frecuencia de una respuesta elegida, hacemos que un evento sea contingente a su emisión y vemos si cambia la frecuencia. Si hay un cambio, clasificamos el acontecimiento como reforzador para el organismo en esas condiciones (Skinner en Schunk, 2012, p.90).

El impacto que tiene esta concepción es en la consideración de los tipos de estímulos externos que pueden apoyar o desaprobado la actitud del sujeto. Un ejemplo que podemos suponer en este sentido es que entre más alto es el salario mejor es el trabajo desempeñado, mostrándose entonces una relación de proporcionalidad directa.

La motivación desde la teoría humanista

Desde la perspectiva humanista de la motivación se pone énfasis en las necesidades de autorrealización como elementos de la motivación intrínseca, (Maslow, 1991), la tendencia innata a la realización (Rogers y Freiberg, 1994) o la necesidad de autodeterminación (Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan, 1991). “Lo que estas teorías tienen en común es la idea de que la gente se ve motivada de continuo por la necesidad innata de desarrollar su potencial” (Woolfolk, 1999, p. 375).

Uno de los más destacados investigadores sobre la motivación, desde la perspectiva humanista fue Abraham Maslow (1991). En su libro de “Motivación y Personalidad”, el autor desarrolla su teoría de la motivación en una jerarquía de necesidades humanas. Al hablar acerca de que existen necesidades más importantes que otras, describió estas prioridades como jerarquía de necesidades.

La jerarquía se describe en una pirámide con cinco necesidades básicas. En la base encontramos las necesidades fisiológicas (comida, agua, etc.), que son las primeras que se deben satisfacer, solo si estas necesidades están satisfechas nos vemos movidos a satisfacer nuestra necesidad de seguridad y luego atenderemos las necesidades exclusivas de los seres humanos de dar y recibir amor y de disfrutar de la autoestima.

Para Maslow (1991) la autorrealización es el ideal al que todo ser humano desea llegar. Suelen ser personas con buen aspecto, buena salud, que duermen bien y se relacionan bien. Por último, señalar que la autorrealización no se consigue plenamente en las personas jóvenes, para conseguirlo, es necesario que los individuos hayan alcanzado su identidad personal y un sistema estable de valores.

Un hecho que podemos destacar es que el estudio de la motivación considera la existencia de necesidades que producen la activación de una conducta y la dirección hacia la consecución de ciertas metas que satisfacen dichas necesidades. “El impulso, necesidad o deseo típico no es ni estará nunca relacionado con una base somática específica, aislada, localizada. El deseo típico es claramente una necesidad de la persona entera” (Maslow, 1991, p. 5). Lo anterior implica que en esta jerarquía cada vez que estas necesidades están cubiertas nos vemos incitados a satisfacer las necesidades de un nivel cada vez más alto. Más allá, dice Maslow (1991), está la necesidad de realizar todo el potencial de uno mismo.

Desde esta perspectiva se considera que el ser humano es un animal necesitado y que nunca está satisfecho del todo, excepto en breves períodos de tiempo. Al satisfacer uno de sus deseos, aparece otro en su lugar. Cuando el deseo se ha satisfecho, aparece otro en primer plano, y así sucesivamente. El individuo parece siempre estar deseando algo, prácticamente siempre y a lo largo de todo su desarrollo.

Es necesario mencionar dos hechos significativos. Uno se refiere a que el ser humano nunca está satisfecho completamente, si no de una forma relativa o como si fuese sólo el peldaño de una escalera. El segundo factor, señala que dichas necesidades aparecen en una de jerarquía en orden de predominancia (Maslow, 1991).

La jerarquía de necesidades que perfilan la motivación humana desde esta teoría está organizada de la siguiente manera: las necesidades fisiológicas, la necesidad de seguridad, la necesidad de autoestima y la necesidad de autoactualización o autorrealización. Las primeras necesidades son las fisiológicas,

las cuales están directamente relacionadas con la supervivencia del ser humano. Las personas que padecen hambre asumirán cualquier riesgo para obtener su alimento y satisfacer su hambre; al cubrir esta necesidad surgirá otro nivel de necesidad: el de seguridad y protección. Estas necesidades, a su vez, deben satisfacerse antes de que las personas busquen amor, aceptación y estima. Finalmente se alcanza el nivel de motivación mediante la autorrealización, considerada la completa realización de su potencial.

Casi al final de su vida, Maslow propuso que algunas personas también alcanzan un nivel de autotranscendencia. En el nivel de autorrealización, las personas se esfuerzan por una significación, un propósito y una comunión que está más allá de lo propio, que es transpersonal.

Existen críticas en torno a la jerarquía propuesta por Maslow, pues se menciona que el orden de esas necesidades no es fijo de forma universal. Por ejemplo, existen personas que se han dejado morir de hambre por una idea política. Asimismo, existen casos de autosacrificio, es decir, que las personas renuncian a las necesidades de sobrevivencia con la finalidad de que otra persona (sea cercano o no) pueda vivir. No obstante, la idea en general de que algunos motivos son más apremiantes que otros, brinda el marco de referencia para pensar acerca de la motivación.

Por ejemplo, en relación con este estudio, el trabajo ayuda a satisfacer varios niveles de necesidad identificados según la pirámide de necesidades de Maslow. Si nos sentimos insatisfechos con el salario, con las relaciones o con la identidad laboral, seguramente se verá reflejado en nuestro desempeño.

Se puede resumir que, desde la teoría humanista, la motivación se encuentra ya implícita, con sus distintos niveles de acuerdo con la estructura piramidal considerada por Maslow, en el mundo interno de cada personalidad. Los motivos son comunes a todos los sujetos y, a diferencia de la postura conductista, no dependen de los estímulos externos.

La motivación desde la teoría cognoscitiva

Los teóricos del enfoque cognitivo consideran que la conducta está determinada por el pensamiento y no únicamente por el reforzamiento o el castigo (Schunk, 1996; Stipek, 1993). La conducta inicia y es regulada por los planes (Miller, Galanter y Pribram, 1960), por las metas (Locke y Latham, 1990), por los esquemas (Ortony, Clore y Collins, 1989) y por las expectativas (Vroom, 1964). Uno de los postulados centrales de la perspectiva cognoscitiva es que las personas responden a la interpretación de los acontecimientos externos o de las condiciones físicas. Los representantes de esta perspectiva consideran que el ser humano es activo, curioso y que continuamente busca información para resolver problemas y que se esfuerza porque disfruta del trabajo, desde su motivación intrínseca.

El objeto de estudio de la motivación se definió con base en: necesidades, cogniciones, emociones y sucesos externos. La investigación acerca de la motivación en los estudiantes, permite considerar una orientación multidisciplinaria que hace uso de ideas y metodologías de muy diversos campos que abordan las preguntas y problemas de la motivación (Pintrich, 2003).

En esta teoría no queda claro de qué forma los motivos pueden desarrollarse y cómo se relacionan con la actividad del sujeto. No se caracteriza el contenido del término motivo como un aspecto psicológico independiente, ya que los motivos se consideran como cogniciones, emociones y sucesos externos.

2.4 Tipos de motivación

En la vida cotidiana las personas consideran a la motivación como algo unitario. Su característica clave es su cantidad o su nivel de intensidad. Desde este punto de vista, lo que importa es “cuánta” motivación hay; así se entiende que la motivación puede ser inexistente, baja, moderada, alta o muy alta.

Los estudios de la motivación desde la psicología hacen referencia a que existen diferentes tipos de motivaciones. En este sentido, se ha escrito acerca de que la motivación intrínseca es diferente de la motivación extrínseca (Ryan y Deci, 2000). La motivación para aprender es diferente de la motivación para ejecutar

(Ames y Archer, 1988). La motivación para aproximarse al éxito es diferente de la motivación para evitar el fracaso (Elliot y Church, 1997).

Así, algunas explicaciones de la motivación se basan en factores internos (como necesidades, intereses, curiosidad y disfrute), mientras que otras apuntan a los elementos del entorno (como recompensas, presión social y castigo). La postura humanista se centra en los aspectos internos, mientras que la conductista en los aspectos externos de las motivaciones. Resulta interesante observar que ninguna de estas posturas considera el desarrollo de la personalidad respecto al cambio de sus motivos.

De esta forma, hemos observado en este apartado que la problemática de la motivación ha sido enfocada históricamente por diferentes tendencias desde el punto de vista de la concepción teórica y metodológica, que subyacen a distintas vías para su investigación, así como sus diversas propuestas para su óptimo desarrollo. “El motivo como disposición o rasgo individual y la motivación como la activación de dicho motivo que refiere al impulso, a la tendencia a la acción, orienta su dirección y lo sostiene o lo hace desistir” (McClelland, 1989). Por lo tanto, los conceptos de motivo, motivación, enseñanza-aprendizaje son elementos teóricos fundamentales en esta investigación.

Los psicólogos hacen una distinción entre dos tipos de motivación: intrínseca y extrínseca. La motivación extrínseca es una motivación creada por factores externos como las recompensas y los castigos. Este tipo de motivación se da cuando la fuente de la motivación se ubica fuera del individuo. Bajo este tipo de motivación en realidad no nos interesa la actividad, sino lo que ésta representa para nosotros. La motivación extrínseca entra en función cuando los individuos se ven incitados a la acción por factores ambientales externos, tales como recompensas, castigos o presiones sociales. Dicho de otra manera, el sujeto en este sentido, solo va a actuar a partir de las ganancias que obtenga, lo cual tiene implicaciones negativas, debido a que ante la ausencia de las recompensas la persona puede llegar a perder el interés en la actividad que esté realizando. En cambio, cuando la

conducta se enciende internamente por interés personal o curiosidad o sólo por el puro gozo de la experiencia, se denomina motivación intrínseca.

Se llama motivación intrínseca a la que surge de factores como los intereses o la curiosidad, es decir, de la tendencia natural a buscar y superar desafíos cuando se trata de intereses personales y de ejercer las capacidades (Deci y Ryan, 1985; Reeve, 1996). Cuando tenemos esa motivación, no necesitamos incentivos ni castigos porque la actividad es en sí misma el reforzador. James Raffini (1996) afirma que la motivación intrínseca es sencillamente “lo que nos motiva a hacer algo cuando no tenemos que hacerlo” (p. 3).

2.5 El paradigma histórico-cultural

El abordaje del fenómeno de la motivación, visto desde los antecedentes, se ha realizado teniendo en cuenta diversas perspectivas de análisis psicológico, educativo y pedagógico. Se considera que el paradigma histórico-cultural ofrece una visión sistémica, panorámica e integradora de las condiciones del desarrollo humano, pues toma en cuenta las diferentes dimensiones de la persona.

El pensamiento de Lev S. Vigotsky (1996a) es indisoluble del materialismo histórico y del materialismo dialéctico, haciendo referencia a aspectos propios para la transformación de la teoría de la que se nutre.

El materialismo histórico dialéctico de Karl Marx plantea una conexión entre los distintos elementos de la sociedad y plantea que el hombre se conforma en su actividad laboral.

Pero el hombre mismo se diferencia de los animales a partir del momento en que comienza a producir sus medios de vida, condicionado por su organización corpórea. Al producir sus medios de vida, el hombre produce indirectamente su propia vida material (Marx y Engels, 1974).

La característica de esta postura es que estudia la participación del sujeto en la sociedad sistémicamente como una relación con la base material de la sociedad y la aportación de su propia actividad laboral.

La tesis fundamental de la postura marxista en psicología postula que el psiquismo del hombre es una función del cerebro como un reflejo del mundo externo material, físico y social y de las relaciones que surgen en este mundo. Dicho reflejo surge a partir de la apropiación de los medios sociales e históricos durante una interacción activa y reflexiva con estos.

En este contexto, el psiquismo, como un reflejo, siempre es activo. El ser humano inicialmente adquiere la cultura material y espiritual de su época y, seguidamente puede crear y aportar otros elementos novedosos de la vida social. En consecuencia, la psiquis es resultado del desarrollo y las interacciones culturales. La psique está determinada por la vida, de acuerdo con Marx “el proceso de la vida real del hombre, toda vida social es esencialmente práctica, todos los misterios que inducen a la teoría al misticismo encuentran su solución racional en la práctica humana y en la comprensión de esta práctica” (1845). La metodología de la investigación desde esta orientación epistemológica marxista consiste en la unidad dialéctica de la teoría y la práctica.

Vigotsky (1996a) adopta la filosofía dialéctica de Marx para enfatizar una transformación cualitativa en el desarrollo histórico. Vigotsky trató de aplicar los principios del pensamiento marxista a la psicología humana, ya que quería “aprender del método de Marx en su conjunto cómo construir una ciencia, cómo abordar la investigación de la mente” (Vigotsky, 1997, p. 331). Es así como el paradigma histórico-cultural alude a la adquisición de la experiencia humana mediante la actividad propia del sujeto junto con las vivencias que esta presupone.

A partir del final de la edad preescolar, surge la posibilidad para concientizar y reflexivamente comprender estas vivencias emocionales (Vigotsky, 1996c). Para conocer cómo es este proceso de adquisición de la experiencia humana debemos introducirnos en los conceptos fundamentales del enfoque histórico-cultural.

Vigotsky (1996d) propuso el concepto de edad psicológica, edad que no corresponde necesariamente a la edad cronológica. En este sentido, la edad psicológica se caracteriza por las adquisiciones nuevas que se logran dentro de una situación social particular. De acuerdo con Vigotsky (1996d), en cada edad debe considerarse: la situación social del desarrollo, las neoformaciones básicas de la edad y la línea general del desarrollo; dichos aspectos caracterizan el estado psicológico del niño.

En cada edad psicológica la situación social del desarrollo cambia debido a que la actividad rectora anterior ha cumplido su función, lo cual se manifiesta en las neoformaciones. Estas neoformaciones psicológicas o formaciones psicológicas nuevas denominadas por Vigotsky (1996c) son las características esenciales cualitativamente nuevas de la actividad y la personalidad que surgen al final de la edad psicológica y proceden de la actividad rectora de la edad. La actividad rectora es aquella forma de actividad que garantiza el desarrollo psicológico en la edad correspondiente (Elkonin, 1989; Lisina, 1986 y Obukhova, 1995). La actividad entonces es considerada la condición y la forma del desarrollo de la psique humana.

En el marco de la actividad del niño, es donde se adquieren las neoformaciones; la actividad organiza la situación social y determina la línea general del desarrollo. La actividad rectora garantiza el desarrollo psicológico en cada una de estas etapas, asimismo transcurre dentro de la situación social, que caracteriza el tipo de relaciones que se establecen entre el niño y los adultos (de su familia). El rol de la familia en el desarrollo psicológico del individuo cambia dialécticamente en dependencia de todas las características de la edad y la actividad rectora.

La estructura de la edad psicológica se manifiesta en el tipo de actividad rectora que, a su vez, posee su propio motivo. Este motivo determina la línea central o general y la línea secundaria o accesoria de la edad. De acuerdo con Elkonin (1995), existen dos líneas generales del desarrollo: una es la que corresponde a las relaciones sociales, los afectos y las motivaciones, y la otra se refiere a las operaciones prácticas-objetales que se realizan dentro de la actividad rectora de la edad. La descripción completa de las características de las diferentes edades

psicológicas, la actividad rectora, el motivo de la actividad correspondiente y las líneas del desarrollo: central y secundaria, se muestran en la tabla 1.

Tabla 1

Características de las edades psicológicas

Edad psicológica	Actividad rectora	Motivo de la actividad	Línea de desarrollo
Infancia temprana	Comunicación emocional directa	Comunicación con el adulto	a) Central: en las relaciones niño-adulto (padres) se da la comunicación afectiva. b) Secundaria: en las relaciones práctico-operacionales (niño-objeto), el objeto mediatiza la interacción con el adulto.
Preescolar temprana	Manipulación de objetos	Realización de las acciones con objetos	a) Central: en las relaciones práctico-operacionales (niño-objeto) se da la exploración activa de los objetos. b) Secundaria: en las relaciones niño-adulto (familia) se adquieren habilidades en el uso cultural de los objetos y se sientan las bases para el juego simbólico.
Preescolar básica	Juego temático de roles	Necesidad de incluirse y conocer las relaciones sociales.	a) Central: en las relaciones niño-personas (padres, educadoras, coetáneos), se representan diversas situaciones culturales y roles sociales. b) Secundaria: en las relaciones niño-objeto, el objeto mediatiza la interacción con el adulto.
Edad escolar (primaria)	Actividad de estudio	Adquisición de aprendizajes, conceptos científicos, conocimientos formales acumulados en el curso histórico de la humanidad.	a) Central: en las relaciones práctico-operacionales (niño-objeto) se realizan actividades de estudio como un sistema de transformaciones objetales que conducen a la reflexión sobre los medios con los que se realizan esas transformaciones. b) Secundaria: en las relaciones niño-adulto, el profesor organiza el estudio como actividad conjunta.
Edad adolescente	Comunicación estrecha entre adolescentes	Establecimiento de las relaciones afectivo-emocionales profundas con otros adolescentes como individuos con características propias.	a) Central: en las relaciones sociales a través de la comunicación personal con iguales en actividades colectivas colaborativas, predomina la amistad y compañerismo, se forman sentidos personales de la vida. b) Secundaria: en las relaciones, práctico-operacional, con

Elaboración propia con base en: Vigotsky, 2008, 1996c; Elkonin, 1980, 1987; Davidov, 1988; Davidov y Markova, 1987; Leontiev, 1986; Shardakov, 1977; Solovieva y Quintanar, 2010a, 2010b, 2016b, 2018; Quintanar y Solovieva, 2016; Mata, 2019.

La línea afectivo-emocional se relaciona con la adquisición de las relaciones sociales y personales de la actividad y la línea técnico-operacional con los aspectos objetales y técnicos de la actividad. Cada línea determina el tipo de experiencia cultural que el niño adquiere, principalmente en la etapa dada de su desarrollo. En este sentido, podemos decir que la primera de estas líneas se relaciona con la adquisición del aspecto motivacional y personal de la experiencia cultural, mientras que la segunda con el aspecto operacional de esta experiencia.

La primera línea prepara y forma la esfera de necesidades y precisa los motivos, mientras que la segunda línea garantiza los medios operacionales de la actividad. Es decir, que la línea central del desarrollo caracteriza a toda la etapa de manera global y la línea secundaria, señala los aspectos que se forman de manera subordinada a la línea general. Vigotsky (1996c) señala que la línea que ocupa el lugar predominante en una edad, pasa al lugar subordinado en la etapa siguiente, lo que significa que las líneas intercambian su lugar en cada edad psicológica posterior. Así, de acuerdo con el siguiente postulado: “cada edad se caracteriza por la actividad rectora que le corresponde, por la situación social del desarrollo, por las neoformaciones psicológicas que surgen al final de esta edad y por la línea general y la línea subordinada del desarrollo” (Elkonin, 1989 como se citó en Solovieva y Quintanar, 2016, p.18).

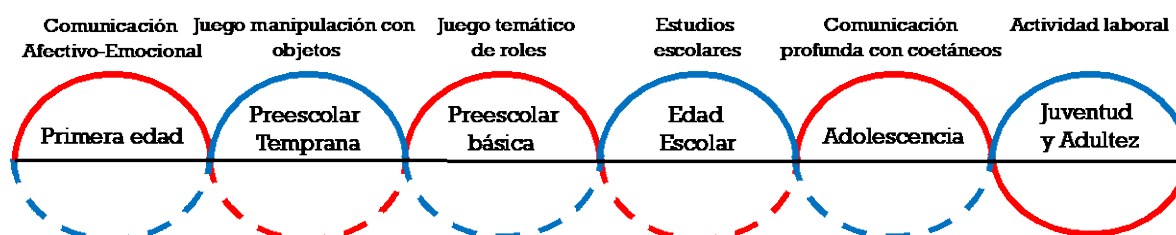
El logro del objetivo en cada edad psicológica conduce a la aparición de la crisis, la cual se debe solucionar por la formación de la situación social siguiente y la aparición de los siguientes objetivos. En este contexto, la crisis debe entenderse

como una formación dialéctica, la cual señala la aparición de cambios cualitativos en la psique del sujeto, lo cual determina el final de una edad y el inicio de la siguiente.

En la Figura 2 se muestra la periodización del desarrollo desde el enfoque histórico-cultural, en la parte interna de los aros se muestra el nombre de cada una de las edades psicológicas, en la parte superior aparece el nombre de la actividad rectora que corresponde a la edad psicológica, la curva superior hace referencia a la línea central y la curva punteada inferior corresponde a la línea secundaria, en color rojo se expresa el desarrollo afectivo-emocional y en color azul el desarrollo cognitivo.

Figura 2

Periodización del desarrollo



Adaptado de: “*Actividades rectoras Vigotsky*” por Moises Logroño, 2015, SlideShare.

2.5.1 La teoría de la actividad y su aplicación en la enseñanza

Hay diversas posibilidades para la adquisición de la experiencia cultural por parte del ser humano, que se relacionan con cada edad psicológica correspondiente. Una de estas posibilidades es la actividad de aprendizaje escolar. Precisamente esta edad escolar es la que requiere de mayor organización y concientización por parte de los maestros profesionales. En esta etapa, “el maestro representa para el niño la autoridad social y el organizador de su actividad” (Solovieva y Quintanar, 2018, p.22). Por ello, es fundamental que el maestro que trabaja en la escuela primaria conozca las necesidades y los objetivos de la edad escolar (Solovieva y Quintanar, 2018), para comprender claramente, cuál es su propia aportación profesional para el desarrollo psicológico en cada alumno.

El proceso educativo, también denominado proceso de enseñanza escolar o de enseñanza-aprendizaje (Solovieva y Quintanar, 2022a) es un proceso dirigido que influye positivamente en el desarrollo intelectual y personal de cada participante, siempre y cuando conduzca a su desarrollo psicológico (Talizina, 2019). Cada edad conduce al desarrollo psicológico no de una forma espontánea, dada o automática, sino siempre y cuando aporte algo nuevo en la vida psíquica del niño. Así, la enseñanza escolar posibilita el desarrollo y la estabilidad de la actividad voluntaria, el establecimiento de los objetivos personales y la autorregulación de la vida en general (Talizina, 2000; Davidov, 1996; Elkonin, 1989).

Fue V.V. Davidov, alumno y colaborador de P. Ya Galperin, quien de manera particular analizó y precisó las aportaciones psicológicas fundamentales de la edad escolar. Este autor, hace referencia a que la actividad de aprendizaje escolar tiene su propia estructura y contenido, diferenciándose de otro tipo de actividades (Davidov, 1996). En el desarrollo ontogenético del niño, la edad escolar se caracteriza por la actividad rectora de estudios escolares, la cual se lleva a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje organizado socialmente. Es necesario referir, que, desde esta perspectiva teórica, la enseñanza se analiza como fuente del desarrollo y la actividad concreta que el sujeto realiza como su determinante.

La edad escolar es un periodo en la vida del niño, en el cual éste adquiere los conocimientos teóricos a través de una vía reflexiva. Lo anterior no sucede de forma espontánea, sino gracias a la realización adecuada del proceso de enseñanza-aprendizaje (Talizina, 2019).

El objetivo de la actividad de aprendizaje es la adquisición de conceptos y conocimientos teóricos mediante la realización de diversas acciones intelectuales. De modo tal que, “la asimilación de los conocimientos de carácter general y abstracto precede al estudio de conocimientos más particulares y concretos, éstos han de deducirse de los primeros como de su base única” (Davidov, 1978, p. 444).

Dicha asimilación de los conocimientos en la escuela, supone la participación de procesos mentales, pero también está relacionada de forma directa con la personalidad, los sentimientos y la voluntad (Bogoyavliensky y Menchinskaya, 1986).

La organización del proceso de enseñanza se basa en tres preguntas básicas: *¿para qué?* relacionado con los objetivos de la enseñanza, *¿qué es?* referido al contenido, es decir, lo que hay que enseñar para lograr los objetivos, y *¿cómo?* se responde a partir de los métodos de enseñanza (Talizina, 2019).

Dichos elementos propician un proceso reflexivo de las condiciones para la enseñanza, por lo tanto, desde esta perspectiva, la enseñanza se concibe como una acción reflexiva que permite la integración mediante un proceso colectivo de análisis y contraste de todos los aspectos que implica la orientación de la enseñanza para el aprendizaje. Esto implica, generar una situación social del desarrollo, que estimule la concepción de enseñanza desarrolladora coherente con las aspiraciones que orienten el aprendizaje (Patiño, 2007; Talizina, 2019).

El proceso de enseñanza-aprendizaje en la edad escolar es una actividad compartida entre el individuo que enseña (maestro) y el individuo que aprende (alumno), que se encuentra en dependencia de la posibilidad reflexiva de cada actor en forma individual, pero al mismo tiempo depende de una reflexión conjunta (Solovieva y Quintanar, 2017).

Por tanto, para que el niño realice una actividad de aprendizaje que corresponda al objeto de estudio, el maestro le debe presentar claramente el objeto de sus acciones como un objeto motivador. Este objeto motivador, para el niño, es el contenido propio de las materias básicas que se estudian en la escuela primaria: idiomas, matemáticas, ciencias (Quintanar y Solovieva, 2020).

La estructura de la materia como un sistema de conocimientos requiere de la participación profesional del docente, por ello es necesario identificar los conceptos básicos generales de la materia y las acciones en las que dicho concepto puede ser utilizado. El profesor es quien debe introducir y formar las acciones en los alumnos

(Solovieva y Quintanar, 2017). De esta manera, la enseñanza se lleva a cabo a partir de un conjunto de operaciones, que garantizan la formación de conocimientos, lo cual, más adelante forma la actividad interna del sujeto y sirve como eslabón de enlace hacia las funciones psicológicas superiores, lo cual condiciona un saber hacer desde la formación y desarrollo de los conocimientos y habilidades (Patiño, 2007).

Al docente reflexivo le corresponde conocer los aspectos operativos y de orientación de la materia que imparte, además de los objetivos y resultados esperados en el proceso de su docencia, lo cual requiere de una actitud crítica y responsable.

Cuando nos referimos al concepto de orientación desde la teoría de la actividad como concepto clave y objeto de estudio (Galperin, 1998, 2000; Talizina, 2019; Quintanar y Solovieva, 2020; Solovieva y Quintanar, 2020), se hace alusión a la parte orientadora de la actividad del alumno, es decir, la orientación que el maestro le proporciona al alumno (Solovieva y Quintanar, 2020) pero considerando a toda la actividad en general (Talizina, 2019). Precisamente es mediante la orientación del maestro, que el alumno será capaz de descubrir la esencia de los conceptos y su asimilación (Talizina, 2019; Solovieva, 2019).

Entonces la ruta, mediante la cual se adquieren los conceptos en la escuela, es el proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido y sistematizado. De esta manera, “los conceptos participan como objetos de las acciones de los alumnos” (Solovieva y Quintanar, 2017, p. 361).

Respecto a los fundamentos teóricos hasta ahora expuestos, el proceso de enseñanza-aprendizaje se considera como una forma de actividad psicológica en la que se incluyen varios participantes (Solovieva, 2019), pero considerándolo como un proceso único, precisamente para incluir al que aprende, al que enseña y su relación social.

Por ello, desde el punto de vista de la teoría de la actividad (Talizina, 2000, 2019), el proceso de enseñanza-aprendizaje se comprende como un proceso

activo, el cual necesita de la actividad conjunta entre maestro y alumno con el objeto principal: los conceptos de las materias que se estudian. La neoformación básica que corresponde a la edad escolar es la capacidad para el aprendizaje personal independiente, y la aparición del pensamiento teórico-dialéctico (Solovieva y Quintanar, 2016b). Todo este complejo proceso no puede realizarse sin una motivación positiva que les permita a los maestros introducir los conceptos científicos y a los alumnos actuar adecuadamente con estos conceptos bajo la guía del mismo maestro.

La autora Talizina (2019) fue quien brindó los postulados para estudiar los motivos en el proceso educativo desde la teoría de la actividad, propone que en la actividad de aprendizaje escolar existen dos categorías de motivos: externos e internos. Los motivos internos se dirigen al interés cognoscitivo y los externos son aquellos que no se relacionan con el deseo de saber (Smirnov, et.al, 1960, Talizina, 1986, 2019).

La propuesta de Talizina (2019) para el análisis de los motivos se basa en la siguiente clasificación:

- 1) Los motivos de tipo interno o cognoscitivo, orientan la actividad hacia el conocimiento o la obtención de saberes por medio de la actividad de estudio o de investigación.

Es importante señalar que Talizina (2019) considera que existe un solo tipo de motivos internos, el uso del plural del término “motivos”, está relacionado con las variadas actividades de aprendizaje que existen, por lo tanto, cada actividad obedece a su propio motivo interno (Mata, 2021).

- 2) Los motivos externos, no se relacionan con los conocimientos, ni con la actividad de estudio, estos motivos pueden o no contribuir en el proceso de aprendizaje.

Los motivos externos se pueden clasificar en tres subtipos:

- a) Los motivos externos positivos: son aquellos que apoyan la actividad de aprendizaje escolar. Ejemplos de los motivos externos positivos (de tipo material) hacen referencia al uso de objetos llamativos como medios para adquirir conocimientos. Otro ejemplo de motivos externos positivos (del tipo social) es el obtener una buena calificación.
- b) Los motivos externos negativos: generan emociones o afectos desagradables como miedo, ansiedad o desagrado hacia las actividades de estudio y surgen de la presentación condicionada o coaccionada de los objetivos de las acciones escolares.
- c) Los motivos externos neutros: son aquellos que hacen agradable y cómoda la situación escolar, pero no están relacionados directamente con el interés por el aprendizaje. Los motivos externos neutros no fueron explicitados por Talizina (2019), sino que fueron obtenidos en el análisis teórico de la esfera motivacional en la investigación de Mata (2019; 2021), acerca de los motivos relacionados con el aprendizaje escolar en alumnos de primaria. Algunos ejemplos de estos motivos son el tipo de instalaciones; amplias, cómodas, higiénicas, seguras, etc., y los aspectos estéticos como el diseño y la decoración.

La Tabla 2 muestra la tipología de motivos, especificando los tipos, los subtipos y las categorías correspondientes, incluidos los motivos externos neutros.

Tabla 2.

Tipología de motivos relacionados con el aprendizaje escolar en alumnos de primaria (Talizina, 2019; Mata, 2019)

Tipo	Subtipo	Categorías
MOTIVO INTERNO	Positivo	Existe único motivo interno o cognitivo, el deseo por adquirir conocimientos de cualquier materia o fenómeno, por medio de las actividades de estudio o investigación.
		Materiales • Reconocimiento (notas altas, diplomas, cuadro de honor, estrellas, premios por competencias). • Uso de determinados materiales y equipos para el aprendizaje.
	Positivos	Afectivo-emocionales • Relaciones afectivas con amigos • Recibir buen trato del profesor • Actividades lúdicas Sociales • Utilidad del aprendizaje (contar para comprar, estudiar para conseguir trabajo) • Cumplir con la obligación social (responsabilidad)
MOTIVOS EXTERNOS	Neutros	Instalaciones (amplias, aspectos estéticos como el color, diseño y la decoración). • Materiales y equipo en general Castigos • Físicos o emocionales Experiencias desagradables asociadas al aprendizaje • Con compañeros • Con autoridades
	Negativos	Obtener beneficios condicionados y coaccionados • Permisos • Obsequios • Situaciones de convivencia (paseos, vacaciones, eventos) Complejidad de la tarea • Dificultad para comprender • Temor al fracaso (burlas) • Trabajo agotador por cantidad

Talizina no profundiza en la motivación del maestro, pero sí menciona que es posible estudiar estos tipos de relaciones entre maestro y alumno, por lo tanto desde esta propuesta se comprende que el maestro que no tiene motivo para enseñar, no podrá formar el motivo para aprender en sus alumnos. El objeto de la actividad profesional de la enseñanza por parte del profesor, debe ser el motivo por enseñarles a los alumnos, pero no como una noción general que no tiene contenido propio, sino como sistemas de conceptos y acciones intelectuales que se realizan con los alumnos. La acción o acciones que conforman la actividad se dirigen al objetivo consciente. Entonces, las acciones de enseñanza deben ser dirigidas a los objetivos conscientes para que los alumnos realicen las acciones intelectuales dirigidas y compartidas con el maestro. El objetivo consciente, que se debe diferenciar del motivo, puede ser compartido por varios participantes o por un colectivo, pero puede ser parte interna de la actividad del mismo sujeto individual.

En la actividad de enseñanza-aprendizaje el motivo, es decir, el conocimiento con el que se trabaja, se comparte entre los alumnos y el maestro. El único proceso consciente de la actividad es la acción que realiza el sujeto en el momento presente, cuyo objetivo establece él mismo. Este objetivo se comparte entre los alumnos en el proceso educativo, mientras que el objetivo del maestro no coincide con los objetivos de los alumnos. Su objetivo es que ellos logren realizar las acciones intelectuales correspondientes. Durante el proceso educativo, se puede decir, que los objetivos de los maestros y alumnos no coinciden, mientras que los motivos conforman los objetos de la actividad de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, los motivos de los alumnos, en la edad escolar, necesariamente dependen de los motivos profesionales de los maestros. Los maestros deben estar interesados en enseñarles a los niños, en introducirlos en los sistemas de conceptos, mientras que esto posibilita que surjan y que se establezcan los motivos cognoscitivos en los alumnos.

Este mismo proceso necesariamente implica vivencias emocionales que lo impulsen y lo sostengan. Al respecto, parece fundamental la siguiente cita:

“La asunción de la educación en los planos teórico y metodológico, como directora del desarrollo, es privativa del enfoque histórico-cultural. Puede haber sido tomada en cuenta más tarde por otras corrientes de pensamiento pero sin su enunciación en esencia” (Fariñas, 2009, p. 12). Es decir, que este enfoque ha dado cuenta de la compleja relación que existe entre el aprendizaje y el desarrollo extendiendo la noción de mediación hacia la comprensión del pensamiento complejo. Dicha relación no se ha estudiado a fondo.

Acerca del rol activo y participativo del adulto, además de la necesidad de crear orientaciones específicas para los alumnos, Vigotsky escribió: “La enseñanza debe orientarse no al ayer, sino al mañana del desarrollo infantil. Sólo entonces podrá la instrucción provocar los procesos de desarrollo que se hallan ahora en la zona de desarrollo próximo” (Vigotsky, 1996b p. 242). De acuerdo con esta postura teórico-metodológica, la zona de desarrollo próximo proyecta nuevas relaciones dinámicas y dialécticas entre aprendizaje y desarrollo (Vigotsky, 1996a). Esto significa que la enseñanza conduce al desarrollo a través de la formación de la zona de desarrollo próximo. Y, por esta razón, la enseñanza no debe basarse en el desarrollo, sino conducir a un nivel de desarrollo potencial.

Por ello, uno de los rasgos fundamentales del aprendizaje es la creación de la zona de desarrollo próximo, en la cual el aprendizaje debe activar la participación de los procesos mentales. Entre estos procesos se encuentran conceptos, acciones intelectuales con estos conceptos, la regulación propia intelectual interna. La actividad de aprendizaje del niño es social y depende de la interacción con otros agentes sociales, en primer lugar de los adultos que dirigen este proceso y de su preparación académica profesional.

Por lo tanto, el estudio del proceso enseñanza-aprendizaje desarrollador es un tema complejo y profundo, en el que se relacionan dialécticamente elementos cognitivos y elementos motivacionales, de esta manera, el acto cognitivo incluye el componente afectivo motivacional y viceversa (Davidov, 1996). La esfera de la motivación caracteriza al nivel de la conformación de la personalidad, como su eje

central y el desarrollo de la personalidad representa un desarrollo cultural (Asmolov, 2000).

En la concepción de Vigotsky, este desarrollo se rige por la ley genética: toda función psicológica aparece en dos planos, primero en lo social (interpsicológico) y luego en el plano psicológico individual (intrapsicológico). “Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero como algo social, después como algo psicológico; primero entre la gente, como una categoría intersíquica, después, dentro del niño, como una categoría intrapsíquica” (Vigotsky, 1978, p. 161).

Vigotsky denominó a su método como genético-experimental y señalaba que ningún proceso psicológico se puede estudiar en un estado ya conformado. Este autor consideraba necesario estudiar el mecanismo mismo del proceso de formación para comprender la vía de su origen y su desarrollo.

Estas mismas ideas de Vigotsky pueden ser aplicadas para el estudio de la esfera de los motivos: los motivos inicialmente son externos, es decir, introducidos desde afuera. Más adelante, los motivos de las actividades se pueden interiorizar y conformar el plano interno que subyace a las actividades profesionales y laborales del sujeto. Se precisa entonces que el carácter interno de los motivos está relacionado con el proceso de interiorización (Mata, 2019).

La ley genética llevó a Vigotsky a definir a la zona del desarrollo próximo como:

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vigotsky, 1996b, p.239).

El tema de la ayuda se ha concretizado y especificado por los seguidores de Vigotsky, en particular, con la aparición del concepto de la base orientadora de la

acción. El profesor es quien orienta la actividad de enseñanza-aprendizaje tomando en consideración el bagaje y las experiencias previas del alumno. El concepto zona de desarrollo próximo, pone de manifiesto el carácter orientador del aprendizaje respecto al desarrollo cognoscitivo.

La zona de desarrollo próximo se convierte en instrumento analítico para el planteamiento de actividades educativas, así como para la explicación de resultados. Puede estar vinculada a las características de una acción en el contexto de la actividad enseñanza-aprendizaje, en el cual el papel del profesor es dirigir el modo adecuado al desarrollo real del niño, al contexto sociocultural, así como también a sus propios principios teóricos. Conforme con tales principios, son concretizadas las acciones planeadas por el profesor (Maturano, Sampaio y Ferreira, 2007, p.201).

De acuerdo con esto, el nivel potencial del estudiante exige que el docente deba contar con la formación y la motivación para la evaluación continua del desarrollo de los procesos mentales en la interfuncionalidad de cada uno de sus estudiantes, lo que implica el desarrollo de la personalidad, pero que también el alumno se haga responsable de su propio proceso. El maestro debe trabajar en la zona de desarrollo próximo, porque es donde el maestro puede garantizar y promover el aprendizaje del alumno, sin embargo, es importante comprender que la zona de desarrollo próximo siempre está debatiéndose entre la cooperación y la autonomía de manera dialéctica.

La zona de desarrollo próximo no implica simplemente que haya una cooperación, sino, se trata de la cooperación que le permite al alumno realizar las acciones intelectuales más complejas (Vigotsky, 1996d), en lugar de estancarse en la realización de las acciones repetitivas. La zona de desarrollo próximo, de esta manera conforma la base de un constante avance intelectual del alumno.

Cuesta trabajo imaginar a la zona del desarrollo próximo sin una serie de tareas y un clima de las relaciones que propicien esa cooperación y autonomía; todo

ello signado en la responsabilidad del adulto, quien incluye al niño en una colaboración accesible y creativa.

La consideración de la estructura jerárquica de la actividad y de los motivos de la personalidad (Leontiev, 1993) permite proponer la existencia de la relación entre la motivación profesional de la enseñanza siempre como algo nuevo y al mismo tiempo accesible para los alumnos. En la teoría de la actividad, un sujeto cultural debe estar consciente de sus propios motivos y objetivos, lo cual señala un alto nivel del desarrollo de la personalidad (Asmolov, 2000, 2001). El maestro debe estar consciente de lo que se enseña y cómo se enseña, lo cual implica tener una visión crítica y la posibilidad de una autoreflexión. Solo un maestro motivado por enseñar y motivado por el objeto que enseña puede lograr adecuados aprendizajes en sus alumnos. Existen otros motivos existentes en los adultos como hacer amigos, tener pareja, recibir un sueldo, ocupar una posición social, sin embargo, éstos no garantizan el trabajo en la zona del desarrollo próximo de los alumnos. En este sentido, nos parece importante señalar que solo el maestro motivado profesionalmente puede lograr conformar las zonas del desarrollo próximo siempre nuevas en sus alumnos. Uno de los rasgos fundamentales de la enseñanza es la creación de la zona de desarrollo próximo, lo cual implica la introducción siempre nueva de los conceptos junto con las acciones intelectuales nuevas (Solovieva, 2014).

El maestro que no posee suficiente motivación profesional únicamente puede trabajar en la zona del desarrollo actual de sus alumnos, en el mejor de los casos. Conducir a un desarrollo próximo no es factible, si uno mismo, como maestro, no es reflexivo y consciente sobre lo que hace, es decir, qué es lo que es lo “próximo” para sus alumnos. Un simple y mecánico cumplimiento del programa enviado por la Secretaría de Educación no garantiza comprender reflexivamente qué es lo próximo y qué es lo actual para los alumnos.

En la perspectiva histórico-cultural se considera al proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso desarrollador, como una forma social de organización de la actividades y vivencias que pueda ser capaz de llevar al individuo a la

apropiación del conocimiento históricamente acumulado e impulsarlo gracias a la experiencia, conocimientos y orientación del maestro.

Acerca de esta idea L.S. Vigotsky señaló que la “esfera motivacional de nuestra conciencia abarca nuestras inclinaciones y nuestras necesidades, nuestros intereses e impulsos, nuestros afectos y emociones” (Vigotsky, 1996a, p. 341). Este autor mostró la existencia de la relación de la esfera del pensamiento con toda la esfera psíquica del hombre, sobre todo con el lenguaje y con la esfera afectivo-emocional. Para Vigotsky (1984), la forma superior de la actividad intelectual es el pensamiento en conceptos, mientras que el afecto es el prólogo y el epílogo de todo el desarrollo psicológico.

Uno de los conceptos fundamentales, dentro de la psicología histórico-cultural, que servirá de guía para esta investigación, es el concepto de actividad humana. La actividad humana psicológica se comprende como:

El conjunto de procesos que se unen en su orientación general hacia el logro de un resultado determinado, el cual, al mismo tiempo, es el objeto que impulsa dicha actividad” y “de una u otra forma, se incluye en el proceso de reflejo psíquico, en el contenido mismo de este proceso y en su surgimiento (Leontiev, 1993, p. 91).

A.N. Leontiev (1981) es la figura responsable de la formulación general de la teoría de la actividad, este autor enfatiza la concepción de actividad práctica como la que determina el desarrollo de la mente. Como apuntan Talizina, Solovieva y Quintanar (2010), la aproximación de la actividad en psicología abre nuevas perspectivas para el estudio del desarrollo y la educación.

Las posiciones teóricas de la teoría de la actividad están basadas en tres principios: el primer principio refiere que la psique del ser humano mantiene una relación inseparable con la actividad; el segundo principio establece la naturaleza social del desarrollo psíquico del hombre y el tercer principio es la unidad de la actividad material y psíquica.

A continuación, desarrollaremos los fundamentos de cada uno de estos principios. El primer principio formulado por S.L. Rubinstein (1989) refiere que la psique del ser humano mantiene una relación inseparable con la actividad, por lo tanto, se da un cambio en la psicología que anteriormente debía estudiar a las funciones psicológicas aisladas (atención, memoria, emociones, etc.), por lo tanto lo que se estudia entonces es el sistema de la actividad. La acción, como elemento estructural de la actividad, también es la unidad de su análisis (Talizina, 1984, 1998). Es decir, que la unidad esencial de la actividad es la acción del sujeto, la cual constituye la unidad consciente de la actividad y se determina por la presencia de un objetivo establecido.

Por lo tanto, el requisito general para la unidad de análisis de cualquier proceso, consiste en el hecho de que ésta no debe perder lo específico del fenómeno que analiza. Rubinstein (1998) señalaba que la acción es la célula o el núcleo para el análisis psicológico, debido a que en ella se incluyen las premisas de todos los elementos o aspectos de la psique. La acción es la unidad psicológica que contiene todas las características de la actividad humana, incluyendo las partes estructurales: motivo, objetivo, medios de realización, base orientadora y el resultado (Leontiev, 1983).

El segundo principio establece la naturaleza social del desarrollo psíquico del hombre, de modo tal que el avance de la humanidad se determinó a partir de las leyes sociales y no biológicas. Como refiere Talizina (2019) la experiencia de la especie humana no se debe a mecanismos de la herencia sino se debe a medios sociales específicos, a partir de los productos de la cultura material y espiritual. En este sentido el desarrollo de los seres humanos se da a través de la asimilación de la experiencia externa, social, que existe en los medios de producción, en los libros, en el idioma, etc. Actualmente la experiencia social es compartida del adulto (en este caso, el maestro) a las nuevas generaciones de alumnos. “La enseñanza y la educación son tipos de actividad del hombre organizados especialmente durante la cual se asimila la experiencia de las generaciones anteriores” (Talizina, 2019, p. 19). Lo anterior no significa que no se consideren las premisas de la biología humana,

ya que son condiciones necesarias y elementales en el desarrollo psíquico del ser humano.

