



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGIA  
RESIDENCIA EN EDUCACION ESPECIAL

“RE-CONOCE TUS HABILIDADES”. PROGRAMA PARA EL  
DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE MOTIVACIÓN  
EN ALUMNOS DE SECUNDARIA

TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
MAESTRO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:  
ORTEGA PELAYO JOSÉ FERNANDO

TUTORA PRINCIPAL:  
MTRA. AURORA GONZÁLEZ GRANADOS  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

DRA. FABIOLA JUANA ZACATELCO RAMÍREZ  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM

DRA. LIZBETH OBDULIA VEGA PÉREZ  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

DRA. JUDITH SALVADOR CRUZ  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM

DRA. MARÍA ESTELA JIMÉNEZ HERNÁNDEZ  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

CIUDAD DE MÉXICO, OCTUBRE DE 2023



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



## **Dedicatorias**

A mi familia, por su apoyo incondicional y ser el pilar más fuerte que me sostiene en los momentos difíciles. Por nunca dejarme caer y siempre acompañarme. Les amo.

Pa, aún duele tu ausencia. Sé que tu cuerpo se ha transformado en recuerdos, enseñanzas y aprendizajes que me acompañaran el resto de la vida. Con tu actitud positiva me enseñaste a disfrutar la vida.

Ma, soy dichoso al tenerte a mi lado. Con tu ejemplo me enseñaste a defender a los míos a capa y espada. No importa quién nos lastime, siempre estarás ahí para reconfortarnos. Este también es tu logro.

Liz y Gis, mis confidentes en las buenas y en las malas, cómplices de vida. Con ustedes he aprendido lo que es la hermandad, me siento muy orgulloso de ser su hermano. Gracias por cuidar de mí en todo momento.

Sin su apoyo, esto no sería posible. Gracias por ser y estar.

## **Agradecimientos**

Agradezco infinitamente a la Universidad Nacional Autónoma de México y a la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, que me abrieron sus puertas para continuar mi preparación profesional. Por permitirme sentir el orgullo de formar parte de la mejor universidad del país.

Al **Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)** por la beca otorgada CVU 1001959 y al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica, **PAPIIT IN304719**, para realizar mis estudios de maestría.

Mtra. Aurora González, agradezco su acompañamiento durante esta etapa de mi vida. Sus enseñanzas, esfuerzo y paciencia fueron la clave para finalizar este proyecto. Gracias por brindarme su apoyo durante uno de los momentos más difíciles en mi vida.

A mis profesores y profesoras de posgrado, Dra. Fabiola Zacatelco, Dr. Thamir Durán y Dra. Guadalupe Acle, por compartir sus conocimientos y experiencia que permitieron formarme personal y profesionalmente. Gracias por extenderme su mano cuando más lo necesitaba.

A mis compañeras de generación, Lili, Chio, Yara, Kari, Karen, Ana Karen y Fany, con quienes compartí muchos momentos de alegría. Estoy seguro que este no será el fin de nuestra convivencia.

A toda la comunidad educativa de la escuela secundaria. Principalmente a los estudiantes, quienes dejaron una huella en mi vida. Directivos, docentes y padres de familia que permitieron trabajar en este proyecto.

## ÍNDICE

Resumen .....	1
Abstract.....	2
Antecedentes de la Educación Especial.....	8
La Educación Especial en México .....	11
Atención a la Motivación Escolar en México .....	16
Motivación Escolar.....	19
Autorregulación de los Procesos Motivacionales.....	23
El Rol Mediador del Docente .....	27
El Bajo Desempeño Intelectual .....	32
La Educación a Distancia .....	37
Problemáticas de la Educación a Distancia Durante la Contingencia Sanitaria.....	40
Planteamiento del problema .....	42
Método.....	44
Objetivo General .....	44
Características del Estudio .....	44
Contexto .....	44
Escenario .....	46
Estructura del Trabajo .....	47
Etapa I. Evaluación.....	48
Objetivo general.....	48
Objetivos específicos .....	48
Participantes .....	49
Instrumentos.....	49

Procedimiento .....	51
Resultados .....	53
Evaluación Complementaria .....	59
Objetivo.....	59
Participantes .....	59
Instrumentos.....	59
Procedimientos.....	59
Etapa II. Intervención .....	61
Objetivo.....	61
Participantes .....	61
Escenario .....	61
Instrumentos.....	61
Procedimiento .....	62
Resultados del Programa de Intervención.....	64
Discusión .....	100
Conclusiones.....	112
Referencias .....	118
Apéndice A.....	129
Apéndice B .....	131

## Tablas y figuras

### Tablas

1. Categorías de la educación especial planteadas por la SEP.....	14
2. Módulos del programa.....	62
3. Motivación académica en la segunda sesión del programa.....	65
4. Clasificación de actividades con base en la motivación de los estudiantes.....	68
5. Habilidades identificadas por los estudiantes.....	73
6. Predicciones en el proyecto de vida de cada estudiante.....	79
7. Propósitos de año nuevo de cada estudiante.....	84
8. Frases realizadas por los estudiantes para el juego de serpientes y escaleras.....	87
9. Cuadro comparativo con reacciones emocionales reportadas por los estudiantes.....	95

### Figuras

1. Ubicación de la Demarcación Iztapalapa en la Ciudad de México .....	45
2. Croquis de la escuela secundaria.....	46
3. Porcentaje de estudiantes con problemas de interacción que cumplieron con al menos uno de los criterios de selección.....	54
4. Porcentaje de estudiantes con aptitudes sobresalientes que obtuvieron puntuaciones altas en los criterios de selección.....	55
5. Porcentaje de estudiantes con bajo nivel de aptitudes, por grado.....	56
6. Porcentaje de estudiantes con bajo nivel de aptitudes, que obtuvieron puntuaciones bajas en los criterios de selección.....	57
7. Porcentaje de estudiantes que obtuvieron puntuaciones por debajo del percentil 25 en los criterios de selección.....	58



## Resumen

La motivación escolar es un factor fundamental para la implicación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Ésta puede ser observada a través del interés, la persistencia y el esfuerzo que ponen en sus actividades académicas. (Barca et al., 2008; Lamas, 2008). Para Pintrich y De Groot (1990) existen tres componentes que influyen en la motivación: la expectativa, el valor a la tarea y la afectividad. Al no encontrar programas de intervención, basados en el modelo de Pintrich y De Groot, que desarrollaran la autorregulación de la motivación en la población de interés, se planteó como objetivo del estudio instrumentar un programa de intervención sobre motivación escolar para estudiantes de secundaria. Se utilizó un enfoque mixto que constó de dos etapas: en la primera se detectaron necesidades educativas especiales de 357 alumnos de primero a tercer grado de secundaria. En la segunda se instrumentó un programa para desarrollar estrategias de motivación en siete estudiantes de segundo y tercer grado. Los resultados del programa se analizaron cualitativamente con base en cinco categorías, y se observaron avances en la autorregulación de quienes permanecieron durante todo el programa de intervención. Esto los colocó como participantes activos, y amplió sus posibilidades para dirigir su propio proceso motivacional, aun en situaciones poco favorables.