Continuando con los principios de la teoría de la actividad, el tercer principio propuesto por A.N. Leontiev (1981) se refiere a la unidad de la actividad material y psíquica, que consiste en el hecho de que ambos son tipos de actividad y poseen la misma estructura. La actividad psíquica se forma en el proceso de la actividad material práctica. Por lo tanto, en la actividad psíquica se incluyen los objetos ideales (representaciones, conceptos), así como las acciones y las operaciones ideales. “La actividad práctica y la actividad psíquica son las dos formas de la unidad, es decir, de la actividad” (Talizina, 2019, p. 22). Se debe subrayar que la actividad psíquica interna incluye constantemente a los elementos de la actividad externa; asimismo la actividad externa incluye a los elementos de la actividad psíquica.

Retomando el segundo principio en consideración de que el proceso de adquisición de la experiencia social juega un papel decisivo en la formación del hombre, podemos subrayar que la enseñanza es uno de los tipos de esta adquisición. La enseñanza en este sentido influye en todos los aspectos de la vida psíquica del niño, entre otros casos, influye esencialmente en el desarrollo de su personalidad.

Debido a lo expuesto anteriormente, la investigación se desarrolló a partir de una concepción integradora de la conducta motivada como expresión de la personalidad, portadora de motivos y necesidades. El motivo se define como el objeto, al cual se dirige la actividad (Leontiev, 1983): éste siempre surge a partir de la necesidad. De acuerdo a Galperin (2000), en la actividad del ser humano existen dos grupos de necesidades: las necesidades orgánicas y las necesidades sociales.

Por lo anterior, es necesario diferenciar la necesidad del motivo, debido a que la necesidad nunca impulsa a la actividad como tal. “La necesidad como fuerza interior puede realizarse solamente en la actividad” (Leontiev, 1993, p. 149). Por ejemplo, una persona puede tener la necesidad de dormir, pero este hecho por sí

solo no garantiza que esto se cumpla, pues como refiere Leontiev (1993) el propio estado de la necesidad no está registrado el objeto que es capaz de satisfacer la necesidad. La presencia de la necesidad produce una conducta de búsqueda pero no conduce a la actividad (Talizina, 2019). Cada necesidad encuentra su objeto en algún motivo concreto, el cual impulsa la actividad. Por esta razón, Leontiev denomina al motivo como necesidad objetivada o concretizada (Talizina, 2019).

Este objeto o motivo puede ser presentado ante el sujeto de la actividad en distintos niveles: ser un objeto, imagen, concepto, otra persona, hasta uno mismo. Las necesidades y los motivos se relacionan estrechamente con la esfera afectivo-emocional, de cuyo equilibrio depende la estabilidad de los motivos mismos. El objeto de la actividad siempre es un objeto “emotivo” para el sujeto que la realiza. Inicialmente, en el proceso del desarrollo, este objeto es presentado desde el nivel externo en la actividad del sujeto. Más adelante, surge la posibilidad de que el sujeto establezca el objeto “emotivo” o el motivo de su propia actividad.

Partiendo del concepto propuesto por Bozhovich (1976), el motivo se define como aquello, en nombre de lo cual se efectúa una actividad, a diferencia de los fines hacia los cuales dicha actividad va encaminada. Para esta autora: “pueden actuar como motivos los objetos del mundo exterior, imágenes, ideas, sentimientos y emociones. En una palabra, todo aquello en que ha encontrado su encarnación la necesidad” (Bozhovich y Blagoadiezhina, s.f. p. 52). En el propio estado de necesidad del sujeto no está necesariamente registrado el objeto que es capaz de satisfacer la necesidad.

La necesidad puede ser satisfecha y aún “no conocer” su objeto, por lo que éste debe ser descubierto. Solo como resultado de ese descubrimiento, la necesidad adquiere su objetividad y el objeto que es percibido (representado, concebido), adquiere su actividad estimuladora y orientadora de la función, es decir, se convierte en motivo. “El motivo conduce a la realización de la función del impulso de la conducta. Esto hace que el hombre aspire a lograr el objetivo y realice la actividad” (Talizina, 2019, p. 64). La actividad, entonces, se determina por el motivo que la impulsa y el motivo se comprende como objeto de la actividad. La acción o

las acciones que conforman la actividad se dirigen al objetivo consciente. El objetivo consciente, que se debe diferenciar del motivo, puede ser compartido por un colectivo, pero puede ser parte interna de la actividad del mismo sujeto. El único proceso consciente de la actividad es la acción que realiza el sujeto en el momento presente, cuyo objetivo establece él mismo. A diferencia del motivo como objeto “emotivo” de la actividad, el objetivo siempre se refleja en la consciencia del sujeto quien realiza una acción o una actividad.

En el caso del tema que se está analizando en la presente tesis, la actividad profesional de la enseñanza debe conducir al objetivo de enseñar. En la práctica común este objetivo se confunde con el de seguir un programa establecido, lo cual impide la conformación de los motivos personales en la actividad de enseñanza escolar. Parafraseando a Leontiev (1993, ob cit), podemos decir que la actividad profesional de enseñanza es el conjunto de procesos que se unen en su “orientación general” hacía los aprendizajes motivados de los alumnos como un “resultado determinado” principal de esta actividad; todo este proceso debe ser incluido en el “reflejo psíquico”, es decir, conformar el plano de la consciencia de los maestros.

Desde la metodología de la teoría de la actividad, es posible analizar la actividad desde el punto de vista de sus unidades integrales, tales como motivo, objetivo, objeto, ejecución, acciones, operaciones, etc. De acuerdo con Leontiev (1993):

La actividad incluye el motivo, el motivo responde a la pregunta: ¿por qué se realiza la actividad?; el objetivo, que da la noción del producto de la actividad; el objeto, como resultado de cuya transformación se realiza el objetivo, es decir, se logra el producto de la actividad y las operaciones para transformar el objeto en producto.

Al hacer la referencia a estos niveles no significa descomponer la actividad en otras unidades o elementos, sino considerar el mismo proceso desde otro punto de vista o desde otro nivel de funcionamiento. Entendiendo entonces que “el análisis psicológico de las necesidades se transforma inevitablemente en análisis de los

motivos” (Leontiev, 1993, p. 153), consideramos para nuestro estudio, esta unidad de análisis que es la motivación como elemento integral de la actividad humana.

Por consiguiente, la motivación puede ser comprendida como la esfera o combinación de diversos motivos que se pueden identificar en las actividades humanas. Dichos motivos, organizados jerárquicamente, de acuerdo a los diferentes niveles o estados de la esfera motivacional conforman a la motivación del ser humano que caracteriza la dinámica, direccionalidad y variabilidad de su actividad.

En cada actividad del sujeto, se pueden diferenciar dos tipos de motivos: externos e internos. En este sentido, el motivo externo no corresponde al objetivo final de la actividad, “por ejemplo, la persona que quiere aprender un idioma extranjero por compartir esos momentos con su mejor amigo que asiste a esas clases. En este caso, la actividad del aprendizaje de este idioma no corresponde con su objetivo: aprender el idioma. El motivo interno de esta actividad sería aprender el idioma” (Solovieva y Quintanar, 2016b). Por lo tanto, el motivo interno es aquel que garantiza que la actividad que el sujeto lleva a cabo sea exitosa.

Por ello es que los motivos de la actividad escolar se clasifican en motivos externos e internos. Los motivos externos no se relacionan con los conocimientos que se asimilan y con la actividad que se realiza. Los motivos internos se relacionan directamente con la actividad cognoscitiva, es decir, adquirir conocimientos mediante las actividades de estudio. “En el caso de la motivación escolar interna, el interés cognitivo, relacionado con el objeto dado, sirve como motivo” (Talizina, 2019, p. 65).

Normalmente, la actividad del individuo se caracteriza por ser polimotivacional, es decir, se impulsa a través de varios motivos (Leontiev, 1993; Talizina, 2000, 2019). Dichos motivos, conforman una jerarquía (Asmolov, 2001; Solovieva y Quintanar, 2016a). “Debido a esto, algunos motivos forman los sentidos, mientras que los otros realizan el papel de motivos-estímulos” (Talizina, 2019, p. 64). Esto significa que hay motivos que no sólo impulsan la actividad del

aprendizaje, sino que le dan un sentido personal; otros, actuando de manera paralela con los primeros, sirven como impulsos complementarios. Ambos tipos de motivos pueden ser conscientes y actuar sin el descubrimiento de su función para el sujeto.

En el caso de los niños en edad escolar, la obtención de conocimientos es el motivo predominante del alumno que le da un sentido personal a toda su actividad escolar. El hecho de conseguir una mejor posición frente al profesor o el obtener una buena calificación corresponderían a estímulos complementarios. La efectividad del proceso escolar depende directamente de qué tipos de motivos forman los sentidos en los escolares. El mejor caso es cuando son los motivos cognoscitivos, pero desafortunadamente esto no siempre se observa (Talizina, 2019).

La aparición de intereses cognoscitivos en el individuo es un indicador de que se ha logrado una adecuada integración, entre lo cognitivo y lo afectivo, lo que se manifiesta de forma individual pero también en las interacciones con las personas que le rodean (Fariñas, 2007).

Por lo tanto, a diferencia de los intereses esporádicos o situacionales, los intereses cognoscitivos como parte integral de la personalidad, se caracterizan porque entre más se satisfacen, se tornan más estables e intensos (Bozhovich, 1986).

Es así como se comprende la personalidad, como un nivel particular en el funcionamiento de la actividad psicológica; y este nivel se forma gradualmente. Leontiev decía que “la aproximación de la actividad al análisis de la psique humana, simultáneamente, es la aproximación de la personalidad” (Talizina, 2019, p. 353). Leontiev (1993), entonces, propone estudiar la personalidad a través del estudio de la jerarquía de los motivos que surge y se modifica en distintos periodos de la vida del ser humano. Los rasgos de personalidad caracterizan a cada individuo y permiten la formación de su individualidad. Para un juicio correcto de la personalidad, no sólo se debe tener en cuenta la conducta del sujeto, sino saber

cuál es el sentido personal, es decir, qué motivos conscientes dirigen su comportamiento. En este modelo, se tiene la noción de acción mediada por instrumentos y orientada hacia un objetivo, que es la unidad apropiada de análisis.

Existen dos primeros niveles de análisis: las acciones y las operaciones, es decir, la composición operacional de las acciones. El tercer nivel de análisis es la actividad. De acuerdo con lo expuesto, los maestros en la escuela primaria, por lo tanto, deben realizar la actividad consciente de la enseñanza de tal forma que esto garantice la motivación cognitiva de los alumnos. Para hacer esto factible, los maestros deben adquirir una conciencia y comprender claramente qué tipo de acciones intelectuales corresponde a qué tipo de conceptos, con los que se trabaja en cada materia escolar, para hacer esto, puede ayudar la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza (Talizina, 2019), la cual brinda la posibilidad de estudio de la introducción de las acciones intelectuales generales y específicas en todas las materias escolares.

Las acciones de aprendizaje que componen toda actividad de aprendizaje incluyen las partes funcionales de orientación, de ejecución y de verificación y control (Talizina, 1998, 2019). La parte funcional más importante para la realización de la actividad es la orientación, la cual participa como proceso independiente que posibilita dirigir diferentes acciones objetales hacia los objetivos (Galperin, 1998). Por ello, la orientación (comprensión) debe estar al inicio. La parte de orientación permite valorar la situación del problema, señalar el plan para la solución de dicho problema, elaborar la estrategia probable para su realización e identificar las operaciones necesarias. “En cada acción particular, la parte orientativa se puede precisar con ayuda del concepto de base orientadora de la acción” (Solovieva y Quintanar, 2021, p.155), en este sentido, la aplicación adecuada de la base orientadora, permite dirigir una acción de forma exitosa. La parte de ejecución consiste en la utilización secuencial de las operaciones seleccionadas durante el proceso de orientación. La actividad tampoco puede existir sin elementos de control, los cuales se relacionan con la valoración del éxito durante la ejecución y con la verificación de los resultados. La verificación y corrección son simultáneos a la

ejecución, es decir, no son componentes posteriores (Solovieva y Quintanar, 2017). Todos estos componentes están presentes en cualquier actividad humana.

Por otro lado, se considera que la actividad no es un proceso lineal, es decir, no se puede pensar en que aparece primero el motivo, después surge el objetivo y más adelante las operaciones, sino que se debe entender como un proceso dinámico y flexible. En este sentido, todos los elementos de la actividad están presentes simultáneamente de manera dinámica (Solovieva, 2014). El objetivo final está presente desde el momento inicial de la realización de la actividad, en forma de imagen de su construcción que se refleja en la conciencia de quién lo establece. La acción se realiza con uno u otro objeto y éste constituye su motivo. Dichas consideraciones deben ser aplicadas indiscutiblemente al estudio de la actividad profesional de la enseñanza.

La actividad, entonces se determina por el motivo que la impulsa, y el motivo se comprende como objeto de la actividad (Smirnov, Rubinstein, Leontiev y Tieplov, 1960). El motivo no desaparece y está presente durante todo el proceso de realización de la actividad. La disminución de la fuerza de los motivos puede conducir a la detención del proceso o al cambio de los objetivos. Rubinstein (1973) escribió que “durante el proceso del pensamiento, todos sus momentos se encuentran en una relación de interacción dialéctica, la cual no permite separarlos mecánicamente y colocarlos sobre una sola línea secuencial” (p. 374).

Desde la teoría de la actividad el estudio de la personalidad se retoma como aspecto fundamental de toda la teoría y su aplicación a las investigaciones psicológicas particulares. Según Rubinstein, “la personalidad es un producto relativamente avanzado del desarrollo histórico-social y ontogenético del hombre” (citado en Leontiev, 1989, p. 138). La personalidad se forma en la vida, se transforma y se modifica dentro de las actividades.

Consecuentemente, los contenidos y funciones psicológicas del sujeto, vistos desde la teoría de la actividad, se integran en la personalidad y la actividad, conformando en el orden estructural dos grandes subsistemas de regulación

(motivacional afectivo y cognitivo instrumental). El carácter objetual de la actividad se refiere a la acción práctica y teórica con los objetos externos e internos. Existen distintos y flexibles niveles de estos objetos de la actividad cultural humana. La actividad inicialmente es externa cuando hay un manejo real de los objetos materiales y luego es interna cuando se realizan acciones con los mismos objetos en un plano representativo. El aspecto significativo de la actividad consiste en dar sentido tanto a las acciones prácticas como a las acciones mentales (representaciones mentales) y en extraer su significado. El sentido se enmarca en el proceso de apropiación cultural por parte del sujeto.

La actividad puede parecer no objetual, pero su investigación científica exige el descubrimiento de su objeto (Leontiev, 1981, 1983, 1989). El objeto de la actividad aparece de manera doble: primero, como independiente, subordinando y transformando la actividad del sujeto; segundo, como imagen del objeto, que se produce como resultado de la actividad del sujeto.

El ser humano es un ser activo y toda actividad está dirigida a lograr una meta, de manera que tiene direccionalidad. Desde esta posición, podemos suponer que en la actividad de enseñanza el motivo es la acción de enseñar y obtener un buen resultado de aprendizaje en los alumnos. Todas las demás situaciones, no serían óptimas y, más bien, hablarían de actividades muy distintas de la actividad de la enseñanza.

La actividad del sujeto siempre responde a una necesidad y de esta forma se dirige al objeto que puede satisfacer esta necesidad. El objeto impulsa y dirige la actividad del sujeto. Por eso es que el aprendizaje constituye una actividad como tal sólo cuando satisface la necesidad cognoscitiva. “En este caso, los conocimientos hacia el dominio de los cuales se dirige el aprendizaje, participan como motivo, donde la necesidad cognoscitiva del alumno encontró su realización objetual y, simultáneamente, participan como el objetivo de la actividad escolar” (Talizina, 2019). De acuerdo con Schúkina (1968) “los intereses de los individuos dependen directamente de los intereses colectivos: al margen de la vida colectiva, de la actividad y de las relaciones con el medio ambiente no puede desarrollarse el

interés” (p.14). La dirección que toman las funciones cognoscitivas, hacia los objetos o fenómenos de la realidad, en correspondencia con el motivo, se denomina como interés.

A partir de esta cita, se puede pensar que, no puede surgir una motivación del niño por aprender si el maestro no es un elemento partícipe en esta actividad conjunta. La situación emocional que predispone a la actividad cognoscitiva la integran diversos factores, tales como: el contenido de la materia, el proceso de la actividad del alumno y del maestro, así como las relaciones sociales con los compañeros del grupo. Pero las relaciones con los coetáneos no se limitan al aspecto social, éstos colaboran para generar conocimientos, es decir, que también motivan el interés hacia el aspecto cognitivo, de manera que “los compañeros del salón de clases participan en una actividad colectiva que se dirige a la adquisición de los conocimientos (Solovieva y Quintanar, 2018, p.22). Por lo que necesariamente, debe existir una estrecha relación entre los motivos del maestro y los motivos del alumno: el maestro se motiva por enseñar, mientras que el niño se motiva por aprender. Esta sería una situación ideal para la adquisición de las actividades intelectuales junto con las vivencias emocionales positivas. Obviamente, no significa que se trata de la única posible motivación del docente, pero la motivación por impartir y presentar los conocimientos de la mejor manera posible a los alumnos puede generar un impacto positivo en la actividad de su enseñanza.

El término motivación se refiere a un viejo problema de la pedagogía tradicional, aunque es una categoría psicológica. Esta categoría expresa todo lo relacionado con los factores determinantes del comportamiento o con su causalidad. Si el hombre se motiva por una actividad determinada, entonces se plantean objetivos, comienza a asumir una posición consciente trazando su ideología al respecto y, por lo tanto, manifestando los procesos psíquicos con un grado de mayor complejidad, logrando la categoría de personalidad, la cual es reguladora de la actividad del hombre. En el caso de esta investigación, si el docente se motiva por el proceso de la enseñanza, entonces, planea objetivos, asume una

posición reflexiva, consciente y crítica, comprende lo que hace y desea corregir sus propios errores. En otras palabras, se puede decir, que desea lograr una mejor enseñanza.

En el caso del otro participante de este proceso, es decir, el alumno, se puede decir que éste debe tener motivos para aprender, en cuyo caso podrá planear objetivos, analizar los medios, sus logros y fracasos y tener una actividad cada vez más crítica y reflexiva en relación con sus propios conocimientos y acciones. Por ello, es necesario comprender que el aprendizaje sólo se considera como actividad cuando satisface el interés cognoscitivo (Talizina, 2019). El interés cognoscitivo, como motivo importante de la actividad y del comportamiento de la personalidad, ayuda a poner de manifiesto las posibilidades de cada maestro en su labor docente.

Los motivos se desarrollan en las actividades; el desarrollo de la esfera de los motivos permite comprender y estudiar al desarrollo de la personalidad humana que no depende de estímulos externos, ni de los factores internos previamente dados. Esta teoría considera la flexibilidad, la dinámica y el desarrollo constante de los motivos como objetos de las actividades humanas. La esfera motivacional, desde la teoría de la actividad, es un sistema complejo de relaciones entre los diferentes motivos de las actividades que el humano realiza (Leontiev, 1993; Petrovsky, 1986; Vigotsky, 1996d).

La esfera de los motivos y la motivación no puede ser comprendida adecuadamente fuera del concepto de la actividad psicológica: su origen, su estructura y su contenido. Lo anterior fue estudiado y abordado por los representantes del enfoque de la teoría de la actividad.

Un número relativamente grande de investigaciones realizadas por psicólogos soviéticos, que han estudiado el problema de los motivos y de las relaciones, nos muestra el interés cognoscitivo como una importante fuerza motriz en la actividad y el comportamiento del niño, y bajo cuya influencia surgen las relaciones de preocupación, colaboración e interés (Schúkina, 1968, p. 21).

La actividad que realiza el hombre es forma de su propia existencia, de su desarrollo y de la transformación de la realidad social. De igual manera, la motivación es elemento que induce al hombre a su actuación. Desde este punto de vista, la organización de la actividad de enseñanza-aprendizaje es un proceso productivo y creativo, tanto por parte del maestro, como del alumno. Es por ello, que esta investigación se apoyó en las investigaciones de Leontiev (1993), quien fue el autor que analizó más específicamente las relaciones entre la actividad material externa y la actividad psíquica interna, y mostró que su unidad es precisamente una unidad de estructura.

En la relación pedagógica se hace evidente la forma en la que el maestro vive su función como educador en el marco de la escuela. El aprendizaje puede comprenderse cómo la actividad del alumno que se incluye en el proceso escolar en la cual se espera que pueda asimilar lo transmitido por el maestro. La edad escolar es la edad de conformación de la personalidad que se encuentra en una interacción con la personalidad del pedagogo. Esta relación implica una participación real desde el nivel de la personalidad del maestro. Las relaciones entre maestro y alumno han sido estudiadas en este sentido. Una de las investigaciones que podemos citar es de la autora V. Ya. Liaudis, quien “identificó y describió ocho tipos diferentes de relaciones del maestro con los niños, iniciando desde el estilo autoritario (de mandar), hasta el estilo de respeto y colaboración, dirigido a la obtención del producto que posee un significado social” (citado en Talizina, 2019, p. 57-58). Los resultados productivos del proceso de enseñanza-aprendizaje dependen, entre otros factores, del fondo motivacional y afectivo que se logre conformar durante las interacciones.

La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza sostiene que la enseñanza debe traer implícita la motivación a los alumnos, con lo cual se logra un mejor aprendizaje, en cambio, si el maestro se encuentra indiferente o tiene una actitud negativa hacia los temas que enseña o hacia su propio rol activo en este proceso, es posible esperar consecuencias negativas en la actitud y motivación de los alumnos. El papel del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje no debe

limitarse entonces al de aplicador de programas, sino que tiene la responsabilidad crucial en la actividad pedagógica, lo que implica una reflexión sobre su propia función en el aula y asumiendo su rol como agente del desarrollo de sus alumnos y de su propio desarrollo.

Lo anterior garantiza que la escuela una a las diferentes generaciones, pues el maestro transmite los conocimientos que a su vez le fueron transmitidos, siendo el portador de saberes. Dicha transmisión de saberes requiere una interacción activa con estos saberes, lo cual no solo se debe basar en una adecuada preparación profesional, sino también en una alta motivación personal de cada docente. Se puede hablar de una necesidad de preparación profesional y personal simultáneamente. En este sentido, el enseñante es mediador de una cultura que incluye el aspecto cognitivo y el aspecto motivacional-emocional de cada participante. El maestro debe hacer una incorporación creativa de los conocimientos previos del alumno y a su vez crear nuevos conocimientos, en una actividad social con miras a su aplicación práctica, que permiten el desarrollo del ser humano como la personalidad y su proceso, potencializado a su vez por el desarrollo.

Todas las actividades caracterizan a distintos ciclos de vida en el sujeto, por lo que el proceso educativo no debe verse como un fin en sí mismo, sino como un medio para potenciar las capacidades de cada persona. Por ello desde este enfoque también cobran importancia las interacciones que se llevan a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del contexto escolar. Lo anterior brinda un sentido y un significado a la educación, generando en el sentido ideal el desarrollo de un pensamiento crítico en una constante colaboración social compartida entre niño y adulto. El maestro, entonces, puede ser considerado el portador de la experiencia social que debe asimilar el alumno (Talizina, 2019).

En relación con lo anterior, es importante citar a uno de los autores, cuyo pensamiento es cercano al punto de partida de nuestro trabajo de investigación: “es que el enseñar no existe sin el aprender, y con esto quiero decir más que lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende” (Freire, 2008, p. 45). La relación que existe entre enseñar y aprender es

una relación dialéctica. De esta forma, el aprendizaje del educador se va dando en la medida en que este se va involucrando en las necesidades individuales de cada alumno en un proceso común de la adquisición de los conocimientos que requiere de una motivación conjunta de todos los participantes de este proceso en la búsqueda de respuestas hacia sus cuestionamientos.

Desde la postura psicológica de la actividad humana, habrá que considerar el papel del docente desde la dimensión personal de la práctica docente como una práctica humana. Dicha postura se acerca con lo que se expresa en la siguiente cita acerca de la actividad laboral del maestro:

En ella, la persona del maestro como individuo es una referencia fundamental. Un sujeto con ciertas cualidades, características y dificultades que le son propias; un ser no acabado, con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida personal que imprimen a la vida profesional determinada orientación. En este nivel se asientan las decisiones fundamentales del maestro como individuo, las cuales vinculan de manera necesaria su quehacer profesional con las formas de actividad en las que se realiza en la vida cotidiana (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p. 29).

El papel que desempeña el maestro desde esta perspectiva no es de un agente pasivo que le facilita experiencias al niño para que vaya construyendo sus nociones básicas, sino que cumple un papel mucho más activo, quien deberá reconocer, cuáles serán los objetos de conocimiento. Si el profesor conoce el interior de estos mecanismos en el proceso docente educativo; ello le posibilitará dirigir su labor hacia la satisfacción de las necesidades cognoscitivas de los estudiantes, desarrollando un conjunto de acciones pedagógicas elaboradas con ese fin. El maestro debe actuar como un recurso para el aprendizaje, deberá ser creador del ambiente de aprendizaje, ser el facilitador que proporcione a los educandos una variedad de situaciones para que el aprendizaje se produzca.

Tener como base de la enseñanza el nivel potencial del alumno exige que el profesor cuente con la formación, la motivación y la posibilidad material para la evaluación continua del desarrollo en cada uno de sus estudiantes, ya que cada uno tiene características, avances e intereses individuales. En la investigación de Rosas, Solovieva y Quintanar (2019) acerca de la evaluación del concepto de número en alumnos de primaria abordada desde la teoría de la actividad, la propuesta es considerar a la evaluación como una herramienta de apoyo dentro del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual debe viabilizar las estrategias necesarias para la superación de las dificultades. Si bien en esta investigación el objetivo no es evaluar específicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, si lo es el entender que es un proceso no sólo relacionado con los aspectos cognitivos, sino también motivacionales y considerarlo mediante el desempeño de ambos actores.

Todo ello en su conjunto permitirá, a su vez, motivar a los alumnos y dinamizarlos en ese sentido. Desde esta postura se considera a la enseñanza como desarrolladora, como una forma social de organización capaz de llevar al individuo a la apropiación del conocimiento históricamente acumulado e impulsarlo gracias a la experiencia, conocimientos y orientación del profesor. Lo ideal sería que el maestro trabaje con base en la motivación positiva de sus alumnos que consideramos producirá a su vez emociones positivas. La actividad laboral del maestro puede considerarse satisfactoria si durante la relación escolar se mantienen estas interacciones, los resultados impactarán en el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera significativa. Esta idea se contiene en la siguiente cita:

El maestro es un profesional que se ve obligado a desempeñarse solo y asumir de golpe la responsabilidad de guiar a un grupo de niños, con características individuales, formas distintas de aprender, tiene que atender y entender la cultura de la escuela, así como las relaciones de poder que la conforman, debe establecer relaciones no solo con su

director y compañeros, sino también relacionarse con los padres y madres de familia (Sancho, 2013, p. 201).

El entendimiento de que el educando es el sujeto del proceso enseñanza-aprendizaje es algo diseminado entre los educadores. Sin embargo, existe una dicotomía entre el discurso y la práctica. Para ser coherente con esto, sus acciones deberían encaminarse cotidianamente en el sentido de permitir que sus aspiraciones, sus necesidades, su modo de vida y su cultura sean abordadas en todas las actividades curriculares dentro del espacio escolar (Saúl, 2002, p. 75).

La motivación, como se ha mencionado, es una de las unidades integrales de la actividad humana, incluyendo a la actividad laboral y profesional. La actividad laboral es una actividad humana fundamental, relevante para un adulto, de orden social, “donde el hombre encontró origen como especie e individuo” (Fariñas, 2007, p.36). La actividad laboral tiene como función instrumental proveer a las personas de los medios materiales necesarios, además permite a los individuos formar parte de un colectivo y crear relaciones, lo que genera una serie de motivaciones en el individuo (Romero, 2017). La actividad docente es uno de los ejemplos de dicha actividad laboral y profesional, por lo tanto, la comprensión de éxitos y dificultades en esta actividad, necesariamente se relaciona con la motivación de sus participantes.

Existe la necesidad de analizar el contenido de los motivos que están en la base de la actividad profesional del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de conocer cómo estos motivos se insertan en la estructura motivacional de la personalidad del sujeto para constituir elementos dinamizadores en su actuar cotidiano. La motivación docente es sumamente importante para el alcance de una mayor eficiencia profesional, por lo que determinar los motivos de los docentes conllevaría a una mejora integral de uno de los agentes más relevantes de la educación: el maestro.

En el caso de México, esto puede ser particularmente razonable y conveniente, pues el medio social en general y la escuela en particular, no han

ofrecido, elementos suficientes para llevar a cabo una práctica profesional adecuada. Como expresó Nías

cada vez más las presiones sociales y políticas dan más importancia a la cabeza y a la mano, pero, si el equilibrio entre más sentimiento, pensamiento y acción se trastorna en exceso o durante demasiado tiempo, la enseñanza se distorsiona, las respuestas se reducen, incluso pueden dejar de ser capaces de enseñar (en Day, 2007, p.31).

Por lo que se considera pertinente el pensar que el maestro, desde el perfil laboral, como cualquier otro profesionista tiene que seguir desarrollándose y plantear que en algunas ocasiones puede lograr esto con ayuda de gente más experta.

Sabemos que los factores anteriormente mencionados se relacionan con cuestiones socio-económicas más generales y a políticas salariales, sin embargo, es un factor que debemos tomar en cuenta, pues forma parte de las necesidades elementales de los individuos. El estudio de la actividad docente está relacionado con el análisis de aquellas particularidades de la realidad objetiva que determinan su contenido, así como los cambios que se darán como consecuencia de la actividad por parte del sujeto.

El énfasis en los estándares de la educación, son, usualmente, intercambiados para asegurar un resultado personal obtenido en el curso de la educación y la crianza. El desarrollo de la identidad individual que es requerida para alcanzar autosuficiencia actúa como uno de esos resultados personales (Asmolov, 2013, p. 14).

De esta forma, el concepto de desarrollo desde esta perspectiva es considerado como un proceso de expansión de las libertades reales de las que disfrutaban los individuos. El maestro debe enfrentar los cambios sociales, culturales, tecnológicos y educativos a lo largo de su trayectoria laboral y, por lo tanto, esto influye en la forma de ejercer la docencia. La motivación laboral es aquella energía interna que impulsa a los hombres a trabajar, pero es una energía en el sentido

metafórico. Desde la realidad psicológica, la motivación laboral es un sistema jerárquico de motivos que impulsan a la actividad de enseñanza del maestro. Es decir, sin importar las condiciones de los cambios sociales, culturales, tecnológicos y políticos, el maestro debe dirigir su actividad hacía el aprendizaje de los alumnos, ser motivado para enseñar.

De manera inicial, los teóricos de la actividad abordaron a los sistemas de actividad social enfocándose en las actividades de juego y aprendizaje de la población infantil. A partir de los años setenta, “nuevos dominios de la actividad, incluido el trabajo, se abrieron para su concreta investigación” (Engeström, 2001, p. 2). En esta tercera generación se estudia a la actividad laboral como la forma prototípica de la actividad humana (Tabla 3).

Tabla 3

Análisis metodológico de la estructura sistémica de la actividad laboral (elaboración propia, basado en Engeström, 2001 y García, 2017).

	Identifica	Preguntas a formular	Estructura sistémica de la actividad laboral
1	La actividad de interés	¿En qué clase de actividad estoy interesado?	Motivo
2	Objetivo	¿Por qué tiene lugar la actividad?	Objeto: espacio de problema o parte del mundo material al que está dirigida la actividad en función de alcanzar el resultado requerido, y que demanda ser transformado
3	Sujetos	¿Quién está involucrado en llevar a cabo esta actividad?	Sujeto: individuo o subgrupo cuya agencia se toma como el punto de vista del análisis
4	Herramientas	¿Qué significado tiene para los sujetos desempeñar esta actividad?	Herramientas: artefactos, mediadores, sean “técnicos” o “psicológicos”
5	Reglas y regulaciones	¿Hay algunas normas, reglas o regulaciones gobernando el desempeño de esta actividad?	Reglas: cultura compartida del sistema de actividades con regulaciones explícitas e implícitas, restricciones, procesos, prácticas culturales, normas, puntos de vista, convenciones, etc.
6	División del trabajo	¿Quién es responsable de que se lleve a cabo esta actividad, y cómo están organizados los roles?	División del trabajo: división horizontal de actividades y división vertical de poder y responsabilidad; quién realiza qué acciones en relación al objeto compartido.

7	Comunidad	¿Cuál es el ambiente en el que esta actividad es llevada a cabo?	Comunidad: Colectivo de individuos y grupos cuya actividad está orientada hacia el objeto compartido.
8	Resultado	¿Cuál es el resultado deseado para llevar a cabo esta actividad?	Resultado ("outcome" o salida): aquello que se espera alcanzar o lograr.

En el Cuadro 1 se proponen los componentes para el estudio de la actividad profesional de la enseñanza, entre los cuales se toma en cuenta el nivel de la actividad profesional, la situación social de la realización de esta actividad y la unión de las líneas afectivo-emocional y operativo-práctica, referidas por Elkonin (2016) como las líneas necesarias para la realización de cualquier acción o actividad cultural en la sociedad humana.

Cuadro 1

Características de la edad adulta

Actividad profesional	Situación social	Líneas de realización de la actividad y personalidad
Es la principal actividad que "subordina" a todos los demás tipos de actividad	Son las condiciones sociales que la persona misma identifica y modifica para la realización de su actividad	Es la vía a través de la cual cursará el desarrollo de la personalidad que implica la unión de la línea afectiva y la intelectual en una misma actividad

Fuente: Elaboración propia

Esta actividad profesional se realiza junto con la colaboración de los alumnos, quienes, por su parte, se encuentran en una etapa particular de su desarrollo psicológico, es decir, en el periodo de la actividad de aprendizaje escolar dirigido. El cuadro 2 presenta las características del contenido de la actividad rectora de los alumnos. Este contenido incluye el nivel de la actividad de aprendizaje escolar dirigido como la actividad rectora de este periodo del desarrollo psicológico, la

situación social del desarrollo, así como las líneas central y secundaria que corresponden a este periodo.

Cuadro 2

Características de la edad de aprendizaje escolar

Actividad de aprendizaje escolar dirigido	Situación social del desarrollo	Líneas del desarrollo
Es la actividad rectora en la edad escolar que “subordina” a todos los demás tipos de actividad del niño en este periodo	Son las condiciones sociales, la “escuela primaria” como la institución que conforma un tipo particular de las relaciones que se establecen entre el niño y la sociedad	Es la vía a través de la cual cursa el desarrollo psicológico Línea central es la línea de adquisición de conceptos y acciones intelectuales Línea secundaria es la línea de las relaciones sociales y comunicación

Fuente: Elaboración propia

Desde la teoría de la actividad, el aprendizaje escolar es la actividad rectora del niño, pero no la del maestro, quien debe ser consciente tanto de la actividad rectora del niño como de su propia actividad profesional. En el adulto la actividad predominante debe ser la actividad laboral, la cual se basa en el motivo interno de la enseñanza en la zona del desarrollo próximo de los alumnos.

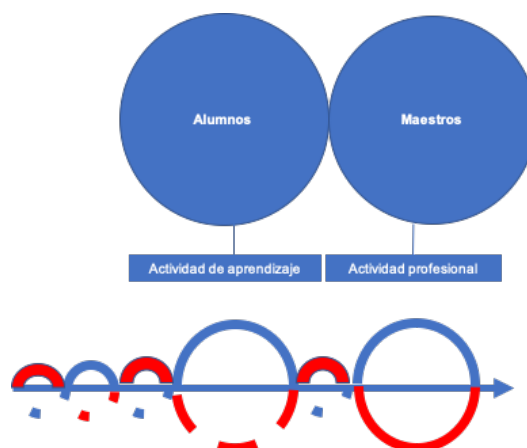
En la edad escolar la situación social del niño es la escuela primaria, en esta etapa la personalidad del niño se vuelve más estable, la línea central del desarrollo es la línea práctico-operacional (niño-objeto), al llevar a cabo las actividades de estudio como un sistema de transformaciones objetales que conducen a la reflexión sobre los medios que ayudan a realizar dichas transformaciones (Davidov y Markova, 1987). Por ello el producto en la actividad de aprendizaje es el cambio del sujeto mismo, a partir de las nuevas acciones prácticas y las posibilidades cognoscitivas (Talizina, 2019). En esta misma edad psicológica, la línea secundaria

hace referencia a las relaciones niño-adulto, en este sentido, siendo el maestro quien organiza el estudio como una actividad conjunta (Davidov y Markova, 1987).

En el caso de los maestros hacemos referencia a la actividad profesional de la enseñanza, la situación social que vive el adulto se refiere a las condiciones sociales que la personalidad misma que identifica y modifica para la realización de su actividad; el desarrollo de la personalidad implica la unión de la línea afectiva-emocional y la intelectual en una misma actividad.

Figura 3

Relación entre los motivos de los maestros y alumnos de primaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

El estudio de las actuaciones del maestro y alumno comúnmente se realiza por separado en los estudios sociológicos, antropológicos y psicológicos, sin embargo, desde la teoría de la actividad, la enseñanza se entiende como la actividad que realiza el maestro en la orientación hacia la conformación de nuevos conocimientos en los alumnos, de una forma dirigida, organizada y colectiva.

De acuerdo con el autor González (2008), pionero de los estudios de motivación en Cuba, la motivación se comprende como “una compleja integración

de procesos psíquicos” (p.52), lo que posibilita la regulación inductora del comportamiento”. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, la motivación es el primer eslabón de dicho proceso, por lo tanto, la motivación del maestro es la condición indispensable para motivar a sus alumnos, lo cual se observa en su actividad cotidiana, mediante la comunicación e interacción afectiva.

Por ello como ya habíamos expresado, de acuerdo a la teoría de la actividad no existe por separado el proceso de enseñanza y aprendizaje (Talizina, 2019), sino que debe entenderse y abordarse como una unidad dialéctica entre los docentes y alumnos, quienes comparten una actividad única: la actividad intelectual productiva, como único proceso psicológico complejo llamado enseñanza-aprendizaje (Solovieva y Quintanar, 2022a). Por lo que en esta investigación se intenta relacionar los motivos de los alumnos con los motivos de los maestros, es decir, la actividad de aprendizaje dirigido y compartido de los alumnos con la actividad profesional de la organización de este proceso por los maestros, quienes comparten e interactúan dialécticamente en la escuela (Figura 3).

Capítulo 3: Metodología

3.1 Decisiones metodológicas

El abordaje metodológico requiere de una constante búsqueda desde el inicio del proceso, considerando los diferentes elementos teóricos presentes en el marco teórico.

Esta experiencia brinda una perspectiva mucho más amplia y genera la reflexión acerca de la necesidad de plantear nuevas investigaciones en el área educativa que permitan contribuir a dar soluciones a las diferentes problemáticas dentro de la realidad compleja que se vive hoy en día.

Por ello, uno de los principales objetivos de la investigación es generar conocimiento, sin embargo, también es el reflexionar sobre los aportes de la investigación en el ámbito educativo, lo que se relaciona con la habilidad para elegir el método y proceso idóneo.

3.2 Decisiones metodológicas para el uso de la metodología del estudio psicológico desde el enfoque histórico-cultural

El enfoque histórico-cultural surgió teniendo como antecedente histórico y epistemológico al marxismo que permitió el uso del método dialéctico para el análisis de los fenómenos materiales y sociales. Por lo que Vigotsky fue capaz de concretar las ideas sociales y filosóficas de Marx en conceptos psicológicos que permitieron entender al individuo como un ser histórico-social.

En este sentido, la escuela histórico-cultural ofrece un marco conceptual dialéctico del ser humano, articulado en niveles sociales y psicológicos, como forma de superar la dicotomía entre lo social y lo individual, lo cognitivo y lo emocional. El objeto de estudio en el enfoque histórico-cultural es el desarrollo psicológico, a partir del cual sería posible organizar el estudio de las funciones psicológicas superiores. Vigotsky estableció que el uso de signos y símbolos, la mediatización es el criterio que permite, estudiar este proceso.

Otra de las consideraciones es el identificar la unidad de análisis desde la cual parte este modelo. De acuerdo con Vigotsky; “hablando de la unidad de análisis

se deben buscar aquellas formaciones que siendo elementales, al mismo tiempo conservan todas las cualidades de la complejidad que queremos analizar” (1996c, p. 33). De acuerdo con esta cita, la investigación sobre *La jerarquía de motivos de los maestros de primaria en la actividad de enseñanza-aprendizaje*, la Unidad de análisis son los motivos, enmarcado en un contexto escolar, en una situación histórica y social, tomando en consideración a los agentes: maestro y alumno. La unidad de registro son los docentes y los alumnos, quienes nos proporcionaron la información. El foco del análisis es la jerarquía de los motivos.

La psicología histórico-cultural de Vigotsky desde su origen y fundamentación estuvo destinada a renovar la teoría psicológica, debido a que el autor anuncia que, a pesar de que la psicología había sido declarada como una ciencia independiente, esta no puede ser considerada como una ciencia unitaria, puesto que se observa una variedad de objetos de estudio, conceptos y formas de obtención y análisis de los resultados en los estudios y experimentos, lo cual declara de esta forma: “Debido a la crisis que afecta a los mismos cimientos de la psicología moderna podemos apreciar con claridad los cambios que experimentan sus fundamentos metodológicos”, cita plasmada en las Obras escogidas de Vigotsky (1996c, p. 63).

Como mencionamos, la obra de Vigotsky hace referencia al objeto de estudio de las tres psicologías clasificadas en conciencia, el inconsciente y la conducta, lo cual implica que existan diversos métodos para su estudio y distintas formas de análisis y presentación de resultados (Solovieva y Quintanar, 2019, p. 184).

“En su análisis, Vigotsky identificó una serie de principios limitados en las psicologías mencionadas, que controlan sus formas de explicación y la naturaleza de los problemas que pueden plantear” (Castorina, 1999, p. 147). Se requería entonces de una ciencia que posibilitara estudiar los rasgos cualitativos de la conducta humana. Por lo que la propuesta de Vigotsky es la creación de una nueva ciencia psicológica que tenga su propio objeto de estudio, nivel de análisis y método. Este sistema entonces permite elegir a un objeto para el estudio psicológico. Vigotsky denominó inicialmente a su enfoque como psicología instrumental (Yaroshevsky citado en Solovieva y Quintanar, 2019, p. 196). Con el término

instrumento, Vigotsky comprende a un objeto, signo o símbolo externo o interno, el cual se integra a un proceso psicológico, modificando tanto su resultado, como su efecto en el sujeto que lo utiliza.

En la Tabla 4 se muestra una comparación con estos enfoques de acuerdo con el objeto de estudio, los métodos utilizados y la posibilidad para generalizar los datos obtenidos, así como el papel del investigador.

Tabla 4

Comparación de los enfoques cuantitativo, cualitativo y de L.S. Vigotsky (Solovieva y Quintanar, 2019, p. 187).

Objeto de estudio	Rol del investigador	Generalización de los datos	Método	Presentación de los datos
Procesos cognitivos (funciones)	Se plantea el rol ajeno, no interventivo, durante la realización del estudio. No existe relación entre el experimentador y los datos del experimento.	Los datos pueden generalizarse de acuerdo a criterios estadísticos.	Registro y medición	Datos numéricos con referencia a la fisiología
Significados (experiencia interna)	El investigador provoca las experiencias y participa en ellas. El investigador no puede ser llamado experimentador.	Los datos no se pueden generalizar, solo son útiles para casos únicos. Son válidos por el hecho de compartir experiencias.	Interpretación de los datos (hermenéutica, análisis del discurso)	Descripción literaria con base en conceptos propios y de las experiencias previas relacionadas
Ambos: Se estudia el desarrollo de la conducta y de su significado dentro de la actividad cultural humana.	El investigador es la causa y el promotor del proceso formativo (interventivo)	Los datos pueden, y deben generalizarse, porque las condiciones generales (conceptuales) del proceso formativo pueden repetirse, incluso mejorarse en cada ocasión	Genético experimental o formación del proceso de rehabilitación o desarrollo	Descripción conceptual de acuerdo a los términos del enfoque histórico-cultural. Descripción literaria y datos numéricos para ciertos fenómenos observables.

El aparato teórico incluye un sistema jerárquico de diferentes conceptos y niveles, en los cuales estos pueden ser analizados. “La elección del objeto de estudio necesariamente se relaciona con el sistema de conceptos teóricos del enfoque. En psicología se pueden citar diversos paradigmas que difieren por el objeto de estudio, por los métodos y por la unidad de análisis” (Kornilova y Smirnov, en Solovieva y Quintanar, 2019, p. 190). La metodología entonces comprende las posibilidades de realización del estudio psicológico, junto con el análisis e interpretación de los datos obtenidos.

Desde el paradigma histórico-cultural podemos observar que el objeto de estudio es el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, término denominado por Vigotsky (1996c). En palabras de González, Solovieva y Quintanar (2012, p. 223) “los sistemas funcionales complejos son la base psicofisiológica de las funciones psicológicas” y a su vez, estos sistemas funcionales son la base cerebral de las acciones, las cuales integran la participación de procesos psicológicos, que son formas de actividad básica (Rosas, 2021).

El método de estudio psicológico es el método genético que permite observar fenómenos, no estáticos o consolidados, sino el proceso mismo del desarrollo, su despliegue en el tiempo con los resultados que se obtienen. Vigotsky es el fundador del método no clásico en la psicología, llamada “metodología del experimento formativo o método genético formativo” (Galperin, 1998). Este método puede denominarse experimental debido a que este “reproduce artificialmente y crea genéticamente el proceso del desarrollo psicológico” (Vigotsky, 1996a, p. 95). Por lo tanto, este método se relaciona con la concepción teórica general acerca del desarrollo psicológico y de la actividad psicológica. Es necesario hacer mención que el experimento formativo es uno de los métodos del enfoque histórico-cultural, aunque no es su método único.

La Tabla 5 muestra la comparación de los paradigmas que existen en psicología. En este sentido, Sautu y otros autores (2005, p. 45) sostienen:

Lo que denominamos marco teórico de una investigación es en realidad un argumento en el que se entretajan paradigmas (ideas acerca del conocimiento mismo y como producirlo válidamente), teorías generales (concepciones generales de la sociedad), y teorías sustantivas (conceptos e ideas del tema específico a investigar).

El conductismo y la psicología cognitiva se relacionan con la metodología cuantitativa, por otro lado, el estudio de la personalidad basado en el psicoanálisis se relaciona más con la metodología cualitativa. El enfoque histórico-cultural comparte características tanto de la metodología cuantitativa como cualitativa.

En los marcos del método genético, el papel del investigador es el de reconstruir y reorganizar la actividad psíquica; en síntesis, lograr un efecto desarrollante en el sujeto. Este método enfatiza una intervención activa del investigador con el objetivo de formar la función psíquica que está estudiando (Montealegre, 1998, p. 263).

“Durante el proceso de la vida social, el hombre creó y desarrolló sistemas complejos de relaciones psicológicas, sin las cuales la actividad laboral y toda la vida social no hubieran sido posibles” (Vigotsky citado en Solovieva y Quintanar, 2019, p. 196). Los signos son estímulos creados artificialmente y su papel es influir en el comportamiento y formar nuevas relaciones convencionales en el cerebro de la persona.

Los instrumentos o signos psicológicos pueden ser externos (objetos, imágenes, herramientas, palabras externas, obras musicales, etc.) (los mismos objetos, pero utilizados como una imagen interna o mental, signos y símbolos). La acción humana emplea estos instrumentos mediatizadores, de tal manera que la actividad transformadora del hombre está mediada por estos instrumentos materiales o ideales. La actividad del sujeto está determinada en cada etapa por el grado de desarrollo orgánico y por el dominio de las herramientas, constituyendo una unidad dialéctica en el desarrollo psicológico.

La investigación planteada desde la postura histórico-cultural se preocupa por la actividad del hombre, de sus relaciones complejas atribuidas a múltiples factores, alude a la actividad social determinada por las interacciones sociales de los sujetos participantes.

La temática abordada alude a un objeto de estudio con carácter socio-histórico, privilegiando el asunto colectivo, en esta investigación son los motivos profesionales de los maestros de la escuela primaria, lo cual requiere metodológicamente el estudio de los motivos de los alumnos.

A partir de la perspectiva histórico-cultural Vigotsky formuló el método experimental formativo, el cual fue desarrollado en la teoría de la actividad por representantes de esta corriente (Leontiev, 1993; Elkonin, 1980; Talizina, 2019, Solovieva y Quintanar, 2013).

La teoría de la actividad es una aproximación sistémica, dialéctica y dinámica. El objeto de la actividad resulta doble, en primer lugar, en su existencia independiente, como subordinante y transformador de la actividad del sujeto; en segundo lugar; como imagen del objeto, como producto del reflejo de la actividad del sujeto y no puede efectuarse de otra manera (Leontiev, 1993, p. 105). “Nos parece interesante proponer un término particular como metodología formativa para los estudios psicológicos” (Solovieva y Quintanar, 2019, p. 192).

Tabla 5

Paradigmas en la ciencia psicológica (Solovieva y Quintanar 2019, p. 192)

Objeto de estudio	Método general	Presentación de los datos	Nivel de argumentación
Las funciones cognitivas, como elementos de la conciencia que tiene origen cerebral	Medición	Cuantificación	Neurofisiología Estadística Estructura de las funciones

La conducta, como relación con el medio del animal o del ser humano	Medición	Cuantificación	Neurofisiología Estadística
La personalidad, los significados internos como algo dado por la cultura particular	Entrevista individual o grupal	Descripción literaria/conceptual	Conceptos basados en la tradición psicoanalítica
La actividad en el desarrollo, como proceso de origen histórico-cultural y activo en su esencia	Experimento formativo	Cuantificación y/o descripción conceptual	Conceptos propios de la teoría de la actividad

La metodología formativa deriva del experimento formativo, es decir, que da pautas para formar; cuando se habla de la enseñanza, se refiere a lo que enseña el maestro (matemáticas, idiomas) o a quienes enseña (alumnos) (Talizina, 2000).

Por ello el experimento formativo ha sido un elemento central en los estudios de desarrollo, evaluación, corrección y rehabilitación, lo cual brinda posibilidades investigativas en niños, adolescentes y adultos.

Otro elemento importante para considerar como investigadores es dar cuenta de que cada persona en el mundo es única, compleja e irrepetible, por lo tanto, no es posible llevarse por generalizaciones, de tal forma que una parte de la formación de un investigador es ver que la realidad es única del sujeto y por lo tanto no considerar los datos sólo como válidos y confiables (Lizcano, 2013).

Los datos pueden ser generalizados, pero no desde el punto de vista estadístico, si no a partir del análisis psicológico del contenido del proceso formativo. Un estudio de caso o un solo experimento formativo puede llegar a esta afirmación. Lo cual significa que el hecho de que haya generalizaciones, no implica que existan diferencias o casos excepcionales que pueden ser estudiados, esto, claro está en relación con los objetivos del investigador.

Esta investigación se realizó desde el paradigma cualitativo, esta elección se basó en la característica de intangibilidad del objeto de estudio, es decir, los motivos

en el proceso de enseñanza- aprendizaje, a partir de los fundamentos epistemológicos de la teoría histórico-cultural y de la teoría de la actividad (Talizina, 2019).

3.3 Diseño

Desde el enfoque histórico-cultural el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye una actividad compartida entre el que enseña y el que aprende (Solovieva y Quintanar, 2017), lo cual implica considerar al profesor y a los alumnos como agentes que participan, interactúan y colaboran en dicho proceso. Con la finalidad de estudiar los motivos de los maestros se requirió de la obtención de la información de: a) maestros y alumnos, y b) del contexto escolar y de las interacciones que se llevan a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido la población de nuestra investigación son tanto maestros como alumnos de nivel primaria, por lo que se utilizó un diseño de casos múltiples. La selección de la muestra fue intencional con un criterio de conveniencia (Flick, 2004). Esto debido a que las muestras por conveniencia “se caracterizan por seleccionar las unidades muestrales, personas u objetos, por su accesibilidad o cercanía” (Davidovics y Mayol, citados en Salinas y Cárdenas, 2009, p. 110).

Los participantes son maestros titulares de sexto grado de primaria, es decir, un maestro por cada grupo. Para la investigación, se crearon seudónimos para identificar a los participantes. En el estudio se incluyeron los docentes que han trabajado continuamente por lo menos durante 3 años en la misma institución educativa y que conocen las reglas y normas de dicha institución.

La razón para la elección de los maestros en dos diferentes escuelas, es debido al modelo educativo, esto obedece a que teóricamente cada uno debe incluir una orientación sobre la forma de presentación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Otra razón por la cual fueron elegidas dos escuelas, es que permite la posibilidad de analizar los motivos y su relación con las estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como la situación del contexto escolar.

La inclusión de la participación de los alumnos de sexto grado de primaria se realizó a partir de los criterios teóricos con base al enfoque histórico-cultural, considerando que el sistema de motivos en este grado escolar es más estable, y por lo tanto los motivos hacia el aprendizaje se pueden identificar de manera más certera. De manera que en el niño de edad escolar mayor que se encuentra en la transición hacia la adolescencia:

se forman gradualmente las acciones valorativas, se establecen patrones de conducta relativamente estables que, a diferencia de los patrones de los niños de edad escolar menor, están representados ya no tanto en forma de imagen de una persona, como en determinadas exigencias que los adolescentes plantean a las personas y se plantean a sí mismos (Bozhovich, 1986, p. 160).

En el caso de los alumnos la muestra se conformó intencionalmente y por conveniencia como a continuación se describe:

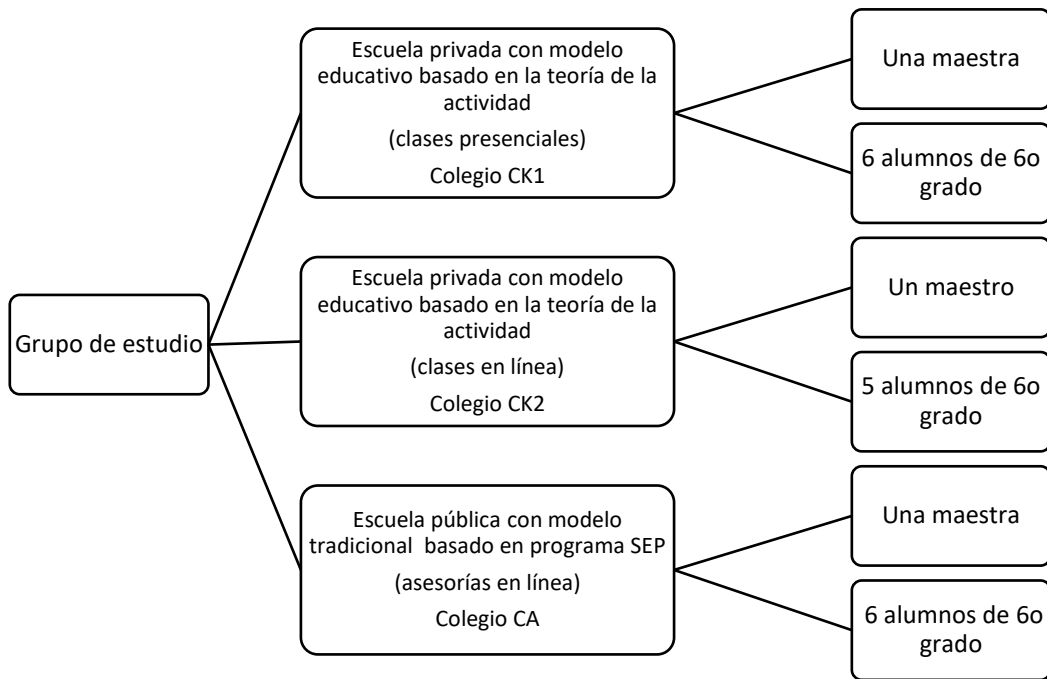
1.a) CK1, se incluyó a los 6 alumnos que conformaban el grupo total.

1.b) CK2, se incluyó a los 5 alumnos que conforman el grupo total.

2.a) CA, participaron 6 alumnos, de un total de 23. La participación de los 6 alumnos se basó en la disposición de los niños y padres de familia para incluirse en la investigación.

La muestra completa se conformó por tres maestros (dos maestras y un maestro) y 17 alumnos de sexto grado de primaria. Ver esquema 1.

Esquema 1. Muestra total de participantes



Elaboración propia

3.3.1 Características de los contextos escolares

El contexto en el que se ha realizado la investigación se caracteriza por ser escuelas de nivel primaria, las dos ubicadas en la zona urbana de la ciudad de Puebla. Las instituciones escolares fueron elegidas a través del muestreo no probabilístico y por conveniencia: por la accesibilidad y disposición para permitir la realización de la investigación (Flick, 2004).

Las escuelas cumplen los siguientes criterios de acuerdo con los tipos de metodología de la enseñanza:

1.a) CK1 escuela privada con modelo de enseñanza basado en la teoría de la actividad del enfoque histórico-cultural en modalidad de clases presenciales.

1.b) CK2 misma escuela privada con modelo de enseñanza basado en la teoría de la actividad del enfoque histórico-cultural en modalidad de clases en línea.

2.a) CA escuela pública con modelo tradicional con modalidad de asesorías en línea.

Contexto escolar del grupo CK1 y CK2

Se trata de una escuela privada de la zona urbana de la ciudad de Puebla, Pue., ubicada en el sur. La institución pertenece al sector VI de la zona 045 de supervisión escolar. Se estableció el contacto con el supervisor de dicha zona para presentar la propuesta y obtención de los permisos correspondientes.

- a) El modelo educativo del colegio está basado en la teoría y la metodología histórico-cultural y de la teoría de la actividad. El método de trabajo está organizado mediante sistemas de conceptos de las materias o asignaturas escolares. Todos los grados son grupo único.
- b) Perfil docente: maestros con formación normalista, pedagogos o psicólogos educativos.
- c) Instalaciones: cuenta con seis salones para primaria y tres salones para preescolar, biblioteca, laboratorio de computación, sala de usos múltiples, un pequeño patio y alberca de pelotas.
- d) Otros recursos: en ciclos pasados existió un acuerdo con la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), para recibir el apoyo y colaboración de alumnos de posgrado en neuropsicología, quienes llevaron a cabo talleres para niños, profesores y padres de familia. Actualmente existe un acuerdo con el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla (CONCYTEP) para trabajar en conjunto investigación educativa, diseñar métodos innovadores de enseñanza y apoyo en forma de beca para el diplomado en Actividad del Aprendizaje Escolar.

Contexto escolar del grupo CA

Se trata de una escuela pública de la zona urbana de la ciudad de Puebla, Pue., ubicada en el centro histórico. La comunicación se hizo por medio de la directora de USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular), quien nos contactó con la directora de la escuela, quien aceptó participar en la investigación. La jornada de trabajo es de tiempo completo con horario regular de 8:00 a.m. a 3:00 p.m.

- a) Modelo educativo: basado en el enfoque oficial de la SEP. Su método de enseñanza permite una dinámica a través de juegos. Todos los grados son grupo único.
- b) Perfil docente: maestros con formación normalista.
- c) Instalaciones: cuenta con seis aulas, biblioteca, un aula especial para la clase de música, aula de computación y un patio pequeño.
- d) Otros recursos: cada periodo se les proporciona material didáctico a los profesores para niños regulares y niños con discapacidad auditiva y visual, existe servicio de USAER. Promueven la capacitación del equipo docente.

3.4 Técnicas e instrumentos

Para responder a las preguntas del estudio y aprobar o rechazar los supuestos, es necesario elegir los métodos y procedimientos que permitan hacerlo. Existen diferentes formas de identificar la motivación en otra persona. Una de ellas consiste en observar las manifestaciones conductuales de la motivación. Otra manera de obtener datos para conocer la motivación de la persona, consiste sencillamente en realizar preguntas directas. De manera típica, las personas pueden informar por sí mismas su motivación, como en un cuestionario. Esto sucede en otros enfoques, sin embargo, desde el enfoque histórico-cultural se considera que utilizar una variedad de métodos y procedimientos aplicados tanto a maestros como a alumnos permite tener un espectro más amplio y detallado tanto de los aspectos individuales como de las interacciones que se dan en el contexto escolar.

Desde el punto de vista morfológico, el texto de los informes correspondientes a investigaciones de carácter histórico-cultural ha de estar pleno de la palabra de los colaboradores: transcripciones literales de su intervenciones orales (previamente grabadas y luego digitalizadas y sometidas a análisis de discurso o de texto, tanto cuantitativo, como cualitativo, predominantemente); esto significa que el informe de investigación ha de ser un texto escrito a múltiples voces” (Villegas, 2013, p. 10).

Con base en lo anterior se estableció obtener información mediante las siguientes técnicas e instrumentos: entrevista semiestructurada individual del maestro, entrevista semiestructurada individual del alumno, narrativa individual por escrito del alumno, narrativa individual por escrito del maestro, así como observación y videograbación de una clase.

La información obtenida se analizó desde el punto de vista de las referencias directas e indirectas de los motivos profesionales en los maestros y motivos de estudios (su presencia o ausencia) en los alumnos. Por tal motivo, se puede elaborar la propuesta de análisis de los motivos a partir de la creación de las dimensiones desde el contenido de la actividad de enseñanza-aprendizaje (Solovieva y Mata, 2017a; Mata, 2019; Solovieva y Mata, 2019a).

Entrevistas

Para la elaboración de las entrevistas tanto de los maestros como de los alumnos, se establecieron dimensiones a partir de los aspectos relacionados con la formación de los diferentes tipos de motivos: la actividad rectora, la situación social y la línea del desarrollo.

Entrevista semiestructurada con maestros.

La entrevista de cada maestro se inició solicitando los datos personales como nombre completo, edad, nivel de estudios, otros estudios, grados en los que ha

ejercido la profesión, años ejerciendo la docencia y años laborando en la institución educativa.

La propuesta para la elaboración de las preguntas de la entrevista semiestructurada dirigida a los maestros (tabla 7) se basó en la consideración de las categorías para el análisis de la actividad profesional: 1) la actividad profesional en la edad adulta, 2) la situación social de la actividad profesional y 3) actividad operacional y herramientas de comunicación. Tal consideración toma en cuenta la tipología de motivos propuestos por Talizina (2019) y el análisis metodológico de la estructura sistémica de la actividad laboral (Engeström, 2001; García, 2017).

A partir de los componentes de la estructura de la actividad profesional se establecieron las dimensiones: 1) actividad profesional (labor docente, proyecto personal y satisfacción); 2) situación social (ambiente de trabajo, evaluación, capacitación, funciones, obstáculos, reglas básicas; 3) actividad operacional y herramientas de comunicación (estrategias didácticas, necesidades educativas e interacciones). En el anexo 7 aparece el esquema con las preguntas de la entrevista para maestros.

Tabla 6

Categorías y tipos de motivos para la elaboración de las preguntas de la entrevista dirigida a los maestros

Categorías	Estructura sistémica de la actividad	Tipos de motivos	Dimensiones
Actividad Profesional	Objeto/Motivo:	• Motivos internos o cognoscitivos (propios de la actividad de la enseñanza)	Labor docente
	• actividad dirigida en función de alcanzar el resultado requerido, y que demanda ser transformado, se conocerá en particular.	• Motivos externos positivos (que apoyan a esta actividad)	Proyecto personal
	División del trabajo:	• Motivos externos neutros (que no aportan nada en particular a la realización de la	Satisfacción
	• horizontal; de actividades		

	vertical; de poder y responsabilidad	actividad de enseñanza-aprendizaje)	
	Resultado salida (outcome):	Motivos externos negativos (que perjudican o que se interponen a dicha actividad)	
Situación social:	Reglas:		Ambiente de trabajo
Personalidad independiente	- regulaciones explícitas e implícitas - procesos - normas - convenciones y - prácticas culturales - puntos de vista		Evaluación Capacitaciones Funciones Obstáculos Reglas básicas
Líneas del desarrollo	Actividad operacional y herramientas de comunicación:		Estrategias didácticas Necesidades educativas Interacciones
	Relaciones sociales:		
	- Sujetos; niños-alumnos - Coetáneos; comunidad		

Elaboración propia

Entrevista semiestructurada con alumnos

La entrevista de cada alumno trató sobre el tema de las relaciones que existen en su salón de clases con el maestro de grupo y sus coetáneos, así como el interés por las materias escolares.

Con base en la revisión teórica de la tipología propuesta por Talizina (2019) sobre los tipos de motivos relacionados con el aprendizaje se definieron las preguntas de la entrevista semiestructurada de los alumnos; considerando la actividad rectora del niño en la etapa escolar, que es la actividad de estudio, se crearon las dimensiones de los aprendizajes y las materias, a partir de la situación social que permite conocer lo que para el niño son las condiciones en las que realiza

la actividad de aprendizaje se creó la dimensión de la escuela y tomando en cuenta la líneas del desarrollo, a partir de la línea secundaria de las relaciones sociales se creó la dimensión del maestro, para reconocer las formas de enseñanza, comunicación e interacciones. Los ejemplos de estas dimensiones se presentan en la Tabla 7.

Tabla 7

Esquema de la ruta de las dimensiones para el estudio de la esfera de la motivación escolar (adaptado de Mata, 2019).

Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores (opiniones)	Instrumento: entrevista semiestructurada
La escuela	Opinión sobre la escuela	Características y el sentido de la escuela	1. ¿Qué es lo que más te agrada de la escuela?
Materias	Materias	Logros e intereses académicos	2. ¿Cuál es tu materia favorita y por qué?
	Asignatura		3. ¿Qué es lo que más te agrada de las clases?
	Clases		4. ¿Cómo te sentirías si tuvieras que tomar clases en casa? 5. ¿Cómo te sentiste cuando tuviste que tomar clases en casa?
Profesor	Rol, función	Su papel en el aprendizaje	6. ¿Cómo te gustaría que el maestro diera su clase?

	Supuesto de la ausencia	Propuestas pedagógicas	7. ¿El maestro te ha ayudado a resolver un problema con algún compañero, con el grupo? ¿De qué manera?
	Forma de enseñar		
	Sugerencias sobre la enseñanza	Su autovaloración como organizador del aprendizaje de los alumnos	8. ¿Qué significa para ti la palabra maestro?
			9. ¿Cómo te sentirías si te cambiaran de maestro?
			10. ¿Qué haces cuando el maestro está dando clase?
			11. ¿Quién es el maestro que más recuerdas y qué es lo que más recuerdas del maestro?
			12. ¿Tú crees que al maestro le debe gustar dar clases? ¿Cómo se nota eso?
Aprendizajes (conocimientos) como logros del trabajo del profesor	Objetivos del aprendizaje	Formas de aprendizaje	13. ¿Qué es lo que más te agradaría aprender en la escuela?
	Formas y lugares para aprender	Sentido del aprendizaje	14. ¿Cuál es el problema o reto académico más importante al que te has

Temas preferidos	enfrentado? ¿El maestro intervino, de qué forma?
Autovaloración de su aprendizaje	15. ¿Cuáles son las cosas que más te agradan del grupo?
Aprendizaje como logro colectivo	

Técnica narrativa maestros

En la técnica narrativa cada maestro escribió acerca de su experiencia de la historia personal de su profesión. La primera maestra lo hizo a computadora, sin embargo, el segundo maestro y la tercera maestra se decidió lo hicieran a mano y sin un límite establecido con la finalidad de permitirles expresar libremente sus ideas.

Desde el enfoque sociocultural, una de las aplicaciones pertinentes del proyecto de investigación al contexto educativo es el análisis de la narrativa en situaciones de enseñanza. Desde esta perspectiva, el modelo dialéctico parte de una intencionalidad de transformación, de un método basado en la intervención y orientación a través de la actividad instrumental mediada, dentro de relaciones socioculturalmente organizadas.

Técnica narrativa alumnos

En la técnica narrativa del alumno se solicitó de forma individual escribir a mano la narración sobre el tema de “Mi colegio”. La propuesta fue que el niño escribiera libremente en torno a este tema dado y a partir de las ideas plasmadas analizar los tipos de motivos predominantes.

Observación y videograbación de la clase

Se llevó a cabo una sesión de observación y videograbación de la clase de ciencias naturales, la cual fue planificada por cada maestro. La decisión de aplicar la observación de la clase es con el objetivo de conocer la dinámica de las interacciones (maestro-alumno, alumno-alumno) y los elementos presentes en la aplicación de los métodos de enseñanza.

Para el análisis se elaboró una guía de observación (Tabla 8) tomando en cuenta a los agentes docente y alumnos como participantes activos del proceso de enseñanza-aprendizaje, los eslabones tanto estructurales como funcionales de la actividad: necesidad, motivo, objetivo, orientación, ejecución, verificación y control (Galperin, 2009; Talizina, 2019).

La guía de observación incluyó los indicadores de las acciones del maestro durante la clase, así como de las acciones de los alumnos, respecto al objetivo, motivos e interacciones. Los indicadores permiten identificar la presencia o ausencia del tipo de motivos: internos o externos de acuerdo a los tipos de motivos derivados de la teoría de la actividad.

Antes del inicio de la participación en el proyecto, se comentó con cada uno de los maestros participantes que el objetivo de la observación de la sesión de clase era conocer las dinámicas de trabajo que se utilizan.

La investigación permite utilizar diferentes instrumentos de apoyo, entre ellos la observación del desempeño de los docentes, la interacción con sus alumnos y la capacidad de resolver problemas que se le presentan cotidianamente. “La entrevista y la observación son instrumentos que pueden ayudarnos a comprender la lógica que da sentido a las prácticas de los actores que participan en una situación dada” (Fierro et.al., 1999, p.190). Por lo tanto, la propuesta fue usar la entrevista semiestructurada y la observación pues permiten interactuar a través de preguntas guía, indagar y acceder a la realidad desde una perspectiva inductiva.

La investigación desde el paradigma histórico-cultural va de la abstracción a la realidad situada, por lo que, cada actor, es decir, cada estudiante y maestro mantiene una red de interacciones y para ello es necesario usar no sólo la técnica de observación y entrevista, sino que se hace imprescindible usar técnicas como la narrativa, con la posibilidad de obtener una mayor calidad de información que nos aproxime al fenómeno que se está investigando (Villegas, 2013).

Tabla 8

Estructura de la guía de observación de la clase (adaptado de Mata, 2019).

Actividad de enseñanza-aprendizaje				
Sujetos	Componentes de la actividad	Acciones	Indicadores	Observaciones
Profesor (a)	Interés	Identificación del nivel de preparación previa	Estimula el recuerdo de los conocimientos previos	
			No se interesa por identificar los conocimientos previos	
	Necesidad	Presentación de la actividad	Muestra la necesidad de aprendizaje	
			Inicia de forma directa a la instrucción de la actividad	
	Objetivo	Establece el resultado esperado	Indica a los alumnos el objetivo de la actividad	
			No indica a los alumnos el objetivo de la actividad	
	Motivos	Cómo genera la actividad	Presenta motivos cognoscitivos (internos) de la actividad	
			Presenta motivos externos a la actividad (positivos, neutros o negativos)	
	Orientación	Información que ofrece para realizar la actividad	Da orientaciones parciales o caóticas (ensayo-error)	

Alumno (a)	Objetivo	Apropiación de los conceptos	Brinda orientaciones completas pero sin posibilidad de generalización
			Presenta la orientación completa, con el método que generaliza
			Establece el plan de las acciones
			No establece el plan
			Previamente: nivel inicial
			Durante: retroalimentación
Profesor (a)-	Motivos	Cómo participa en la actividad	Después: relaciona esta actividad con la siguiente
			Evalúa cualitativamente con el análisis de los errores
			Evalúa cuantitativamente sin el análisis de los errores
			Presentación de la característica esencial del concepto
			Presentación de las características generales del concepto
			Presentación directa de la definición del concepto
Alumno (a)	Objetivo	Apropiación de los conceptos	Genera y utiliza los conocimientos
			Utiliza los conocimientos previamente dados
			No utiliza los conocimientos
			Activa, reflexiva y afectiva
Profesor (a)-	Motivos	Cómo participa en la actividad	

alumno (a)	Interacciones	torno al objetivo de la actividad	Pasiva, no reflexiva y distante
Alumno (a)- alumno (a)		Generación del aprendizaje colectivo entre pares	Cooperativa, comunicativa y amistosa Competitiva, reservada y hosca

Capítulo 4. Descripción del trabajo de campo

La investigación se dividió en dos etapas; 1) obtención de la información y 2) procesamiento de la información.

4.1 Etapa 1: Obtención de la información

La primera parte de la investigación consistió en la obtención de la información a partir de la aplicación de los instrumentos mencionados, mediante las facilidades de los trámites administrativos, se llevó a cabo en orden de conveniencia, de acuerdo con la institución fundamentada en la enseñanza: teoría de la actividad, los dos grupos CK1 y CK2 y el grupo tradicional basado en programa SEP Colegio CA.

Es muy importante hacer mención que las clases en todas las escuelas son presenciales de forma regular, por lo que en la escuela CK1 se pudieron aplicar los instrumentos y técnicas de forma presencial, sin embargo, la aplicación de dichos instrumentos para los maestros y alumnos de las escuelas CK2 y CA fueron llevadas a cabo en línea durante la pandemia de COVID-19, por lo que se realizaron los cambios y adecuaciones necesarias en la aplicación de dichas técnicas e instrumentos para esta investigación.

De esta manera la dinámica de la aplicación de los instrumentos tanto con maestros como con alumnos fue mediante un acuerdo previo de horario a partir de las posibilidades de cada participante. En el estudio tomaron en cuenta las condiciones éticas al trabajar con población infantil. Se realizó una carta con el consentimiento informado y la confidencialidad de los datos en la que los padres

autorizaron mediante su firma la participación de sus hijos en la investigación (Anexo 2). Se presentó una carta de consentimiento informado a cada uno de los maestros participantes (Anexo 1), así como toda la gestión pertinente ante la autoridad escolar correspondiente.

El contacto con la escuela pública fue mediante la directora de USAER y a su vez el contacto con la directora de la escuela primaria. La directora propuso a la Psicóloga de USAER para conformar un grupo empleando la aplicación de comunicación WhatsApp™ donde se llevaría a cabo la comunicación con los padres de familia para la presentación del proyecto. Debido a los horarios con los que disponían los padres de familia fueron muy disímiles se realizó una encuesta mediante la plataforma Survey Monkey™ para acordar el horario de la reunión en la que se llevaría a cabo la presentación del proyecto. Dicha presentación se realizó por un canal privado de Youtube para permitir un fácil acceso y que esta introducción pudiera ser revisada posteriormente por los padres o tutores de los menores para aclarar cualquier duda. Posterior a la presentación se les hizo llegar la carta de consentimiento informado, sin embargo, debido a que una proporción grande de familias no contaban con impresora y escáner para la adecuada digitalización de la carta de consentimiento se procedió a llevarlo a cabo mediante un formato digital (Anexo 3).

Los datos fueron recabados, almacenados y resguardados de acuerdo con la normatividad de privacidad de la Universidad Iberoamericana Puebla. También hubo un recordatorio previo con los participantes para conocer la posibilidad de grabar (audio y/o video) tanto las entrevistas como la actividad de la narrativa para su posterior transcripción y análisis.

4.1.2 Forma de aplicación de los instrumentos a los maestros

En el caso de los maestros la información obtenida fue mediante la entrevista semiestructurada, la narrativa y la observación de la clase de ciencias naturales. En el caso de la maestra participante de la escuela CK1 la narrativa se realizó en un

espacio asignado por la directora de la institución escolar en condiciones de privacidad, después de la aplicación de la narrativa, en otra sesión, se llevó a cabo la aplicación de la entrevista semiestructurada a razón de la disposición del tiempo otorgado por la directora y la maestra para esta actividad. En el caso del maestro de la escuela privada CK2 y la maestra de la escuela pública CA, la narrativa y entrevista semiestructurada tuvieron que llevarse a cabo de común acuerdo, respecto al horario disponible de los participantes. La entrevista y narrativa con el maestro de la escuela privada CK2 se llevó a cabo mediante la plataforma Zoom y en el caso de la entrevista y narrativa de la maestra de la escuela pública CA se realizó por solicitud de la propia maestra en la plataforma Meet. El planteamiento al inicio de las sesiones con cada uno de los maestros fue agradecer por su participación voluntaria, así como de recordarles la carta de confidencialidad de sus datos personales. La actitud general de los maestros durante la entrevista fue de disposición.

Mediante la utilización del conjunto de instrumentos y técnicas anteriormente descritas se puede valorar el análisis de contenido y aspectos esenciales de la narrativa de cada sujeto en los diferentes contextos estudiados. Tanto las técnicas como los instrumentos se aplican con carácter anónimo para cada participante. Esta cuestión se puede tratar mediante un procedimiento sencillo, de esta manera el investigador puede tener mayor control de la ejecutoria de cada sujeto.

Desde la teoría de la actividad pueden ser evaluados y estudiados los tipos de motivos en cualquier tipo de actividad, incluyendo a la actividad profesional. Así, el análisis se basa en las categorías de motivos propuestos por los exponentes de la teoría de la actividad (Leontiev, 1993; Talizina, 2019).

A partir de cada nivel de los datos, se han elaborado las categorizaciones de motivos de acuerdo con: externos, internos, neutros en relación con la actividad profesional. Durante nuestra investigación pretendemos desarrollar categorías precisas que permitan identificar con claridad cada uno de los tipos de los motivos de la actividad profesional de enseñanza-aprendizaje.

Para diagnosticar el nivel de desarrollo de la motivación hacia la profesión o de la motivación moral de la personalidad es suficiente llegar a agrupaciones tipológicas, o de ordenamiento simple, por niveles que reflejen diferentes momentos cualitativos, dependientes de los aspectos funcionales y estructurales que expresan la información relevante sobre la que el sujeto opera en estas áreas (González y Mijáns, 1989).

De esta manera, los datos que se obtengan a partir de las entrevistas y la narración se pueden contrastar con la información adquirida durante la observación y videograbación de la sesión escolar, así como con la información recabada a partir de la interacción entre alumnos y maestros.

Gilly (1986) ha analizado las áreas de investigación en el contexto escolar interacción maestro-alumno y ámbito del profesor, habla acerca de aplicar instrumentos como la narrativa, la elaboración de un texto, es decir, aquello que muestre al maestro visto por el alumno.

4.1.3 Forma de aplicación de los instrumentos a los alumnos

En el caso de los alumnos, se determinó iniciar la obtención de la información con la narrativa. En el caso de los alumnos participantes de la escuela privada CK1 la entrevista semiestructurada se realizó en un espacio asignado por la directora de la institución escolar en condiciones de privacidad, después de la aplicación de la narrativa, en otra sesión, a razón de la disposición del tiempo otorgado por la directora y la maestra para esta actividad. En el caso de los alumnos participantes de las escuelas privada CK2 y pública CA, la narrativa y entrevista semiestructurada tuvieron que aplicarse en una sola sesión debido a la disponibilidad del tiempo de los alumnos y padres de familia. En el caso de los alumnos de la escuela privada CK2 las sesiones se llevaron a cabo en la plataforma Zoom. Respecto a los alumnos de la escuela pública CA las sesiones se realizaron por la plataforma Meet o Whatsapp en dependencia de los medios disponibles y la habilidad en el uso de estos medios tecnológicos. La duración de la aplicación fue de aproximadamente 60 minutos. Las variaciones en la duración de la aplicación fueron por el tipo de respuesta dada (precisa o detallada) y a lo específico o minucioso de su narrativa,

la cual se solicitó dieran una lectura en voz alta antes de hacerla llegar como imagen por medio de whatsapp. La sesión con cada uno de los alumnos se iniciaba haciendo referencia a su participación voluntaria en la investigación, así como aclarando que no había respuestas buenas o malas, pues el propósito era que expresaran sus experiencias, ideas u opiniones respecto a la actividad escolar.

4.2 Etapa 2: Procesamiento de la información

El registro de la información obtenida de las entrevistas semiestructuradas se llevó a cabo en formatos físicos, lo que permitió hacer las anotaciones de las respuestas directas de los maestros y alumnos.

Posterior a la aplicación de las entrevistas se realizó la transcripción completa, en la transcripción se hicieron anotaciones en paréntesis sobre los elementos paralingüísticos del lenguaje (gestos, posturas, etc.). Se registraron los datos y números de identificación (códigos) para cada participante.

Después se realizó una tabla de registro con los datos personales de cada uno de los participantes (maestros y alumnos). Se hizo una lectura global para poder observar la omisión de algún dato significativo. En una segunda lectura se subrayaron en color amarillo las palabras y frases más significativas.

En una lectura posterior de la transcripción se identificaron las distintas temáticas y se asignaron códigos de colores para cada temática. Posteriormente se construyeron categorías, las cuales derivaron de nuestro marco teórico. Para la categorización se identificaron temas centrales y recurrentes, lo que hace referencia al análisis de contenido (Mejía, 2011). El construir categorías en términos de las dimensiones, nos permitió ubicar las propiedades y características generales.

Posteriormente se llevó a cabo la codificación axial, de tal forma que las categorías se relacionaron con sus subcategorías para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los tipos de motivos, esto se complementó con la elaboración de oraciones que nos permitieron observar las relaciones de unas con otras (Strauss y Corbin, 2002).

Para el análisis de las entrevistas semiestructuradas se ha utilizado la codificación abierta usando códigos sustantivos y apoyada en conceptos teóricos (Glaser y Strauss, citados en Kelle, 2005).

Se hizo una tabla donde están anotados los valores de los diferentes tipos de motivos, una tabla para motivos internos, otra para motivos externos positivos, para externos neutros y externos negativos y así sucesivamente, en donde en cada columna se fue anotando cada maestro, las filas representan las diferentes dimensiones, una vez que obtuvimos los valores observamos las relaciones entre los diferentes profesores. En la presentación de los resultados se utilizaron las siguientes abreviaturas: motivo interno (IP), motivo externo positivo (EP), motivo externo neutro (E0) y motivo externo negativo (EN). Posteriormente se elaboraron tablas con los resultados de cada instrumento en las que se registraron los tipos de motivos identificados.

En el caso de las narrativas de los alumnos, el registro y análisis de la información se realizó en formatos que permiten observar el texto completo y los tipos de motivos identificados.

4.2.1 Ordenamiento y análisis de la información individual

Durante las sesiones de entrevista (tanto presenciales como virtuales), se utilizó un formato de registro físico en el que se realizaron las anotaciones simultáneas de manera sintetizada. Posteriormente se realizaron las transcripciones de las audiograbaciones de las entrevistas, para después registrarlas en tablas digitales. En el caso del registro y análisis de la información obtenida mediante la videograbación de las clases, se empleó una guía de observación.

4.2.2 Ordenamiento y análisis de la información grupal

Se realizaron tablas que concentraron los tipos de motivos de los participantes: maestros y alumnos, además se registró la organización jerárquica de los motivos, que permitió identificar si existe relación o no entre los participantes.

La información aportada se organizó a partir de matrices, lo que nos permitió observar de manera más clara cada una de las respuestas y opiniones de los participantes.

Las matrices de doble entrada¹ son un recurso que nos permitió realizar un adecuado análisis de datos cualitativos. Similarmente, empleamos cuadros de concentración de los datos de alumnos y maestros, para observar las correlaciones y hasta las contradicciones que pudieran emerger y de esta forma validar de forma objetiva la consistencia de dicha información.

Este estudio se ha realizado enfocándose en el paradigma cualitativo, por lo tanto el criterio de análisis desde este abordaje se considera holístico, al estudiar a los sujetos en las dimensiones de su realidad. En este sentido, el autor Mejía refiere que “el análisis de datos se centra en los sujetos, su objetivo es comprender a las personas en su contexto social” (2011, p. 48).

En esta investigación, la validación y análisis de los datos obtenidos se realizó a través de la triangulación, al combinar tres métodos cualitativos (entrevista semiestructurada, narrativa y observación de clase), pero también en el nivel de las diferentes fuentes de datos, en este sentido, se analizaron las respuestas de las entrevistas en cuanto a la frecuencia y distribución a través de la muestra completa, de esta forma se analizaron y compararon los datos, generando una tipología (Flick, 2007). Taylor y Bogdan (1986, p.92) consideran importante y necesaria la triangulación debido a que “...suele ser concebida como un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes”.

¹ vislumbrado por su viabilidad a partir de haber cursado el seminario de Análisis de Datos Cualitativos (Guzmán, 2021).

Capítulo 5 Resultados

Los resultados de esta investigación se organizaron en tres apartados. En el primero se presentan los datos obtenidos por grupo, instrumento y caso, lo que permitirá dar una respuesta a las siguientes preguntas secundarias: 1) ¿Cuáles son los motivos predominantes en la actividad profesional de los maestros de primaria? 2) ¿Qué diferencias y semejanzas tienen los tipos de motivos en los maestros profesionales participantes en las escuelas públicas y privadas? En el segundo apartado se muestran los resultados que dan respuesta a la tercera pregunta de investigación acerca de ¿Cuál es la relación entre el sistema de motivos de los maestros y alumnos dentro de la estructura del sistema de motivos en la actividad de enseñanza-aprendizaje? Finalmente, en el tercer apartado se presentan los resultados que dan respuesta a la pregunta principal de la investigación ¿Cuál es la estructura jerárquica de los motivos en los maestros de nivel primaria en la realización de su actividad profesional?

5.1 Tipos de motivos, predominio y sistema de motivos de los participantes

Se presenta la información a partir de las diferentes técnicas e instrumentos diseñados para esta investigación en el siguiente orden: entrevista semiestructurada y narrativa aplicada al maestro titular; narrativa y entrevista semiestructurada aplicada a los alumnos y, finalmente, los datos de la videograbación de una sesión escolar de cada grupo.

La Tabla 9 presenta las características sociodemográficas de los maestros, en este sentido, los participantes son dos mujeres (CK1 y CA) y un varón (CK2), con un rango de edades entre 26 a 41 años. Los tres participantes tienen formación en licenciatura, la maestra CK1 y el maestro CK2 estudiaron en el área de la psicología, educativa y humanista respectivamente; la maestra CA estudió la licenciatura en educación primaria. Las dos maestras tienen estudios de posgrado; la maestra CK1 cursó una maestría en educación y desarrollo humano con especialidad en orientación educativa, la maestra CA cursó una maestría en ciencias de la educación y una maestría en desarrollo cognitivo; el maestro CK2 cursó un diplomado en psicoterapia de pareja y un diplomado en actividad de

aprendizaje escolar. Los tres maestros tienen experiencia impartiendo clases en diferentes niveles educativos, pero enfocando su práctica profesional en la escuela primaria. El rango de años de experiencia impartiendo clases es de 7 a 17.5 años. Tienen un rango de entre 4 a 5 años laborando en el lugar de trabajo. El número de alumnos de cada grupo varía entre la escuela particular y la escuela pública. Los maestros de escuela particular tienen en grupo entre 5 y 6 estudiantes, por otro lado, en la escuela pública el grupo está conformado por 23 alumnos.

Tabla 9

Información de los maestros, características generales de sus grupos y el momento de la recolección de la información

Maestro	Género	Edad	Escolaridad y otros estudios	Grados en los que ha impartido clases	Años ejerciendo la docencia	Años laborando en la institución	Número de estudiantes del grupo	Momento de aplicación de las técnicas e instrumentos
CK1	Femenino	26 años	Licenciatura en psicología educativa Maestría en Educación y Desarrollo Humano y especialidad en Orientación Educativa	3° de preescolar, 1°, 2°, 4°, 5° y 6° de primaria, 1° y 2° en media superior; alfabetización, primaria y secundaria en IEEA	7 años	5 años	6	Presencial, antes de la pandemia de COVID-19
CK2	Masculino	37 años	Licenciatura en Psicología humanista. Diplomado en Psicoterapia de Pareja y Diplomado en Actividad de Aprendizaje Escolar	4°, 5° y 6° de primaria y 1° de secundaria en la materia de geografía	10 años	4 años	5	En línea, durante la pandemia de COVID-19

CA	Femenino	41 años	Licenciatura en Educación Primaria, Maestría en Ciencias de la Educación y Maestría en Desarrollo Cognitivo	1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º en primaria y 1º, 2º y 3º en media superior	17.5 años	4 años	23	En línea, durante la pandemia de COVID-19
----	----------	---------	---	---	-----------	--------	----	---

Elaboración propia

5.1.2 Resultados entrevista semiestructurada a maestros

Mediante la entrevista semiestructurada se obtuvo una clasificación de los motivos de los maestros relacionados al proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos motivos están distribuidos de manera heterogénea a través de las dimensiones propuestas; algunos motivos son similares para los docentes, y otros motivos muestran una gran variación. También observamos diferencias entre el perfil de motivos entre dos maestras, la maestra que trabaja en una escuela privada (CK1) y la maestra que trabaja en escuela pública (CA).