***Palabras clave:*** *motivación escolar, autoeficacia, valor a la tarea, afectividad, interés, esfuerzo, persistencia y aprendizaje autorregulado.*

## Abstract

School motivation is a significant factor in the involvement of the students in their learning process. This can be observed through the interest, persistence, and effort people put into their academic activities. (Barca et al., 2008; Lamas, 2008). For Pintrich and De Groot (1990), three components influence motivation: expectancy, task value, and affective. Nevertheless, we found no intervention programs to develop self-regulation of motivation in high school students based on Pintrich and De Groot's model. Due to this, the main goal of this project was to implement an intervention program for school motivation in high school students. We used a mixed approach that consists of two stages: in the first one, the special educational needs of 357 students in first to third grade in high school were detected. In the second stage, a program was implemented to develop motivation strategies for seven second and third-grade students. The program's results were analyzed through a qualitative analysis of five categories. Progress was observed in students' self-regulation, which stayed during the entire intervention program. This places them as active attendees in their process and opens their possibilities to self-regulate motivation, even in unfavorable situations.

**Key Words:** *academic motivation, expectancy, task value, affective, interest, effort, persistence and self-regulated learning.*

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2017a) la educación brindada por el Estado deberá conjugar calidad y equidad en la enseñanza de los educandos. Su principal objetivo es promover aprendizajes y conocimientos significativos para la vida diaria.

En la última década, con la reforma educativa mexicana y el cambio en el enfoque curricular, se busca una educación más integral en las aulas y se ha puesto mayor énfasis en el desarrollo personal y social de las niñas, niños y jóvenes (SEP, 2016) que les lleve a la reflexión sobre aspectos como el sentido de responsabilidad, el conocimiento de sí mismos o el trabajo en equipo y colaborativo. Sin embargo, aún hay áreas que han sido poco abordadas e influyen en su desarrollo personal, como es el caso de la motivación escolar (Veiga et al., 2015).

De acuerdo con Sellan (2017) y Veiga et al. (2015) la motivación es un factor importante para la implicación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, que se pone de manifiesto en la disposición, interés y compromiso que muestran hacia los temas y contenidos de las clases.

Barca et al. (2008) señalaron que los estudiantes poco motivados prestan insuficiente atención al desarrollo de las clases, sus notas y apuntes pueden estar incompletos, además de que les preocupa poco encontrarse con tareas que no comprendan o que sean incapaces de realizar, porque se encuentran poco implicados o comprometidos con las actividades académicas.

En contraste, cuando los estudiantes están orientados al aprendizaje, se preocupan por mejorar la comprensión de los contenidos y enriquecer su conocimiento para aprender algo nuevo o desarrollar habilidades (Kohler y Reyes, 2010).

Se ha observado que la adolescencia es un momento crítico, en el cual puede disminuir la motivación académica de los estudiantes. Veiga et al. (2015) señalaron que esto puede deberse a una relación entre la influencia del grupo de iguales y el prestigio social de los adolescentes. Es decir, al aumentar la importancia de las relaciones con sus compañeros, puede disminuir el interés por las actividades académicas. Otro factor a considerar es el cambio de primaria a secundaria, que puede generar que los estudiantes se perciban menos competentes y capaces de realizar actividades académicas, debido al aumento en la carga de trabajo, la demanda de autonomía e independencia al estudiar y la falta de apoyos para responder a estos cambios (Flores y Gómez, 2010). Como resultado de esta combinación de factores, algunos de ellos se enfocan más en simplemente aprobar sus asignaturas, sin interesarse por la adquisición de nuevas competencias o conocimientos, y en algunos casos llegan incluso a la evasión de sus actividades académicas (Flores y Gómez, 2010; Anaya-Durand y Anaya-Huertas, 2010).

Esta falta de interés por la realización de actividades académicas no sólo va en detrimento de sus calificaciones, sino que también se ha observado que los niveles de motivación se relacionan con su bajo desempeño intelectual (Edel, 2003; Flores y Gómez, 2010; Pérez, 2007). Al respecto, Lamas (2008) indicó que cuando un estudiante tiene una disposición favorable para aprender, organiza conocimientos previos para relacionarlos con nuevo contenido y de esta manera, adquiere nuevos conocimientos y habilidades. Por el contrario, cuando carece de motivación, desaprovecha sus oportunidades para poner en marcha los procesos cognitivos necesarios para adquirir habilidades y conocimientos.

La motivación, además de influir en el aprendizaje y el desempeño intelectual (Barca et al., 2008), coadyuva en la retención de los estudiantes, evitando así las consecuencias negativas de la deserción escolar. Se ha observado que los estudiantes con

falta de compromiso y motivación son más propensos a un bajo rendimiento académico y/o abandono escolar (Veiga et al., 2015).

En relación con el rendimiento académico, la evaluación realizada en el año 2017, por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2018), reportó que 33.8% de los estudiantes de tercer grado de secundaria, se ubicaron en nivel insuficiente en el área de lenguaje y comunicación, mientras que el 64.5% se ubicaron en nivel insuficiente en el área de matemáticas. Esta evaluación arrojó resultados similares en la Ciudad de México, donde el 21.4% de los alumnos y alumnas de tercer grado de secundaria se ubicaron con bajo desempeño en el área de lenguaje, 39.8% con habilidades en desarrollo, mientras que el 38.8% contaron con un buen desempeño en esta área. Por otro lado, el 53.9% de los estudiantes obtuvieron un bajo desempeño en el área matemáticas, 25% un desempeño básico, mientras que el 21.1% obtuvo un buen desempeño en esta área. Los resultados de esta evaluación permiten observar que aún existe una población considerable de jóvenes de secundaria que presentan bajo desempeño en las áreas de matemáticas, lenguaje y comunicación, lo que constituye una situación preocupante a nivel nacional. Cabe preguntarse qué parte de estos resultados está relacionada con un bajo nivel de motivación.