La Tabla 10 resume el número y la proporción de motivos internos, externos positivos y externos negativos de los tres maestros a lo largo de las dimensiones propuestas. En nuestro análisis de las respuestas de la entrevista no encontramos la presencia de motivos externos neutros. Cabe señalar que esta proporción de motivos no es homogénea en los tres maestros, siendo que algunos tienen una mayor proporción de motivos internos cuando otros maestros tienen una mayor proporción de motivos externos.

Tabla 10

Concentración de las dimensiones y la proporción de motivos de los tres maestros participantes obtenidos mediante la entrevista

<i>Dimensiones</i>	<i>Proporción de motivos</i>		
	<i>CK1</i>	<i>CK2</i>	<i>CA</i>
Labor docente	5EP/3IP	4IP/4EP	8IP
Proyecto Personal	4IP/2EP	4IP/2EP	4IP/2EP
Satisfacción	1IP	1IP	1IP
Ambiente de trabajo	5EP	3EP/2IP	5IP
Evaluación	3IP/2EP	3IP/2EP	3IP/2EP
Capacitación	1IP	1IP	1IP
Funciones	2EN/1IP	1EP/1EN/1IP	3IP
Obstáculos	1EP/1IP	1EN/1IP	2EP
Reglas básicas	2EP/1IP	2EP/1IP	2IP/1EP
Estrategias didácticas	4IP/2EP	5EP/2IP	4IP/3EP
Necesidades educativas	3IP/1EP	3IP/1EP	4IP
Interacciones	4EP	4EP	3EP/1IP
Total	22IP/24EP/1EN	23IP/24EP/1EN	36IP/13EP

Elaboración propia

Respecto a labor docente, en el caso de la maestra CK1 ésta se encuentra en mayor dependencia de factores externos como el manejo del grupo y en el caso de los maestros CK2 y CA coinciden en que “no se puede hablar de un maestro o maestra ideal, puesto que esto es subjetivo”, entendiendo que cada alumno es diferente.

En la dimensión de Proyecto Personal, los tres profesores hacen mención de que la actividad docente requiere de un alto nivel de compromiso, “volviéndote más humano”, de tal forma que, esto “permite la realización personal y por lo tanto lograr trascender en la vida”.

En el caso de la maestra CK1 sus observaciones respecto al ambiente de trabajo se basan en cuestiones del tipo externo positivo en dependencia del apoyo que recibe de sus mismos compañeros o directivos; en el caso del maestro CK2 habla de “un ambiente muy positivo en la mayoría de mis compañeros”. En el caso de la maestra CA expresó que “el ambiente de trabajo es un espacio de oportunidad y de cooperación”.

En cuanto a las funciones, los tres profesores coinciden en que no sólo atienden el aspecto académico o de conocimientos, sino que son múltiples las tareas que un docente tiene que llevar a cabo y esto se asume de manera personal. En el caso de la maestra CA reconoce que en su lugar de trabajo “la forma de trabajar es libre”, en el caso de la maestra CK1 considera que “si a sus superiores algo no les gusta lo echan para atrás”. Por lo tanto podemos notar la presencia de motivos negativos que la maestra de manera abierta y explícita expresa acerca de la dimensión de funciones. En el caso del maestro CK2 “las sugerencias son escuchadas en dirección, sin embargo, esto no ocurre más arriba”.

En la dimensión de satisfacción, los tres maestros coinciden en que han visto logros, y que a pesar de las dificultades se sienten satisfechos en cómo se han desarrollado en su actividad profesional.

Para los tres maestros, la evaluación se lleva a cabo mediante actividades diversas (dibujos, exposición, mapas mentales, juegos, etc.) en diferentes modalidades (escrito, oral, individual, en parejas, grupos pequeños, etc.). Los exámenes son elaborados bajo el criterio del propio maestro, aunque éste es más bien tomado en cuenta como un requisito de tipo institucional, ya que la consideración primordial que llevan a cabo los docentes es la observación continua de los avances individuales de cada alumno.

En cuanto a la dimensión de capacitación la maestra CK1 y el maestro CK2 afirman haber recibido numerosas capacitaciones en su lugar de trabajo, poniendo énfasis en la metodología de trabajo; en el caso de la maestra CA el caso de las capacitaciones es menor, sin embargo, un elemento significativo que comparten los tres maestros es el valorar dichas capacitaciones como una oportunidad para aprender y continuar desarrollándose.

Al contar con una descripción enfocada en la incidencia de los motivos internos, sus similitudes y diferencias entre los docentes, se encontró que existen dimensiones en las cuales los motivos internos no presentan diferencias, como por ejemplo en el caso de Proyecto Personal. Por otra parte, algunas otras dimensiones

presentaron respuestas muy diversas entre los docentes, tal es el caso de Labor Docente.

Encontramos que algunos indicadores mostraron una alta semejanza entre los docentes, por ejemplo, proyecto personal, satisfacción, evaluación y capacitación; sin embargo, el resto de los indicadores presentó una baja similitud entre los tres sujetos tal es el caso de las dimensiones: labor docente, ambiente laboral y funciones. Esta heterogeneidad de los motivos internos es de esperarse en áreas en las cuales hay una gran variabilidad la cual es resultado de la influencia de elementos externos. Mientras que las dimensiones que presentaron más homogeneidad están asociadas con factores que dependen mayormente en los aspectos internos de la labor docente, como en el caso de porque una persona decide ser profesor, esto tiende a ser por razones similares (historia familiar, un cierto tipo de personalidad, etc.).

Mediante el análisis cualitativo de los datos, se puede verificar que existe una relación entre la incidencia de motivos internos entre todas las dimensiones y los años de experiencia. Esto puede significar que entre más años de experiencia tiene un maestro, mayor será la cantidad de motivos internos, por lo tanto, los motivos externos positivos decrecientan.

En los tres casos los maestros compartieron motivos internos, aunque existe una alta variabilidad de estos motivos que estuvieron presentes. A pesar de las dificultades que surgen durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, los obstáculos que deben enfrentar de manera cotidiana, las múltiples funciones que deben cumplir, los maestros se sienten satisfechos con su labor y hay un equilibrio con su proyecto de vida personal.

De tal manera que los motivos de la actividad profesional de los tres profesores son diferentes aunque hay algunas semejanzas, los indicadores de proyecto personal, satisfacción, evaluación y capacitación, no mostraron diferencias entre los tres profesores. Puesto que, la historia familiar juega un papel sustancial en la elección de la carrera y el proyecto personal proviene de estas elecciones, no

es de sorprender que estos profesores mostraran una proporción similar de motivos internos en este indicador.

Respecto al indicador de evaluación, observamos que los exámenes escritos aplicados a los estudiantes son considerados como un formalismo y que esta situación trasciende a la institución escolar, es decir, se extiende por los requerimientos de la Secretaría de Educación Pública. Los maestros elaboran los exámenes de acuerdo con sus propios criterios, es decir, utilizan diversos instrumentos para la evaluación, tales como exámenes orales, evaluaciones en pares o en equipos, o evalúan de forma continua a través de los avances diarios de cada estudiante.

El indicador de capacitación fue analizado y encontramos que los tres maestros han recibido capacitaciones en sus respectivos centros de trabajo. Los maestros CK1 y CK2 de la escuela particular han tenido un mayor número de capacitaciones con respecto al modelo educativo institucional y los diferentes métodos de enseñanza aplicados en el colegio, en el caso de la profesora CA mencionó haber recibido capacitaciones generales, sin embargo, en los tres casos se observó una actitud común hacia las capacitaciones dado que les sirve como un propósito para su formación profesional y su vida personal.

Con respecto al indicador satisfacción, los tres profesores dijeron sentirse satisfechos con su vida laboral y los logros cumplidos a pesar de las complicaciones y la demanda de su actividad profesional, en los tres casos hay una clara perspectiva de que todo su trabajo y sus acciones pueden ser mejoradas.

Existen variaciones en las demás dimensiones, dado que la mayoría de ellos están asociados a factores externos o contextuales, en los que los profesores pueden tener poco o ningún control, sin embargo, a pesar de estos obstáculos los profesores cumplen diversas funciones que la actividad educativa les demanda. A pesar de que los indicadores exhibieron variaciones y representan diferentes tácticas y métodos del actuar como maestro hay motivos internos, estos motivos

internos o cognoscitivos están íntimamente relacionados con la actividad de la docencia.

Los motivos profesionales de cada maestro, asociados al proceso de enseñanza-aprendizaje fueron contruidos desde la elección de la carrera y han sido desarrollados a lo largo de la etapa profesional. Esta construcción de motivos está vinculada a las interacciones, al proyecto personal y al ambiente de trabajo. Los motivos que subyacen a la profesión de los maestros están relacionados con las experiencias, las personas significativas y con un sentido que los mismos maestros le dan a la profesión independientemente de los obstáculos que puedan o no surgir.

A partir de las respuestas de los maestros obtenidas mediante la entrevista semiestructurada, se concluyó que existe una motivación positiva generalizada con respecto a la actividad de enseñanza, lo cual representa una vocación y un interés genuino para ellos. En general, esta actividad por sí misma los motiva y conduce a ser mejores profesionales, siendo una de las respuestas con mayor consistencia en todos los maestros, la mejora continua de sus habilidades de enseñanza. Por otra parte, hay diferencias en los maestros con respecto a su formación como profesionales y el método de enseñanza usado en su centro de trabajo, esto influye de diferentes formas en cada maestro, por lo tanto, sus motivaciones se ven afectadas de maneras distintas.

5.1.3 Resultados del análisis de las narrativas de los maestros

En la narrativa aplicada a los docentes, se realizó el análisis basado en las categorías planteadas en la actividad profesional, situación social y líneas del desarrollo.

Labor docente. La maestra CK1 y el maestro CK2 tuvieron un proceso de profesionalización dentro del colegio, por lo tanto, la asistencia y participación en los diversos cursos les ayudó no sólo a conocer y aplicar los conceptos teóricos y metodológicos de la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza, sino a identificarse con dicha metodología lo que les permitió desempeñarse

profesionalmente y de forma motivada en su labor. Esto a su vez, se relaciona con el ambiente de trabajo, en el cual permea la colaboración, solidaridad, cooperación y respeto. En este sentido, labor docente es vista por los tres maestros como satisfactoria en el desarrollo de su práctica profesional. Asimismo, en el caso de los tres maestros, se destaca un acercamiento a situaciones tempranas a la enseñanza, asumiendo este rol primero con familiares y posteriormente con personas ajenas a la familia. En los tres maestros existe motivo interno al hacer referencia a la actividad profesional de los padres como un elemento decisivo para la elección de la profesión docente, además de los primeros acercamientos a las situaciones iniciales de la enseñanza en el caso de las maestras CK1 y CA, al expresar que recibieron la responsabilidad de brindar apoyo a familiares en actividades académicas y de mencionar que sus inicios en la actividad laboral estuvieron relacionados con el área educativa y en el caso de la maestra CK1 apoyarse económicamente con los gastos de la universidad.

Ambiente de trabajo. En el maestro CK2 predomina el motivo interno ya que hace mención que la decisión de haberse cambiado de lugar de trabajo está relacionada con una necesidad interna de cambio. En el caso de la maestra CA también muestra motivo interno puesto que los cambios se deben a sentirse estancada profesionalmente.

Funciones. Respecto a las funciones por asumir, los maestros coinciden en que son diversas y que no se relacionan exclusivamente con la enseñanza o con los aspectos académicos, sino que también es necesario motivar a los alumnos para su aprendizaje y para las actividades de su vida cotidiana, así como incluir a los padres de familia en este proceso. Por otro lado, los maestros consideran que el asumir dichas funciones es de carácter individual, es decir, tiene que ver con una decisión personal. El maestro CK2 considera que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se requiere del trabajo de maestros y alumnos como agentes medulares del sistema. La maestra CA mediante la narrativa hace referencia a que los alumnos son considerados agentes activos pues también ejercen roles como auxiliares en la práctica y enseñanza de sus compañeros. La maestra CK1 observa que en el

proceso también existen otros elementos que van más allá de los roles del maestro y alumno. En caso de los tres maestros podemos notar que predominan los motivos internos.

Estrategias didácticas. En el maestro CK2 se advierte una conceptualización clara de la metodología de enseñanza del colegio, pues comenta elementos teóricos fundamentales, reflexiona que en esta institución ha encontrado un equilibrio entre lo antes aprendido y lo actual. Por lo tanto, en el caso del profesor está presente el motivo interno. En el caso de los tres maestros existe una diversificación en el uso de estrategias didácticas, permitiéndoles asumir el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso activo, que les posibilita el uso de diferentes herramientas o instrumentos.

Interacciones. En el caso de los tres maestros el hecho de interactuar y trabajar con niños les brinda diferentes oportunidades y posibilidades, aprender de ellos y sentirse satisfechos de generar un vínculo con los alumnos, además de permitirles desarrollar cualidades como la paciencia, la compasión, la empatía, lo que les brinda la facultad de reinventarse. Por lo tanto en el caso de los tres maestros se observan motivos internos.

Mediante el análisis de las narrativas, en el caso de la maestra CK1, las dimensiones destacadas fueron las de labor docente, funciones e interacciones donde se observó claro predominio del motivo interno. Por medio de la narrativa aplicada al maestro CK2, las dimensiones que emergieron fueron labor docente, ambiente de trabajo, funciones, estrategias didácticas e interacciones, observándose que el motivo interno es predominante. En la narrativa aplicada a la maestra CA, las dimensiones destacadas fueron las de labor docente, ambiente de trabajo, funciones e interacciones, notándose el predominio del motivo interno.

Podemos observar que en el caso de los tres maestros las dimensiones destacadas fueron: labor docente, ambiente de trabajo, funciones, estrategias didácticas e interacciones. En los tres profesores los motivos relacionados a estas dimensiones son del tipo interno.

En la Tabla 11 se presenta una propuesta para la caracterización de la tipología de motivos de los maestros de primaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 11

Tipos de motivos de los maestros de primaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tipo	Subtipo	Categorías	Indicadores
MOTIVO INTERNO	Positivo	Existe único motivo interno o cognitivo	Interés por la materia, por el tema.
MOTIVOS EXTERNOS	Positivos	Materiales	Interés por el reconocimiento: evaluaciones, diplomas.
		Afectivo-emocionales	Relaciones afectivas con alumnos y compañeros.
		Sociales	Cumplir con la obligación social
	Neutros	Materiales: instalaciones y equipos	Estar más enfocado en los recursos que le proporciona o no, la institución escolar
	Negativos	Evitar castigos	Obtener beneficios condicionados o coaccionados como permisos.
		Experiencias desagradables asociadas a la enseñanza	Relaciones negativas con compañeros o autoridades
		Complejidad de la tarea	Dificultades para la preparación de las materias, temor al fracaso, trabajo agotador por cantidad

Elaboración propia

5.2 Resultados de los alumnos por grupo

Se exponen los resultados en relación con los contextos escolares: 1.a) grupo CK1, basado en el enfoque histórico-cultural y la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza, con clases presenciales, en un momento previo a la pandemia; 1.b) grupo CK2, misma escuela, con clases en línea, durante el momento de la pandemia; 2.a) grupo CA, escuela pública con modelo educativo basado en el programa oficial de SEP en modalidad de asesoría, formato en línea debido a la pandemia.

5.2.1 Grupo CK1

1.a) Características del grupo de estudio de los niños de sexto grado

El grupo de estudio se conformó por el total de los alumnos del grupo: seis varones. La mayoría de los alumnos con 12 años cumplidos y el caso de un alumno con 11 años de edad. Cinco de los alumnos son regulares y uno con necesidades educativas especiales (A2-CK1) con diagnóstico de Síndrome de Williams. La maestra de grupo de sexto grado tenía cinco años de experiencia profesional en el colegio, en permanente capacitación sobre el modelo pedagógico del colegio el cual se basa en la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza (Tabla 12).

Tabla 12

Características de los participantes del 6º grado del grupo CK1

Alumnos				
Caso	Sexo	Edad	Comentario	Modalidad
CK1-A1	Masculino	12 años	Alumno regular	Presencial
CK1-A2	Masculino	12 años	Dx neurológico de Síndrome de Williams	Presencial
CK1-A3	Masculino	11 años	Alumno regular	Presencial
CK1-A4	Masculino	12 años	Alumno regular	Presencial
CK1-A5	Masculino	12 años	Alumno regular	Presencial

CK1-A6 Masculino 12 años Alumno regular Presencial

Maestra	Sexo	Edad	Escolaridad y otros estudios	Grados en que ha dado clase	Años ejerciendo la docencia	Años laborando en la institución
Caso 1	Femenino	26 años	Licenciatura en psicología educativa Maestría en Educación y Desarrollo Humano y especialidad en Orientación Educativa	3º de preescolar, 1º, 2º, 4º, 5º y 6º de primaria, 1º y 2º en media superior; alfabetización, primaria y secundaria en IEEA	7 años	5 años

Código: primeras letras indican iniciales de la escuela; 1, presencial; A, alumno; último número indica el caso

Narrativas alumnos. Durante la aplicación de las narrativas se observó una actitud positiva de todos los niños, llevándolo a cabo con agrado. Respondieron con interés acerca de su escuela, de lo que les gusta y les desagrada, asimismo hubo casos de alumnos que hicieron algunas propuestas que consideraron pertinentes para sentirse más motivados en las actividades escolares. En general, los datos obtenidos a partir de la narrativa coinciden con la entrevista. Sin embargo, también existen más expresiones de datos negativos, en comparación con la entrevista, esto se debe a que en la entrevista se revisan de forma amplia otros aspectos y dimensiones.

Narrativas alumnos grupo CK1.

Tabla 13

Evidencias sobre los motivos del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la narrativa.
Alumnos de 6º grado del grupo CK1

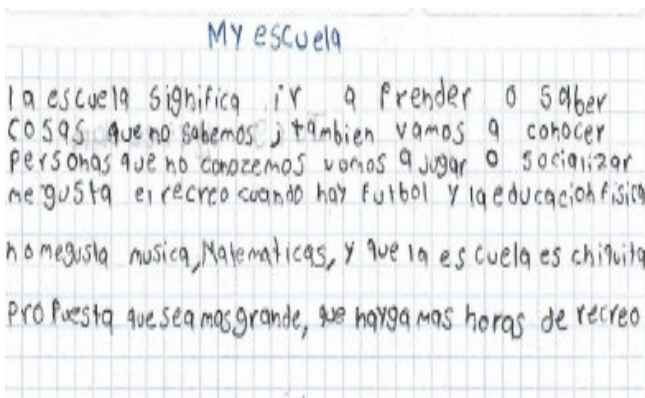
CK1-A1		
Narrativa	Indicadores	Tipo de motivos

Mi Escuela Creo recordar que la primera vez que llegué a la escuela lloré, supongo que es porque causa un gran impacto en un niño de esa edad. Fueron pasando los años y cada vez me empezó a gustar más el hecho de venir a la escuela y de estar en ella, porque aquí socializas, aprendes y te empiezas a preparar para "el mundo real", para lo cual dudo que se pueda estar 100% preparado. Cuando estaba en grado anterior a sexta como un momento muy lejano, porque no quería ni quiero salir de esta escuela, creo que en parte es por miedo, pero también es porque le tengo cariño a esta escuela, incluyendo alumnos, profesores y personal.	Afectivo emocionales (cariño) / Sociales (socializas) / Adquirir conocimientos (aprendes)	Interno, pero debido a la transición de edad la actividad rectora cambia, así como la inversión de la línea primaria hacia el aspecto de las relaciones sociales.
--	--	--

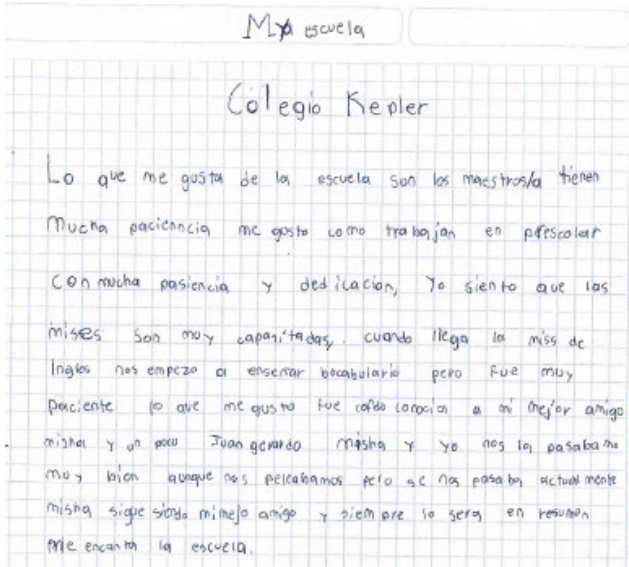
CK1-A2

Narrativa	Indicadores	Tipo de motivos
My escuela La escuela es para mí es un estudio de trabajo lo entiendo en la escuela cuando tenía seis años me dijeron que en la escuela aprendías mucho así que dije que si quiero estudiar mi primer día no conocía a nadie de la escuela después me pusieron a estudiar las palabras las matemáticas español ciencias naturales inglés computación a la escuela le taller robótica pero me gusta como trabajan los maestros por que nos enseñan los estudiantes inteligentes	Adquirir conocimientos (estudiar y aprender)	Interno

CK1-A3

Narrativa	Indicadores	Tipo de motivos
 La escuela significa ir a aprender o saber cosas que no sabemos, también vamos a conocer personas que no conocemos vamos a jugar o socializar me gusta el recreo cuando hay fútbol y la educación física me gusta música, Matemáticas, y que la escuela es chiquita Pro Puesta que sea mas grande, que haya mas horas de recreo	Adquirir conocimientos (aprender y saber) / Sociales (jugar y socializar) / Materiales (chiquita) / Complejidad de la tarea (no me gusta)	Externo positivo

CK1-A4

Narrativa	Indicadores	Tipo de motivos
 <u>Mi escuela</u> <u>Colegio Kepler</u> Lo que me gusta de la escuela son los maestros, tienen mucha paciencia me gusta como trabajan en preescolar con mucha paciencia y dedicación. Yo siento que los misas son muy capacitadas, cuando llega la misa de Inglés nos empieza a enseñar vocabulario pero fue muy paciente lo que me gusta fue como conocí a mi mejor amigo misha y un poco Juan Gerardo misha y yo nos la pasabamos muy bien aunque nos peleabamos pero se nos pasaba, actualmente misha sigue siendo mi mejor amigo y siempre lo será en resumen me encanta la escuela.	Afectivo emocionales (paciencia y amigo) / Adquirir Conocimientos (capacitadas)	Interno, pero debido a la transición de edad la actividad rectora cambia, así como la inversión de la línea primaria hacia el aspecto de las relaciones sociales.

CK1-A5

Narrativa	Indicadores	Tipo de motivos
<u>Mi Escuela</u> La escuela significa para mí, Estudiar, pasar tiempo con mis compañeros aprender cosas nuevas y nuevas matemáticas, jugar con mis compañeros pasar tiempo en el recreo, se falta mucho fútbol, No me gusta que en recreo nos enseñen los profesores y sin jugar los pequeños que los juegan que quiten música, que nos detenga de jugar el profe de computación.	Adquisición de conocimientos (estudio y aprender) / Afectivo emocionales (pasar tiempo y jugar) / Neutros (fútbol y recreo) / Complejidad de la tarea (no me gusta)	Externo positivo

CK1-A6

Narrativa	Indicadores	Tipo de motivos
<u>MI ESCUELA</u> Para mí la escuela es como un hogar para aprender cosas de lo que pasa en la realidad del mundo moderno y como prevenirlo y buscar la salvación de la vida y entre como se origina la guerra como saber que pasó hace millones de años y la escuela la veo como un nivel más de la vida mía.	Adquirir conocimientos (aprender) / Sociales (aprender la realidad del mundo)	Interno

Tabla 14***Narrativas alumnos grupo CK1***

Narrativa Grupo CK1		
<i>Alumno</i>	<i>Indicadores (Palabras clave)</i>	<i>Tipo de motivo</i>
CK1-A1	Afectivo emocionales (cariño) / Sociales (socializas) / Adquirir conocimientos (aprendes)	IP
CK1-A2	Adquirir conocimientos (estudiar y aprender)	IP
CK1-A3	Adquirir conocimientos (aprender y saber) / Sociales (jugar y socializar) / Materiales (chiquita) / Complejidad de la tarea (no me gusta)	EP
CK1-A4	Afectivo emocionales (paciencia y amigo) / Adquirir Conocimientos (capacitadas)	IP
CK1-A5	Adquisición de conocimientos (estudio y aprender) / Afectivo emocionales (pasar tiempo y jugar) / Neutros (fútbol y recreo) / Complejidad de la tarea (no me gusta)	EP
CK1-A6	Adquirir conocimientos (aprender) / Sociales (aprender la realidad del mundo)	IP

En la Tabla 14 aparece la ubicación en un tipo de motivo, de cada menor del grupo CK1 a partir de sus narrativas.

A continuación, presentamos las frases u oraciones claves retomadas a partir de las narrativas de los alumnos, organizadas de acuerdo a los indicadores, de tal forma que podemos observar el predominio del tipo de motivos que caracteriza al escrito de cada alumno.

CK1-A1. Afectivo emocionales: “le tengo cariño a esta escuela, incluyendo alumnos, profesores y personal” / Sociales: “en la escuela socializas y te preparas para el mundo real”/ Adquirir conocimientos: “en la escuela aprendes”.

CK1-A2. Adquirir conocimientos: “la escuela es para estudiar y aprender mucho, me gusta cómo trabajan los maestros porque nos vuelven estudiantes inteligentes”.

CK1-A3. Adquirir conocimientos: “la escuela significa aprender o saber cosas” / Sociales: “conocer personas, jugar o socializar” / Materiales: “la escuela es chiquita” / Complejidad de la tarea: “No me gusta música ni matemáticas”.

CK1-A4. Afectivo emocionales: “en la escuela conocí a mi mejor amigo y los maestros tienen mucha paciencia y dedicación” / Adquirir conocimientos: “las maestras son muy capacitadas”.

CK1-A5. Adquisición conocimientos: “la escuela significa estudio, aprender cosas nuevas y materias” / Afectivo-emocional: “pasar tiempo con mis compañeros y jugar” / Neutros: “hace falta futbol, recreo, más tiempo de juego en computación” / Complejidad de la tarea: “no me gusta música”.

CK1-A6. Adquirir conocimientos: “la escuela es como un hogar para aprender” / Sociales: “aprender la realidad del mundo y un nivel más de la vida” (utilidad del aprendizaje).

A partir de lo expuesto por los alumnos del grupo CK1 en las narrativas, podemos observar que en los alumnos CK1-A1, CK1-A2, CK1-A4 y CK-A6 existe presencia de motivos internos, sólo en el caso de los alumnos CK1-A3 y CK1-A5 los motivos son de tipo externo positivo.

Entrevista con alumnos grupo CK1. Los resultados del grupo de sexto grado de primaria del grupo CK1 se presentan en el anexo (8), que concentra los resultados de la entrevista de todos los participantes. Los datos muestran que respecto a la dimensión la escuela, considerando las condiciones en las que realiza la actividad de aprendizaje, existe predominancia del motivo externo positivo, haciendo referencia a que lo que más les agrada de la escuela es la interacción con los profesores, los compañeros en el salón de clases y recreo o los aspectos materiales como las antologías. En la dimensión de las materias relacionada de forma directa con la actividad de estudios escolares, existe un predominio de los motivos internos o cognoscitivos, donde sobresale la materia de matemáticas “por ponernos problemas fáciles y difíciles” alumno CK1-A2; y la asignatura de español “ya que nos corrigen la escritura” alumno CK1-A3 y “porque me ayuda a corregir faltas de ortografía” alumno CK1-A4.

Respecto a la dimensión de materias enfocada a la subdimensión de clases, en cuanto a la posibilidad de tomar clases en casa, hubo diversas opiniones al

respecto: “no lo sé, me gusta venir aquí” alumno CK1-A1; “yo extrañaría a mis profesores” alumno CK1-A2; “incómodo porque no tendría con quién hablar o jugar” alumno CK1-A3; “enojado porque tendría menos actividad social” alumno CK1-A4; “un poco feliz y a la vez un poco triste porque no estuviera con mis amigos” alumno CK1-A5; “no me agradaría porque quisiera ir a la escuela para aprender cómo se hacen las cosas” alumno CK1-A6; las expresiones declaradas reflejan el tipo de motivos externos positivos y un único caso de motivo interno o cognoscitivo.

En cuanto a la dimensión del profesor, la cual se estableció a partir de la línea secundaria de las relaciones sociales, en las que se describe el papel que el maestro tiene respecto a su rol en el aprendizaje y las propuestas pedagógicas, podemos observar que al plantear la pregunta ¿Qué significa para ti la palabra maestro (a)? existe la presencia predominante del motivo interno o cognoscitivo, éste se identifica en los alumnos por expresiones como “alguien que te enseña cosas y te ayuda” alumno CK1-A1; “significa que es algo como que enseña” alumno 2; “persona que nos enseña” alumno CK1-A3, “una persona que te ayuda a lograr metas” alumno CK1-A4; “que nos ayuda en las materias” alumno CK1-A5; “significa la esperanza de mi aprendizaje” alumno CK1-A6.

En la pregunta ¿Tú crees que al maestro le debe gustar dar clases? ¿Cómo se nota eso?, las respuestas de los alumnos fueron afirmativas en todos los casos: “sí, cuando a alguien le gusta algo, le pone más ganas” alumno CK1-A1; “sí, pues trabaja mejor y te enseña mejor” alumno CK1-A3; “sí, porque si le gusta se empeñaría” alumno CK1-A4; “sí, en su forma de explicar”, alumno CK1-A5; “sí, en su mirada quiere que nosotros aprendamos de él y cómo enseñarnos lo que ha aprendido” alumno CK1-A6; sólo en el alumno CK1-A2 se nota predominancia del motivo externo positivo, al hacer referencia a que observa que al maestro le gusta dar clases “sí, cuando te deja tareas”.

Observación y videogración de la clase

CK1. Respecto al componente de interés, la maestra estimula el recuerdo de los conocimientos previos respecto al tema. Pues les comenta “A ver chicos, esto ya lo sabíamos. Vamos a ver si de verdad ya nos lo aprendimos”. En el aspecto de

necesidad, la maestra primero indaga sobre lo que los alumnos ya conocen del tema, e inicia la clase por medio de diapositivas, iniciando con el tema: La energía. Con respecto al objetivo de la actividad, la maestra no lo menciona como tal, es decir, lo deja implícito. La maestra genera la actividad comentando: a ver si se acuerdan, ¿qué tipos de energía existen?, aludiendo a la parte de la memorización, por lo que el tipo de motivos son externos positivos. La maestra brinda una orientación completa, pero sin posibilidad de generalización, por medio de orientaciones completas pero específicas. Posteriormente alude a las adivinanzas, lo que hace que los niños den ejemplos al azar, aunque luego vuelve a reorientarlos. Transcurridos 13 minutos y 27 segundos, la maestra concluye la presentación y las preguntas acerca de la energía y los tipos de energía. La maestra realizó la planeación de su actividad mediante el uso de ejemplos por medio de papeles escritos y los niños debían referir a qué tipo de energía hacía referencia. Por otro lado, no establece la secuencia de acciones de manera previa. Los niños responden en su mayoría de forma adecuada, sin embargo, a los alumnos que cometen errores, sólo les comenta de forma tranquila que la respuesta es inadecuada, pero no hace la retroalimentación necesaria. Luego reparte unas hojas con la actividad de sopa de letras, en la cual deben encontrar 7 palabras que corresponden a los 7 tipos de energía que se habían explicado al inicio de la clase. Finalmente, la última actividad es acerca de completar la palabra que corresponde al dibujo de acuerdo al tipo de energía. Respecto al control de las actividades, la maestra les brinda pistas, acerca de que noten que aparece la letra inicial de la palabra, por ejemplo, el tipo de energía que inicia con c... calorífica. Por lo que el elemento de control lo atiende en forma de retroalimentación, durante la ejecución. La maestra lleva a cabo la verificación y corrección, primero de forma individual y luego grupal, el análisis de los errores los evalúa cualitativamente, ya que al término de cada actividad fue solicitando que pegaran en su libreta la hoja con el trabajo elaborado y al final les coloca su firma a manera de revisión. Antes de concluir la clase (dos minutos antes) la maestra habla a todos los alumnos y les dice: “y ya para terminar”... lanza una pregunta: ¿qué es energía?, ¿quién me puede decir?, en ese momento empiezan a hablar dos niños, pero finalmente un tercero empieza a dar la respuesta, pero

leyendo las notas que había escrito en su libreta, la maestra refiere: “así sí verdad?” y deja concluir al niño. La maestra hace otra pregunta: ahora, ¿qué tipos de energía hay? No hay una organización, pues lanza la pregunta de forma general, pues un niño puede empezar a responder y otro lo interrumpe. Finalmente, la maestra menciona: “ya terminamos, pueden guardar sus libretas y los que faltan pegar sus actividades”. En cuanto a la consideración del papel de los alumnos, dentro de la observación de clase, estos hacen referencia a la característica esencial del concepto. Los alumnos generan y utilizan los conocimientos. El desarrollo de la interacción entre maestra y alumnos se muestra de forma activa, reflexiva y afectiva. La generación del aprendizaje colectivo entre pares se muestra de forma cooperativa, comunicativa y amistosa.

5.2.2 Grupo CK2

1.b) Características del grupo de estudio de los niños de sexto grado

El grupo de estudio se conformó por el total de los alumnos del grupo: cinco niños varones. Todos los alumnos con 11 años cumplidos. Los cinco alumnos son alumnos regulares. El maestro de grupo de sexto grado tiene cuatro años de experiencia profesional en el colegio, en permanente capacitación sobre el modelo pedagógico del colegio el cual se basa en la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza (tabla 15).

Tabla 15

Características de los participantes del 6° grado del grupo CK2

Caso	Sexo	Edad	Alumnos	
			Comentario	Plataforma o medio de comunicación
CK2-A1	Masculino	11 años	Alumno regular	Zoom
CK2-A2	Masculino	11 años	Alumno regular	Zoom
CK2-A3	Masculino	11 años	Alumno regular	Zoom

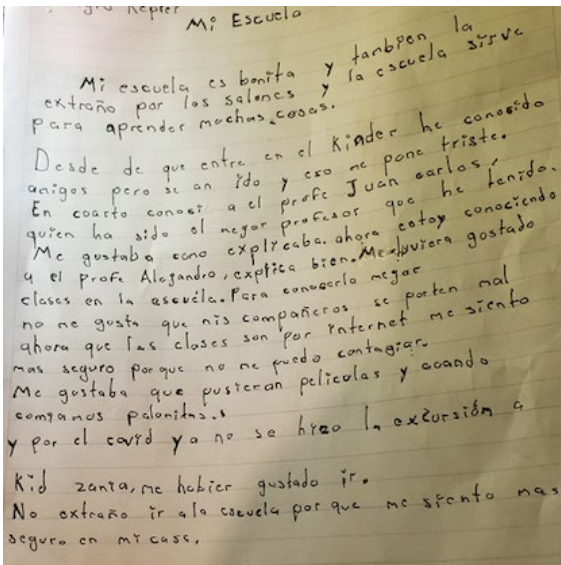
CK2-A4	Masculino	11 años	Alumno regular	Zoom
CK5-A5	Masculino	11 años	Alumno regular	Zoom

Maestro	Sexo	Edad	Escolaridad y otros estudios	Grados en que ha dado clase	Años ejerciendo la docencia	Años laborando en la institución
Caso 2	Masculino	37 años	Licenciatura en Psicología humanista. Diplomado en Psicoterapia de Pareja y Diplomado en Actividad de Aprendizaje Escolar	4º, 5º y 6º de primaria y 1º de secundaria en la materia de geografía	10 años	4 años

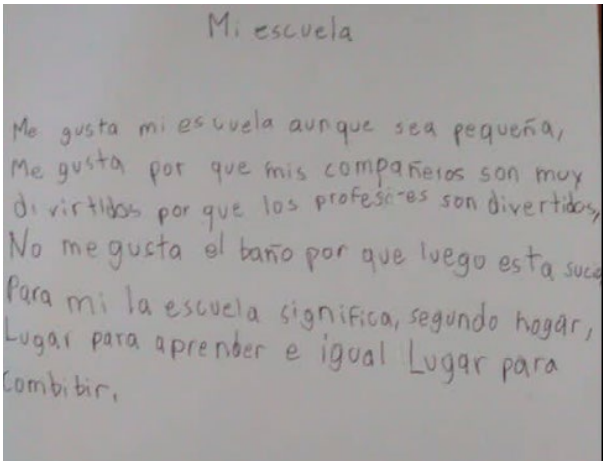
Código: primeras letras indican iniciales de la escuela; 2, virtual; A, alumno; último número indica el caso

Tabla 16

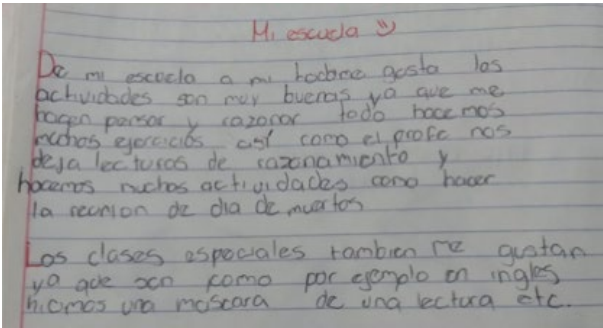
Evidencias sobre los motivos del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la narrativa. Alumnos de 6º grado del grupo CK2

CK2-A1		
Narrativa	Indicadores	Tipo de motivos
 Mi Escuela Mi escuela es bonita y también la extraño por los salones y la escuela sirve para aprender muchas cosas. Desde de que entro en el kinder he conocido amigos pero se han ido y eso me pone triste. En cuanto conoci a el profe Juan Carlos, quien ha sido el mejor profesor que he tenido. Me gustaba como explicaba, ahora estoy conociendo a el profe Alejandro, explica bien. Me hubiera gustado clases en la escuela. Para conocerlo mejor no me gusta que mis compañeros se porten mal ahora que las clases son por internet me siento mas seguro porque no me pueda contagiar. Me gustaba que pusieran películas y cuando comíamos palomitas. y por el covid ya no se hizo la excursión a Rio Zanta, me hubiera gustado ir. No extraño ir a la escuela por que me siento mas seguro en mi casa.	Adquisición de conocimientos (aprender) / Afectivo emocionales (conocer amigos) / Materiales (bonita y salones) / Sociales (películas)	Interno

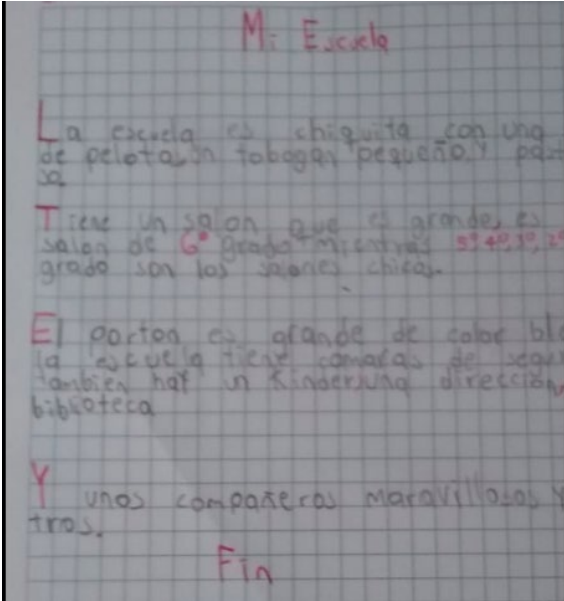
CK2-A2

Narrativa	Indicadores	Tipo de motivos
 <u>Mi escuela</u> Me gusta mi escuela aunque sea pequeña, Me gusta por que mis compañeros son muy divertidos por que los profesores son divertidos, No me gusta el baño por que luego esta sucio. Para mi la escuela significa, segundo hogar, Lugar para aprender e igual Lugar para Compartir.	Afectivo- emocionales (segundo hogar y convivir) / Adquisición de conocimientos (aprender)	Interno, pero debido a la transición de edad la actividad rectora cambia, así como la inversión de la línea primaria hacia el aspecto de las relaciones sociales.

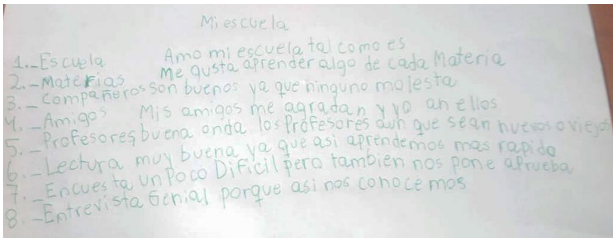
CK2-A3

Narrativa	Indicadores	Tipo de motivos
 <u>Mi escuela :)</u> De mi escuela a mi le gusta las actividades son muy buenas ya que me hacen pensar y razonar todo hacemos muchos ejercicios así como el profesor nos da lecturas de razonamiento y hacemos muchas actividades como hacer la reunión de día de muertos. Los clases especiales tambien me gustan ya que son como por ejemplo en ingles hicimos una maseara de una lectura etc.	Adquisición de conocimientos (pensar y razonar) / Afectivo emocionales (reunión)	Interno

CK2-A4

Narrativa	Indicadores	Tipo de motivos
 La escuela es chiquita con una de pelota, un tobogán pequeño y para la Tiene un salón que es grande es un salón de 6° grado mientras que los grados son los salones chicos. El portón es grande de color blanco la escuela tiene comedores de comida también hay un kinder una dirección biblioteca Y unos compañeros maravillosos y tros. Fin	Materiales (biblioteca, alberca de pelotas, cámaras de seguridad) / Afectivo emocionales (maravillosos)	Externo positivo

CK2-A5

Narrativa	Indicadores	Tipo de motivos
 1.- Escuela Amo mi escuela tal como es 2.- Materias Me gusta aprender algo de cada materia 3.- Compañeros son buenos ya que ninguno molesta 4.- Amigos Mis amigos me agrada y yo a ellos 5.- Profesores buena onda los profesores ahí que sean nuevos o viejos 6.- Lectura muy buena ya que así aprendemos mas rapido 7.- Encuesta un poco difícil pero también nos pone a prueba 8.- Entrevista genial porque así nos conoce mas	Afectivo emocionales (amo y agrada) / Adquirir conocimientos (aprender)	Interno, pero debido a la transición de edad la actividad rectora cambia, así como la inversión de la línea primaria hacia el aspecto de las relaciones sociales.

En la Tabla 17 se muestra el concentrado de las narrativas de los alumnos del grupo CK2, el tipo de motivo y los indicadores mostrados en palabras clave.

Tabla 17

Resultados de la narrativa de los alumnos del grupo CK2

Narrativa Grupo CK2		
<i>Alumno</i>	<i>Indicadores (Palabras clave)</i>	<i>Tipo de motivo</i>
CK2-A1	Adquisición de conocimientos (aprender) / Afectivo emocionales (conocer amigos) / Materiales (bonita y salones) / Sociales (películas)	IP
CK2-A2	Afectivo-emocionales (segundo hogar y convivir) / Adquisición de conocimientos (aprender)	IP
CK2-A3	Adquisición de conocimientos (pensar y razonar) / Afectivo emocionales (reunión)	IP
CK2-A4	Materiales (biblioteca, alberca de pelotas, cámaras de seguridad) / Afectivo emocionales (maravillosos)	EP
CK2-A5	Afectivo emocionales (amo y agradan) / Adquirir conocimientos (aprender)	IP

Narrativas alumnos grupo CK2.

Presentamos las frases u oraciones claves retomadas a partir de las narrativas de los alumnos, organizadas de acuerdo a los indicadores, con la finalidad de observar el tipo de motivos caracterizados.

CK2-A1. Adquisición de conocimientos: la escuela sirve para aprender muchas cosas y los maestros explican bien/ Afectivo emocionales: desde que entré al kínder he conocido amigos/ Materiales: mi escuela es bonita y la extraño por los salones/ Sociales: me gustaba que pusieran películas y me hubiera gustado ir a KidZania®.

CK2-A2. Afectivo-emocionales: para mí la escuela significa segundo hogar, un lugar para convivir y los profesores son divertidos/ Adquisición de conocimientos: la escuela es un lugar para aprender.

CK2-A3. Adquisición de conocimientos: las actividades son buenas, me hacen pensar y razonar y las clases especiales también me gustan/ Afectivo-emocionales: actividades como la reunión del día de muertos.

CK2-A4. Materiales: la escuela tiene una biblioteca, alberca de pelotas, tobogán, pasto y cámaras de seguridad / Afectivo-emocionales: los compañeros y los maestros son maravillosos.

CK2-A5. Afectivo emocionales: amo mi escuela, mis amigos me agrandan, los compañeros son buenos y los profesores son buena onda / Adquirir conocimientos: me gusta aprender de cada materia y las lecturas son muy buenas pues aprendemos más rápido.

Los resultados que los alumnos de la escuela CK2 expresaron por escrito mediante las narrativas nos permiten observar que en los alumnos CK2-A1, CK2-A2, CK2-A3 y CK2-A5 existe presencia de motivos internos, sólo el alumno CK2-A4 mostró motivos externos positivos.

Entrevista con alumnos del grupo CK2.

Respecto a la dimensión la escuela, existe predominancia del motivo externo positivo, haciendo referencia a que lo que más les agrada de la escuela: “los salones, la alberca, los profesores” alumno CK2-A1; “ver a mis amigos, profesores, saludarlos y jugar” alumno CK2-A2; “jugar en el patio” alumno CK2-A4; “las actividades y juegos en la escuela” alumno CK2-A5; sólo el alumno CK2-A3 expresó que lo que más le agradaba de la escuela eran “las clases” reflejando motivo cognoscitivo.

En la dimensión de las materias, las respuestas de los alumnos fueron: “ciencias naturales, porque hablamos de contaminación y la extinción de los animales” alumno CK2-A1, “ciencias naturales, por cosas del espacio, los animales y las plantas” alumno CK2-A2, “matemáticas, porque usa números y me hace pensar más” alumno CK2-A3, “inglés, porque ahí escribimos más” alumno CK2-A4; “inglés, por la lectura y película del Fantástico Señor Zorro” alumno CK2-A5; de tal forma que en los alumnos CK2-A1, CK2-A2 y CK2-A3 existe un predominio de los motivos

internos o cognoscitivos y en los alumnos CK2-A4 y CK2-A5 el motivo es de tipo externo positivo.

Respecto a la dimensión de materias enfocada a la subdimensión de clases, en cuanto a la posibilidad de tomar clases en casa, la pregunta fue elaborada en tiempo presente, pero de forma tal que imaginaran cómo hubieran respondido si se les hubiera planteado la misma pregunta previo a la pandemia. Es decir, “si estuviéramos en el pasado, es decir, antes de la pandemia y te hiciera la pregunta: ¿Cómo te sentirías si tuvieras que tomar clases en casa?”, las respuestas fueron: “no sé, bien” alumno CK2-A1, “diría no, estar mucho tiempo encerrado, en el frío de mi casa en la mañana y el calor por la tarde” alumno CK2-A2, “raro, porque uno está acostumbrado a estar a las 8:00 en la escuela y estar con los compañeros en cuerpo” alumno CK2-A3, “medio bien, al mismo tiempo feliz porque estaría en casa y al mismo tiempo triste, porque ya no jugaría en la alberca de pelotas” alumno CK2-A4; “un poco bueno, no tanto ya que estamos encerrados, sin poder jugar con mis compañeros y sólo podemos jugar en línea” alumno CK2-A5. Por lo tanto, el tipo de motivos destacado es del tipo externo positivo.

En cuanto a la dimensión del profesor, al hacer la pregunta ¿Qué significa para ti la palabra maestro (a)?, se observan motivos internos o cognoscitivos en el total de los alumnos, mediante expresiones como: “significa una persona que enseña a los niños muchas cosas como matemáticas, español, historia y más cosas” alumno CK2-A1; “persona a la que se le debe respetar, persona que te enseña y de la que puedes aprender” alumno CK2-A2, “persona que le enseña a las demás personas un conocimiento” alumno CK2-A3; “significa una persona que nos enseña una materia nueva que no sabemos y nosotros así ‘wow’ (impresionados)” alumno CK2-A4; “una persona que nos ayuda a aprender, cuando seamos chiquitos, grandes o adolescentes” alumno CK2-A5.

En la pregunta ¿Tú crees que al maestro le debe gustar dar clases? ¿Cómo se nota eso?...”sí, se nota porque explica bien y pone atención a los alumnos” alumno CK2-A1; “sí le gusta, platica mucho con los alumnos, que sea chistoso como el profe” alumno CK2-A2; “sí, se nota en cómo lo hace, si lo hace de mal humor, no le gusta o está estresado por alguna cosa” alumno CK2-A3; “sí, en que sonrío, si no le gusta

dar clase, estaría aburrido” alumno CK2-A4; “a mis anteriores no les gustaba tanto por el relajo que hacían algunos de mis compañeros, ahora están más tranquilos en línea. Se nota en la cara o por sus acciones, como, por ejemplo, en su próxima clase aparezca un poco despeinado o que no traiga el material completo que vamos a necesitar” alumno CK2-A5; por lo que se observa presencia de motivo externo positivo en el caso de los alumnos CK2-A2 y CK2-A4; así como predominancia del motivo interno en los alumnos CK2-A1, CK-A3 y CK2-5.

Observación y videogración de la clase

CK2. El maestro comparte la imagen de su pantalla para que los alumnos puedan ver la presentación con el título: El plato del buen comer, acompañado de su respectiva imagen. Se dirige a todos los alumnos en primera persona: “Como puedes observar, (me refiero a todos), vamos a dar continuidad al tema que habíamos empezado a ver, lo hiciste de tarea y lo debes tener en tu cuaderno”. El maestro estimula el recuerdo de los conocimientos previos lanzando las preguntas de forma general: “¿Qué recuerdas de las características de este plato? ¿Quién quiere participar?, favor de participar con manitas digitales”. Inicia de forma directa la actividad pidiendo que de forma individual cada alumno le mencione los alimentos que ingiere en abundancia, sin analizar las características previas del tamaño de las porciones y los tipos de alimentos. El maestro no indica los objetivos de la actividad, durante la dinámica de la clase, va mencionando algunas ideas importantes sobre los tipos de alimentos, pero no presenta de forma directa el objetivo principal del tema.

El maestro dirige su atención a los tipos de alimentos que se deben consumir de forma balanceada y luego comenta acerca de alimentos chatarra que se debe evitar consumir, también hace mención de los aportes de algunos alimentos y de las consecuencias en nuestra salud, por lo tanto, la forma en que genera la actividad es a través de la presentación de los motivos externos positivos.

Brinda orientaciones completas, por lo que cada alumno requiere de la orientación del adulto, debido a ello los alumnos presentan confusiones o errores. Por ejemplo, uno de los alumnos hace referencia al tamaño de la fruta (sandía) y no al tamaño

de las porciones que estaban marcadas en el plato. En otro caso, el maestro solicita a otro alumno que haga referencia a los colores de su dieta diaria, el alumno respondió: “es complicado”, por lo que no hubo posibilidad de generalización de este concepto. El maestro no establece el plan de forma directa con sus alumnos, si no que lleva a cabo la secuencia de las acciones, dirigiéndose de forma directa o general. Durante la clase en línea, el maestro presentó diapositivas con texto, de esta forma solicitaba de forma personal dirigiendo la participación de cada alumno, que se hiciera la lectura de cada oración, después solicitó al niño en turno que dijera con sus palabras lo que había leído y posteriormente llevaba a cabo la retroalimentación. La evaluación es cualitativa, ya que realiza el análisis de los errores basándose más en el proceso que llevó a cabo cada alumno para la comprensión del tema. Los alumnos se apropian de los conceptos mediante la comprensión de la característica esencial del concepto. Los alumnos participan en la actividad de forma que generan los conocimientos para su posterior utilización. La dinámica de las interacciones se desarrolla de forma activa, reflexiva y afectiva en torno al objetivo de la actividad. La interacción entre alumnos es de tipo cooperativa, comunicativa y amistosa, lo que posibilita la generación del aprendizaje colectivo entre pares.

5.2.3 Grupo CA

2.a) Características del grupo de estudio de los niños de sexto grado

El grupo de estudio se conformó por seis alumnos del grupo. Todos los alumnos con 11 años cumplidos. Los seis alumnos son alumnos regulares. La maestra de grupo de sexto grado tiene 4 años de experiencia profesional en el colegio, ha recibido capacitaciones relacionadas con el área de computación y una por parte de supervisión respecto al área pedagógica, así como la plática de un psicólogo acerca de atención psicológica para el docente (Tabla 18).

Tabla 18

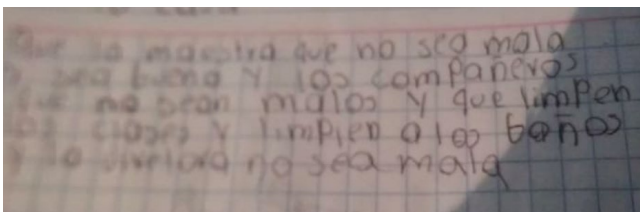
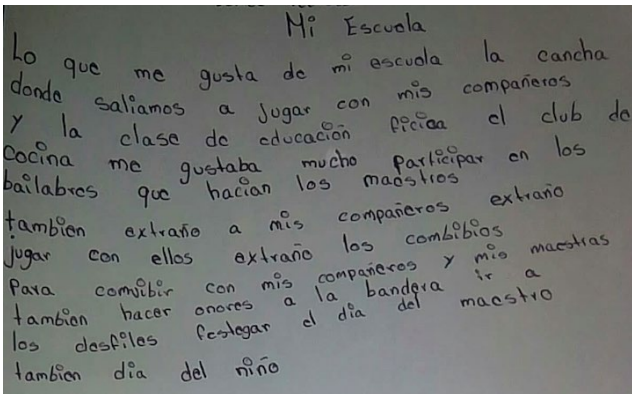
Características de los participantes del 6° grado del grupo CA

Alumnos						
Caso	Sexo	Edad	Comentario	Plataforma o medio de comunicación		
CA-A1	Masculino	11 años	Alumno regular	WhatsApp		
CA-A2	Femenino	11 años	Alumno regular	WhatsApp		
CA-A3	Masculino	11 años	Alumno regular	Meet		
CA-A4	Masculino	11 años	Alumno regular	Meet		
CA-A5	Femenino	11 años	Alumno regular	WhatsApp		
CA-A6	Masculino	11 años	Alumno regular	WhatsApp		
Maestro	Sexo	Edad	Escolaridad y otros estudios	Grados en que ha dado clase	Años ejerciendo la docencia	Años laborando en la institución
Caso 3	Femenino	41 años	Licenciatura en Educación Primaria, Maestría en Ciencias de la Educación y Maestría en Desarrollo Cognitivo	1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º en primaria y 1º, 2º y 3º en media superior	17.5 años	4 años

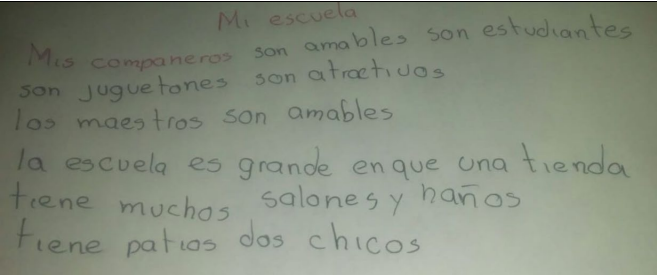
Código: primeras letras indican iniciales de la escuela; A, alumno; último número indica el caso.

Tabla 19

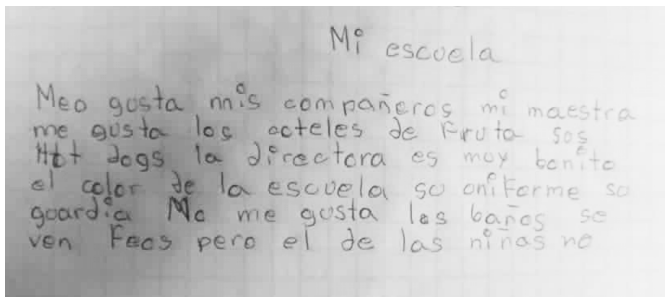
Evidencias sobre los motivos del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la narrativa. Grupo CA

CA-A1		
Narrativa	Indicadores	Tipo de motivos
	Experiencias desagradables asociadas a autoridades y pares (malos) / Sociales (clases)	Externo negativo
CA-A2		
Narrativa	Indicadores	Tipo de motivos
	Afectivo emocionales (extraño y jugar) / Sociales (convivios) / Materiales (cancha)	Externo positivo

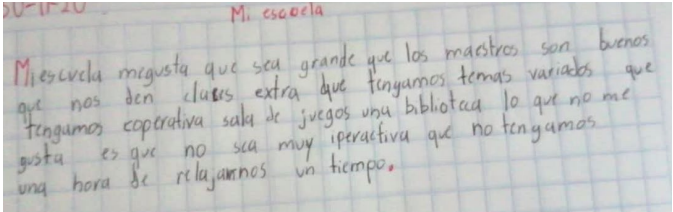
CA-A3

Narrativa	Indicadores	Tipo de motivos
	Afectivo emocionales (amables y juguetones) / Materiales (grande)	Externo positivo

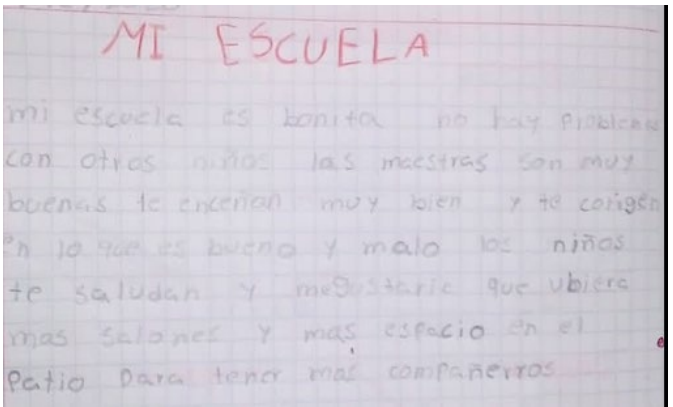
CA-A4

Narrativa	Indicadores	Tipo de motivos
	Afectivo emocionales (me gustan) / Materiales (color, uniforme, baños feos)	Externo positivo

CA-A5

Narrativa	Indicadores	Tipo de motivos
	Adquirir conocimientos (buenos y clases extra) / Afectivo emocionales (interactivas y relajarnos) / Materiales (cooperativa, sala de juegos y biblioteca)	Interno, pero debido a la transición de edad la actividad rectora cambia, así como la inversión de la línea primaria hacia el aspecto de las relaciones sociales.

CA-A6

Narrativa	Indicadores	Tipo de motivos
	Adquirir conocimientos (enseñan bien y corrigen) / Afectivo emocionales (más compañeros) / Materiales (bonita, más salones y espacio)	Interno

En la tabla 20 se observa el concentrado de las narrativas de los alumnos del grupo CA, el tipo de motivo y los indicadores mostrados en palabras clave.

Tabla 20

Resultados de la narrativa de los alumnos del grupo CA

Narrativa Grupo CA		
<i>Alumno</i>	<i>Indicadores (Palabras clave)</i>	<i>Tipo de motivo</i>
CA-A1	Experiencias desagradables asociadas a autoridades y pares (malos) / Sociales (clases)	EN
CA-A2	Afectivo emocionales (extraño y jugar) / Sociales (convivios) / Materiales (cancha)	EP
CA-A3	Afectivo emocionales (amables y juguetones) / Materiales (grande)	EP
CA-A4	Afectivo emocionales (me gustan) / Materiales (color, uniforme, baños feos)	EP
CA-A5	Adquirir conocimientos (buenos y clases extra) / Afectivo emocionales (interactivas y relajarnos) / Materiales (cooperativa, sala de juegos y biblioteca)	IP
CA-A6	Adquirir conocimientos (enseñan bien y corrigen) / Afectivo emocionales (más compañeros) / Materiales (bonita, más salones y espacio)	IP

Narrativas alumnos grupo CA.

Las frases u oraciones claves obtenidas a partir de las narrativas aparecen organizadas por indicadores, con la finalidad de observar los motivos que predominan en cada uno de los alumnos.

CA-A1. Experiencias pasadas desagradables asociadas a las autoridades y pares: que la maestra, directora y compañeros no sean malos / Sociales: las clases (utilidad del aprendizaje).

CA-A2. Afectivo-emocionales: extraño a mis compañeros y maestras (jugar, convivir) / Sociales: los convivios, festejos, bailables y desfiles / Materiales: la cancha (donde jugaba con mis compañeros).

CA-A3. Afectivo-emocionales: los compañeros estudiosos y juguetones, los maestros y compañeros son amables / Materiales: la escuela es grande (tiene una tienda, baños y dos patios chicos).

CA-A4. Afectivo-emocionales: me gustan mis compañeros, la maestra y la directora/ Materiales: me gusta el color de la escuela, su uniforme, los cócteles de fruta y hot dogs, no me gustan los baños de los niños (se ven feos).

CA-A5. Adquirir conocimientos: los maestros son buenos, dan clases extra y los temas son variados/ Afectivo-emocionales: que las clases no sean interactivas y no haya hora para relajarnos/ Materiales: tenemos una cooperativa, sala de juegos y biblioteca.

CA-A6. Adquirir conocimientos: las maestras son buenas, enseñan muy bien y te corrigen/ Afectivo emocionales: no hay problemas con otros niños, quisiera más compañeros/ Materiales: la escuela es bonita, que hubiera más salones y más espacio.

Mediante las narrativas de los niños y las niñas de la escuela CA observamos que sólo en los alumnos CA-A5 y CA-A6 existe predominancia de motivos internos o cognoscitivos, en los alumnos CA-A2, CA-A3 y CA-A4 observamos presencia dominante de motivos externos positivos y en el alumno CA-A1 presencia de motivos externos negativos relacionado con experiencias negativas vividas tanto en el nivel preescolar como escolar.

Entrevista con alumnos del grupo CA.

Respecto a la dimensión la escuela, existe predominancia del motivo externo positivo, haciendo referencia a que lo que más les agrada de la escuela: “aprender y conocer amigos” alumno CA-A1; “conocer a más compañeros, a la maestra” alumna CA-A2; “que tenga patios donde pueda comer o jugar, donde puedas platicar” alumno CA-A3; “mi maestra” alumno CA-A4; “principalmente la biblioteca,

hay libros muy interesantes” alumna CA-A5; “las maestras, te ponen mucha atención y te enseñan a estudiar y a aprenderte las cosas” alumno CA-A6. A partir de la información brindada por los niños y niñas podemos notar que en los alumnos 2, 3 y 4 existe predominio de motivos externos positivos y en los casos CA-A1, CA-A5 y CA-A6 predominio de motivos internos o cognoscitivos.

En la dimensión de las materias, existe una preferencia por las matemáticas, lo cual se nota a partir de las respuestas expresadas por los alumnos: “matemáticas, porque aprendo muy bien las sumas, restas y las divisiones” alumno CA-A1; “matemáticas, lo que me gusta es porque es un poco fácil pero a la vez se dificulta y la dificultad me gusta” alumno CA-A4; “matemáticas, desde el kínder se notó mucho que era muy buena en esa materia” alumna CA-A5; “matemáticas, porque soy muy bueno, en cuanto a las cosas y muy rápido” alumno CA-A6; en el caso de la alumna CA-A2 su materia favorita es “español, porque más o menos le entiendo” y el alumno CA-A3 expresa “historia, porque quiero saber más de la historia de México”. Por lo tanto, a partir de las respuestas de los niños acerca de su materia favorita y el por qué de su respuesta podemos notar la presencia de motivos cognoscitivos en el total de alumnos entrevistados.

Respecto a la dimensión de materias enfocada a la subdimensión de clases a partir de la pregunta: ¿Cómo te sentirías si tuvieras que tomar clases en casa?, las respuestas fueron: “me hubiera gustado estar en la escuela, pero no con niños que se burlan” alumno CA-A1; “hubiera preguntado ¿por qué? ¿cómo le iba yo hacer (sic) para seguir estudiando? alumno CA-A2; “a veces, a veces hueva, a veces soy más inteligente los fines de semana que son los jueves y viernes, los lunes no” (haciendo referencia a que los primeros días de la semana inician con matemáticas y los últimos dos días se enfocaban en las demás materias como historia) alumno CA-A3; “estaría triste por no ver en persona a mis amigos” alumno CA-A4; “yo hubiera dicho lo estaría pensando (sic) y que sería una oportunidad para ver cosas nuevas” alumna CA-A5; “no es lo mismo estar en la escuela que estar en casa, porque no tendría compañeritos para ir a jugar” alumno CA-A6. Entonces el tipo de motivos destacados es del tipo externo positivo en los alumnos CA-A1, CA-A3 y CA-A6; y los motivos internos se presentan en los alumnos CA-A2, CA-A4 y CA-A5.

En cuanto a la dimensión del profesor, al hacer la pregunta ¿Qué significa para ti la palabra maestro (a)?, se observan motivos internos o cognoscitivos en 5 de los 6 niños, específicamente los alumnos CA-A2, CA-A3, CA-A4, CA-A5 y CA-A6, a partir de las respuestas: “maestra que nos puede ayudar a resolver las cosas, que nos puede explicar” alumna CA-A2; “miss o profe con cariño, sí es amable, su trabajo es que pongan la tarea o explicar a los niños lo que no entiendan” alumno CA-A3; “es alguien que te ayuda a estudiar y que te ayuda en algunos problemas” alumno CA-A4; “una persona de enseñanza, la cual se puede admirar, que es alguien que te va a guiar por un tiempo en un buen camino” alumna CA-A5; “persona la que te va a enseñar y que en tu futuro le vas a agradecer por ayudarte” alumno CA-A6; sólo en el caso del alumno CA-A1 se ve expresado el motivo externo positivo pues el significado de maestra está relacionado con la figura de la persona “maestra anterior me hace sentir enojado y triste, maestra (actual) nos ayuda de todo, nos ayuda en la tarea”.

En la pregunta ¿Tú crees que al maestro le debe gustar dar clases? ¿Cómo se nota eso?, las respuestas de los alumnos fueron las siguientes: “sí, porque ellos (sic), las maestras deben hacerlo, porque si no, los niños no van a entender nada” alumno CA-A1; “yo creo que sí, porque digamos a una maestra que no le gustaría ser maestra nos regañaría y no nos explicaría...a una maestra que sí le gusta, nos apoya, nos dice cómo hacerlo” alumna CA-A2; “algunos sí, pero algunos no, algunos se desesperan con los niños y los castigan. A todos los maestros (se refiere a los maestros de esta escuela), sí les da mucha felicidad dar clases” alumno CA-A3; “sí, para que un maestro sea bueno, necesita disfrutar lo que hace. Por ejemplo, la maestra CA, nos atiende bien, nos explica todo” alumna CA-A5; “sí, porque dan las clases con una felicidad, también porque te explica muy bien” alumno CA-A6. En el caso de los alumnos de esta institución se observa el tipo de motivos cognoscitivos o internos, puesto que los niños manifiestan que el profesional de la educación debe mantener una actitud positiva, lo cual observan no sólo en su forma de dirigirse e interactuar, sino principalmente en la generación de intereses hacia la adquisición de los conocimientos.

Observación y videogración de la clase

CA. La maestra empieza estimulando los recuerdos de las sesiones anteriores, haciendo énfasis en los temas que ya habían sido abordados con anticipación, por lo que estimula la memorización de los temas. La maestra inicia y comenta de forma directa que la actividad deberá llevarse a cabo de manera rápida y fluida. La dinámica inicia cuando hace una pregunta en forma directa a una de las alumnas y de esta forma dan continuidad de acuerdo al orden en el que aparecen los alumnos dentro de la plataforma. La maestra no menciona el objetivo de la actividad, al parecer lo maneja de forma implícita, pues ya en otras ocasiones han realizado la misma dinámica. La maestra intenta generar la actividad a través de motivar a los alumnos hacia las preguntas del repaso del tema de ciencias naturales, sin embargo, los alumnos parecen estar más motivados por responder rápidamente y ganar a sus compañeros, por lo que los motivos que son de tipo externo positivo. La maestra promueve el uso de pistas para que los alumnos le den la respuesta a la pregunta lanzada, por lo que este tipo de orientación es caótico y genera en los niños participar de manera desorganizada y cometer errores de ensayo-error. En otras ocasiones, la maestra brinda orientaciones completas, pero estas generan en los alumnos la dependencia de ser constante guiados. La maestra preparó la asesoría a partir de preguntas presentadas de forma oral y el apoyo de imágenes en base a una presentación de power point, sin embargo, no establece ni señala el plan de acciones que deben realizar los niños. Durante la presentación, la maestra lleva a cabo la retroalimentación en el momento en que los alumnos tienen la asesoría, pero esta retroalimentación es lanzada en forma de respuesta rápida, sin la posibilidad de que el niño pueda reflexionar acerca de ello. La maestra espera la respuesta inmediata de cada uno de los niños, si la respuesta es errónea, no considera la posibilidad de verificación por parte del alumno, por lo tanto, tampoco hay posibilidad de corrección, sino que continúa inmediatamente con otro niño hasta obtener la respuesta correcta o bien, es la misma maestra quien da la respuesta, para continuar con la siguiente pregunta. La apropiación de los conceptos se muestra de forma directa mediante la definición memorizada previamente. La participación de los alumnos en la actividad se manifiesta mediante el uso de los

conocimientos previamente dados. La interacción que se observa para lograr el desarrollo del objetivo de la actividad es de forma pasiva y no reflexiva, se muestra distante puesto que sólo se toma en cuenta la participación individual. La interacción mostrada para la generación del aprendizaje es individualizada, por lo tanto, es competitiva, reservada para uno solo y hosca, debido a que el alumno no se interesa por la participación colectiva.

5.3 Pandemia COVID-19

5.3.1 Consideración de los tres momentos de aplicación de las técnicas e instrumentos

En el grupo CK1, la modalidad de las clases fue presencial y la aplicación de los instrumentos y técnicas, tanto para la maestra como para los alumnos se llevó a cabo al final del ciclo escolar, por lo que una de las implicaciones es que la interacción docente-alumno y alumno-alumno estaban totalmente establecidas, definidas y fortalecidas. Asimismo, se había logrado la cohesión del grupo. Los alumnos estaban pasando por una transición al siguiente nivel escolar, mostrando entusiasmo por ingresar a la secundaria.

En el caso de los grupos CK2 y CA la aplicación de las técnicas e instrumentos fueron realizadas vía remota, mediante sesiones en línea por plataformas como Zoom o Meet o videollamada por Whatsapp debido a la pandemia de COVID-19.

En el grupo CK2, la modalidad de clases fue en línea, por lo tanto, la aplicación de los instrumentos y técnicas dirigidas al maestro y alumnos del grupo se tuvo que aplicar en línea. Esto se llevó a cabo al inicio del ciclo escolar, por lo tanto, es importante mencionar que los alumnos habían cursado la primera parte del 5º grado escolar de forma presencial y lo habían concluido en línea. De esta forma, el grupo inició el 6º grado en línea, de manera que, tanto el maestro como el grupo se ubicaban en la etapa introductoria del ciclo escolar, lo que significó para los alumnos empezar a conocer la dinámica de trabajo del maestro y para el maestro implicó también enfrentarse a los retos de enseñanza en línea. Otro detalle

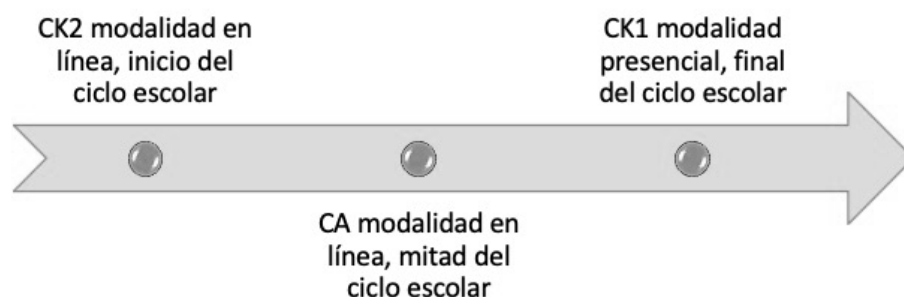
importante es que uno de los alumnos CK2-A3 era de recién ingreso, lo que implicó integrarse a las relaciones ya establecidas y pactadas en el ciclo anterior entre compañeros y amigos, es decir, la interacción alumno-alumno.

En el caso del grupo CA, la forma de trabajo al inicio del ciclo escolar fue mediante el envío de cuadernillos y vídeos por whatsapp o llamadas de forma individual, por falta de internet en el caso de los alumnos. Debido a las necesidades y dificultades que representó este formato de trabajo, la maestra propuso la idea de agregar el trabajo en línea, así que de forma gradual fueron incorporándose más alumnos. La aplicación de los instrumentos y técnicas fue durante el primer periodo del 6º grado, siendo la modalidad de trabajo clases o asesorías en línea, tomando en cuenta que la mayoría de los alumnos inscritos en el grupo habían cursado con la misma profesora el 5º grado, por lo tanto, la relación es más sólida entre maestra-alumnos.

En la figura (4) aparece el momento del curso escolar en el que se aplicaron las técnicas e instrumentos a cada uno de los grupos participantes, así como la modalidad de su administración. Los momentos en los que fueron aplicados las técnicas e instrumentos en las escuelas se vieron afectados por la pandemia y también se encontraron en dependencia de la gestión y permisos de las instituciones.

Figura 4

Consideración de los momentos de aplicación de los instrumentos en las tres escuelas



5.3.2 Pregunta añadida a la entrevista de los alumnos a partir de la pandemia

Debido a que se presentó la pandemia, fue necesario revisar las preguntas de la entrevista, considerándose viable mantener la misma estructura de la entrevista como inicialmente se había propuesto, sólo se agregó la pregunta ¿cómo te sentiste cuando tuviste que tomar clases en casa debido a la pandemia de COVID-19? a los alumnos de los grupos CK2 y CA.

Grupo CK2

Las respuestas de los niños fueron diversas y se colocan a continuación: “bien, me puedo conectar con mi compu o celular” alumno CK2-A1; “muy desesperante porque se trababa internet, el audio y la cámara” alumno CK2-A2; “sorprendido, pero bien, estoy en mi escritorio” alumno CK2-A4; como podemos notar los casos de alumnos CK2-A1, CK2-A2, y CK2-A4 el tipo de motivos destacado es el externo neutro, debido a que se centran en el material o equipo en general. En el caso del alumno CK2-A5 predominan los motivos externos positivos ya que comenta “probar algunas plataformas que no habíamos conocido al principio me agradó, ahora un poco triste por tantos casos de muertes, por el semáforo naranja, nos regresamos al rojo, por lo que al inicio estuvo en dependencia de las plataformas por conocer, pero posteriormente cambió su postura, hacia un sentido más de tipo afectivo-emocional, expresando su sentir acerca del fallecimiento de las personas. El caso del alumno CK2-A3 se nota predominio del motivo interno a partir de su respuesta “rarito, no comprendía cómo iba a ser, mientras fue pasando ya entendí cómo era”.

Además de responder a esta pregunta, los niños mencionaron de forma libre lo que pensaron acerca de las ventajas y desventajas de la pandemia, lo que más extrañaron de las clases presenciales, sus expectativas y deseos respecto al regreso a clases y sus reflexiones personales.

CK2-A1: “tomar notas en línea, no es difícil, el maestro comparte una imagen del tema y ya nosotros anotamos lo que aparece”. “En todas las clases no nos pide que anotemos tanto”. “La escuela CK significa para mí un lugar donde puedes tener muchos compañeros y también donde puedes aprender mucho”.

CK2-A2: “De las clases en línea, ahora me siento un poco mejor, aunque me sigo desesperando por el internet, pero me siento bien”. “Mi relación con el maestro, no es tan fuerte pero sí nos llevamos bien”. Los aspectos desfavorables de tomar clases en línea son: “se traban las cámaras, el internet falla, nos saca la plataforma, se nos apaga el micrófono, está muy lento cómo vamos aprendiendo, sólo tenemos tres horas de clase”. Los aspectos favorables: “aquí nos dan un tiempo libre, podemos compartir pantalla y mostrar nuestros trabajos, igual de que podemos participar un poco más”.

CK2-A3: “Me meto en mi computadora, es más fácil, tengo una pantalla grande y tengo mis audífonos para que otro tipo de ruido no entre”. “El celular sólo lo uso para educación física” (para tomar la clase en el patio). “Las cosas que me agradan del grupo es que el profe al iniciar la clase nos pregunta ¿qué hicieron el día anterior? para conocer nuestros gustos y lo que hacemos”.

CK2-A4: “Un tema nuevo, se me dificulta en comprender”. “Tomar clases en casa, lo que más me gusta es seguir durmiendo y acostarme, lo que menos me agrada es estar siempre en casa. Ya no hacemos cosas productivas como ir al parque o ir por un helado o por una crepita”.

CK2-A5: “Lo que más extraño de las clases presenciales es poder jugar en el patio, la piscina de pelotas y hacer educación física. Los maestros ahora están más tranquilos en línea”.

Grupo CA

A partir de la pregunta ¿cómo te sentiste cuando tuviste que tomar clases en casa debido a la pandemia de COVID-19?, se obtuvieron las siguientes respuestas de los niños: “me sentía muy triste porque ya no tendría que ver a los maestros y

compañeros” alumno CA-A1, destacando la esfera de las interacciones; “emocionado, cuando dan las clases a la gente (se refiere a las clases presenciales), me siento cansado” alumno CA-A3 aludiendo a la comodidad de estar en casa; por lo tanto, en los alumnos CA-A1 y CA-A3 se observa presencia de motivo externo positivo. En el caso de los alumnos CA-A2, CA-A4, CA-A5 y CA-A6 se percibe la presencia de motivo interno o cognoscitivo a partir de sus respuestas: “triste, las cosas que no entiendo no me las puede enseñar mi maestra” alumna CA-A2; “al principio estaba aburrido, ahora a la mitad, me agrada en línea, la maestra nos ayuda en cualquier materia” alumno CA-A4; “ me pareció buena idea porque me paraba a la hora que yo quería y ya después hacía tareas, pero me di cuenta no era tan fácil, era más fácil con el apoyo de mi maestra que con el apoyo del internet que tenía que estar buscando todo” alumna CA-A5; “no me gustó, es mejor en la escuela, allá te lo explican, aquí no, sólo mandan fotos” alumno CA-A6. Los alumnos de esta forma destacaron la importancia del docente como una figura fundamental para su aprendizaje y el desarrollo de su formación escolar.

En este apartado aparecen las reflexiones de algunos alumnos participantes de la escuela CA, las cuales surgieron de forma libre.

CA-A1 “Ya me urge conocer la escuela, cuando me duermo sueño cómo va a ser grande o pequeña. No la he visto”. “El problema ha sido la conexión ya que se traba la cámara”.

CA-A3 “En las clases en línea la maestra te puede explicar bien, así no te haces bolas, te explica para el vídeo”. “Desde el principio me gustaron las clases en línea”.

CA-A5 “En octubre iniciaron las clases virtuales con la maestra y esto fue mejor”.

5.4 Concentrado de los resultados de los tres grupos participantes

En este apartado se presenta el concentrado de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de las técnicas e instrumentos a los maestros y alumnos participantes de los grupos CK1, CK2 y CA, con la finalidad de observar los tipos de motivos predominantes y sus relaciones.

5.4.1 Concentrado de los resultados de las narrativas de los alumnos

Tabla 21

Concentrado de los tipos de motivos de los alumnos de los tres grupos participantes de acuerdo a las narrativas

Alumno	Grupos		
	CK1	CK2	CA
A1	IP	IP	EN
A2	IP	IP	EP
A3	EP	IP	EP
A4	IP	EP	EP
A5	EP	IP	IP
A6	IP	*	IP
Motivo predominante	IP	IP	EP

*El grupo CK2 tiene 5 alumnos

En la Tabla 21 se observan los tipos de motivos de los alumnos de las tres escuelas, expresados de forma escrita a través de las narrativas, es notable que los motivos internos o cognoscitivos son predominantes en los grupos CK1 y CK2, ya que los alumnos consideran que en la escuela se adquieren los conocimientos y saberes, mediante el aprendizaje de la realidad del mundo, la presencia de motivos externos positivos están conectados con las relaciones afectivas con sus pares (amigos y compañeros), considerando también a la escuela como parte extensiva de su hogar. Por otro lado, en el caso del grupo CA se observa como predominante el tipo de motivos externos positivos, manifestando que la escuela es un lugar que les agrada por el tipo de instalaciones con las que cuenta y las actividades sociales que se llevan a cabo. Los motivos externos positivos también están presentes

mediante las relaciones afectivo-emocionales con sus compañeros y amigos. Es significativo mencionar que hubo un único caso del alumno CA-A1 que presenta motivos externos negativos relacionado con experiencias desagradables del pasado con maestras y compañeros, lo cual continúa permeando en la actualidad, manifestando una imagen negativa de la autoridad y expresando de forma abierta y continua el evitar ser coaccionado.

5.4.2 Concentrado de los resultados de las entrevistas de los alumnos de los grupos CK1, CK2 y CA

Tabla 22

Concentrado de los tres grupos respecto a las dimensiones de la entrevista a alumnos

Dimensiones	CK1	CK2	CA
Escuela	EP	EP	IP/EP
Materia	IP	IP	IP
Profesor	IP	IP	IP
Aprendizaje	IP	IP	IP
Tipo de motivos predominante	IP	IP	IP

En la Tabla 22 aparece, en función del análisis del concentrado de entrevistas aplicadas a los alumnos de las tres instituciones escolares, las dimensiones de escuela, materia, profesor y aprendizaje. En la dimensión de aprendizaje (conocimientos), los indicadores establecidos fueron los objetivos del aprendizaje, las formas y lugares para aprender, los temas preferidos, la autovaloración del aprendizaje y el aprendizaje colectivo. En la dimensión de materia escolar, los niños expresaron en sus respuestas verbales, que lo que más les agradaría aprender en la escuela son actividades académicas relacionadas con las enseñanzas de materias nuevas (física, robótica, química) o temas relacionados con las ciencias naturales, actividades artísticas y culturales. En la autovaloración de su aprendizaje,

consideraron los retos académicos a los que se han enfrentado y dieron cuenta del aprendizaje de contenidos y metodologías de la escuela, organizadas y desarrolladas a partir de las enseñanzas del maestro titular CK1-A2: "(la maestra) nos ayudó a entender las raíces cuadradas"; CK2-A5: "anteriormente no me habían dado análisis de lectura" y CA-A2: "las divisiones, las restas y multiplicaciones, le pregunto a la maestra por mensaje". En cuanto al aprendizaje colectivo, los niños manifestaron en términos generales, que lo importante es cumplir con las actividades escolares pero que también hay espacios y momentos donde pueden llevar a cabo actividades lúdicas. Existe apoyo entre los compañeros integrantes del grupo, también opinan que la participación de todos es importante, que es interesante el aprender cosas nuevas y un aspecto significativo es que consideran al docente como parte del grupo y siendo sus relaciones cercanas y de confianza, pudiendo tener espacios de diálogo y conversaciones acerca de temas cotidianos. Todo ello constituye la presencia de motivos internos o cognoscitivos, lo cual da sentido al aprendizaje tanto en lo individual como en lo colectivo. Por otro lado, respecto a la dimensión de escuela, existe un predominio de los motivos externos positivos, en el caso de los alumnos de las tres instituciones escolares, lo cual está más en relación hacia las características físicas (espacio, instalaciones, etc.), materiales (las antologías) o con las interacciones sociales que ahí se desarrollan (maestros, compañeros, amigos, etc.), y en menor grado se hace referencia a la función de la escuela que es el aprendizaje de los conocimientos. En la dimensión de las materias, en esta etapa relacionada con la línea central del desarrollo, respecto a la adquisición de los conceptos y las acciones intelectuales, dos de los alumnos del grupo CK1 manifestaron tener preferencia por las matemáticas, dos por el español, uno por la historia y finalmente un alumno por las ciencias naturales. En la dimensión de la materia favorita, en el grupo CK2 respondieron dos de los alumnos su gusto por las ciencias naturales, un alumno comentó su preferencia por las matemáticas y dos alumnos optaron por la materia de inglés, que es impartida por otra maestra responsable (es decir, no es el maestro participante en la investigación). En el caso del grupo CA existe una predominancia por la materia de matemáticas, ya que cuatro de los seis alumnos la eligieron como su asignatura

favorita, en tanto, que un alumno comentó que le agradaba el español y a otro alumno la historia, específicamente la de México. Por lo tanto, en la dimensión de la materia, los motivos predominantes son de tipo cognoscitivo o interno, ya que los alumnos describieron las cualidades de sus materias favoritas, primordialmente porque están relacionadas con el aprendizaje de las mismas, además de mencionar los temas aprendidos y las habilidades desarrolladas. Por lo que se refiere a la dimensión del profesor, en consideración de las subdimensiones relacionadas con el rol que representa, la función que ejerce en la escuela, el caso supuesto y real (en la situación de la pandemia) de la ausencia, las formas de su enseñanza y las sugerencias acerca de la enseñanza, en las tres escuelas existe una manifestación clara de los motivos internos o cognoscitivos, comprendiendo que el principal rol del docente es el de la enseñanza (“explica”, “guía”, “te ayuda a lograr metas”, “es la esperanza de mi aprendizaje...”), pero además los alumnos también hacen referencia a las relaciones afectivas cercanas con el docente y cómo esto afecta de manera positiva (CA-A5: “para que un maestro sea bueno, necesita disfrutar lo que hace”), o por otro lado, las interacciones basadas en el castigo (físico o emocional) permean de forma negativa en su aprendizaje (CA-A1: “en el kínder, esa señora no hacía nada...lo más peor (sic), llevaba un palo”). Además, el significado de la palabra maestro para la mayoría de los niños es de una persona cuyo rol principal es el de enseñanza, por lo que mediante su guía, se adquieren los aprendizajes.

Un aspecto para tomar en cuenta fue el hecho de que el número de alumnos por grupo es diferente (CK1=6 alumnos, CK2=5 alumnos y CA=6 alumnos). Tomando en consideración los aspectos antes mencionados fue necesario interpretar los datos obtenidos como porcentajes. Esto nos ayuda a equilibrar la diferencia entre la cantidad de preguntas dentro de las entrevistas, ya que, debido a la pandemia, el instrumento debió ajustarse en su cantidad. Al obtener los porcentajes, podemos expresar la cantidad de motivos en términos relativos a la cantidad de ítems dentro de cada entrevista específica, de modo que se puede comparar entre grupos aun cuando haya diferente cantidad de preguntas y distinto número de participantes.

Los resultados obtenidos a partir del análisis de la entrevista aplicada al total de alumnos participantes permitieron calcular los porcentajes de motivos por escuela y por indicadores. De esta forma, se describen los porcentajes mostrados en la figura (5).

Los alumnos de la escuela CK1 demostraron el 62% de motivos internos, 33% motivos externos positivos, 1% de motivos externos neutros y 4% de motivos externos negativos.

Los alumnos de la escuela CK2 mostraron 60% de motivos internos, 36% motivos externos positivos, 4% motivos externos neutros y 0% de motivos externos negativos.

Los alumnos de la escuela CA presentaron 80% motivos internos, 18% motivos externos positivos, 4% motivos externos negativos.

En los alumnos de las escuelas CK1 y CK2 existe una alta coincidencia en los resultados, esto probablemente está relacionado con el mismo tipo de metodología de enseñanza y con las capacitaciones que los maestros han recibido en su lugar de trabajo.