Además del impacto que la baja motivación puede generar en el desempeño de los estudiantes, también se ha observado que es un factor importante en la deserción escolar (Cruz et al., 2012.; Pérez, 2007). Al respecto, en 2002 la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] determinó que, en la mayoría de los países Latinoamericanos, incluido México, aún existe un porcentaje significativo de deserción escolar. Por ejemplo, al inicio del ciclo escolar 2016-2017, la tasa nacional de abandono fue de 5.3% en la educación secundaria, es decir, 355,000 jóvenes que no se matricularon, a

pesar de tener inconcluso el ciclo anterior. En la Ciudad de México la tasa fue de 4.2% y se reportó una eficiencia terminal del 87.5% (INEE, 2019a). El INEE (2019b) reportó que el mayor número de estudiantes que desertan se da principalmente en segundo grado de secundaria.

Esta situación se vio agravada a raíz de la pandemia por la COVID-19. Por ejemplo, en el ciclo escolar 2019-2020, la tasa nacional de abandono en el nivel secundaria fue de 4.2% (SEP, 2020). Para el ciclo escolar 2020-2021, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2020) reportó que 89% de los estudiantes de nivel secundaria se inscribieron al ciclo escolar. Es decir, 11% de esta población no se inscribió, lo que representa poco más del doble de lo registrado el año anterior. Además, se desconoce el impacto real de la contingencia sanitaria sobre la tasa de abandono escolar en el nivel secundaria, ya que la encuesta realizada por el INEGI fue a través de llamadas telefónicas, lo que generó limitaciones en el muestreo. Hasta el momento, se carece de estadísticas oficiales publicadas por la SEP, que contengan información obtenida directamente de las escuelas, para conocer el nivel de abandono escolar durante la emergencia sanitaria, que pudo haber sido mayor al registrado en la encuesta del INEGI.

En suma, Flores y Gómez (2010) plantearon que motivar a los estudiantes es una tarea que las escuelas necesitan llevar a cabo, en especial en el nivel secundaria. Además del desempeño académico, en áreas como la comunicación, el lenguaje o las matemáticas, la educación recibida necesita impactar en áreas motivacionales para:

1. Aumentar el interés de los estudiantes por las tareas académicas.
2. Mejorar la implicación de los estudiantes en su proceso educacional.
3. Formar estudiantes con aprendizaje autónomo.

Para lograr estos objetivos, es necesario que las escuelas implementen programas que impacten de forma favorable en los niveles motivacionales de sus estudiantes. Al respecto, se encontró que existen dos tipos de enfoques para aumentar la motivación escolar en los estudiantes.

El primero, atribuye la responsabilidad a los docentes y les ofrece sugerencias para mejorar la motivación de sus estudiantes. Por ejemplo, en 2002 el INEE publicó “Motivar para aprender” una serie de recomendaciones dirigidas a maestros y maestras para mejorar sus estrategias motivacionales. También, Anaya-Durand y Anaya-Huertas (2010) publicaron un artículo que aborda las características de un “maestro motivador”.

El segundo enfoque, que sirvió como base para el presente trabajo, retoma los planteamientos de Pintrich (2000b), quien indicó que los procesos motivacionales y cognitivos pueden ser regulados por los mismos estudiantes, con lo cual reconoce el papel activo del estudiante y sus posibilidades de autorregular su propia motivación. Un ejemplo de ello es el trabajo de Jiménez y Laguna (2008) quienes, para mejorar la motivación, consideraron la autopercepción de los estudiantes sobre sus actividades académicas y entorno. No obstante, este programa está dirigido a estudiantes de nivel bachillerato. Por otro lado, González (2017) presentó un programa de intervención donde se promovió la autorregulación de emociones en alumnos de secundaria con bajo rendimiento académico. Si bien, este trabajo partió del principio de autorregulación, se abordó el aspecto emocional en los alumnos, dejando de lado dos componentes motivacionales propuestos en el modelo de Pintrich y De Groot (1990, como se citó en Doménech, 2013), la expectativa o autoeficacia percibida, y el valor a la tarea.

Con base en lo anterior, el presente trabajo tuvo como objetivo instrumentar un programa de intervención para favorecer las estrategias de motivación en estudiantes de secundaria con bajo rendimiento intelectual.

### **Antecedentes de la Educación Especial**

Uno de los primeros casos que se tienen registrados, y es considerado como el pionero en la educación especial contemporánea, se remonta a inicios del siglo XIX con Jean-Marc-Gaspard Itard y Víctor “El niño de Aveyron”, un niño encontrado por campesinos en un bosque al sur de Francia, quien fue considerado “salvaje” por no haber tenido contacto con la sociedad. Este médico francés realizó una intervención dirigida a la educación mental y social de Víctor (Smith, 2003). Tomó la iniciativa de “civilizarlo” mediante lo que actualmente podría considerarse modificación conductual. No se consiguió una adaptación “normal” del niño a su entorno, pero se demostró que el aprendizaje era posible incluso en los “idiotas”, término utilizado en ese momento histórico para hacer referencia a lo que actualmente consideramos discapacidad intelectual (Gargiulo, 2011).

Estas intervenciones marcaron un hito en la educación especial, ya que aumentaron la importancia en la orientación educativa de las personas con discapacidad. Surgió un movimiento médico-pedagógico en donde las personas que no eran “educables” en los entornos regulares eran institucionalizadas para recibir una intervención específica para sus “déficits”, diferenciándose de la educación que recibían los demás (Torres, 2010). Los estudiantes eran agrupados y recibían sus clases por separado, por lo que no tenían la oportunidad de interactuar con el resto de la población (Gargiulo, 2011).