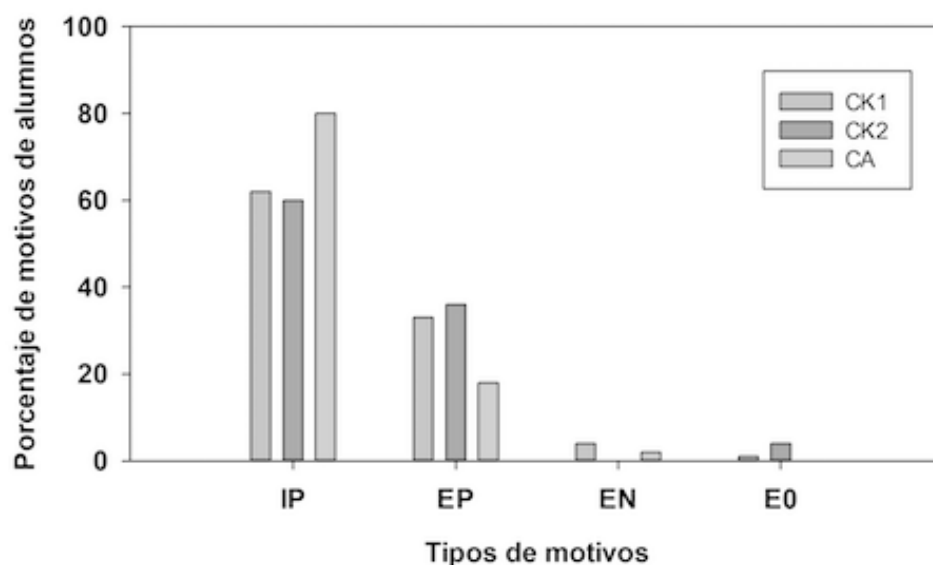


Figura 5. Concentrado de porcentajes de motivos obtenidos a partir de la entrevista con los alumnos de los grupos CK1, CK2 y CA

Respecto al porcentaje de motivos por cada uno de los indicadores agrupados se observó que existe variación entre escuela y materias, pero no tanto respecto a aprendizajes. La diferencia entre materias puede deberse al estilo de enseñanza de cada docente. Hay más diferencia en materias en los grupos CK1 y CK2. Existe una gran diferencia en el indicador de escuela respecto al grupo CK1 y CK2 con respecto a CA.

Recordemos que la escuela de los grupos CK1 y CK2 es la misma institución escolar, es decir, la metodología es la misma, en donde la orientación del profesor es primordial, es decir, el profesor es el mediador para el logro de los aprendizajes, en tanto que en la escuela pública la figura del maestro es quien ejerce como único participante activo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.4.3 Concentrado de la observación de clase de los tres grupos CK1, CK2 y CA

Para la observación de clase se elaboró una guía que consideró la participación de los maestros y alumnos en una clase de ciencias naturales, basándose en los componentes estructurales y funcionales de la actividad de enseñanza-aprendizaje dirigido (Talizina, 2019; Mata, 2019).

Dentro del proceso de la clase, también se tomaron en cuenta los tipos de interacciones entre los agentes profesor-alumno y alumno-alumno. Esto debido a que el tipo de relación interpersonal condiciona los modos de comunicación, de manera tal que el tipo de interacción se puede clasificar, en dos formas: de colaboración o solidaridad (afectivos-empáticos); de competencia o rivalidad (reto, ironía, hostilidad)” (Elizondo et al., 2008).

En la tabla 23 podemos observar los resultados en forma de concentrado de la observación de clase con base en los diferentes componentes de la actividad de enseñanza-aprendizaje y sus indicadores.

Tabla 23

Concentrado de la observación de clase, basada en los componentes e indicadores de la actividad.

Componentes de la actividad	Indicadores		
	CK1	CK2	CA
Interés	Estimula el recuerdo de los conocimientos previos	Estimula el recuerdo de los conocimientos previos	Estimula el recuerdo de los conocimientos previos
Necesidad	Inicia de forma directa a la instrucción de la actividad	Inicia de forma directa a la instrucción de la actividad	Inicia de forma directa a la instrucción de la actividad
Objetivo	No indica a los alumnos el objetivo de la actividad	No indica a los alumnos el objetivo de la actividad	No indica a los alumnos el objetivo de la actividad
Motivos	Externos positivos	Externos positivos	Externos positivos
Orientación	Brinda orientaciones completas, pero sin posibilidad de generalización	Brinda orientaciones completas, pero sin posibilidad de generalización	Da orientaciones parciales o caóticas (ensayo-error)
Ejecución	No establece el plan	No establece el plan	No establece el plan
Control	Durante: retroalimentación	Durante: retroalimentación	Durante: retroalimentación
Verificación y Corrección	Evalúa cualitativamente con el análisis de los errores	Evalúa cualitativamente con el análisis de los errores	Evalúa cuantitativamente sin el análisis de los errores
Objetivo (alumno)	Presentación de la característica esencial del concepto	Presentación de la característica esencial del concepto	Presentación directa de la definición del concepto
Motivos (alumno)	Genera y utiliza los conocimientos	Genera y utiliza los conocimientos	Utiliza los conocimientos previamente dados
Interacción profesor-alumno	Activa, reflexiva y afectiva	Activa, reflexiva y afectiva	Pasiva, no reflexiva y distante

Interacción alumno-
alumno

Cooperativa,
comunicativa y
amistosa

Cooperativa,
comunicativa y
amistosa

Competitiva,
reservada y hosca

Respecto al componente de interés se observa de acuerdo a los indicadores que en los grupos CK1, CK2 y CA, los tres maestros estimulan el recuerdo de los conocimientos previos. En cuanto a la necesidad, los maestros inician de forma directa a la instrucción de la actividad. En cuanto a los objetivos de la actividad, los maestros no brindan a los alumnos orientación acerca del objetivo propuesto para la clase. En cuanto a los tipos de motivos, estos son de tipo externo positivo. En cuanto al tipo de orientación que brindan los profesores, se empieza a notar una diferencia en el caso de los profesores, principalmente existen más similitudes en el caso de los maestros de los grupos CK1 y CA, esto se considera debido al tipo de metodología en la que basan su propuesta de enseñanza basada en el enfoque histórico-cultural y de la teoría de la actividad. Por lo tanto, en el caso de la orientación, los maestros de los grupos CK1 y CK2 brindan orientaciones completas, pero sin posibilidad de generalización, en tanto, que en el caso de la maestra del grupo CA las orientaciones son parciales o caóticas, por lo que los alumnos van dando respuestas mediante el ensayo-error. En los tres maestros se observa que no establecen el plan inicial de la actividad, por lo tanto, su ejecución es presentada de forma directa ante los alumnos. El tipo de control de la actividad se muestra durante la actividad misma en forma de retroalimentación. En cuanto a los componentes de verificación y corrección, en el caso de los maestros CK1 y CK2 su forma de evaluación es de forma cualitativa mediante el análisis de los errores, en el caso de la maestra CA su evaluación es cuantitativa sin el análisis de los errores que los alumnos expresan por medio de su participación o al responder a las preguntas. Respecto a los alumnos, en el componente de objetivo de la actividad de aprendizaje en el caso de los niños de los grupos CK1 y CK2 se logra observar la presentación de la característica esencial del concepto visto en las clases de ciencias naturales, por otro lado, en los alumnos del grupo CA la presentación es directa en cuanto al concepto dado previamente por la maestra. Los motivos de los

alumnos en el aprendizaje en los grupos CK1 y CK2 se muestran cuando los niños pueden utilizar los conocimientos que se fueron generando y que éstos utilizan en la dinámica de la clase; en los alumnos del grupo CA los niños utilizan los conocimientos memorizados. La interacción entre maestro-alumno de la escuela CK1 y CK2 es activa, reflexiva y afectiva puesto que se posibilita la comunicación abierta y propositiva en torno a la generación de conocimientos, en el caso de la escuela CA la interacción se observó pasiva, no reflexiva y distante, debido a la dinámica en la que la maestra es quien presenta la clase en forma tradicional. Finalmente, en la interacción alumno-alumno, en el caso de los alumnos de la escuela CK1 y CK2, la forma de interactuar entre los pares es de forma cooperativa, comunicativa y amistosa, por otro lado, en el caso de la escuela CA, debido a la estructura limitada de la asesoría, la interacción entre los niños se torna en forma competitiva, reservada y hosca, generando en los niños la competencia por responder de forma individual.

Análisis de datos

En este estudio se estableció el objetivo general de analizar la jerarquía de los motivos profesionales de los maestros en las escuelas públicas y privadas en la actividad de enseñanza-aprendizaje. Con el propósito de aportar conocimientos acerca del tema de los motivos de los maestros de primaria que se relacionan con el proceso de enseñanza-aprendizaje, se utilizaron las premisas de la teoría de la actividad y el enfoque histórico-cultural (Talizina, 2019; Galperin, 2009; Solovieva, 2022). Dicha teoría plantea la oportunidad de estudio de la estructura, contenido y las posibilidades para la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque histórico-cultural, retomando los conceptos de la edad psicológica (Vigotsky, 1996d), neoformaciones psicológicas (1996c), la actividad rectora (Elkonin, 1989; Obukhova, 1995), la situación social del desarrollo (Vigotsky, 1996d), la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1996b) y las líneas del desarrollo (Elkonin, 1995).

La presente investigación es de tipo exploratorio, puesto que el tema ha sido recientemente abordado en la población de maestros y alumnos desde la aproximación histórico-cultural y la teoría de la actividad. Cabe señalar que se trata del primer estudio en México que aborda como su objeto a los motivos profesionales en la actividad de enseñanza-aprendizaje desde las posiciones teórico-metodológicas de la teoría de la actividad, de hecho, no se han encontrado tampoco los estudios similares en otros países, por lo que existen pocos antecedentes directos de este trabajo.

Los resultados obtenidos son relevantes al tema abordado de una forma exploratoria y han permitido responder a las preguntas establecidas.

La primera pregunta ha planteado la determinación de los motivos predominantes en la actividad profesional de los maestros de primaria desde los planteamientos de la teoría de la actividad (Leontiev, 1960, 1993) en relación con los tipos de motivos: internos (relacionados con el objeto de la actividad determinada) y externos con sus variantes (externos positivos, externos neutros y externos negativos). En relación con la actividad profesional de la enseñanza, el

objeto de esta actividad constituye garantizar la motivación de los alumnos para introducir los conocimientos científicos en la escuela primaria (Davidov, 1978). Precisamente estos motivos internos son los que deben encontrarse en la base de la actividad de la enseñanza profesional para garantizar su transcurso positivo y efectivo para todos los participantes. La predominancia de este tipo de motivos es la que se esperaría en cada profesional educativo. Se trata del interés profundo y personal por enseñar a los niños en la escuela primaria.

Los motivos externos, por su parte, pueden ser divididos en subtipos (Talizina, 2019; Mata, 2019, 2021). Los motivos externos positivos son aquellos que apoyan al motivo interno, aunque no lo duplican, se puede decir que los motivos externos positivos acompañan al motivo interno, siempre y cuando este esté presente. En el caso de su ausencia, actúan, más bien, como los motivos neutros. Los motivos externos neutros no se encuentran en una relación específica con el motivo interno y dependen de las características del desarrollo individual y personal de cada sujeto, de las particularidades de su vida o de las situaciones laborales administrativas presentes. Los motivos externos negativos perjudican o entran en contradicción con los motivos internos de la actividad profesional de la enseñanza. Estos últimos no se esperarían en los profesionales que se dedican a la educación. Para responder a esta pregunta, se elaboraron los instrumentos que permitieron analizar dichos tipos de motivos en sujetos adultos: maestros de escuela primaria. En los estudios anteriores, se ha analizado el sistema de motivos en los niños, alumnos de la escuela primaria (Mata, 2019), para lo cual se utilizaron diversos métodos: dibujo dialogado de los alumnos de primaria; entrevista a los maestros; entrevista a los alumnos; entrevista a padres, observación videograbada de la sesión escolar (Solovieva y Mata, 2017a, 2017b; 2019; Mata, 2019, 2021).

En esta investigación, como seguimiento de los estudios anteriores, se utilizaron los métodos de la entrevista con los maestros de la escuela primaria, elaboración de la historia personal de su profesión con el énfasis de la razón de elección de la carrera pedagógica, videograbación de la sesión escolar, entrevista

a los alumnos, así como el ensayo narrativo de los niños con énfasis en los aspectos positivos y negativos de sus estudios escolares. De esta manera, se utilizó un conjunto de técnicas e instrumentos, los que permiten valorar al proceso de la actividad de la enseñanza-aprendizaje de una forma multifacética, desde el punto de vista de sus participantes: maestros y alumnos. Cada una de las técnicas aporta, de una forma específica para el estudio de los motivos, debido a que el funcionamiento de los motivos se observa en la actividad real de cada participante, es decir, de cada maestro. Cada maestro muestra su motivo en cómo enseña, cómo se comunica y cómo reflexiona acerca del proceso de su enseñanza en la escuela. De manera directa, los receptores de dicho motivo son los alumnos de la escuela primaria, cuya propia motivación para aprender se encuentra en una relación estrecha de la motivación del maestro para enseñar.

Las técnicas de la narrativa abierta sobre un tema definido se usaron con el objetivo de valorar, por medio del análisis de contenido, los aspectos de las concientizaciones de los sujetos participantes acerca de su actividad profesional, en el caso de los docentes, y del aprendizaje escolar dirigido y compartido, en el caso de los alumnos. En estas técnicas se puede obtener la propia reflexión de cada maestro sobre su profesión, sus logros y fracasos.

Las entrevistas semiestructuradas se elaboraron con el objetivo de obtener información de la persona entrevistada (Kvale, 2011), respecto a las diferentes dimensiones, acerca de los tipos de motivos relacionados con el aprendizaje en el caso de los alumnos (Talizina, 2019) y en cuestión de los maestros acerca de su actividad profesional. Las entrevistas aportan al análisis de los aspectos negativos y positivos de la actividad profesional de cada maestro con base en las preguntas elaboradas por el investigador.

La observación de la clase mediante el apoyo de la guía, se planteó con el objetivo de conocer los elementos estructurales y funcionales de la actividad de enseñanza-aprendizaje: planteamiento de la necesidad del tema, la formación del motivo, el establecimiento de los objetivos, las orientaciones del profesor brindadas

a los alumnos, la ejecución y control, así como, la verificación y la corrección de los errores, en consideración del rol del docente con respecto a su enseñanza (Mata, 2019); en cuanto a los alumnos se observó primordialmente su papel en relación a la apropiación de los conceptos y los tipos de motivos respecto a su aprendizaje, y finalmente la dinámica de las interacciones (maestro-alumno, alumno-alumno). En la observación de la clase se puede apreciar cómo los motivos de cada maestro trabajan en la realidad, cómo estos participan en la actividad real de la enseñanza y cómo los alumnos se desempeñan en esta. Sin la observación de la clase, la información recibida desde la aplicación de los demás instrumentos puede ser insuficiente y subjetiva.

El análisis de los motivos de los maestros se realizó con base en los datos, obtenidos con todas las técnicas y los instrumentos utilizados durante la investigación. Para el análisis de los datos se utilizaron diferentes categorías, enmarcadas en un sistema categorial general respecto a los tipos de motivos como una de las premisas fundamentales de la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza (Talizina, 2019) en concordancia con los objetivos de la investigación. Es así como, la utilización de las diferentes técnicas e instrumentos permitió establecer las categorías, además de reportar las dimensiones e indicadores de la jerarquía de motivos de los participantes (González y Mijtáns, 1989). También se analizó la frecuencia de aparición de las respuestas y su lugar en el conjunto de dichas respuestas. Por lo tanto, al realizarse el análisis en conjunto de todas las técnicas e instrumentos aplicados a un mismo sujeto, se valoró la coincidencia de contenidos, sus contradicciones y su forma de complementación.

Para el análisis de los datos, se propusieron tres tópicos o categorías de trabajo, relacionados con la actividad profesional de los maestros: 1) la actividad profesional en la edad adulta, 2) la situación social de la actividad profesional y 3) actividad operacional y herramientas de comunicación, fundamentadas en la tipología de motivos (Talizina, 2019) y la estructura sistémica de la actividad laboral (Engeström, 2001; García, 2017).

Con base en la información obtenida a partir del uso de las técnicas y los instrumentos se elaboraron las dimensiones: labor docente, proyecto personal, satisfacción; ambiente de trabajo, evaluación, capacitación, funciones, obstáculos, reglas básicas; estrategias didácticas, necesidades educativas e interacciones. A partir del análisis de los datos, obtenidos en la investigación con distintos métodos, se han relacionado dichas categorías con los tipos de motivos profesionales de los participantes. Las categorías y las dimensiones se analizaron con base en el constructo teórico que plantea a las categorías teóricas, planteadas por los representantes de la teoría de la actividad, tales como: motivo interno, así como el motivo externo positivo, negativo y neutro.

Discusión

Retomando el primer objetivo en relación con los resultados acerca de los tipos de motivos que predominan en la actividad profesional de los tres maestros de primaria, se identificó mediante la entrevista semiestructurada que la historia familiar profesional fue la razón de la elección pedagógica profesional de los maestros, considerado en este sentido, como motivo externo positivo, lo cual sentó las bases en el inicio de su formación y trayectoria profesional. Ante la ausencia del motivo interno de la actividad profesional, dicho motivo se podría calificar como un motivo neutro.

Los tres maestros tienen una historia de padres y familiares que se han desempeñado profesionalmente en el ámbito educativo, por lo tanto, esta profesión es considerada como una vocación, una herencia familiar, una inspiración. En este sentido el proceso de educación de la personalidad, específicamente de la esfera de los intereses, inicia desde edades tempranas, lo cual “requiere un clima psicológico donde el niño pueda expresar con libertad sus gustos o inclinaciones y reflexiones” (Mijtáns, 1990, p. 35). Por tanto, las formaciones motivacionales complejas como las intenciones profesionales requieren de la activación del pensamiento para la búsqueda de una solución creativa y creadora (González y Mijtáns, 1989).

Al manifestarse que la historia familiar constituye una fuerza importante y significativa para la decisión de la vida profesional en los maestros participantes de esta investigación, se considera que dicha fuerza emerge más adelante a partir de la reflexión propia del individuo acerca de este ámbito, evidenciando una actitud activa en la determinación de sus propósitos de vida.

Por ello, el desarrollo de los motivos profesionales está influido por diversos factores, siendo uno de estos factores “la información y valoración que en el seno familiar el joven recibe de diferentes oficios y profesiones, aspectos que la familia enfatiza en su sistema valorativo y su connotación afectiva” (Mijtáns, 1990, p. 36). Es así, que el núcleo familiar tiene un papel significativo en la generación de la esfera de intereses y en el desarrollo de motivos propiamente profesionales (Mijtáns, 1990). Una de las vías son los padres como modelos profesionales, siempre en dependencia del grado de satisfacción y la comunicación asertiva con el niño y el joven. Por lo tanto, la educación en la orientación profesional de la personalidad no debe concebirse como un proceso espontáneo, sino estructurado y complejo, implicando a la educación y desarrollo de la esfera motivacional y de la esfera cognitiva, mediatizado por un proceso reflexivo (Mijtáns, 1990). De forma similar a la historia familiar, la historia personal juega un importante rol en el desarrollo de los motivos internos, en este sentido, se observa una alta correlación entre la cantidad de años de experiencia y el total de motivos internos, de forma inversa el total de motivos externos positivos disminuye conforme van aumentando los años de experiencia.

La relación de estos datos con los tipos de motivos en la teoría de la actividad, permite establecer que se trata de motivo externo positivo, ya que, ante la presencia del motivo interno (enseñanza de conocimientos científicos y motivación de los niños), podría apoyar positivamente a la labor profesional, siempre y cuando haya también la presencia del motivo interno de esta actividad. “El área laboral, en la que en definitiva se expresa la orientación profesional de la personalidad, constituye uno de los aspectos centrales de la vida del sujeto” (González y Mijtáns, 1989, p. 192).

Es en el trabajo profesional donde el individuo satisface gran parte de sus necesidades, donde logra desarrollarse creativamente y plantearse metas, constituyéndose como una actividad de constante enriquecimiento y desarrollo personal. En esta investigación, dicho motivo externo positivo se ha identificado en los tres maestros durante la entrevista. Lo preocupante fue la dificultad de relacionar este motivo con el motivo interno de la actividad de enseñanza en los tres participantes.

Respecto a las dimensiones de proyecto personal y satisfacción, en los tres maestros se observa una predominancia del motivo interno, ya que los profesores han logrado a través del cumplimiento de sus labores, la satisfacción de fines y proyectos autónomos, algunos ejemplos: maestra colegio CK1: "A pesar de trastabillar, yo me siento bien, he visto logros"; maestro colegio CK2: "La satisfacción es personal"; maestra colegio CA: "Como persona me hace sentir muy bien". En este sentido, el cumplimiento de su actividad profesional, que contiene una disciplina y exigencia externa, "a la vez satisface los proyectos elaborados personalmente" (González, 2008, p.66).

En cuanto a la dimensión de ambiente de trabajo, la proporción de motivos en los maestros es predominantemente del tipo externo positivo, este tema, es percibido por los individuos como un elemento controlado por las organizaciones (Ocampo-Palacio y Montealegre, 2020).

En la dimensión de capacitación, de acuerdo con Robbins (2009), la capacitación en el ámbito laboral estimula la motivación personal mediante la mejora de las capacidades del individuo para cumplir con su labor y potenciar su desarrollo profesional, por ello en este sentido podemos observar que en el caso de los maestros del colegio CK1 y CK2 existe presencia de motivos internos, ya que comentaron haber recibido varias y significativas capacitaciones en la institución educativa, en las que se enfocaban en la metodología de trabajo partiendo de las bases teóricas del modelo basado en el enfoque histórico-cultural y la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza. En el caso de la escuela CA, la maestra también presenta motivos de tipo interno respecto a la capacitación en la escuela, a pesar

de que fueron pocas las capacitaciones brindadas por la escuela, la docente de forma particular ha buscado prepararse profesionalmente.

En cuanto a la dimensión de evaluación, en la maestra CA: “la observación de todos los días es una forma de evaluarle”, y esto podría significar la predominancia de motivos internos, sin embargo, al realizar el análisis de sus respuestas, el significado de los resultados de los exámenes lo considera como el parámetro real, “al darse cuenta de que tanto el niño puede realizar”, por lo tanto, los motivos subyacentes son de tipo negativo. A este respecto, el hecho de centrarse en los exámenes y calificaciones pueden llevar a los niños a una motivación que “sólo responde a los premios y castigos” (González, 2006, p.92). Por otra parte, los motivos internos aparecen de forma prioritaria en los maestros CK1 y CK2, enfatizando que el conocimiento del niño no se puede establecer mediante un número, lo que se valora es el desarrollo progresivo del niño de manera continua. Dicha forma de evaluación está basada en la teoría de la actividad, siendo una evaluación pedagógica interactiva y continua, ya que enfatiza y valora el proceso de conocimiento del alumno, de forma dialéctica y dinámica (Rosas, 2019) y no sólo el producto de conocimiento, como es el caso de las calificaciones.

En la dimensión de funciones, existe presencia de motivos externos negativos relacionados hacia las diversas funciones que los maestros deben cumplir en la institución escolar, así como a los obstáculos a los que deben enfrentarse, los cuales se presentan en su labor cotidiana y que se encuentran en dependencia de elementos externos. Este dato es significativo, puesto que la actividad laboral debería estar reglamentada por funciones y obligaciones determinadas previamente (Ocampo-Palacio y Montealegre, 2020, p. 253), lo cual no necesariamente ocurre en los contextos escolares.

En la dimensión de obstáculos, en los tres maestros están presentes los motivos externos negativos, debido a que la mala actitud o una actitud indiferente de los padres y madres de familia dificulta y hasta llega a obstaculizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de que la maestra de la escuela CA considera que

las familias tienen la responsabilidad directa ante el ausentismo de los niños pues no los llevan a la escuela debido a que no se levantan temprano.

En la dimensión de reglas básicas, estas están enfocadas al cumplimiento de las actividades, los maestros se encargan de crear un sistema de acciones enfocado más al reforzamiento positivo, relacionado con un enfoque cognitivo-conductual, donde la idea básica es el uso de medios para motivar la conducta asertiva en el aula, mediante la asunción de que de forma gradual esto generará la reflexión en los alumnos. Por tanto, los motivos externos positivos son los que predominan en esta dimensión.

En la dimensión de líneas del desarrollo que incluye la actividad operacional y las herramientas de comunicación, respecto a las dimensiones de estrategias didácticas, en la maestra CK1 sus motivos internos se relacionan específicamente con la comprensión de que las estrategias didácticas le permiten al alumno interiorizar los conocimientos y que su papel principal es desarrollar dicho proceso. En el maestro CK2, los motivos son del tipo externo positivo, puesto que considera que al conocer más modelos habrá mayor posibilidad de aplicar las herramientas (técnicas y materiales) que permitan dar continuidad a su labor como profesor. En el caso de la maestra CA, la maestra presenta motivos de tipo interno ya que considera que las estrategias no tendrían que estar pensadas sólo en el docente, sino que es un proceso que viene y va, por lo tanto, el docente también puede aprender de los alumnos al usar las estrategias didácticas pertinentes.

Referente a la dimensión de necesidades educativas los tres profesores coinciden en que las principales necesidades educativas en los alumnos están relacionadas con las dificultades en matemáticas, con la escritura y con la comprensión lectora. Además de que han tenido experiencias con niños que han sido diagnosticados con problemas de aprendizaje o con algún trastorno, sin embargo, consideran que su deber es el poder brindar a cada uno de ellos a cumplir con su proceso de aprendizaje y en caso necesario, adaptar las actividades. Por lo tanto, los motivos presentes son de tipo interno.

Respecto a la dimensión de las interacciones, en los tres profesores se observan motivos de tipo externo positivo, dichos motivos están relacionados con los diferentes agentes que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje: maestro-alumno, alumno-alumno, maestro-maestro, maestro-padre de familia, etc. Sus relaciones son de cooperación y solidaridad (Elizondo et al. 2008), priorizando un ambiente agradable.

La actividad laboral como una actividad específicamente humana (Ocampo-Palacio y Montealegre, 2020), no tiene como objetivo directo satisfacer las necesidades orgánicas individuales, sino que está determinada a cumplir las necesidades sociales, lo cual especifica al mismo tiempo la convergencia y la divergencia entre el motivo y el fin de la actividad misma (González, 2008).

En el caso de las narrativas las dimensiones de labor docente, los motivos presentes en los tres profesores son de tipo interno, en el caso de la maestra CK1 considera que su profesión requiere de un alto compromiso y responsabilidad, además de vocación. En el maestro CK2 la labor docente es considerada como una actividad profesional, como una parte integral de su propia persona. En la maestra CA existe un gusto por enseñar, puesto que aprende de los niños y esto le permite la posibilidad de reinventarse.

Respecto a la dimensión de ambiente de trabajo, en la narrativa de la maestra CK1 no se aprecia referencia en su narrativa; en el caso del maestro CK2 la consideración es que el ambiente posibilita estructurar las actividades, cumplir con los objetivos establecidos y desarrollar los aprendizajes de forma creativa; en la maestra CA dicha dimensión aparece expuesta mediante el trabajo colaborativo y el ambiente que le impulsa a mejorar, siendo también fundamental el papel de otros agentes educativos, como es el caso de los directivos.

En cuanto a la dimensión de funciones en los maestros de las escuelas CK1, CK2 y CA parecen predominar motivos internos, sin embargo, mediante el análisis de sus narrativas, se observó que en los casos CK1 y CK2 existen aspectos negativos, como el hecho de sentirse vigilados o que, desde la dirección, no siempre

existe apoyo o no son escuchadas las sugerencias. En el caso de la maestra CA cavila que en dirección le permiten trabajar de forma libre. En los tres casos, a pesar de los inconvenientes consideran la asunción de las funciones de forma personal.

En la dimensión de estrategias didácticas, sólo en el caso de la maestra CK1 no aparece la referencia en su narrativa. En el caso del maestro CK2 dichas estrategias se fundamentan en la metodología histórico-cultural y la teoría de la actividad, lo cual manifiesta de manera específica y argumentando con términos teórico-prácticos, por lo tanto, los motivos relacionados a esta dimensión son de tipo interno. En la maestra CA el tipo de motivos parece ser del tipo interno, relacionado con el proceso de enseñanza, sin embargo, son del tipo externo positivo puesto que están relacionadas más con el aprendizaje como proceso práctico, enfocado a la mejora de situaciones concretas de su entorno.

En la dimensión de interacciones con respecto a la narrativa de los tres maestros, se observó que están presentes términos como cooperación, involucramiento, vínculo, participación. En este sentido, existe la presencia de motivos internos.

En los resultados de los tres maestros obtenidos mediante la entrevista con respecto a la categoría de actividad profesional que incluye las dimensiones de labor docente (IP/EP), proyecto personal (IP) y satisfacción (IP), existe coincidencia con lo obtenido en la narrativa, destacando la dimensión de labor docente, observándose predominio de los motivos de tipo interno.

En la categoría de situación social que incluye las dimensiones de ambiente de trabajo, evaluación, capacitación, funciones, obstáculos, reglas básicas, la presencia de motivos fue la siguiente: ambiente de trabajo (EP), evaluación (IP), capacitación (IP), funciones (IP/EP/EN), obstáculos (IP/EP), reglas básicas (EP), al realizar la sumatoria, se observó predominancia de los motivos internos. En cuanto a los resultados de la narrativa, las dimensiones destacadas fueron ambiente de trabajo (IP) y funciones (IP). Mediante los hallazgos obtenidos mediante la entrevista y narrativa se observa que existe predominio de motivos de tipo interno.

En la categoría de líneas del desarrollo, que comprende las dimensiones de estrategias didácticas, necesidades educativas e interacciones, podemos observar que existe coincidencia tanto en la entrevista como en la narrativa con respecto a las estrategias didácticas (IP coincide IP), en las necesidades educativas (IP) presente de manera más descriptiva en la entrevista, por otro lado, en el caso de las interacciones (EP no coincide IP), lo que puede significar que en la entrevista los maestros al preguntarles de forma abierta sobre este rubro sean más directos en su respuesta.

Cabe señalar que la investigación se inició antes de la crisis mundial sanitaria y se continuo durante la pandemia de COVID-19. Ante la situación de la pandemia los niños y maestros requirieron de un tiempo para comprender y asimilar la situación, así como de adaptarse al nuevo contexto. Durante la pandemia lo que se puso en evidencia, fue el rol fundamental que tienen los maestros en el aprendizaje de los alumnos. “Respecto a docentes y demás personal educativo, se destaca la relevancia de maestras y maestros para asegurar la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Mejoredu, 2021, p. 16).

Durante la pandemia, se observaron grandes dificultades en la organización del proceso educativo en el sentido de su planeación, elección de las tareas adecuadas, su verificación a través de la solicitud de las evidencias y el proceso de calificación. Dichos aspectos han tenido efectos negativos en la actitud de los alumnos de distintos grados educativos, así como lo muestran recientes publicaciones (Solovieva y Quintanar, 2022a; Solovieva et al., 2020; Solovieva, Pérez y Quintanar, 2022). Es posible considerar que la modalidad presencial sigue siendo la óptima tanto para el proceso educativo, como para la realización de la investigación en este campo (Solovieva y Quintanar, 2021).

La realización de la investigación en pandemia no modificó el objeto de estudio de la investigación, sin embargo, una de las reflexiones del trabajo de campo, permitió hacer notar que la planificación, organización y aplicación de los instrumentos y técnicas es viable siempre y cuando se cuente con los recursos necesarios. Los datos de campo fueron obtenidos de manera presencial en el

colegio particular antes de la pandemia y de manera virtual con el colegio público durante el aislamiento educativo. Se optó por la decisión de obtener los datos en el colegio particular en la modalidad en línea.

Durante la pandemia fue necesario aplicar las técnicas y los instrumentos en la modalidad virtual, lo cual no afectó el transcurso de la investigación. Un aspecto para destacar en la pandemia fue el apoyo de los padres de familia de los colegios CK2 y CA, para la participación de sus hijos en la investigación, lo cual requirió de la organización previa con cada uno, además de brindar los recursos tecnológicos necesarios como el celular o la computadora, lo cual fue sumamente valioso para la investigación.

A partir del análisis de la información del alumnado obtenida mediante la narración, observamos que existen casos con motivos de tipo interno, es decir, su interés en los conocimientos que ellos obtienen en la escuela primaria. A pesar de que la esfera de motivos de los alumnos no fue el objeto directo de nuestro estudio, se puede apreciar que en la entrevista semiestructurada los alumnos del colegio CK1 muestran predominancia de motivos internos, el grupo CK2 también muestra predominancia de motivos internos, al igual que el colegio CA. En cuanto a la narrativa, el grupo CK1 y el grupo CK2 mostraron motivos internos, mientras que en los alumnos del colegio CA mostraron predominancia de externos positivos y neutros, esto puede estar relacionado fuertemente con el tema de la pandemia puesto que los niños de la escuela CA hicieron mención de aspectos materiales como, el espacio, los salones, la sala de juegos, la biblioteca escolar; esto puede deberse a que los niños de CA no tenían los recursos tecnológicos (celular y computadora propios) y debían acceder a su asesoría mediante una plataforma gratuita. En términos de la observación de clase las tres escuelas exhibieron motivos externos positivos.

De la investigación en el momento de la pandemia, se puede destacar, que los niños expresaron de forma contundente la necesidad del contacto directo y la cercanía física con sus maestros, compañeros y amigos (Solovieva y Quintanar, 2022a).

Desde la información aportada por los alumnos, se han realizado las precisiones acerca de la motivación de sus maestros. Un fenómeno interesante es que la relación favorable maestro-alumno, influyó de manera positiva en la dinámica hacia el aprendizaje de la materia por parte del alumno y a su vez esto tiene significatividad en el maestro hacia la materia que enseña (Anzaldúa, 2004; Conidi, 2014).

La información obtenida a partir del análisis de los datos de los alumnos, señala que se observa el cambio en la estructura de sus motivos hacia la comunicación con los coetáneos, en comparación con la edad escolar. En el estudio previo de Mata (2019), se ha mostrado que en el nivel de la escuela primaria es posible observar motivos internos (interés en los conocimientos escolares) en el tercer grado de la escuela primaria, mientras que, en el sexto grado de la escuela primaria, el interés se sustituye por las relaciones sociales.

Uno de los hallazgos significativos de la investigación doctoral de Mata (2019), reveló el predominio de los motivos internos en los alumnos del tercer grado (61%), en relación a los alumnos de sexto grado (33%), dichos datos, manifiestan un desarrollo regresivo de los motivos cognoscitivos en primaria alta. Dicho fenómeno fue identificado y descrito en las investigaciones de la autora Bozhovich (1976), quien refiere que en la edad escolar mayor, los escolares se motivan por la aprobación en sus relaciones sociales, lo que conlleva a cambios significativos en la situación social, dando paso a la adolescencia como una nueva etapa en el desarrollo del individuo.

A continuación se muestran casos de alumnos que ejemplifican dicho fenómeno: en los resultados del grupo de sexto grado del colegio K, en el niño del caso 3 se observó que los motivos internos se encuentran en proceso de consolidación, “existe el agrado por convivir en clase con sus compañeros” y en el caso 5 se identificó el predominio del motivo interno estrechamente relacionado a motivos externos positivos: “trato amable de la profesora, forma de enseñar y atención a sus dudas” (Mata, 2019, p. 110). Encontramos en este estudio dos casos similares, respecto a la escuela CK2 alumno A2: “para mí, la escuela significa,

segundo hogar, lugar para aprender e igual lugar para convivir”; y de la escuela CK1 el alumno identificado como A4 escribió en su narrativa acerca de lo que le gusta de la escuela: “son las maestras, tienen mucha paciencia, me gusta cómo trabajan”. Este comentario muestra, de manera directa, la relación entre los motivos por enseñar y los motivos por aprender, es decir, muestran la coincidencia de los motivos del maestro y del alumno en una misma actividad que ellos realizan. Desgraciadamente, no todos los alumnos señalan a su maestro como un elemento predominante en su aprendizaje y vida escolar. En muchos alumnos, se observa el interés predominante por las relaciones comunicativas con sus pares, lo cual prevalece en la adolescencia.

Esto significa que, en la siguiente edad, correspondiente a la adolescencia, en la que el individuo se enfrentará a una nueva situación social (Domínguez, 2006), la línea del desarrollo que se presenta es la línea afectivo-emocional y de las relaciones sociales, por lo tanto, su actividad rectora en esta edad corresponde a la comunicación profunda con sus pares o coetáneos (Elkonin, 1989; Solovieva y Quintanar, 2018). Esto se explica de acuerdo con el curso del desarrollo infantil, donde existen periodos en los que predominan las relaciones personales, teniendo como base, “el desarrollo de la esfera motivacional y de las necesidades” (Elkonin, 1987, p. 122). De esta manera, aparece el motivo interno de ampliar la esfera de la comunicación y superar la situación social de la escuela (Solovieva y Quintanar, 2017), lo cual supone la aparición de nuevas neoformaciones psicológicas, permitiendo al adolescente establecer una jerarquía en el sistema de sus acciones de estudio de forma autónoma (Davidov y Markova, 1987).

Cuando la motivación es negativa o neutra, esta no apoya a la actitud positiva de todos los participantes (maestros y alumnos), afectando el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de los niños, el caso más evidente de motivación negativa fue el alumno A1 de la escuela CA, quien tanto en la entrevista semiestructurada como en la narrativa, manifestó de forma oral y escrita, experiencias negativas pasadas con maestras y compañeros de clase, lo cual afecta en la actualidad en la esfera emocional expresando emociones negativas (enojo,

tristeza, etc.) y en la esfera cognitiva al expresar que antes del kínder no sabía matemáticas, por lo que su abuela materna fue quién le ayudó en dicho proceso.

“La comunicación vivencial afectivo-emocional, la empatía, el contacto visual directo y la cercanía corporal, son importantes para los niños y los jóvenes y lo expresan de manera sincera y abierta” (Solovieva y Quintanar, 2022a, p. 110).

Para realizar el análisis de los hallazgos de los diferentes participantes: maestros y alumnos se crearon matrices en las que se buscaba la coincidencia entre las diferentes categorías de trabajo y las dimensiones correspondientes a cada uno.

Recordemos que, en el caso de los maestros, las categorías propuestas y sus dimensiones correspondientes son: 1) actividad profesional (labor docente, proyecto personal y satisfacción); 2) situación social (ambiente de trabajo, evaluación, capacitación, funciones, obstáculos y reglas básicas); 3) actividad operacional y herramientas de comunicación (estrategias didácticas, necesidades educativas e interacciones). En el caso de los alumnos, las categorías propuestas y sus dimensiones analizadas son: 1) actividad rectora (aprendizajes); 2) situación social (la escuela); 3) líneas del desarrollo (el trabajo con las materias y la comunicación con el profesor y los pares).

En el estudio se han tratado de relacionar los motivos de los maestros con los de los alumnos en el proceso educativo. Los datos obtenidos permiten también responder a la pregunta acerca de la relación entre los motivos de los maestros y los alumnos en el proceso de la enseñanza-aprendizaje.

Primero, se requirió de la integración de los resultados respecto a los tipos, predominio y jerarquía de motivos de los maestros y alumnos de primaria, así como la triangulación de los instrumentos elaborados específicamente para esta investigación para todos los participantes. Se debe considerar que la información obtenida en la entrevista y narrativas hace referencia a la dimensión explícita de la conceptualización de maestros y alumnos acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es así, como en la entrevista semiestructurada aplicada a la maestra del colegio CK1, respecto a la categoría de Actividad Profesional relacionada con las dimensiones de proyecto personal y satisfacción, existe predominio del motivo interno, sólo en el caso de labor docente predomina el motivo externo positivo. En las dimensiones de ambiente de trabajo, evaluación, capacitación, obstáculos y reglas básicas existe presencia tanto de motivos internos como de motivos externos positivos, por otro lado, en el caso de funciones existe presencia de motivos externos negativos. Estas dimensiones están relacionadas con la categoría de situación social de la maestra del colegio CK1.

En cuanto a la categoría relacionada con actividad operacional y herramientas de comunicación, el motivo predominante en la maestra de la escuela CK1, es el de tipo interno, el cual aborda las dimensiones de estrategias didácticas y necesidades educativas, en el caso de interacciones el motivo predominante es externo positivo.

En la entrevista aplicada a los alumnos del colegio CK1, respecto a la categoría de Actividad rectora en la dimensión de aprendizajes el motivo predominante es de tipo interno o cognoscitivo. Respecto a la dimensión de La escuela, el motivo predominante es de tipo externo positivo. En cuanto a la dimensión de las materias, el predominio se observa en el motivo interno. La dimensión de El profesor, destaca la presencia de motivos internos o cognoscitivos. En la narrativa aplicada a los alumnos existe predominio de los motivos internos o cognoscitivos, ya que los alumnos muestran como principal indicador la adquisición de conocimientos en la escuela, aunque no queda claro si se trata en particular de esta maestra o de otros maestros de la misma escuela (Anexo 14). Los datos señalados permiten concluir que en la maestra CK1 predominan los motivos neutros (seguir la trayectoria familiar) y externos negativos (necesidad y obligación). El motivo interno se puede apreciar únicamente por la participación de los alumnos, quienes se muestran atraídos por los conocimientos y la situación del colegio.

Mediante la entrevista semiestructurada aplicada al maestro del colegio CK2, las dimensiones de proyecto personal y satisfacción relacionadas con la categoría de Actividad Profesional, se observó el motivo de tipo interno como predominante, sólo en el caso de labor docente hay presencia tanto de motivos internos (cognoscitivos) y motivos externos positivos.

Respecto a la categoría de situación social, abordando las dimensiones de evaluación y capacitación mediante la entrevista del maestro de la escuela CK2, se observó el predominio de motivos de tipo interno, en el caso de ambiente de trabajo y reglas básicas se notó que son los motivos externos positivos los predominantes. En la dimensión de funciones se nota la presencia de motivos internos, motivos externos positivos y motivos externos negativos, en el caso de la dimensión de obstáculos hay motivos internos y motivos externos negativos.

En cuanto a la consideración de la categoría relacionada con actividad operacional y herramientas de comunicación, la dimensión de necesidades educativas los motivos que predominan en el maestro del colegio CK2 son de tipo interno, en tanto, que las dimensiones de estrategias didácticas e interacciones, el motivo predominante es el de tipo externo positivo.

Por otro lado, en la entrevista aplicada a los alumnos del Colegio CK2, respecto a la categoría de Actividad rectora, relacionada a la dimensión de aprendizajes, el motivo predominante es de tipo interno o cognoscitivo. Respecto a la dimensión de La escuela, el motivo predominante es de tipo externo positivo. En cuanto a la dimensión de las materias, el predominio se observa en el motivo interno. La dimensión de El profesor destaca la presencia de motivos internos o cognoscitivos. En la narrativa aplicada a los alumnos existe predominio de los motivos internos o cognoscitivos, puesto que 4 de 5 alumnos muestran como principal indicador la adquisición de conocimientos en la escuela (Anexo 15). Así, como en el caso del maestro CK1, los datos señalados permiten concluir que en el maestro CK2 predominan los motivos neutros (seguir la trayectoria familiar) y

externos negativos (necesidad y obligación). El motivo interno se puede apreciar únicamente por la participación de los alumnos, quienes se muestran atraídos por los conocimientos y la situación del colegio.

En la entrevista semiestructurada aplicada a la maestra del colegio CA, respecto a la categoría de Actividad Profesional relacionada con las dimensiones de labor docente, proyecto personal y satisfacción, en la docente predomina el motivo interno. En las dimensiones de ambiente de trabajo, evaluación, capacitación, funciones y reglas básicas, se observa el predominio del tipo de motivos internos, sólo en la dimensión de obstáculos se observaron motivos externos positivos, dichas dimensiones están relacionadas con la situación social de la maestra del colegio CA.

En cuanto a la categoría relacionada con actividad operacional y herramientas de comunicación, el motivo interno o cognoscitivo es el que predomina en la docente, considerando las dimensiones de estrategias didácticas y necesidades educativas, en la dimensión de interacciones existe la presencia de motivos externos positivos.

En la entrevista aplicada a los alumnos del Colegio CA, respecto a la categoría de Actividad rectora en la dimensión de aprendizajes el motivo predominante es de tipo interno o cognoscitivo. Respecto a la dimensión de La escuela, se observa que el motivo externo positivo y el motivo interno son los que destacan. Referente a la dimensión de las materias, el predominio se observa en el motivo interno. La dimensión de El profesor destaca la presencia de motivos internos o cognoscitivos.