Este enfoque médico-pedagógico se mantuvo a lo largo del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX, donde se desarrollaron programas especializados para educar a las personas con discapacidad. Sin embargo, este ímpetu por la educación de personas con discapacidad se fue deteriorando progresivamente y comenzaron a surgir problemas como:

- Considerar a la discapacidad como un factor orgánico e inherente de la persona. Como se generaron prejuicios hacia esta población, relacionados con la percepción de que no era posible eliminar la discapacidad.
- La exclusión de los niños en centros educativos públicos porque no cumplían con los criterios para su escolarización. Esto generaba una segregación de la población con discapacidad hacia su entorno.
- Los centros residenciales que brindaban atención se convirtieron en instituciones represivas. Su objetivo ya no era proporcionar una educación intensiva, sino proteger a la sociedad de las personas que eran diferentes.

Estos factores llevaron al deterioro de los programas educativos, y al abandono de las necesidades de las personas con discapacidad (Smith, 2003).

La existencia de sistemas paralelos para la educación, la segregación y los prejuicios hacia las personas con discapacidad motivaron un cambio de las actitudes hacia la discapacidad en la segunda mitad del siglo XX y surgieron movimientos por los derechos civiles y por la defensa de los derechos de las personas con discapacidad. Estos propiciaron que en la década de los 90's se proclamara la Declaración de Salamanca, lo que marcó un hito en la integración educativa (Smith, 2003).

Para disminuir la segregación y garantizar el derecho a la educación, esta declaración comenzó a abrir espacios en las escuelas regulares, para personas con

discapacidad. El foco de atención se dirigió hacia las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y se hizo un mayor énfasis en cómo el contexto puede limitar el desarrollo de las personas con discapacidad, es decir, se propuso la relatividad de las dificultades que pueden experimentar los estudiantes, ya que estas pueden depender del contexto escolar en el que se encuentren en un momento determinado (Torres, 2010). Sin embargo, el profesorado no estaba preparado para recibir en el aula a estudiantes con discapacidad, pedían el apoyo de especialistas en los centros educativos y en ocasiones se oponían a la integración académica. Incluso los padres, demandaban progresos educativos y de aprendizaje para sus hijos (Aranda, 2002).

En la primera década del siglo XXI se generaron nuevos discursos enfocados hacia la inclusión educativa. Estos surgieron del reconocimiento de la diversidad de estudiantes que se encontraban en los entornos educativos y de la garantía de educación para todos. Es decir, no se hablaba únicamente de estudiantes con discapacidad, ya que desde este enfoque cada estudiante tiene necesidades particulares y se requiere ofrecer apoyos específicos a cada uno de ellos, por lo que el foco de atención se trasladó hacia las escuelas y los sistemas educativos, a diferencia del modelo de integración en donde el foco de atención era el alumnado con NEE (García et al. 2013).

Es por esto que Gargiulo (2011) consideró a la educación especial como la implementación de un programa especializado que dé respuesta a las necesidades únicas de los estudiantes que no se benefician directamente de la enseñanza general. Indicó que la presencia de la discapacidad no significa automáticamente educación especial ya que se requiere considerar de manera holística el contexto en el que se encuentra el estudiante.

Además de considerar los cambios conceptuales que ha tenido la educación especial en el ámbito internacional, es necesario conocer su desarrollo en el ámbito nacional, las

etapas que ha atravesado a lo largo de los años y la conceptualización vigente, para comprender el contexto actual de la educación especial en México.

### **La Educación Especial en México**

Los inicios de la educación especial en México se remontan a 1866, con la apertura de la Escuela Nacional de Sordomudos, y a 1870, con la inauguración de la Escuela Nacional de Ciegos. Estos eventos marcaron un hito en la atención de personas con discapacidad en México. Si bien, las leyes y reglamentos estipulaban la educación de todas las personas, no hay evidencia previa que sustente la atención a personas con alguna “diferencia” física o mental en las escuelas existentes (SEP, 2010). En ese momento, las personas con discapacidad intelectual se enfrentaban a una atención psiquiátrica que consistía en baños de agua fría, sujeción con camisas de fuerza y una vigilancia del deterioro progresivo de los afectados (Trujillo, 2020).

Durante la última década del siglo XIX y la primera década del siglo XX los esfuerzos estaban dirigidos a ampliar la cobertura educativa en México y a regular la obligatoriedad de la educación, implementando sanciones para los padres que no enviaban a sus hijos a la escuela. No obstante, los padres de niños “incapacitados mentalmente” estaban exentos de estas sanciones (SEP, 2010) por lo que la educación especial no era un tema de interés o preocupación para las autoridades en ese momento.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) surgió a finales de la Revolución Mexicana y tuvo como finalidad regular y reglamentar los procesos educativos en México, pero, fue hasta 1935 que esta secretaría intervino en la educación especial, cuando se creó el Instituto Médico Pedagógico, cuyo objetivo era institucionalizar la atención de los niños y niñas con discapacidad. Pese a ello, este instituto no se consideraba integral al sistema

educativo “regular”, estaba desvinculado de la SEP, y comenzó a crearse un sistema paralelo de educación (SEP, 2010).

Los avances en la educación especial se dieron de forma paulatina y en el año de 1970 se creó la Dirección General de Educación Especial, un evento que reconoció la necesidad de considerar a la educación especial en el ámbito educativo regular (Rayos, 2015).

La participación de México durante la Declaración de Salamanca marcó la pauta para que en 1994 el Proyecto General para la Educación Especial en México comenzara una reorientación de los servicios brindados. Su objetivo fue generar las condiciones necesarias para dar respuesta a los retos planteados por la integración educativa, y se llevó a cabo la creación de los Centros de Atención Múltiple (CAM) y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) (Sánchez, 2004). La finalidad de este último servicio era identificar las Necesidades Educativas Especiales (NEE) de los estudiantes integrados en escuelas regulares, precisar el tipo de apoyo que requerían, y ejecutarlos como adecuaciones curriculares. En el caso de estudiantes con discapacidades muy severas, los CAM los recibían en sus instalaciones y cursaban el currículo regular con sus respectivas adecuaciones (Trujillo, 2020).

Con el tiempo se observó que los servicios brindados por las USAER y los CAM eran deficientes y no cumplían con los principios de una educación para todos. Por ejemplo, cada USAER atendía en promedio cinco escuelas, lo que sobrepasaba su capacidad, limitaba el tiempo de atención dedicado a cada estudiante y los dejaba en el aula regular, pero con escasas adecuaciones curriculares. Por otro lado, los CAM tenían en sus aulas a estudiantes con diversos tipos de discapacidad, y sólo a un profesor frente al grupo, lo que rebasaba las posibilidades laborales de los profesores, quienes, además, carecían de

preparación para atender los distintos grados y tipos de discapacidad presentes en sus estudiantes (García, 2018).

En suma, estos servicios atendieron una disposición normativa, con la integración de los estudiantes al sistema educativo, pero no garantizaron que los estudiantes tuvieran un desarrollo educativo adecuado en todos los casos. Esto debido a la escasez de recursos materiales, recursos humanos, capacitación y preparación docente para la atención a la discapacidad (Trujillo, 2020).

Este enfoque integrador se mantuvo hasta la segunda década del siglo XXI, cuando en el sexenio de Enrique Peña Nieto se propuso el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018, el cual se sentaron las bases para reorientar la educación especial en México hacia los principios de la inclusión educativa, y se transformaron los servicios de USAER y del Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), definida como:

Un servicio educativo especializado que, en corresponsabilidad con docentes y directivos de las escuelas, garantiza la atención de calidad con equidad al alumnado que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo de exclusión, debido a que su acceso, permanencia, aprendizaje, participación y/o egreso oportuno de la educación básica, es obstaculizado por diferentes barreras en los contextos escolar, áulico y/o socio-familiar. (SEP, 2015, p.11)

Esta redefinición se alineó con los principios planteados por la inclusión educativa, en donde además de considerar a las personas con discapacidad como población en riesgo de exclusión, se puso énfasis en el análisis de las situaciones contextuales que pueden obstaculizar el aprendizaje de los estudiantes.

Si bien, los principios en torno a la educación especial en México han cambiado a través de los años, desde un modelo médico-pedagógico hasta el modelo de la inclusión educativa, se requiere una evaluación que permita identificar las habilidades y fortalezas de cada estudiante. Para ello la SEP (2014) propuso una clasificación de las condiciones de los estudiantes para la educación especial, dividida en tipos y categorías (ver Tabla 1).

**Tabla 1**

*Categorías de educación especial planteadas por la SEP*

Tipo	Categorías
Discapacidad sensorial	Visual
	Auditiva
	Sordoceguera
Discapacidad física	Motriz
Discapacidad intelectual	Intelectual
Discapacidad mental	Psicosocial
Discapacidad múltiple	Discapacidad múltiple
Sin discapacidad	Problemas de conducta
	Problemas de comunicación y lenguaje
	Problemas de aprendizaje
	Trastornos
	Diversidad social, cultural y lingüística
	Lingüística
Capacidades y aptitudes sobresalientes	Aptitudes sobresalientes
	Talentos específicos

*Nota.* Recuperado de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Copyright 2014 por INEE.

Aun cuando la baja motivación escolar no está considerada dentro de las categorías formales de la educación especial, los principios sobre la inclusión educativa ponen énfasis en dar respuesta a las barreras para el aprendizaje que puedan impactar en el proceso educativo de todos los estudiantes, con o sin discapacidad.

Covarrubias (2019) indicó que el desinterés y la indiferencia son barreras actitudinales que pueden generar un sentimiento de rechazo hacia el proceso educativo. También, mencionó que el bajo significado y sentido de la educación es una barrera de tipo ideológico, que se manifiesta como juicios de valor negativos en torno a las situaciones educativas. Finalmente, señaló que el desconocimiento por parte de los docentes respecto a qué, para qué, cómo y cuándo enseñar, es una barrera pedagógica que puede desviar la práctica docente hacia temas de poco interés para sus estudiantes. La presencia de estas barreras para el aprendizaje puede afectar los niveles de motivación escolar en los estudiantes, y con ello, obstaculizar su proceso educativo.

Además, de acuerdo con García (2018) un principio pedagógico, que se encuentra incluido en los modelos educativos enfocados en la inclusión, es la motivación de los estudiantes ya que es un requisito necesario para la adquisición de conocimientos y habilidades de forma significativa.

Por estas razones es importante abordar la atención que se ha dado hacia la motivación escolar en el contexto mexicano desde ángulos como: el desarrollo de la literatura y de programas de intervención educativa.

## **Atención a la Motivación Escolar en México**

En la literatura mexicana, referida a la motivación escolar, se encuentran investigaciones que teorizan a este constructo, proponen modelos o analizan las variables que influyen en la motivación escolar. Por ejemplo, Aguilar et al. (2016) propusieron un modelo estructural de la motivación intrínseca, en donde analizaron la presencia de factores que influyen en ésta. Determinaron que la autoeficacia, la orientación al logro, la morosidad, la certeza vocacional y los costos y beneficios percibidos de la actividad, son factores que se relacionan con la motivación. Este estudio permitió observar las variables asociadas con la motivación intrínseca. Sin embargo, el modelo se realizó a partir del trabajo con estudiantes de nivel superior, lo que explica la aparición de la certeza vocacional como factor.

Por su parte, Durán (2021) también estableció un modelo que permite indagar factores personales que se relacionan con la motivación, centrado en el autoconcepto académico y el valor a la tarea, que consideró factores contextuales como el acompañamiento parental y docente. Su trabajo consideró factores externos a los estudiantes y se realizó con estudiantes de cuarto a sexto de primaria.

Es importante destacar la labor de ambos trabajos, que sentaron las bases para comprender al constructo y sus características, lo que permite elaborar trabajos futuros que busquen modificar los niveles de motivación en los estudiantes. No obstante, la intervención en estudiantes dista de la teorización de los constructos.

Flores y Gómez (2010) realizaron una investigación dirigida a comprender cómo se manifiesta la motivación en estudiantes de secundaria, al realizar actividades académicas.

El resultado de su trabajo fue un instrumento que permite medir diferencias en este



constructo entre estudiantes con diferentes características (sexo, edad, grado académico). Su trabajo dio un paso más para el análisis de los niveles motivacionales en estudiantes, y está enfocado en la población adolescente. No obstante, no profundiza en estrategias para mejorar la motivación del alumnado con bajos niveles de motivación.