En la narrativa aplicada a los alumnos del Colegio CA, se observa un fenómeno interesante, puesto que en la mayoría de los alumnos predominan los motivos externos positivos, se muestran sólo dos casos de alumnos en los que predomina el motivo cognoscitivo y, por otro lado, un alumno manifestó el tipo de

motivos externos negativos, los cuales se asocian con experiencias desagradables previas tanto con alumnos como con los compañeros, lo cual repercute en su motivación actual (Anexo 16).

En el caso de la maestra CA, los datos señalados permiten concluir que igualmente predominan los motivos neutros (seguir la trayectoria familiar) y externos negativos (necesidad y obligación). En el caso de los alumnos, tampoco se logra apreciar el predominio del motivo interno como el interés por los conocimientos.

En el caso de las narrativas de los alumnos podemos encontrar que existen 8 de 11 casos de la escuela particular que presentan motivos internos o cognoscitivos, mientras que en la escuela pública la proporción es menor con solo 2 de 6 casos; por otro lado, existe presencia de motivos externos positivos en 3 de 11 casos en la escuela privada, mientras que en la escuela pública la proporción se eleva a 3 de 6, un caso excepcional fue observado en la escuela pública con presencia de motivo externo negativo.

Otro instrumento utilizado en la investigación fue la observación de la clase, la cual, brindó información acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual fue revelado a partir de las acciones, actuaciones y el papel que desempeñó cada agente (maestro y alumnos) durante la actividad de aprendizaje escolar dirigido y compartido.

Para la observación de la clase de los tres colegios, se elaboró la guía que consideró dentro de la actividad de enseñanza-aprendizaje a los agentes profesor y alumnos (en lo individual y en lo colectivo), tomando en cuenta los componentes de la actividad, tanto estructurales (interés, necesidad, objetivo y motivo); como funcionales (orientación, ejecución, control, verificación y corrección), propuestos por Talizina (2019), así como los diferentes tipos de interacciones (profesor-alumno y alumno-alumno).

De acuerdo con esto, el proceso de enseñanza-aprendizaje abordado como sistema de actividad, en concordancia con lo planteado por Engeström (2001), hace referencia a que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje se considera a los agentes maestro y alumno. Ambos actores, se encuentran en constante interacción y tienen determinados objetivos. El objeto de la actividad es diferente en cada uno, pero evidentemente está relacionado. El objetivo del maestro es enseñar y el objetivo de los alumnos es aprender. Al final toda esta actividad tendrá resultados en términos del proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido. Al mismo tiempo, sabemos que ambos agentes están ubicados en un determinado escenario social que es la escuela primaria, es así como, dichos agentes tienen intenciones y por lo tanto, el maestro y los alumnos requieren llevar a cabo diferentes acciones para conseguir sus objetivos, tales acciones están mediadas por instrumentos.

A su vez, tenemos normas o reglas de comportamiento, que son las condiciones en las que se produce la interacción entre los niños y el maestro y entre los mismos niños, por lo tanto, todo ello está regulado normativamente; de manera simultánea, todas las interacciones se mueven dentro de la comunidad educativa, que está conformada por aprendices (alumnos) y una comunidad de profesionales de la educación (docentes). Dichos profesionales a su vez son aprendices, porque ellos también tienen que seguir aprendiendo. En esta comunidad educativa, existen muchos elementos que se influyen unos a otros, en las intenciones de los maestros, en los instrumentos, en las reglas, en la división del trabajo. La división del trabajo obedece a las tareas que deben realizar cada uno de los agentes, en este caso, las tareas de los maestros y los niños son distintas, es decir, en las acciones y operaciones que realizan cada uno de los actores.

Por tanto, la observación de la clase fue de gran ayuda, puesto que permitió describir y analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la dinámica escolar, aunque debido a la pandemia, se consideró como una oportunidad de investigación el descubrir cómo se desarrollaba dicho proceso en el escenario virtual.

Los datos de observación de las sesiones escolares han revelado que los maestros del colegio CK1 y CK2 no utilizan las tarjetas de orientación, lo cual es fundamental como uno de los principios teórico-prácticos desde la postura, en la que se enmarcó la investigación. Dichas las tarjetas de orientación deben incluir las características esenciales de los conceptos de la materia de ciencias naturales. La ausencia de estas revela que la orientación de los maestros de la escuela basada en la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza es incompleta, ya que dichos maestros utilizan definiciones elaboradas, siendo su orientación de tipo particular. Brindan “pistas” o indicios hasta que los niños logran (en la mayoría de los casos), llegar al concepto y de esta forma comparten el conocimiento entre sus pares, en este mismo sentido, un recurso favorable es que los maestros permiten a los alumnos aportar de forma individual sus observaciones y comentarios respecto a los temas.

A partir de los resultados es posible considerar que el concepto de orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la conceptualización de la metodología de la enseñanza basada en la teoría de la actividad es fundamental, puesto que la adquisición de conocimientos requiere de la orientación sistematizada de los docentes, lo que a su vez permite involucrar emocionalmente a los alumnos como participantes activos en el proceso educativo (Solovieva y Quintanar, 2020). Sin embargo, es importante recalcar que el concepto de orientación aún no ha sido considerado e integrado en el análisis de la actividad de enseñanza en ninguna otra teoría que no sea la teoría de la actividad (Solovieva y Quintanar, 2022a).

Por medio de la observación de la clase de ciencias naturales, se comprende que el aprendizaje de esta asignatura se debe abordar como una mediatización entre el sujeto que aprende (alumno), el objeto de estudio (ciencias naturales) y el sujeto enseñante (maestro). El aprendizaje de las ciencias naturales requiere de la práctica conjunta del maestro y alumno mediante las acciones teóricas que permiten la aplicación de los conceptos correspondientes. Por esta razón, es sumamente importante tomar en consideración la forma en la que el maestro diseña su clase ya sea de forma presencial o en línea. De inicio, el profesorado debe tener claro el

objetivo de la actividad propuesta, ya que de esta manera los alumnos pueden construir nuevos conocimientos, mediante la orientación que recibe por parte del docente. Dicho de otra manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere ser orientado por el maestro para dirigir a sus estudiantes a la zona de desarrollo próximo, ya que el rol del maestro es sustancial en el ámbito educativo, siendo el profesional que dirige, orienta y propicia que el alumno logre su desarrollo potencial.

Mediante la triangulación de los instrumentos se pudo observar que en la escuela CK1 y CK2 se presentaron casos de alumnos que muestran el predominio del motivo interno o motivo cognoscitivo del aprendizaje. Esto se nota claramente en las respuestas verbales y escritas, así como en la activa participación durante la clase. A partir del análisis de dichos instrumentos y técnicas aplicadas, podemos concluir que existe predominio de los motivos internos.

Un aspecto significativo para considerar dentro del estudio es que los instrumentos en que los participantes externan sus respuestas de forma escrita y verbal (entrevista y narración), se muestran los motivos son de tipo interno o cognoscitivo, en contraste, cuando se llevó a cabo la observación de clase, las acciones de los maestros mostraron una tendencia a los motivos externos positivos.

Por otro lado, la observación realizada en la asesoría virtual de la maestra CA, se evidenció un enfoque conductista en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su metodología de trabajo es a través de la presentación de preguntas y respuestas, utilizando como principio el reforzamiento y el énfasis en los motivos de tipo externo positivo (interés por los resultados). Lo anterior se realiza a partir del encadenamiento continuo y acumulativo de una serie de respuestas, sin una retroalimentación o una revisión (durante o posterior) a la manifestación de las respuestas incorrectas. En este caso, se trata de orientación particular, incompleta y dependiente.

Otro ejemplo de la motivación externa es cuando se le felicita al estudiante por dar la respuesta correcta memorizada, sin dar la razón de ser correcta y sin reflexionar sobre los hechos y los datos. Tal actitud solo refuerza un patrón de tipo

conductual. Dicho motivo es externo negativo, debido a que impide, la reflexión y comprensión de los datos correspondientes a la materia (Talizina, 2019). El énfasis en lo memorístico y en la mecanización de los contenidos demostró que los alumnos olvidan lo aprendido. Lo anterior prioriza un proceso de enseñanza-aprendizaje mecánico, sin considerar la asimilación de los conceptos científicos.

Desde esta forma de trabajo los maestros se convierten sólo en transmisores de información y no en los participantes que orientan adecuadamente el aprendizaje de los alumnos hacia la adquisición de los conceptos científicos. Realizando un control cruzado entre la observación de la clase y la entrevista a la maestra, se manifiesta una contradicción entre lo que refiere verbalmente y lo que hace (sus acciones), pues en la observación de la asesoría en línea pudo determinarse una motivación externa y un método de enseñanza tradicional. Dicho enfoque no favorece la generación y el desarrollo de los motivos cognoscitivos en los alumnos. Se trata de una insistencia forzada de los motivos negativos de aprendizaje: preferir la mecanización y no la comprensión y reflexión de los contenidos de las materias.

En los alumnos que dieron una respuesta errónea se puede generar la idea de ser menos capaces que sus pares y en el caso de los alumnos que no pudieron participar por diversos motivos (dificultades de conectividad, timidez, etc.), también puede desarrollarse una tendencia desmotivante para el aprendizaje. Desafortunadamente, en el Colegio CA al ser trabajo en línea desde dispositivos como el celular no era posible su corrección inmediata ni el monitoreo entre los mismos compañeros del grupo, como se describió e incluso su participación era totalmente individual.

De acuerdo con la conclusión de esta pregunta, las semejanzas entre la escuela CK1 y CK2 se deben al tipo de metodología de la enseñanza y a las capacitaciones que han recibido los docentes. La dinámica del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje facilita que en los estudiantes se desarrollen motivos internos (interés por los conocimientos), lo que significa a su vez que su actividad está siendo reflexiva y no operativa o mecánica. Desde la postura en la

que se desarrolla la investigación, es importante entender que los alumnos también son agentes activos en la educación, es decir, protagonistas de su propio aprendizaje, por lo tanto, es necesario considerar que si existe un balance entre la adquisición de los conceptos y la vivencia afectiva-emocional positiva esto permitirá la generación de motivos internos o cognoscitivos. La diferencia se observó con respecto a los alumnos de la escuela CA, ya que la forma en que está estructurada la asesoría no permite la contribución de los alumnos para generar conocimientos de forma colectiva. En este colegio se observan los motivos externos negativos (tendencia forzada hacia la mecanización).

Otro componente tomado en cuenta durante la observación de clases (presenciales y en línea), fue el abordar la personalidad y actividad profesional del maestro en interacción reflexiva con los alumnos, tanto de forma individual como colectiva. En este sentido, de acuerdo con Arias (2009), “las interacciones sociales corresponden a las vivencias cotidianas que se desarrollan al interior del aula” (p.34), por lo tanto, analizar dichas interacciones, en el salón de clases y en las sesiones virtuales, permitió dar cuenta de la metodología de la enseñanza que sustenta la práctica profesional de cada maestro. Es un hecho que, durante su preparación profesional, el maestro también debe contar con bases teóricas y metodológicas sólidas para que en su práctica docente pueda implementar metodologías y estrategias innovadoras que le permitan modificar sus prácticas tradicionales (Quintanar y Solovieva, 2020).

En la relación entre maestro-alumnos en el colegio CK1 y CK2 la interacción es adecuada, el docente tiene una actitud positiva y un acercamiento con los alumnos de forma asertiva y propositiva. De acuerdo con las investigaciones acerca de la comunicación educativa entre el docente y los alumnos: “no son únicamente de transmisión de información, sino de intercambio, de interacción e influencia mutua, cuando se establece una adecuada percepción y comprensión entre los protagonistas del hecho educativo” (Colectivo de autores, 1999 como se citó en Elizondo et al., 2008, p. 5).

Durante la actividad de estudios, el niño se incluye en relaciones determinadas con maestros y alumnos (Talizina, 2019). Retomando todos los datos expuestos y analizados, podemos acercarnos a la respuesta a la pregunta principal de la investigación: ¿Cuál es la jerarquía de los motivos en los maestros de nivel primaria en la realización de su actividad profesional?

Los hallazgos mostraron que, en la jerarquía de los motivos de los maestros se observó la presencia de diversos tipos de motivos en el colegio particular: motivo interno (interés por motivar a los alumnos y formar sus conocimientos intelectuales), motivo externo positivo (relaciones afectivas y sociales) y motivos neutros (tecnología).

En el caso del colegio público se observa el motivo externo positivo (seguir la trayectoria familiar), que se comprende como un motivo neutro ante ausencia del motivo interno.

En conclusión, queremos expresar que los conceptos de personalidad y actividad están internamente vinculados, ya que el desarrollo de la actividad hace que se manifiesten los diversos tipos y formas de personalidad. Es así como, “el sistema único e intervencional de motivos de la actividad, que surge en su desarrollo, es lo que constituye la base psicológica de la personalidad” (Petrovski, 1985, p.294). De forma simultánea, se forma una jerarquización de los motivos, gracias a los motivos se concretan los diversos tipos de actividad. Por lo tanto, “el proceso de educación de la personalidad es ilimitado; a lo largo de toda la vida el hombre se educa y desarrolla” (González y Miján, 1989, p. 111). Esto significa que la estructura de los motivos puede ser modificada en la actividad profesional, por lo que es necesario intentar promover esta posibilidad en los maestros de la escuela primaria. De su preparación profesional, que necesariamente incluye la jerarquía de motivos en esta actividad, depende el éxito de aprendizaje de los alumnos.

Por lo tanto, esta investigación aporta a nivel metodológico el acercamiento hacia la jerarquía de motivos profesionales de los maestros en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante los instrumentos elaborados (entrevista

individual semiestructurada a los maestros y a los alumnos, narrativas individuales aplicadas tanto a los maestros como a los alumnos y la observación de clase). Dichos instrumentos fueron elaborados sobre el enfoque histórico-cultural y específicamente en la teoría de la actividad que pretenden indagar sobre los motivos de ambos participantes del proceso educativo. Es probable que en los estudios futuros se deben esforzar en afinar la forma de estudiar los motivos de los participantes maestros y su reflejo en los motivos de los alumnos.

Conclusiones

La investigación ha afirmado la posibilidad de la realización de los estudios de la esfera de los motivos profesionales de los maestros como participantes de la actividad de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria. Dicho análisis se ha logrado a partir de la inclusión de diversos participantes (maestros y alumnos), así como de la recolección de datos con el uso de los métodos particulares (instrumentos) diversos.

La investigación de este tipo es un único ejemplo en México de aplicación del método de análisis de la actividad para el estudio de los motivos profesionales en maestros.

Los datos de investigación muestran la existencia de una estructura de motivación profesional de los maestros en la escuela primaria en los colegios analizados, lo cual implica la coexistencia de los tipos de motivos en una misma actividad. Es necesario precisar que los motivos externos, pueden ser cualificados como “positivos” o “negativos”, siempre y cuando se identifique el motivo interno. En esta estructura se observaron motivos externos positivos, los cuales se interpretan como motivos neutros ante ausencia del motivo interno. Puesto que los motivos neutros son aquellos que no contribuyen a la interiorización del interés por motivar a los alumnos, por lo que puede estar más bien dirigido a los recursos que le proporciona la institución escolar o al equipo tecnológico, puesto que los motivos neutros no son suficientes para caracterizar y analizar a la actividad profesional.

Alcances de la investigación

Finalmente, se presentan algunos aportes teóricos y prácticos de la investigación.

A nivel teórico un aporte interesante del estudio es que se constató el carácter plurimotivado de la actividad, tanto de la actividad profesional en el caso de los maestros y de la actividad escolar en el caso de los alumnos, así como las variadas formas en que los motivos se insertan en la estructura motivacional de la personalidad, lo que se constituye como elemento dinamizador del comportamiento. El estudio propone la realización de las actividades complejas que incluyen a múltiples participantes; maestros y alumnos en un proceso único de la actividad educativa.

La investigación muestra que la esfera de los motivos no puede ser analizada de una forma directa, a partir de datos de las entrevistas únicamente, sino que requiere de un análisis profundo de la esfera de los motivos a partir de las categorías y los indicadores que se obtienen con ayuda de diferentes instrumentos (métodos particulares).

La investigación aporta a nivel metodológico el acercamiento hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante los instrumentos elaborados, puesto que un aspecto significativo es que los instrumentos mostraron las cualidades y complicaciones de su uso, en la investigación narrativa los individuos deben contar sus historias de vida, lo cual requiere de una elaboración cognitiva en forma escrita (Huchim y Reyes, 2013), por lo tanto, esto requiere de ciertas habilidades, en el caso de los alumnos sus narrativas fueron elaboradas mediante oraciones cortas y muy específicas. En el caso de las entrevistas semiestructuradas los participantes contaron con el tiempo suficiente y necesario para expresar sus opiniones de forma abierta y amplia.

Los resultados permitieron evidenciar que, si bien los motivos intrínsecos o cognitivos son fundamentales para configurar el sentido de la actividad, los tipos de motivos externos positivos pueden llegar a orientar y dinamizar la acción del

individuo y constituir el núcleo central de su personalidad. Siendo, entonces, que la situación se enmarca en una cuestión más general de la jerarquía de motivos y de la esfera de la motivación (Mijtáns, 1987). Dichos motivos pueden variar en diversos participantes y contextos. Por tanto, la orientación y la fuerza del comportamiento no están dadas por el contenido, la fuerza o la estabilidad de los motivos aislados, sino por los vínculos que se establecen entre los distintos motivos en la jerarquía motivacional de la personalidad. En nuestra investigación no se ha observado un claro predominio de los motivos internos en los tres maestros analizados. Ningún instrumento ha permitido identificar la presencia del motivo por enseñar a los niños en la escuela primaria y por colaborar teóricamente con ellos sobre el tema de los conceptos. Los maestros se motivan por tener un proyecto de vida, por seguir la trayectoria familiar, por superar los obstáculos, por alcanzar algunas metas personales, pero no por garantizar la formación intelectual de los alumnos. Lo contradictorio es que los alumnos CK1 y CK2 se muestran motivados por los conocimientos y por la colaboración, lo cual se evidencia en sus narrativas y en las observaciones de las sesiones escolares CK1 y CK2. En el caso de los maestros CK1 y CK2, se puede decir que existen los motivos neutros que predominan en los maestros, mientras que los motivos internos predominan en la mayoría de los alumnos.

Dicha situación no se observa en los alumnos del colegio CA, debido a que ellos muestran el predominio de los motivos externos que dirigen su vida escolar. En el caso de la maestra CA, se puede decir que existen los motivos neutros que predominan en todos los participantes: maestros y alumnos.

Desde los datos, analizando los sistemas de motivos es posible determinar la cuestión de riesgo en los maestros y alumnos que presentan un predominio de motivos externos negativos o neutros, los cuales dificultan o imposibilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje y que además impactan de forma negativa en las interacciones entre los diferentes actores.

En el nivel práctico fue posible impartir cursos de formación para los maestros del colegio CK1 y CK2.

Preguntas novedosas

Desde las bases teóricas y metodológicas del enfoque histórico-cultural y la teoría de la actividad, ¿de qué manera se puede impulsar la preparación de los docentes en los diversos niveles educativos para lograr transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje?

¿De qué manera el profesor de nivel primaria puede reflexionar respecto a sus propios motivos profesionales, transformar sus esferas motivacional y cognitiva, para propiciar en el alumno la generación de sus propios motivos internos o cognoscitivos?

¿Cómo deberá ser el papel de los psicólogos y psicopedagogos histórico-culturales en el trabajo colaborativo con los docentes de nivel primaria?

Limitaciones

Una de las limitaciones fue el trabajo en pandemia, lo cual imposibilitó la realización de las entrevistas semiestructuradas de forma presencial con los participantes de la escuela CK2 y CA, ni poder incluir a otros colegios, lo cual hubiera sido de gran interés. Para las investigaciones futuras se recomienda incluir los colegios con métodos educativos distintos, de grados escolares distintos y de niveles socioculturales diversos. Esta investigación no pretende generalizar los resultados, puesto participaron tres maestros que laboran en dos escuelas con diferentes perspectivas, sabemos que no son los únicos ni suficientes, aunque si los necesarios para lograr los objetivos de esta investigación. Lo anterior se relaciona con el tema de la generalización, debido a que, siendo una investigación con carácter de exploratorio, se deben llevar a cabo futuras investigaciones con poblaciones más amplias y mediante la observación de clase en diversas materias.

Otra limitación del estudio es el hecho de que observar una sola clase, de solo una materia por un solo grupo abre la posibilidad de que las participaciones sean distintas. Para las investigaciones futuras se recomienda incluir la observación de varias sesiones escolares y diferentes materias escolares.

Referencias

- Aguirre, L. (2011). *Construcción de la experiencia social y la identidad en maestros y maestras de educación secundaria en Morelos*. Tesis para la obtención del grado de Doctorado en Ciencias Sociales con mención en Sociología. México, D.F. FLACSO.
- Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260–267.
- Anzaldúa, R.E. (2004). La subjetividad en la relación educativa: una cuestión eludida. *Tramas* 22, 31-54. Recuperado de <https://publicaciones.xoc.uam.mx/MuestraPDF.php>
- Arias, L. (2009). Las interacciones sociales que se desarrollan en los salones de clase y su relación con la práctica pedagógica que realiza el docente en el aula. *Revista Posgrado y Sociedad*, 9(2), 32-57.
- Asmolov, A.G. (2000). *Del otro lado de la conciencia: problemas metodológicos de la psicología no clásica*. Moscú: Sentido.
- Asmolov, A.G. (2001). *Psicología de la personalidad: principios del análisis psicológico general*. Moscú: Sentido.
- Asmolov, A.G. (2013). Strategy and methodology for the socioculturalreform of education. *Psychology in Russia: State of the Art*, 6(1), 3-20. Recuperado de <http://psychologyinrussia.com/volumes/pdf/2013/asmolov.pdf>
- Atkinson, J. K. (1958). *Motives in fantasy, action and society*. Princeton: Van Nostrand.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/record/1977-25733-001>

- Bernaus, M. y Gardner, R. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and english achievement. *Modern Language Journal*, 92(3), 387-401. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/227634425_Teacher_Motivation_Strategies_Student_Perceptions_Student_Motivation_and_English_Achievement
- Bogoyavliensky, D.N y Menchinskaya, N.A. (1986). La psicología de la asimilación de los conocimientos en la escuela. En I. I. Iliasov y V.Y Liaudis (Comp). *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*, 109-114. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bozhovich, L. I. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bozhovich, N.F. (1986). Las etapas de la formación de la personalidad en la ontogénesis. En: I.I. Iliasov y V.Ya. Liaudis (Eds.), *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*, 151-161. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bozhovich, L.I. y Blagoadiezhina, L.(s.f.). *Estudio de las motivaciones de la conducta de los niños y adolescentes*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Butler, R. (2007). Teachers achievement goal orientations and associations it teachers' help seeking examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 241-252. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ766317>
- Candela A. (2017). Impacto de la fallida reforma educativa en el sistema de educación básica de México: Alternativas, En: Navarro, César (Coord.) *Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular*, 323-355. México: UPN.

- Castorina, J. A. (1999). Los problemas epistemológicos en la escuela histórico-cultural. *Educação e Realidade*, 24(1), 145-160. Universidade do Rio Grande do Sul: Porto Alegre.
- Cohen, J. (1978a). *Psicología de los motivos personales*. Ciudad de México: Trillas.
- Cohen, J. (1978b). *Psicología de los motivos sociales*. Ciudad de México: Trillas.
- Coll, C. Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.) (2014). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza editorial.
- Conidi, M. Ch. (2014). *La relación maestro-alumno y su influencia en el aprendizaje, la actitud y el crecimiento personal del alumno*. Tesis para la obtención de grado de Maestría. Barcelona, España: Universidad Internacional de La Rioja. Recuperado de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2976/MariaChiara_Conidi.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Covarrubias Salvatori, V. (2020). *Bases para la introducción y el desarrollo del pensamiento científico en la niñez y la preadolescencia*. Puebla: CONCYTEP.
- Davidov, V. y Markova, A. (1987). El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. En I.I. Iliasov y V.Y. Liaudis (Eds.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*. 173-193. URSS: Progreso.
- Davidov, V. y Markova, A. (1987). La concepción de la actividad de estudio de los escolares. En I.I. Iliasov y V.Y. Liaudis (Eds.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*. 316-337. URSS: Progreso.
- Davidov, V. V. (1978). *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Davidov, V.V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Investigación psicológica teórica y experimental*. Moscú: Progreso.

- Davidov, V.V. (1996). *La teoría de la enseñanza que conduce al desarrollo*. Moscú: Inter.
- Davidov, V.V. (2000). *Tipos de generalización en la enseñanza*. Moscú: Sociedad Pedagógica de Rusia.
- Davidovics, G. y Mayol, A. (2009). Introducción al uso de muestras para la realización de encuestas en la investigación social. En P. Salinas y M. Cárdenas. *Métodos de investigación social*, 99-140. Quito-Ecuador: Quipus, CIESPAL. Recuperado de <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/55366.pdf>
- Day, Ch. (2007). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. España: Narcea.
- De Vincenzi, A., Marcano, D. y Macri, A. (2020). La práctica educativa bajo el lente de la teoría de la actividad. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 5(1), 159-176.
- Deci, E.L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. y Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3 y 4), 325-346. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/220041901_Motivation_and_Education_The_Self-Determination_Perspective
- Delval, J. (1997): Tesis sobre el constructivismo. En Rodrigo, M.J. y J. Armay, *La construcción del conocimiento escolar*. 15-24. Barcelona: Paidós.
- Descartes, R. (2010). *Discurso del método*. (Trad. D. M. García Morente). Madrid: FGS. Recuperado de <http://www.posgrado.unam.mx/musica/lecturas/LecturaIntroduccionInvestigacionMusical/epistemologia/Descartes-Discurso-Del-Metodo.pdf>

- Domínguez, L. (2006). *Psicología del Desarrollo. Problemas, Principios y Categorías*. Reynosa Tamaulipas, México: Editorial Interamericana de Asesoría y Servicios, S.A. del C.V. Recuperado de http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/en/Acervo_files/LibroLauraDominguez.pdf
- Elizondo, Y., Caballero, C.G. y Rodríguez, M.O. (2008). Influencia de la comunicación afectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Presentación de caso. *Revista médica electrónica*, 30(6). Recuperado de <http://revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/571/pdf>
- Elkonin, D.B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.
- Elkonin, D.B. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. En I.I. Iliasov y V.Y. Liaudis (Eds.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología. 104-124. URSS: Progreso.
- Elkonin, D.B. (1989). *Obras psicológicas escogidas*. Moscú: Pedagogía.
- Elkonin, D.B. (1995). *Desarrollo psicológico de las edades infantiles*. Moscú: Academia de Ciencias Pedagógicas y Sociales.
- Elkonin, D.B. (2016). Hacia el problema de la periodización del desarrollo en la edad infantil. En: Quintanar, L. y Solovieva, Y. *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*, 191-209. Ciudad de México: Trillas.
- Elliot, A. J. y Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218–232.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Enkvist, I. (2006). *Repensar la educación*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias, S.A.

- Erdelyi, M. H. (1985). *Psychoanalysis: Freud's cognitive psychology*. Nueva York: W. H. Freeman.
- Escobar, C. y Aguilar, R. (2002). ¿Qué son las conductas motivadas? Una breve historia. En Escobar, C. y Aguilar, R. (Eds.) *Motivación y conducta: sus bases biológicas*, 1-11. Ciudad de México: El Manual Moderno.
- Fariñas, G. (2007). *Psicología, educación y sociedad*. Un estudio sobre el desarrollo humano. La Habana: Félix Varela.
- Fariñas, G. (2009). El enfoque histórico-cultural en el estudio del desarrollo humano: para una praxis humanista. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. (9), Número Especial, 1-23. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9516/17923>
- Fariñas, G. (2020). La autonomía como indicador del desarrollo de la personalidad. *Obutchénie: Revista De Didáctica E Psicología Pedagógica*, 4(1), 86-106.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Ciudad de México: Paidós.
- Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freud, S. (1976). *Obras completas*. Volumen 7. Argentina: Amorrortu Editores.
- Galperin, P. Ya. (1998). *Actividad psicológica como ciencia objetiva*. Moscú: Academia de Ciencias Pedagógicas y Sociales.
- Galperin, P. Ya. (2000). *Cuatro conferencias sobre psicología*. Moscú: Escuela Superior.
- Galperin, P.Ya. (2009). Tipos de orientación y tipos de formación de las acciones y los conceptos. En: Quintanar, L. y Solovieva, (Eds.) *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*, 76-79. Ciudad de México: Trillas.

- García, R. (2017). Aplicabilidad de la teoría de la actividad histórico-cultural en los estudios de comportamiento informacional. *Biblios: Journal of Librarianship and Information Science*, [S.l.] 67, 69-83.
- Gil, M. (2018). La reforma educativa. Fracturas estructurales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 23(76), 303-321.
- Gilly, M. (1986). Psicosociología de la educación. En: Moscovici, S. *Psicología Social II*, 601-626. Barcelona: Paidós.
- González, F. y Mijttáns, A. (1989). *La personalidad. Su educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, D.J. (2008). *Psicología de la motivación*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
- González, D.J. (2006). La motivación: varilla mágica de la enseñanza y la educación. *Kaleidoscopio*, 3(6), 89-94.
- González-Moreno, C.X., Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2012). Neuropsicología y Psicología histórico-cultural: aportes en el ámbito educativo. *Revista de la Facultad de Medicina*, 60(3), 221-231. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576363540003>
- González, B. (2018). ¿Por qué el enfoque histórico-cultural? *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 5(2), 24-33. Recuperado de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/159>
- Gordeevaa, T. O., Sychevb, O.A., Pshenichnuka, D.V. y Sidnevaa, A.N. (2018). Academic Motivation of Elementary School Children in Two Educational Approaches - Innovative and Traditional. *Psychology in Russia: State of the Art*, 11(4), 22-39. Recuperado de http://psychologyinrussia.com/volumes/pdf/2018_4/psych_4_2018_2_Gordeeva.pdf

- Guzmán, C. (2021, 6 abril-6 mayo). *Análisis de datos cualitativos*. [Seminario de especialización]. Universidad Iberoamericana Puebla, Puebla, Pue. México.
- Han, J. y Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1-18. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/2331186X.2016.1217819?needAccess=true>
- Huchim, D. y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(3),1-27. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878019>
- INEE (2015). *Panorama educativo de México 2014. Indicadores del sistema educativo nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE.
- INEE (2018). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2018*. México: INEE.
- Itelson, L.B (1986). La actividad docente. Sus orígenes, estructura y condiciones. En I. I. Iliasov y V.Y Liaudis (Comp). *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*, 94-99. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Janke, S., Nitsche, S. y Dickhäuser, O. (2015). The role of perceived need satisfaction at work for teachers work-related learning goal orientation. *Teaching and Teacher Education*, 47, 184-194. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X15000104?via%3Dihub>
- Kaplan, A. (2014). Theory and research on teachers motivation: Mapping an emerging conceptual terrain. En P. W. Richardson y W. H. G., *Teacher motivation: Theory and practice*. New York: Routledge.

- Kelle, U. (2005). ¿Hacer emerger o “forzar” los datos empíricos?. Un problema crucial de la teoría fundamentada reconsiderada. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*. 6(2), 56 párrafos. Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502275>
- Klinberg, C. y Vadillo, G. (1997). *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. Ciudad de México: Litográfica Ingramex.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lam, S., Cheng, R. W. y Choy, H. (2010). Running head: School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction*, 20, 487-497. Recuperado de <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1079.4471&rep=rep1&type=pdf>
- Latapí, P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros? Serie Cuadernos de discusión*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Lens, W., Matos, L. y Vansteenkiste, M. (2008). El profesor como fuente de motivación de los estudiantes: Hablando del qué y del por qué del aprendizaje de los estudiantes. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 4(1), 1–9. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10757/346219>
- Leontiev, A.N. (1960). Las necesidades y los motivos de la actividad. En A. A. Smirnov, S. L. Rubinstein, A. N. Leontiev y B. M. Tieplov (Eds.), *Psicología*, 341-354). Ciudad de México: Grijalbo.
- Leontiev, A.N. (1974) The Problem of Activity in Psychology, *Soviet Psychology*, 13(2), 4-33, DOI: 10.2753/RPO1061-040513024
- Leontiev, A.N. (1981). *Problemas del desarrollo de la psique*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Leontiev, A.N. (1983). *Teoría psicológica de la actividad*. En A.N. Leontiev, Selección de Obras de Psicología, Tomo II, 94-261. Moscú: Pedagogía.

- Leontiev, A.N. (1986). Sobre la teoría del desarrollo de la psique del niño. En I. I. Iliasov y V.Y. Liaudis. (Comp). *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*, 10-13. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Leontiev, A. N., Luria, A. R., y Smirnov, A. A. (1986). Sobre los métodos de diagnóstico de la investigación psicológica de los escolares. En I. I. Iliasov y V. Y. Liaudis (Comp.). *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*, 322-327. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Leontiev, A.N. (1989). Actividad, conciencia y personalidad. En A. Puziréi (comp.), *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vygotski, A. Leóntiev, A. Luria*, 265-326. Moscú: Progreso.
- Leontiev, A. N. (1993). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. México: Cartago.
- Lísina, M.I. (1986). *Problemas de la ontogenia de la comunicación*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Lísina, M. (1987). La génesis de las formas de comunicación en los niños. En I.I. Iliasov y V.Y. Liaudis (Eds.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*, 274-298. URSS: Progreso.
- Lizcano, J. P. (2013). Investigación cualitativa de segundo orden y la comprensión de la realidad. *Hallazgos*, 10(19). Recuperado de <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2013.0019.0>
- Locke, E.A. y Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Logroño, M. (17 de diciembre de 2015). *Actividades rectoras Vigotsky*. [Diapositiva de Power Point]. SlideShare. <https://www.slideshare.net/MoisesLogroo/actividades-rectoras-vigostki>
- Mankeliunas, M.V (1991). Bases conceptuales, metodológicas y epistemológicas en el estudio del proceso motivacional. En Mankeliunas, M.V. *Psicología de la motivación*, 17-51. Ciudad de México: Trillas.

- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(2), 63-78. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/record/1977-27587-001>
- Marx, C. (1845). *Tesis sobre Feuerbach*. Recuperado de <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm>
- Marx, C. y Engels, F. (1974). *La ideología Alemana*. España: Pueblos Unidos y Grijalbo.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos S.A.
- Mata, A. (2019). *Los motivos del aprendizaje escolar en primaria*. Tesis para la obtención del grado de Doctorado. Puebla, México: Universidad Iberoamericana de Puebla.
- Mata, A. (2021). Los motivos del aprendizaje en la primaria desde la teoría histórico-cultural. *Obutchénie. Revista De Didáctica E Psicología Pedagógica*, 5(1), 94–118. Recuperado de <https://doi.org/10.14393/OBv5n1.a2021-60589>
- Maturano, A., Sampaio, E. y Ferreira, S. (2007). La sicología histórico-cultural en la formación profesional docente. *Estudios Pedagógicos XXXIII*, 2, 199-211. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514134011.pdf>
- Martínez, P., Mateos, M., Villalón, R., Cervi, J. Pecharromán, A. y Martín, E. (2006) Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M.; Martín, E.; De La Cruz, M. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, 171-188. Barcelona: Graó.

- Mazarío, I. y Mazarío, A. (2006). Enseñar y aprender: conceptos y contextos. Centro de Estudio y Desarrollo Educacional. 1-15. Universidad de Matanzas. Recuperado de [https://www.academia.edu/10130373/ENSEÑAR Y APRENDER CONCEPTOS Y CONTEXTOS doc](https://www.academia.edu/10130373/ENSEÑAR_Y_APRENDER_CONCEPTOS_Y_CONTEXTOS_doc)
- McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.
- Mitjáns, A. (1987). Investigación de la motivación hacia el estudio en estudiantes de educación superior: aproximación al estudio de la esfera motivacional de la personalidad. En: Colectivo de autores. *Investigaciones de la personalidad en Cuba*, La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Mijtáns, A. (1990). La orientación profesional de la personalidad: ¿puede educarse? Educación y Ciencia. 1(1), 33-42. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiBydi3_r73AhVDDkQIHdaHCukQFnoEACAcQAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.educacionyciencia.org%2Findex.php%2Feducacionyciencia%2Farticle%2Fdownload%2F10%2Fpdf&usg=AOvVaw3DfNHXKk72If_CHCg-O_qz
- Miller, G.A., Galanter, E.T. y Pribram, K.H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de metodología de la investigación social*, 1(1), 47-60.
- Mejoredu (2021). Experiencias internacionales de apoyo a la educación durante la experiencia sanitaria por Covid-19. Balance y aportaciones para México, Ciudad de México: Mejoredu.
- Montealegre, R. (1998). El experimento formativo en el estudio del lenguaje egocéntrico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30, 261-277. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80530204.pdf>

- Moraes, S. P. G. (2008). Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em matemática: contribuições da teoria histórico-cultural. Tesis para la obtención del grado de Doctorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. DOI:10.11606/T.48.2008.tde-16032009-145709.
- Morales, M.A. y Solovieva, Y. (2021). Los motivos profesionales de los maestros de la escuela primaria desde la teoría de la actividad. En: Rosas, Y. El estudio de la personalidad en los procesos educativos desde la perspectiva histórico-cultural. *Revista Obutchénie* 5(1). 190-212. DOI: <http://doi.org/10.14393/OBv5n1.a2021-60594>
- Moretti, V. (2007). Professores de matemática em atividade de ensino. Uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente. Tesis para la obtención del grado de Doctorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: São Paulo. DOI: <https://doi.org/10.11606/t.48.2007.tde-05102007-153534>.
- Moura, M. O., Araujo, E. S., Moretti, V. D., Panossian, M. L. y Ribeiro, F. D. (2010). Atividade Orientadora de Ensino como Unidade entre Ensino e Aprendizagem. En Moura, M. O. (Org.). *A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural*, 81-109. Brasília: Liber Livro.
- Moura, M. O. (2011). Educar con las matemáticas: saber específico y saber pedagógico. *Educación y Pedagogía*, 59(23), 47-57.
- Obukhova, L.F. (1995). *Psicología infantil. Problemas, teorías y hechos*. Moscú: Trivola.
- Obukhova, L.F. (2006). *Psicología del desarrollo por edades*. Moscú: Escuela Superior.
- Ocampo-Palacio, J. G., y Montealegre, R. (2020). Psicología del Trabajo: Actividad Humana, motivación laboral, cultural y organizacional, 239-274. En R. Montealegre (Ed.), *Psicología Cultural. Arte, Educación y Trabajo*. Colombia: Ascofapsi.

- OCDE (2005) Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, París, Publicaciones de la OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>
- Ortony, A., Clore, G.L. y Collins, A. (1989). *The cognitive structure of emotions. Contemporary Sociology*, 18(6), 957-958. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/202304316_The_Cognitive_Structure_of_Emotion
- Patiño, L. (2007) Aportes del enfoque histórico-cultural para la enseñanza. *Educación y Educadores*. 10(1), 53-60.
- Palmero, F., Gomez, C., Carpi, A. y Guerrero, C. (2008). Perspectiva histórica de la psicología de la motivación. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 145-170. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/799/79926204.pdf>
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C. y Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196. Recuperado de http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2002_PelletierLevesqueLegault_JESP.pdf
- Perandones, T.M. y Castejón, J.L. (2007) Estudio correlacional entre personalidad, inteligencia emocional y autoeficacia en profesorado de educación secundaria y bachillerato Universidad de Alicante. En: V Congreso Internacional "Educación y Sociedad". Granada, 30 de noviembre y 1-2 de diciembre. Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12222/3/Perandones-Gonzalez.pdf>

- Pérez, D.A. (2020). Las Actividades Orientadoras de Enseñanza: posibilidades para reflexionar en torno a la imagen del profesor, y de la variación y del cambio en la escuela. *Obutchénie: Revista De Didáctica E Psicología Pedagógica*, 4(2), 434-459. DOI: <http://doi.org/10.14393/OBv4n2.a2020-57490>
- Petrovsky, A.V. (1986). El colectivo, la comunicación y el desarrollo de la personalidad. En I. I. Iliasov y V.Y Liaudis (Comp). *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*, 161-166. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Pidello, M.A., Rossi, B. y Sagastizabal, M. (2013). Las voces de los docentes: motivos de elección de la carrera docente, valores subyacentes. *Educación*. Vol. XXII, 43, 113-128. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/1450>
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Teoría, investigación y aplicaciones. Madrid: Pearson.
- Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 667-686.
- Quintanar L. y Solovieva Y. (2016). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas.
- Quintanar, L. y Solovieva, Y. (2020). Importancia de la teoría de la actividad. En Covarrubias, V. *Bases para la introducción y el desarrollo del pensamiento científico en la niñez y la preadolescencia*. 111-172. Puebla: CONCYTEP.
- Raffini, J.P. (1996). *150 ways to increase intrinsic motivation in the classroom*, Boston: Allyn & Bacon.
- Ratner, C. (1996). Activity as a key concept for cultural psychology. *Culture & Psychology*, 2, 407-434. Recuperado de <http://www.sonic.net/~cr2/jaan.htm>

- Real Academia Española (2021). *Diccionario de la lengua española*, 23.4 ed. En línea. <https://dle.rae.es> [5 de mayo de 2021]
- Reeve, J. (1996). *Motivating Others: Nurturing Inner Motivational Resources*. Boston: Allyn & Bacon.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Rockwell, E. (1995). La escuela cotidiana. En Rockwell, E. *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*, 13-57. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Robbins, S. y Judge, T. (2009). *Comportamiento organizacional*. Ciudad de México: Pearson Educación.
- Rogers, C.R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. y Freiberg, J (1994). *Freedom to Learn*. New York: Macmillan College.
- Romero, M.P. (2017). Significado del trabajo desde la psicología del trabajo. Una revisión histórica, psicológica y social. *Psicología desde el Caribe*, 34(2), 120-138. DOI: <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.34.2.8491>
- Rosas, D. (2021) Análisis y reflexión sobre las categorías función, proceso y acción de la psicología y la neuropsicología histórico-cultural. 11(21), 7-15. *Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza-UNAM*.
- Rosas, Y., Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2019). Evaluación del concepto de número en alumnos de primaria desde la teoría de la actividad. En Gonçalves, M. et.al. (Org.) *Avaliação psicológica e escolarização: contribuições da psicologia histórico-cultural*, 307-338. Teresina PI: Edufpi.
- Rosas, Y. (2019). *Análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en la escuela primaria desde la teoría de la actividad*. Tesis para la obtención del grado de Doctorado. Puebla, México: Universidad Iberoamericana de Puebla.

- Rosas, Y. (2021). Análisis del interés cognoscitivo en clases de matemáticas. *Obutchénie: Revista De Didáctica E Psicología Pedagógica*, 5(1), 119-143. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv5n1.a2021-60590>
- Rubinstein, S.L. (1973). Bases de Psicología General. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Rubinstein, S.L. (1989). Fundamentos de Psicología General. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Rubinstein, S.L. (1998) Bases de psicología general. San Petersburgo: Piter.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. Recuperado de https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Sancho, J. (2013). Aprender a ser docente en la formación inicial y los primeros años de trabajo: aportes de un estudio con profesorado de primaria. En Poggi, M. (Coord.) *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*, 197-222. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Saúl, A. M. (2002). *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223–242. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/121561>

- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: Colección Campus Virtual, CLACSO libros. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1532.dir/sautu2.pdf>
- Segal, E.M. y Lachman, R. (1972). Complex behavior or higher mental process: Is there a paradigm shift? *American Psychologist*, 27, 46-55.
- Seligman, M.E.P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: W. H. Freeman. Recuperado de <https://openlibrary.org/books/OL5059346M/Helplessness>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Schúkina, G. I. (1968). *Los intereses cognoscitivos en los escolares*. Colección Pedagógica. Ciudad de México: Grijalbo.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during childrens' cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382. Recuperado de https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Goal_1996.pdf
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje*. Ciudad de México: Pearson Educación.
- Shardakov, M. N. (1977). *Desarrollo del pensamiento en el escolar*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Smirnov, A. A., Rubinshtein, S. L., Leontiev, A. N. y Tieplov, B. M. (1960). *Psicología*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Solovieva, Y. (2014). *La actividad intelectual en el paradigma histórico-cultural*. Ciudad de México: CEIDE.