En 2002, el INEE publicó una serie de prácticas educativas dirigidas a la motivación de los estudiantes en el salón de clases. Abordó las creencias que los estudiantes pueden tener hacia un tema antes de llegar a la clase, que pueden constituirse como creencias motivadoras o desfavorables. También abordó la orientación de los objetivos, y explicó las razones que pueden tener los estudiantes para aprender. Esta guía consideró a la motivación a partir de las expectativas de los estudiantes hacia su aprendizaje, y las creencias que tienen sobre sus habilidades. Sin embargo, la guía está dirigida a los maestros y se centra en la manera en que, a través de su práctica docente, pueden mejorar la motivación de los estudiantes en el salón de clases.

Esta situación también se presenta en el trabajo realizado por Anaya-Durand y Anaya-Huertas (2010), quienes propusieron una serie de estrategias docentes para que el maestro propiciara la motivación del estudiante a través de sus actividades. Por ejemplo, recomendaron que los estudiantes tuvieran claro para qué y por qué estaban realizando las tareas académicas. Describieron las características de un maestro motivador, que contagie entusiasmo, dé una imagen positiva a sus estudiantes, propicie la curiosidad, comparta con los estudiantes su responsabilidad en el aprendizaje, proponga retos y solución de problemas prácticos reales para los estudiantes.

Estos artículos sí se dirigieron de manera explícita a la mejora de la motivación educativa, pero solo abordaron las estrategias que los docentes podían implementar en la

enseñanza, sin considerar que los estudiantes también pueden ser parte de su proceso motivacional.

Herrera (2007) abordó estrategias de motivación para estudiantes de secundaria. A diferencia de los casos antes mencionados, su trabajo está dirigido a los estudiantes. En él se abordan estrategias que pueden incrementar la motivación de los estudiantes, como el trabajo en equipo, y la capacidad para compartir los conocimientos con los que cada uno cuenta. También propuso el desarrollo de herramientas básicas para el aprendizaje, como la administración del tiempo de estudio, la participación, toma de apuntes, presentación y preparación para un examen. Su proyecto se realizó con estudiantes de nivel secundaria, y las estrategias estaban dirigidas hacia los mismos estudiantes. No obstante, se observó que el programa se centró en las herramientas para el aprendizaje, poniendo poca atención a los componentes teóricos que conforman la motivación.

Jiménez y Laguna (2008) propusieron un programa psicoeducativo para promover la motivación de logro. En su programa consideraron la autopercepción de los estudiantes en las actividades académicas y la percepción sobre su entorno. Sus actividades muestran congruencia con la concepción teórica de la motivación, ya que propuso actividades que buscaban incidir en el autoconocimiento de los jóvenes. No obstante, sus actividades fueron dirigidas a estudiantes de bachillerato.

En suma, se observó que existen investigaciones y programas relacionados con la motivación educativa dirigidos hacia el nivel secundaria, pero carecen de estrategias específicas que permitan a los estudiantes un autoconocimiento y reflexión de su proceso motivacional.

Pintrich (2000b) hizo hincapié en que tanto los procesos motivacionales como los cognitivos pueden ser regulados por el propio estudiante, situación observada en el

programa propuesto por Jiménez y Laguna (2008). Sin embargo, éste no está dirigido a población de nivel secundaria.

Estas condiciones hacen relevante la creación de programas dirigidos a favorecer la motivación de los estudiantes de secundaria, que además, consideren la autorreflexión y comprensión de sus procesos motivacionales para mejorar sus niveles de motivación en actividades académicas.

### **Motivación Escolar**

El enfoque en torno al aprendizaje ha cambiado, desde una perspectiva centrada únicamente en el estudiante y sus capacidades hasta una en la que se conceptualiza como un proceso social de construcción de significados, donde intervienen estudiantes, enseñantes y contenidos curriculares (Hernández y Díaz, 2013).

Coll (2010) consideró que uno de los principios en este proceso social se centra en los factores motivacionales y afectivos, los cuales dan sentido a las situaciones y experiencias educativas con base en intereses, expectativas, sentimientos, afectos y motivos que conforman nuestra realidad y guían cómo nos proyectamos hacia el futuro. Definió a la motivación como “la disposición favorable y la voluntad de aprender que sustenta el esfuerzo exigido por el aprendizaje escolar” (Coll, 2010, p. 7).

Por su parte, Pintrich (como se citó en Montero y De Dios, 2004) otorgó importancia a cómo los factores cognitivos y sociales influyen en la motivación, y la definió como el proceso que dirige, instiga y mantiene el actuar de los estudiantes hacia un objetivo o meta de una actividad. Este enfoque explica la influencia de las atribuciones, las percepciones de logro y la autoeficacia sobre la conducta de los estudiantes hacia su aprendizaje (García, 2013).

Si bien existen diferentes conceptualizaciones en torno a la motivación escolar, todas ellas con ventajas y desventajas, también existe un consenso en que no se puede observar la motivación directamente (Durán, 2021; García y Doméneche, 1997). Barca et al. (2008) y Lamas (2008) indicaron que la motivación puede ser observada en los estudiantes a través del interés, la persistencia y el esfuerzo que ponen en sus actividades académicas, ya que están orientadas hacia el aprendizaje.

El interés es definido como una inclinación o predisposición de los estudiantes a elegir determinados eventos o sucesos, en este caso actividades de aprendizaje (Soriano, 2001). Es decir, direccionan su conducta hacia actividades particulares que llaman su atención. Por ejemplo, un estudiante podría preferir actividades artísticas sobre actividades científicas, diríamos entonces que muestra un interés por las artes.

La persistencia es el tiempo que los estudiantes emplean para ejecutar determinada tarea, aun cuando ésta no se alcance en el primer intento por resolverla (Zacatelco, 2005). Se podría decir que un estudiante es persistente cuando mantiene su conducta a lo largo del tiempo, e insiste hasta alcanzar una meta. Por ejemplo, un estudiante que desea aprender una actividad deportiva, a pesar de no conseguirlo en una sola clase, continuará entrenando las veces que sea necesario, hasta lograr dominarla.

Finalmente, el esfuerzo es considerado como la cantidad total de energía utilizada en el proceso de aprendizaje (Cecchini et al., 2008). Esta energía puede verse reflejada en recursos cognitivos, físicos y anímicos (Zacatelco, 2005; Durán, 2021). Por ejemplo, un estudiante que realiza una actividad matemática utilizará la memoria, la organización, la planeación, entre otros recursos, para completar la tarea.

Entonces, cuando los estudiantes están motivados ponen atención, se esfuerzan más, dedican mayor tiempo, organizan el conocimiento, lo relacionan con lo que saben y aplican

los conocimientos y habilidades aprendidas en diferentes contextos (Jiménez y Macotela, 2008).

El modelo propuesto por Pintrich y De Groot (1990, como se citó en Doménech, 2013) consideró que existen tres componentes cognitivos que ejercen una influencia en el compromiso del estudiante con su aprendizaje y rendimiento académico. Estos son: la expectativa, el valor a la tarea y la afectividad. Este modelo se basa en una concepción social-cognitiva, en donde el estudiante es un procesador activo de información, y cuyas creencias son mediadores en su desempeño (Cardozo, 2008)

El primer componente, la expectativa, engloba las creencias de autoeficacia y su expectativa de éxito o fracaso (Montero y De Dios, 2004). De acuerdo con Lamas (2008) las creencias de autoeficacia se refieren a la percepción de los estudiantes sobre su habilidades, herramientas y estrategias para desempeñar las actividades académicas. Le informan al estudiante lo que cree que es capaz de hacer, aunque puede no ser así en la realidad objetiva (Durán, 2021).

Estas creencias influyen en el comportamiento de los estudiantes, es decir, ponen en funcionamiento los procesos cognitivos para realizar las actividades de aprendizaje (Montero y De Dios, 2004). Además, éstas ayudan a organizar y poner en práctica las acciones necesarias para desempeñar sus actividades académicas (Cardozo, 2008). Por ejemplo, si un estudiante se percibe como ineficiente e incapaz para realizar determinada actividad escolar, presentaría poco interés. Por el contrario, si un estudiante piensa “soy bueno en esta actividad”, habrá repercusiones positivas en su motivación, y asumirá una actitud activa frente a los desafíos que se le presenten.

El segundo componente, el valor a la tarea, considera las metas y percepciones de los estudiantes sobre la importancia de la tarea. Este componente ha llamado la atención a

teóricos e investigadores, dado que refleja las razones de los estudiantes para realizar las tareas académicas y el propósito para desarrollar conductas dirigidas al logro en los contextos educativos (Kohler y Reyes, 2010).

Estos autores indicaron que se han propuesto dos orientaciones de metas: hacia el aprendizaje y hacia el rendimiento. Cuando los estudiantes están orientados al aprendizaje, se preocupan por mejorar la comprensión de los contenidos y enriquecer su conocimiento para aprender algo nuevo o desarrollar habilidades. Esta orientación de meta favorece la aparición de procesos cognitivos complejos, además de la aparición de reacciones afectivas positivas al realizar las tareas; se considera que las tareas orientadas hacia el aprendizaje tienen un valor intrínseco (Flores y Gómez, 2010).

Por otro lado, quienes están enfocados al rendimiento se basan en comparaciones sociales y el reconocimiento público. Los estudiantes buscan tener un desempeño superior que los demás, y demostrar de ese modo su capacidad (Kohler y Reyes, 2010). Se considera que estos estudiantes están motivados de forma negativa, porque lo que quieren es evitar el fracaso (Durán, 2021).

Aunque estas metas no son excluyentes entre sí, las dirigidas al aprendizaje son consideradas más adaptativas, ya que mantienen una conducta de logro y fomentan el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado (Kohler y Reyes, 2010).

Otro elemento que se relaciona con el valor a la tarea, es la utilidad percibida por los estudiantes hacia sus actividades académicas. Este se refiere a qué tanto una actividad se relaciona con sus planes a futuro, y si le ayudará a alcanzar sus metas (Picó, 2014; Valenzuela et al, 2015), incluso aunque la tarea no les resulte de particular interés (Núñez, 2009). Durán (2021) añadió que los jóvenes, además de usar sus habilidades para planes a futuro, las pueden utilizar en otras clases, así como también en ámbitos fuera de la escuela

(casa o comunidad). Por esta razón, es importante que sepan que los aprendizajes y conocimientos adquiridos les ayudarán para alcanzar metas futuras y para solucionar problemas de su vida cotidiana.

Finalmente, el tercer componente que está relacionado con lo afectivo, incluye las consecuencias emocionales derivadas de la realización de una tarea, así como los resultados de éxito o fracaso académico (Naranjo, 2009). Esta variable se considera como un factor subjetivo hacia las actividades escolares. Es decir, si un estudiante considera que son aburridas o se enoja con su realización, tenderá a mostrarse menos motivado (Durán, 2021). Además, estos afectos pueden generar una respuesta anticipada, ya sea positiva o negativa, ante las actividades escolares (Valle et al., 2010). Por ejemplo, si un estudiante finaliza sus actividades deportivas y se siente contento, cuando se le presenten nuevas actividades de esta índole será más probable que se muestre interesado en realizarlas.

Doménech (2013) sintetizó estos componentes con tres preguntas respectivamente ¿Soy capaz de hacer esta tarea? ¿Por qué hago esta tarea? y ¿Cómo me siento al hacer esta tarea?

### **Autorregulación de los Procesos Motivacionales**

La psicología educativa cuenta con diversos enfoques para conceptualizar el aprendizaje de los estudiantes. Uno de ellos es la orientación constructivista, en donde se reconoce al estudiante como un participante activo en su proceso de aprendizaje, y se enfatiza que es él quién construye su propio conocimiento, con base en su experiencia previa. El profesor es también un participante activo en el proceso educativo, cuyo rol es guiar al estudiante en su tarea de dar sentido al material que se le presenta (Romero, 2009).

Esta orientación constructivista resalta la necesidad de que los estudiantes sean autónomos, conozcan sus habilidades cognitivas y aprendan a regular su proceso de aprendizaje (Torrano et al., 2017). Así, se espera que adquieran habilidades en torno a cómo aprender y utilizar lo adquirido previamente, para construir nuevos conocimientos. Es decir, se conviertan en estudiantes con un aprendizaje autorregulado (Valle et al., 2010).

La conceptualización del aprendizaje autorregulado comenzó centrándose en aspectos cognitivos y meta-cognitivos del aprendizaje. Se definieron las estrategias de aprendizaje como acciones organizadas y realizadas de forma intencional y consciente por los estudiantes, con el objetivo de lograr eficazmente las metas en su proceso enseñanza-aprendizaje (García-Ripa et al., 2016).