- Solovieva, Y. (2019). Las aportaciones de la teoría de la actividad para la enseñanza. *Educando para educar*. 37 (1):13-25.
- Solovieva, Y. y Mata, A. (2017a). Motives in Learning Process: Proposal of Qualitative Analysis. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*. 23(2): 1-14, DOI: 10.9734/JESBS/2017/37263.
- Solovieva, Y. y Mata, A. (2017b). Qualitative study of motives in Mexican school children. *Psychology Research*, 7(7), 385-396 DOI:10.17265/2159-5542/2017.07.003
- Solovieva Y. y Mata, A. (2019a). The motives for learning in elementary students: the parents and teachers agency. In: Hus Vlasta (Ed). *Perspectives of arts and social studies* 1(9). DOI:10.9734/bpi/pass/v1.
- Solovieva, Y. y Mata, A. (2019b). El dibujo dialogado para evaluación de esfera motivacional escolar en alumnos de primaria. Em *Gonçalves, M. et.al. (Org.) Avaliação psicológica e escolarização: contribuições da psicologia histórico-cultural*, 339-362. Teresina PI: Edufpi.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2010a). *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar*. Ciudad de México: Trillas.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2010b). El desarrollo del niño y los métodos de enseñanza. *Elementos: Ciencia y cultura* [en línea], 17(77), 9-13.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2013). Evaluación del desarrollo simbólico en niños preescolares mexicanos. *Cultura y Educación*, Fundación Infancia y Aprendizaje, 25 (2), 167-182.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2016a). *El dibujo como actividad formativa en la edad preescolar*. Ciudad de México: Trillas.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2016b). *La actividad de juego en la edad preescolar*. Ciudad de México: Trillas.

- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2017). Desarrollo del Pensamiento y la Actividad Escolar Reflexiva. *Obutchénie. Revista De Didáctica E Psicología Pedagógica*, 1(2), 356–375. <https://doi.org/10.14393/OBv1n2a2017-6>
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2018). *Enseñanza de la lectura*. Ciudad de México: Trillas.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2019). *La metodología formativa en la psicología histórico-cultural*. Madrid: EOS.
- Solovieva, Y., González, C., Rosas, Y., Mata, A. y Morales, M.A. (2020). Resultados de investigación educativa desde el modelo histórico-cultural y la teoría de la actividad en la Universidad Iberoamericana de Puebla. *Ensino Em Revista*, 27, DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v27nEa2020-4>
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2020). Efectos del confinamiento por la pandemia COVID-2019 sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en los niveles básico y medio en el estado de Puebla. 1-34. Puebla: CONCYTEP. Recuperado de <https://www.concytep.gob.mx/wp-content/uploads/2020/10/Efectos-del-confinamiento-sobre-el-proceso-de-enseñanza-aprendizaje.pdf>
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2021). La teoría de la actividad para el aprendizaje desde la concepción de Nina F. Talizina. En Maturano, A. y Valdés, R. *Ensino Desenvolvemental: Sistema Galperin-Talízina*, 142-166. Brasil: Editora Científica. Recuperado de <https://downloads.editoracientifica.org/books/978-65-89826-71-2.pdf>
- Solovieva, Y., Pérez, B. L., y Quintanar Rojas, L. (2022). Reflexiones de niños preescolares, familiares y maestros de educación especial durante la pandemia. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 52(1), 215-240. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.482>

- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2022a). Efectos del confinamiento por COVID-19 sobre los integrantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 13(1), 92-114. Recuperado de <https://revistapcc.uat.edu.mx/index.php/RPC/article/view/427/400>
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2022b). La propuesta de modificación paradigmática de la enseñanza primaria desde la teoría de la actividad. *Educação Em Análise*, 7(1), 5–27. Recuperado de <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2022v7n1p5>
- Stipek, D. (1998). *Motivation to learn: From theory to practice*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Antioquía: Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquía.
- Talizina, N.F. (1984). *La dirección del proceso de asimilación de conocimientos*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Talizina, N.F. (1986). Las vías y los problemas de la dirección de la actividad cognoscitiva del hombre. En: I.I. Iliasov y V.Ya. Liaudis (Eds.), *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*, 310-314. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Talizina, N.F.(1998). *Psicología pedagógica*. Manual práctico. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Talizina, N.F. (2000). *Manual de Psicología Pedagógica*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Talizina, N.F. (2019). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. Ciudad de México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

- Talizina, N.F, Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2010). *La aproximación de la actividad en psicología y su relación con el enfoque histórico-cultural de L.S. Vigotsky*. Novedades educativas, 230, 4-8.
- Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Torres, R. (2017). VII El Modelo Educativo 2017, el currículo y el aprendizaje: perspectivas críticas. Ciudad de México: COMIE.
- Vélaz, J. (1996). *Motivos y motivación en la empresa*. Madrid: Díaz de Santos.
- Vigotsky, L.S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vigotsky, L.S. (1984). Teorías de las emociones. Estudio histórico-psicológico. *Obras escogidas*. Tomo VI. Moscú: Pedagogía.
- Vigotsky, L. S. (1996a). El significado histórico de la crisis de la psicología. *Obras escogidas*. Tomo I. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L. S. (1996b). Pensamiento y lenguaje. *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L.S. (1996c). Problemas del desarrollo de la psique. *Obras escogidas. Tomo III*. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L.S. (1996d). *Problemas de la psicología infantil. Obras escogidas. Tomo IV*. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L. S. (1997). *Collected Works*. Vol. 3. New York: Plenum.
- Vigotsky, (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vigotsky, L.S. (2012). *Pensamiento y lenguaje*. México: Paidós.

- Villegas, M. (2013). La perspectiva histórico-cultural y su impacto sobre la investigación de la docencia. *Revista electrónica Actualidades investigativas en educación*, 14(1), 1-17.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. Oxford, England: Wiley. Recuperado de <http://garfield.library.upenn.edu/classics1985/A1985AKX9100001.pdf>
- Watt, H. y Richardson, P. (2008) Motivation for teaching. *Learning and Instruction*. (18),405-407. Recuperado de http://faculty.edfac.usyd.edu.au/projects/FIT/articles/Watt&Richardson_intro_JLI2008.pdf
- Woolfolk, A. E. (Comp.) (1999). Capítulo 10. *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall.
- Woolfolk, A. (2008). What motivates teachers? Important work on a complex question. *Learning and Instruction*, 1(18), 492-498.
- Zilberstein, J. y Olmedo, S. (2015). Didáctica desarrolladora: posición desde el enfoque histórico-cultural. *Educação e Filosofia Uberlândia*, 29(57), 61-93. Recuperado de <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/28056/17967>

Anexos

Anexo 1

Carta de consentimiento informado dirigido al profesorado

El/La que suscribe, Mtro.(a). _____, docente de la escuela primaria _____ de la ciudad de Puebla, Pue., por este medio ACEPTO PARTICIPAR de manera anónima y voluntaria en la investigación titulada ***La jerarquía de los profesores de nivel primaria en la actividad de enseñanza-aprendizaje***, cuyo objetivo es analizar la jerarquía de motivos de los maestros de nivel primaria en escuelas públicas y privadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dirigida por la Mtra. María Alejandra Morales González. Al respecto

DECLARO

Que he sido informado(a) de los objetivos y procedimientos de la investigación, así como de la forma de mi participación, los cuales consisten en una entrevista grabada, la escritura de un texto, así como la observación y videograbación de una clase (ciencias naturales).

Que tengo conocimiento de que puedo suspender o terminar mi participación en esta investigación en el momento que así lo desee, lo cual no implica para mí persona ningún daño físico o mental, así como tampoco representa un riesgo o perjuicio de tipo sindical, laboral o institucional en mi contra.

Asimismo, acepto que fui enterada sobre la confidencialidad y el anonimato de la información que aporte en la entrevista y en el texto escrito; y que los resultados me serán compartidos en formato impreso una vez que haya concluido la investigación.

Puebla, Pue. a __ de _____ de _____.

Mtra. María Alejandra Morales González

Mtra. _____

Contacto:

correo electrónico: mariaalejandra.morales@iberopuebla.mx

Anexo 2 Carta de consentimiento informado dirigido a padres de familia

Nombre del alumno: _____ Fecha de nacimiento: _____ Edad: _____
Escuela: _____ Fecha: _____

Introducción

Se invita a participar a su hijo(a) en la investigación *“La jerarquía de motivos de los maestros de primaria en la actividad de enseñanza-aprendizaje”*. La investigación está dirigida por la Mtra. María Alejandra Morales González estudiante del Doctorado Interinstitucional de la Universidad Iberoamericana de Puebla. Antes de que inicie el estudio nos gustaría explicarle el propósito del estudio, así cómo podría usted ayudar a su hijo(a) a resolver las interrogantes acerca del procedimiento. Nos parece conveniente enfatizar que su participación es totalmente voluntaria, una vez que usted entienda el estudio y acepte que su hijo(a) participe en la investigación, se le solicitará firme este formulario de consentimiento. Usted recibirá una copia para sus archivos personales.

Propósito del estudio

En esta investigación se busca apoyar a los maestros y alumnos de primaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los aspectos intelectuales y emocionales.

Procedimiento

Si usted acepta que su hijo(a) participe en esta investigación, lo primero que haremos será tener una sesión individual con su hijo(a) para aplicarle una entrevista (grabada en audio) que contiene preguntas generales acerca de su actividad escolar. En otra sesión se le pedirá a su hijo(a) elabore un texto libre cuya temática general sea “Mi escuela”. Las sesiones de entrevista y escritura del texto se realizarán de la siguiente manera: su hijo(a) saldrá del salón de clases con una servidora en dos sesiones de aproximadamente una hora dentro de las instalaciones de la institución escolar. Posteriormente se realizará la videograbación de una clase con la participación de todo el grupo, protegiendo la identidad de cada participante.

Beneficios

El/la maestro(a) de grupo recibirá una sesión (modalidad por definir), en la cual se le brinden herramientas para trabajar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Confidencialidad

El registro de la información será confidencial, en la cual se mantendrá el anonimato de su hijo(a) como participante y se cuidará de su integridad personal. El resultado de del estudio será publicado en una tesis, artículos y eventos científicos sin que se revelen datos personales.

Firma

Si ha leído el consentimiento informado, entiende la información y voluntariamente decide participar en este estudio, así como también acepta que podamos grabar a su hijo, por favor firme a continuación.

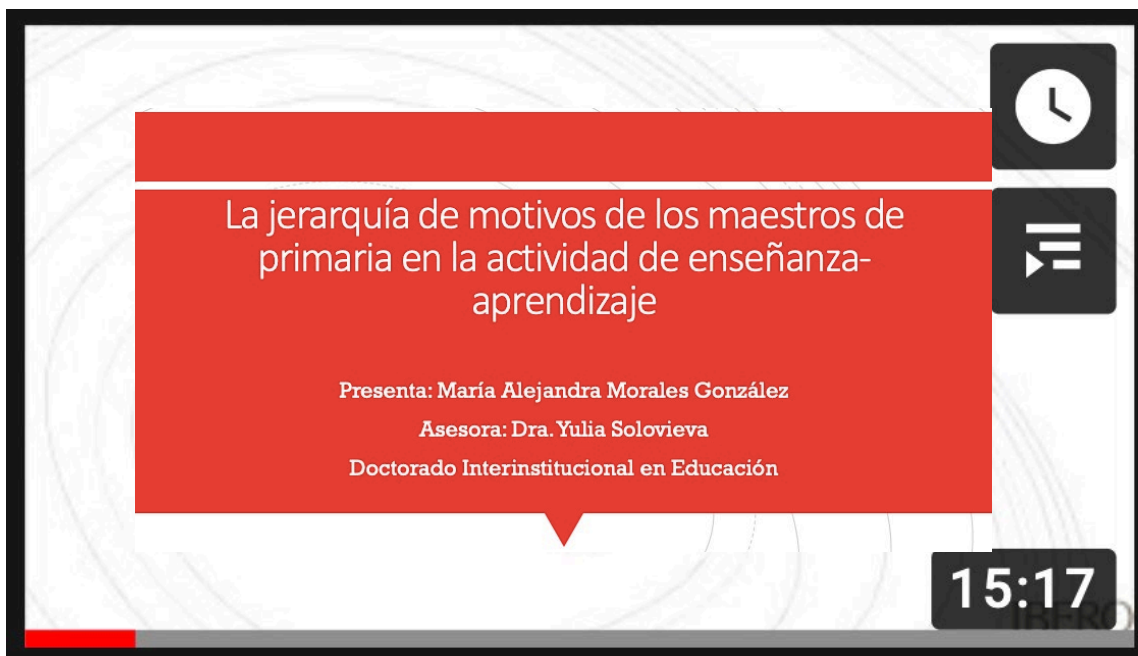
Nombre del padre/madre, representante o tutor:

Firma del tutor legal

Acepto que graben las sesiones que le realizan a mi hijo(a): sí _____ no _____

Anexo 3

Imagen y enlace al canal privado de Youtube para la presentación del proyecto



<https://www.youtube.com/watch?v=SncIEDk1Jfk>

Anexo 4

Maestra CK1 observación de clase, modalidad presencial

Actividad de enseñanza-aprendizaje				
Sujetos	Componentes de la actividad	Acciones	Indicadores	Observaciones
Profesor (a)	Interés	Identificación del nivel de preparación previa	Estimula el recuerdo de los conocimientos previos	La maestra estimula el recuerdo de los conocimientos previos respecto al tema, realizando comentarios que les permite a los alumnos evocar la información.
	Necesidad	Presentación de la actividad	Inicia de forma directa a la instrucción de la actividad	La maestra indaga con preguntas acerca del tema e inmediatamente inicia la presentación de diapositivas con el tema: La energía.
	Objetivo	Establece el resultado esperado	No indica a los alumnos el objetivo de la actividad	Con respecto al objetivo de la actividad, la maestra no lo menciona, queda implícito.
	Motivos	Cómo genera la actividad	Presenta motivos externos a la actividad (positivos, neutros o negativos)	La maestra genera la actividad mediante la presentación oral de preguntas, de manera que alude a la memorización, por lo tanto, el tipo de motivos son externos positivos.
	Orientación	Información que ofrece para realizar la actividad	Brinda orientaciones completas, pero sin posibilidad de generalización	La maestra brinda una orientación completa, pero sin posibilidad de generalización, por medio de orientaciones completas pero específicas. Posteriormente alude a las adivinanzas, lo que

				hace que los niños den ejemplos al azar, aunque luego vuelve a reorientarlos.
	Ejecución	Señala acciones por realizar	No establece el plan	La profesora realizó la planeación de su actividad mediante el uso de papeles con ejemplos de los tipos de energía.
	Control	Atiende variables que intervienen en la ejecución	Durante: retroalimentación	La maestra brinda pistas a los alumnos para lograr responder de forma adecuada a las interrogantes, es así como el elemento de control lo atiende en forma de retroalimentación, durante la ejecución.
	Verificación y Corrección	Análisis de errores	Evalúa cualitativamente con el análisis de los errores	La profesora atiende la verificación y corrección tanto de forma individual como grupal. El análisis de los errores los evalúa cualitativamente, además al término de cada actividad coloca su firma en el cuaderno de cada niño como forma de revisión.
Alumno (a)	Objetivo	Apropiación de los conceptos	Presentación de la característica esencial del concepto Presentación de las características generales del concepto Presentación directa de la definición del concepto	Los alumnos hacen referencia a la característica esencial del concepto

	Motivos	Cómo participa en la actividad	Genera y utiliza los conocimientos Utiliza los conocimientos previamente dados No utiliza los conocimientos	Los alumnos generan y utilizan los conocimientos
Profesor (a)- alumno (a)	Interacciones	Desarrollo de la interacción en torno al objetivo de la actividad	Activa, reflexiva y afectiva Pasiva, no reflexiva y distante	El desarrollo de la interacción entre profesora y alumnos se muestra de forma activa, reflexiva y afectiva
Alumno (a)- alumno (a)		Generación del aprendizaje colectivo entre pares	Cooperativa, comunicativa y amistosa Competitiva, reservada y hosca	La generación del aprendizaje colectivo entre pares se muestra de forma cooperativa, comunicativa y amistosa

Anexo 5

Maestro CK2 observación de clase, modalidad en línea

Actividad de enseñanza-aprendizaje				
Sujetos	Componentes de la actividad	Acciones	Indicadores	Observaciones
Profesor (a)	Interés	Identificación del nivel de preparación previa	Estimula el recuerdo de los conocimientos previos	El maestro comparte la imagen de su pantalla, con la presentación del tema. Se dirige a todos los alumnos para dar continuidad al tema previamente visto. De esta forma, el maestro estimula el recuerdo de los conocimientos previos brindando preguntas de forma general.
	Necesidad	Presentación de la actividad	Inicia de forma directa a la instrucción de la actividad	El profesor inicia la actividad de forma directa e individual, sin dirigir al grupo la instrucción de la actividad.
	Objetivo	Establece el resultado esperado	No indica a los alumnos el objetivo de la actividad	El maestro no presenta de forma directa el objetivo principal de la actividad, sólo hace referencia acerca de los tipos de alimentos.
	Motivos	Cómo genera la actividad	Presenta motivos externos a la actividad (positivos, neutros o negativos)	La manera en la que el maestro genera la actividad con los alumnos es a través de la presentación de los motivos externos positivos, aludiendo a la presentación de ideas acerca de los alimentos saludables y no saludables.
	Orientación	Información que ofrece para realizar la actividad	Brinda orientaciones completas, pero sin posibilidad de generalización	Las orientaciones que da el profesor son completas, de manera que cada alumno requiere de la orientación individual, lo que ocasiona que los niños presenten errores. Es así como no hay posibilidad de

				generalización de este concepto.
	Ejecución	Señala acciones por realizar	No establece el plan	La ejecución se establece de forma directa con sus alumnos, realizando la secuencia de las acciones, forma general o directa, por lo tanto, no antecede un plan previo.
	Control	Atiende variables que intervienen en la ejecución	Durante: retroalimentación	El maestro presentó a la clase unas diapositivas con el texto del tema, durante la misma presentación, de forma personal dirigía la participación de cada alumno, mediante turnos. Al concluir la lectura de la oración acerca del tema, cada niño tenía que decir con sus propias palabras lo que había comprendido y antes de pasar a la siguiente participación, el maestro realizaba la retroalimentación.
	Verificación y Corrección	Análisis de errores	Evalúa cualitativamente con el análisis de los errores	La evaluación del maestro es cualitativa, analizando los errores en el proceso que llevó a cabo cada alumno para la comprensión del tema.
Alumno (a)	Objetivo	Apropiación de los conceptos	Presentación de la característica esencial del concepto Presentación de las características generales del concepto Presentación directa de la definición del concepto	Los alumnos se apropian de los conceptos mediante la comprensión de la característica esencial del concepto
	Motivos	Cómo participa en la actividad	Genera y utiliza los conocimientos Utiliza los conocimientos	Los alumnos participan en la actividad de forma que generan los conocimientos para su posterior utilización

			previamente dados	
			No utiliza los conocimientos	
Profesor (a)- alumno (a)	Interacciones	Desarrollo de la interacción en torno al objetivo de la actividad	Activa, reflexiva y afectiva Pasiva, no reflexiva y distante	La dinámica de las interacciones se desarrolla de forma activa, reflexiva y afectiva en torno al objetivo de la actividad
Alumno (a)- alumno (a)		Generación del aprendizaje colectivo entre pares	Cooperativa, comunicativa y amistosa Competitiva, reservada y hostil	La interacción entre alumnos es de tipo cooperativa, comunicativa y amistosa, lo que posibilita la generación del aprendizaje colectivo entre pares

Anexo 6

Maestra CA observación de asesorías, modalidad en línea

Actividad de enseñanza-aprendizaje				
Sujetos	Componentes de la actividad	Acciones	Indicadores	Observaciones
Profesor (a)	Interés	Identificación del nivel de preparación previa	Estimula el recuerdo de los conocimientos previos	La maestra inicia la asesoría estimulando los recuerdos de las sesiones anteriores, haciendo énfasis en que los temas ya habían sido abordados previamente, por lo que estimula el recuerdo de dichos temas.
	Necesidad	Presentación de la actividad	Inicia de forma directa a la instrucción de la actividad	La maestra inicia de forma directa la actividad, comentando al grupo que la dinámica se llevará a cabo de manera rápida y por medio de preguntas. La actividad inicia cuando la maestra hace una pregunta dirigiéndose de individual y de esta forma continua la participación directa de acuerdo al orden en el que aparece cada alumno en la plataforma.
	Objetivo	Establece el resultado esperado	No indica a los alumnos el objetivo de la actividad	La maestra no hace mención del objetivo de la actividad, lo maneja de forma implícita, pues ya en otras ocasiones han realizado la misma dinámica.
	Motivos	Cómo genera la actividad	Presenta motivos externos a la actividad (positivos, neutros o negativos)	La maestra intenta generar la actividad a través de motivar a los alumnos hacia las preguntas del repaso del tema de ciencias naturales, sin embargo, los alumnos parecen estar motivados por responder rápidamente y ganarles a sus compañeros, por tanto

				el tipo de motivos son externos positivos.
	Orientación	Información que ofrece para realizar la actividad	Da orientaciones parciales o caóticas (ensayo-error)	La orientación que promueve la profesora es primero mediante el uso de pistas para dar la respuesta correcta, sin embargo, la actividad se vuelve caótica y genera una participación desorganizada, mediante el ensayo-error. En otros momentos, la maestra brinda orientaciones completas, pero estas generan en los alumnos la dependencia de ser constante guiados.
	Ejecución	Señala acciones por realizar	No establece el plan	La maestra preparó la asesoría a partir de preguntas presentadas de forma oral y el apoyo de imágenes en base a una presentación de Power Point, sin embargo, no establece ni señala el plan de acciones que deben realizar los niños.
	Control	Atiende variables que intervienen en la ejecución	Durante: retroalimentación	La retroalimentación que lleva a cabo la maestra es durante la hora que tienen la asesoría, pero ésta es lanzada en forma de respuesta rápida, sin la posibilidad de que el niño pueda reflexionar acerca de su propia respuesta o de la respuesta de sus compañeros.
	Verificación y Corrección	Análisis de errores	Evalúa cuantitativamente sin el análisis de los errores	La forma en que la maestra evalúa los errores es mediante la respuesta inmediata. No da una calificación numérica, sin embargo, cada respuesta correcta se valida o la incorrecta se invalida, sin el análisis y reflexión acerca de la respuesta dada.
Alumno (a)	Objetivo	Apropiación de los conceptos	Presentación de la característica	La apropiación de los conceptos se muestra de forma directa mediante la definición dada

		esencial del concepto	previamente y que los alumnos debieron memorizar.
		Presentación de las características generales del concepto	
		Presentación directa de la definición del concepto	
	Motivos	Cómo participa en la actividad	La participación de los alumnos en la actividad se manifiesta mediante el uso de los conocimientos previamente dados
		Genera y utiliza los conocimientos	
		Utiliza los conocimientos previamente dados	
		No utiliza los conocimientos	
Profesor (a)- alumno (a)	Interacciones	Desarrollo de la interacción en torno al objetivo de la actividad	La interacción que se observa para lograr el desarrollo del objetivo de la actividad es de forma pasiva y no reflexiva, se muestra distante puesto que sólo se toma en cuenta la participación individual
		Activa, reflexiva y afectiva	
		Pasiva, no reflexiva y distante	
Alumno (a)- alumno (a)		Generación del aprendizaje colectivo entre pares	La interacción mostrada para la generación del aprendizaje es individualizada, por lo tanto, es de competitiva, reservada para uno solo y hosca, debido a que el alumno no se interesa por la participación colectiva
		Cooperativa, comunicativa y amistosa	
		Competitiva, reservada y hosca	

Anexo 7

Esquema de la ruta de las categorías hacia la elaboración de las preguntas de la entrevista para maestros

Categorías	Estructura sistémica de la actividad	Tipos de motivos	Dimensiones	Instrumento: entrevista semiestructurada
Actividad profesional	Objeto/Motivo: actividad dirigida en función de alcanzar el resultado requerido, y que demanda ser transformado, se conocerá en particular.	Motivos internos (propios de la actividad de la enseñanza)	Labor docente	¿Qué aprendizajes o situaciones considera han sido esenciales en su labor docente?
		Motivos externos positivos (que apoyan a esta actividad)		¿Qué características le faltan para ser el maestro ideal?
		Motivos externos neutros (que no aportan nada en particular a la realización de la actividad de enseñanza-aprendizaje)	Proyecto personal	¿Cómo tomó la decisión de ser profesor?
		Motivos externos negativos (que perjudican o que se interponen a dicha actividad)		¿De qué manera su actividad profesional contribuye en su proyecto personal?
	División del trabajo: - horizontal; de actividades - vertical; de poder y responsabilidad		Satisfacción	¿Cuáles son los obstáculos más significativos que han afectado su desempeño docente? ¿Qué tan satisfecho se siente con su vida laboral?
	Resultado salida (outcome): aquello que se espera alcanzar o lograr		Ambientes de trabajo	¿Se siente identificado en la escuela, donde labora? ¿Cómo definiría el ambiente de trabajo en la escuela?
Situación social:	Reglas: regulaciones explícitas e implícitas		Evaluación	¿Cuáles son las estrategias didácticas que más utiliza en el aula?

Personalidad independiente	• procesos • prácticas culturales • normas • puntos de vista • convenciones	Capacitaciones	¿Qué tipo de evaluación realiza en clase? ¿Cuántas capacitaciones ha recibido en la institución donde labora? ¿Cómo o en qué medida han abonado dichas capacitaciones?
		Funciones	¿En la escuela existe la posibilidad de contribuir con ideas o propuestas propias? ¿Cuáles son las funciones que un maestro ejerce en la escuela?
		Obstáculos	¿Cuáles son los problemas más comunes que se presentan en la escuela?
		Reglas básicas	¿Cuáles son las reglas básicas cotidianas?
		Estrategias didácticas	¿Qué entiende por proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Cuáles son los objetivos que tiene la actividad de enseñanza-aprendizaje?
Líneas del desarrollo	Actividad operacional y herramientas de comunicación:	Necesidades educativas	¿Cómo ha sido su historia con los niños y qué piensa de ellos? ¿Cuáles son las características ideales del niño con el que desea trabajar?
	• herramientas Relaciones sociales: • Sujetos; niños-alumnos • Coetáneos; comunidad		

Interacciones

¿Cuáles son las necesidades educativas más comunes que presentan sus alumnos?

¿Qué tipo de interacciones se presentan en clase?

¿De qué manera contribuyen los padres de familia en su labor docente?

¿Qué es lo que más les agrada a los alumnos de las clases que imparte?

¿Qué es lo que espera que aprendan los alumnos?

Anexo 8

Dimensiones de la entrevista a los alumnos del grupo CK1

Dimensiones	Escuela	Materias			Profesor							Aprendizajes				
Indicadores (Opiniones)	Características y función de la escuela	Académicas			Papel en el aprendizaje y propuestas pedagógicas							Formas de aprendizaje y Sentido de aprendizaje			Proporción	Normalizado
	A1-IP	A1-IP	A1-IP	A1-EP	A1-IP	A1-IP	A1-IP	A1-EP	A1-IP	A1-IP	A1-IP	A1-IP	A1-IP	A1-IP	12IP/2EP	0.86IP/0.14EP
	A2-EP	A2-IP	A2-EP	A2-EP	A2-EP	A2-IP	A2-IP	A2-IP	A2-IP	A2-IP	A2-EP	A2-IP	A2-IP	A2-IP	9IP/5EP	0.64IP/0.36EP
	A3-EP	A3-IP	A3-IP	A3-EP	A3-EP	A3-IP	A3-IP	A3-IP	A3-EP	A3-EN	A3-IP	A3-IP	A3-IP	A3-EP	8IP/5EP/1EN	0.57IP/0.36EP /0.07EN
	A4-EP	A4-IP	A4-IP	A4-EP	A4-IP	A4-IP	A4-IP	A4-IP	A4-IP	A4-EN	A4-IP	A4-IP	A4-IP	A4-E0	10IP/2EP/1EN /1E0	0.71IP/0.14EP /0.07EN/0.07E0
	A5-EP	A5-IP	A5-EP	A5-EP	A5-EP	A5-IP	A5-IP	A5-EN	A5-EP	A5-EP	A5-IP	A5-EP	A5-IP	A5-EP	5IP/8EP/1EN	0.36IP/0.57EP /0.07EN
	A6-EP	A6-IP	A6-IP	A6-IP	A6-EP	A6-IP	A6-IP	A6-EP	A6-EP	A6-EP	A6-IP	A6-IP	A6-EP	A6-IP	8IP/6EP	0.57IP/0.43EP
	11P/5EP	6IP	4IP/2EP	1IP/5EP	2IP/4EP	6IP	6IP	3IP/2EP/1EN	3IP/3EP	2IP/2EP/2EN	5IP/1EP	5IP/1EP	5IP/1EP	3IP/2EP/1E0	52IP/28EP/3EN/1E0	0.62IP/0.33EP /0.04EN/0.01E0
Grupo	EP	IP	IP	EP	EP	IP	IP	IP	IP/EP	IP/EP/EN	IP	IP	IP	IP		

Anexo 9

Dimensiones de la entrevista a alumnos de la escuela CK2

Dimensiones	Escuela	Materias				Profesor								Aprendizajes			Proporción	Normalizado
Indicadores (Opiniones)	Características y función de la escuela	Académicas				Papel en el aprendizaje y propuestas pedagógicas								Formas de aprendizaje y Sentido de aprendizaje			Alumnos	
	A1-EP	A1-IP	A1-IP	A1-EP	A1-E0	A1-IP	A1-IP	A1-IP	A1-IP	A1-IP	A1-EP	A1-IP	A1-IP	A1-EP	9IP/5EP/1E0	0.60IP/0.33EP/0.07E0		
	A2-EP	A2-IP	A2-IP	A2-EP	A2-E0	A2-EP	A2-EP	A2-IP	A2-EP	A2-IP	A2-EP	A2-IP	A2-IP	A2-IP	8IP/6EP/1E0	0.53IP/0.40EP/0.07E0		
	A3-IP	A3-IP	A3-IP	A3-IP	A3-IP	A3-IP	A3-IP	A3-IP	A3-IP	A3-IP	A3-IP	A3-IP	A3-IP	A3-IP	15IP/0EP	1.00IP		
	A4-EP	A4-EP	A4-IP	A4-EP	A4-E0	A4-IP	A4-IP	A4-IP	A4-EP	A4-IP	A4-EP	A4-EP	A4-IP	A4-IP	A4-IP	8IP/6EP/1E0	0.53IP/0.40EP/0.07E0	
	A5-EP	A5-EP	A5-EP	A5-EP	A5-EP	A5-IP	A5-EP	A5-IP	A5-EP	A5-EP	A5-EP	A5-IP	A5-IP	A5-EP	5IP/10EP	0.33IP/0.67EP		
Grupo	1IP/4EP	3IP/2EP	4IP/1EP	1IP/1EP/3E0	4IP/1EP	3IP/2EP	5IP	2IP/3EP	4IP/1EP	2IP/3EP	3IP/2EP	5IP	4IP/1EP	3IP/2EP	45IP/27EP/3E0	0.60IP/0.36EP/0.04E0		
	EP	IP	IP	EP	E0	IP	IP	IP	EP	IP	EP	IP	IP	IP	IP			

Anexo 10

Dimensiones de la entrevista alumnos de la escuela CA

Dimensiones	Escuela	Materias				Profesor								Aprendizajes			Proporción	Normalizado
Indicadores (Opiniones)	Características y función de la escuela	Académicas				Papel en el aprendizaje y propuestas pedagógicas								Formas de aprendizaje y Sentido de aprendizaje			Alumnos	
	A1-IP	A1-IP	A1-IP	A1-EP	A1-EP	A1-IP	A1-EN	A1-EP	A1-EP	A1-IP	A1-EN	A1-IP	A1-IP	A1-EP	A1-IP	8IP/5EP/2EN	0.53IP/0.33EP/0.13EN	
	A2-EP	A2-IP	A2-IP	A2-IP	A2-IP	A2-IP	A2-IP	A2-IP	A2-IP	A2-IP	A2-IP	A2-IP	A2-IP	A2-IP	A2-EP	13IP/2EP	0.87IP/0.13EP	
	A3-EP	A3-IP	A3-IP	A3-EP	A3-EP	A3-EP	A3-IP	A3-IP	A3-IP	A3-IP	A3-IP	A3-IP	A3-IP	A3-IP	A3-IP	11IP/4EP	0.73IP/0.27EP	
	A4-EP	A4-IP	A4-IP	A4-IP	A4-IP	A4-IP	A4-IP	A4-IP	A4-IP	A4-IP	A4-IP	A4-IP	A4-IP	A4-IP	A4-IP	14IP/1EP	0.93IP/0.07EP	
	A5-IP	A5-IP	A5-IP	A5-IP	A5-IP	A5-IP	A5-IP	A5-IP	A5-IP	A5-IP	A5-EP	A5-EP	A5-IP	A5-IP	A5-IP	13IP/2EP	0.87IP/0.13EP	
	A6-IP	A6-IP	A6-IP	A6-EP	A6-IP	A6-IP	A6-EP	A6-IP	A6-IP	A6-IP	A6-IP	A6-IP	A6-IP	A6-IP	A6-IP	13IP/2EP	0.87IP/0.13EP	
Grupo	3IP/3EP	6IP	6IP	3IP/3EP	4IP/2EP	5IP/1EP	4IP/1EP/1EN	5IP/1EP	5IP/1EP	5IP/1EP	4IP/1EP/1EN	6IP	6IP	5IP/1EP	5IP/1EP	72IP/16EP/2EN	0.80IP/0.18EP/0.02EN	
	IP/EP	IP	IP	IP/EP	IP	IP	IP	IP	IP	IP	IP	IP	IP	IP	IP			

Anexo 11

Matriz de los tipos de motivos de la maestra y alumnos de la escuela CK1 obtenidos a partir de la entrevista

	alumnos maestro	Actividad rectora	Situación social	Líneas del desarrollo			
		Aprendizajes	La escuela	Las materias	El profesor		
Actividad profesional	- Labor docente - Proyecto personal - Satisfacción	EP IP IP IP	IP EP IP IP	EP IP IP IP	EP IP IP IP	EP IP IP IP	IP
Situación social	- Ambiente de trabajo - Evaluación - Capacitación - Funciones - Obstáculos - Reglas básicas	EP IP IP EN IP/EP EP	IP EP IP EN IP/EP EP	EP IP IP EN IP/EP EP	EP IP IP EN IP/EP EP	EP IP IP EN IP/EP EP	IP
Líneas del desarrollo	- Estrategias didácticas - Necesidades educativas - Interacciones	IP IP EP	IP IP EP	EP	IP IP EP	IP IP EP	IP

Anexo 12

Matriz de los tipos de motivos del maestro y alumnos de la escuela CK2 obtenidos a partir de la entrevista

	alumnos maestro	Actividad rectora	Situación social	Líneas del desarrollo			
		Aprendizajes	La escuela	Las materias	El profesor		
Actividad profesional	- Labor docente - Proyecto personal - Satisfacción	IP/EP IP IP	IP IP/EP IP	IP/EP IP IP	IP/EP IP IP	IP/EP IP IP	IP
Situación social	- Ambiente de trabajo - Evaluación - Capacitación - Funciones - Obstáculos - Reglas básicas	EP IP IP EP/EN/IP EN/IP EP	EP IP IP EP/EN/IP EN/IP EP	EP IP IP EP/EN/IP EN/IP EP	EP IP IP EP/EN/IP EN/IP EP	EP IP IP EP/EN/IP EN/IP EP	IP
Líneas del desarrollo	- Estrategias didácticas - Necesidades educativas - Interacciones	EP IP EP	EP IP EP	EP IP EP	EP IP EP	EP IP EP	IP

Anexo 13

Matriz de los tipos de motivos de la maestra y alumnos de la escuela CA obtenidos a partir de la entrevista

	alumnos maestro	Actividad rectora	Situación social	Líneas del desarrollo			
		Aprendizajes	La escuela	Las materias	El profesor		
Actividad profesional	- Labor docente - Proyecto personal - Satisfacción	IP IP IP	IP IP IP	IP/EP IP IP	IP IP IP	IP IP IP	IP
Situación social	- Ambiente de trabajo - Evaluación - Capacitación - Funciones - Obstáculos - Reglas básicas	IP IP IP IP EP IP	IP IP IP IP EP IP	IP/EP IP IP EP IP	IP IP IP EP IP	IP IP IP EP IP	IP
Líneas del desarrollo	- Estrategias didácticas - Necesidades educativas - Interacciones	IP IP EP	IP IP EP	IP/EP IP EP	IP IP EP	IP IP EP	IP

Sujetos	Maestra CK1						Alumnos									
Categorías	Entrevista		Narrativa		Observación de clase		Entrevista		Narrativa			Observación de clase				
Actividad Profesional/ Actividad Rectora	Dimensiones	Motivo	Dimensiones	Motivo	Componentes		Dimensiones	Motivos	Alumno	Indicadores	Motivo	Componentes				
	Labor docente	EP	Labor docente	IP			Aprendizajes	IP IP IP	A1	Afectivo emocionales Sociales Adquirir conocimientos	IP					
	Proyecto personal	IP												Estructurales	Interés Necesidad Objetivo Motivo	
	Satisfacción	IP														
	Predominante	IP			Funcionales	Orientación Ejecución Control Verificación y corrección						Predominante	IP			A2
Situación Social	Ambiente de trabajo	EP	Ambiente de trabajo	-			La escuela	EP	A3	Adquirir conocimientos Sociales Materiales Complejidad de la tarea	EP					
	Evaluación	IP														
	Capacitación	IP														
	Funciones	EN	Funciones	IP	Interacciones	Profesor- alumno Alumno- alumno			A4	Afectivo emocionales Adquirir conocimientos	IP	Interacciones	Profesor- alumno Alumno- alumno			
	Obstáculos	IP/EP														
	Reglas básicas	EP														
	Predominante	IP/EP														
Líneas de desarrollo	Estrategias didácticas	IP	Estrategias didácticas	-	Predominante	Externo positivo	Predominante	EP	A5	Adquirir conocimientos Afectivo emocionales Neutros Complejidad de la tarea	EP	Predominante	Externo positivo			
							Las materias	IP IP EP								
							Predominante	IP								
	Necesidades educativas	IP					El profesor	EP IP IP IP/EP IP/EP/EN IP						A6	Adquirir conocimientos Sociales	IP
	Interacciones	EP	Interacciones	IP												
	Predominante	IP				Predominante	IP									

Anexo 14

Sujetos	Maestro CK2						Alumnos						
Categorías	Entrevista		Narrativa		Observación de clase		Entrevista		Narrativa			Observación de clase	
Actividad Profesional/ Actividad Rectora	Dimensiones	Motivo	Dimensiones	Motivo	Componentes		Dimensiones	Motivos	Alumno	Indicadores	Motivo	Componentes	
	Labor docente	IP/EP	Labor docente	IP			Aprendizajes	IP IP IP	A1	Adquirir conocimientos Afectivo emocionales Materiales Sociales	IP		
	Proyecto personal	IP			Estructurales	Interés Necesidad Objetivo Motivo	Predominante	IP	A2	Afectivo emocionales Adquirir conocimientos	IP	Estructurales	Interés Necesidad Objetivo Motivo
	Satisfacción	IP											
	Predominante	IP			Funcionales	Orientación Ejecución Control Verificación y corrección						Funcionales	Orientación Ejecución Control Verificación y corrección
Situación Social	Ambiente de trabajo	EP	Ambiente de trabajo	IP								La escuela	EP
	Evaluación	IP											
	Capacitación	IP											
	Funciones	IP/EP/EN	Funciones	IP	Interacciones	Profesor- alumno Alumno- alumno						Interacciones	Profesor- alumno Alumno- alumno
	Obstáculos	IP/EN											
	Reglas básicas	EP											
Predominante	IP					Predominante	EP						
Líneas de desarrollo	Estrategias didácticas	EP	Estrategias didácticas	IP	Predominante	Externo positivo	Las materias	IP IP EP E0	A4	Materiales Afectivo emocionales	EP	Predominante	Externo positivo
							Predominante	IP					
	Necesidades educativas	IP					El profesor	IP IP IP EP IP EP IP	A5	Afectivo emocionales Adquirir conocimientos	IP		
	Interacciones	EP	Interacciones	IP									
	Predominante	EP					Predominante	IP					

Anexo 15

Sujetos	Maestra CA						Alumnos							
Categorías	Entrevista		Narrativa		Observación de clase		Entrevista		Narrativa			Observación de clase		
Actividad Profesional/ Actividad Rectora	Dimensiones	Motivo	Dimensiones	Motivo	Componentes		Dimensiones	Motivos	Alumno	Indicadores	Motivo	Componentes		
	Labor docente	IP	Labor docente	IP			Aprendizajes	IP IP IP	A1	Experiencias desagradables asociadas a autoridades y pares Sociales	EN			
	Proyecto personal	IP			Estructurales	Interés Necesidad Objetivo Motivo						Estructurales	Interés Necesidad Objetivo Motivo	
	Satisfacción	IP												
	Predominante	IP			Funcionales	Orientación Ejecución Control Verificación y corrección	Predominante	IP	A2	Afectivo emocionales Materiales	EP	Funcionales	Orientación Ejecución Control Verificación y corrección	
Situación Social	Ambiente de trabajo	IP	Ambiente de trabajo	IP			La escuela	IP/EP	A3	Afectivo emocionales Materiales	EP			
	Evaluación	IP												
	Capacitación	IP												
	Funciones	IP	Funciones	IP	Interacciones	Profesor- alumno Alumno- alumno		IP/EP	A4	Afectivo emocionales Materiales	EP	Interacciones	Profesor- alumno Alumno- alumno	
	Obstáculos	EP												
	Reglas básicas	IP												
Predominante	IP					Predominante	IP/EP							
Líneas de desarrollo	Estrategias didácticas	IP	Estrategias didácticas	-	Predominante	Externo positivo	Las materias	IP IP IP/EP IP	A5	Adquirir conocimientos Afectivo emocionales Materiales	IP	Predominante	Externo positivo	
								IP						
	Necesidades educativas	IP						El profesor	IP IP IP IP IP IP	A6	Adquirir conocimientos Afectivo emocionales Materiales			IP
	Interacciones	EP	Interacciones	IP										
	Predominante	IP					Predominante	IP						

Anexo 16

Sujetos	Maestros						Alumnos										
Categorías	Entrevista		Narrativa		Observación de clase		Entrevista		Narrativa			Observación de clase					
Actividad Profesional/ Actividad Rectora	Dimensiones	Motivo	Dimensiones	Motivo	Componentes		Dimensiones	Motivos	Grupo	Indicadores	Motivo	Componentes					
	Labor docente	IP/EP	Labor docente	IP			Aprendizajes	IP	CK1	Adquirir conocimientos Afectivo emocionales Sociales Materiales Neutros Complejidad de la tarea	IP						
	Proyecto personal	IP			Estructurales	Interés Necesidad Objetivo Motivo	La escuela	EP	CK2	Adquirir conocimientos Afectivo emocionales Sociales Materiales	IP	Estructurales	Interés Necesidad Objetivo Motivo				
	Satisfacción	IP			Funcionales	Orientación Ejecución Control Verificación y corrección						Funcionales	Orientación Ejecución Control Verificación y corrección				
	Predominante	IP			Interacciones	Profesor- alumno Alumno- alumno						Las materias	IP	CA	Adquirir conocimientos Afectivo emocionales Sociales Materiales Experiencias desagradables	EP	Predominante
Situación Social	Ambiente de trabajo	EP	Ambiente de trabajo	IP*													
	Evaluación	IP															
	Capacitación	IP															
	Funciones	IP/EN	Funciones	IP													
	Obstáculos	IP/EP															
Reglas básicas	EP																
Predominante	IP																
Líneas de desarrollo	Estrategias didácticas	IP	Estrategias didácticas	IP*	Predominante	Externo positivo	El profesor	IP	CA	Adquirir conocimientos Afectivo emocionales Sociales Materiales Experiencias desagradables	EP	Predominante	Externo positivo				
	Necesidades educativas	IP															
	Interacciones	EP	Interacciones	IP													
	Predominante	IP		IP													

*No está presente en todos casos

Anexo 17