Esta perspectiva se ha ido enriqueciendo, al integrar elementos afectivo-motivacionales. Por ejemplo, Pintrich (2000b) indicó que los procesos motivacionales y cognitivos pueden ser regulados por los mismos estudiantes, con lo cual se refuerza su papel activo, y sus posibilidades de autorregular su propia motivación.

En el mismo sentido, Valle et al. (1997) señalaron que, en el aprendizaje, además de considerar las variables cognitivas, se requiere enlazar los aspectos motivacionales y disposicionales, ya que estos pueden condicionar la puesta en marcha de estrategias cognitivas por parte de los estudiantes. Esta relación entre los factores cognitivos y motivacionales se ve favorecida por el control consiente y deliberado de los estudiantes hacia sus motivos, intenciones y metas académicas.

Los estudiantes autorregulados presentan una serie de actitudes y creencias adaptativas, controlables y modificables para ajustarse a los requerimientos de la actividad (Torrano et al., 2017), y que les permiten implicarse en sus tareas académicas y persistir en



ellas (Valle et al., 2010). Pintrich (2000a) consideró que dentro de estas creencias y actitudes se encuentran:

- La adopción de metas. Se refiere a los propósitos por los que se realiza una actividad, ya sean metas de aprendizaje, o metas de rendimiento.
- Las creencias de autoeficacia. Son las percepciones de competencia sobre la realización de una actividad.
- Las creencias sobre el valor a la tarea. Aluden a la importancia y utilidad que cada individuo atribuye a una actividad.
- La reacción y reflexión emocional. Tratan sobre la valoración de las experiencias emocionales obtenidas a partir de la realización de una actividad.

Por ejemplo, si se fortalece el sentimiento de autoeficacia de un estudiante, habrá mayores posibilidades de que se considere capaz para realizar alguna actividad; o bien, si logra controlar sus pensamientos y sentimientos negativos contra su propio desempeño, podrá reducir sus niveles de estrés y mantenerse por más tiempo en una actividad (García-Ripa et al., 2016).

Torrano et al. (2017) consideraron que, para realizar modificaciones en estas creencias motivacionales, se requiere diseñar programas que incluyan, como parte de sus estrategias de enseñanza, la práctica guiada y autónoma, la autoobservación y la práctica autorreflexiva.

La práctica guiada consiste en orientar y guiar a los estudiantes para realizar una actividad. Inicialmente el maestro presenta la tarea y explica cómo se realiza, después, da algunas pautas a los estudiantes para llevar a cabo la actividad y éstos la realizan. En esta estrategia se requiere la asistencia continua del profesor para brindar retroalimentación a

sus estudiantes en torno a cómo están realizando la tarea. Paulatinamente la ayuda del profesor irá desapareciendo conforme los estudiantes tengan un mayor control sobre su aprendizaje (Crispín et al., 2011).

La autoobservación hace referencia a la supervisión que los estudiantes hacen de su propio proceso de aprendizaje. Esto se manifiesta cuando los estudiantes toman conciencia de las creencias con las que cuentan, y aquellas que aún están desarrollando. O bien, cuando son conscientes de su propio comportamiento, así como de las características de las actividades que realizan (Ferrer et al., 2011).

Finalmente, la práctica autorreflexiva puede verse como la culminación de un programa de autorregulación, ya que es el momento en el que los estudiantes tienen la oportunidad de practicar, de forma autónoma e independiente, las habilidades y estrategias que adquirieron durante su proceso, evaluar los resultados obtenidos, y realizar los ajustes pertinentes para favorecer su aprendizaje futuro (Torrano et al., 2017).

Como se mencionó anteriormente, Pintrich (2000b) hizo hincapié en que, tanto los procesos motivacionales, como los cognitivos, pueden ser regulados por el propio estudiante. Al respecto, Rojas y Valencia (2021) indicaron que la autorregulación motivacional estriba en las acciones conscientes que los estudiantes realizan para elevar o mantener su motivación durante las actividades académicas, con la finalidad de persistir en éstas, y realizarlas hasta conseguir la meta.

Estas acciones conscientes tendrían que estar enfocadas en los componentes cognitivos que propusieron Pintrich y De Groot (1990, como se citó en Doménech, 2013) es decir: la expectativa, el valor a la tarea y la afectividad.

Ahora bien, además de considerar los componentes que forman parte del proceso motivacional y las herramientas que permitan una autorreflexión y comprensión de este

proceso por parte de los estudiantes, es necesario tomar en cuenta que la autorregulación del aprendizaje parte de una orientación constructivista y con ello, el rol que desempeña el profesor frente a sus estudiantes se ve orientado hacia la mediación de su aprendizaje. Cabe preguntarse qué implicaciones tiene este rol mediador por parte del docente en la orientación constructivista.

### **El Rol Mediador del Docente**

En el enfoque constructivista se conceptualiza al docente como un mediador entre los estudiantes y el conocimiento (Villarruel, 2009). Esto no significa que se desconozca o se suprima al profesor en el proceso de enseñanza. Más bien, el estudiante asume un papel fundamental en su propio proceso de formación. Se podría decir que ahora el docente es un co-aprendiz con su estudiante, un guía que suscita aprendizajes (Tünnermann, 2011). Al respecto, Suárez (2005) consideró que el maestro debe ser:

Un fomentador de análisis, inductor de cambios, activador de búsqueda, motivador y facilitador de experiencias, suscitador de discusión y crítica, generador de hipótesis, planeador de problemas y alternativas, promotor y dinamizador de cultura, frente a un grupo estudiantil que piensa, crea, transforma, organiza y estructura conocimientos en un sistema personal y dinámico. (p.65)

La función primordial del profesor es orientar y guiar la actividad constructiva de sus estudiantes hacia la adquisición de nuevos conocimientos y competencias y, actuar como apoyo para ayudarles a organizar y desarrollar sus esquemas previos con el fin de resolver los problemas que se les presenten (Parra y Keila, 2014).

Es en este sentido, que los docentes requieren tomar en consideración los saberes previos con que cuentan sus estudiantes. Así, se reconoce que éstos no llegan al aula “en

blanco”. Para ello, el maestro facilita que sus estudiantes expresen los conceptos y habilidades con las que llegan al aula (SEP, 2017b). Por ejemplo, al iniciar una clase se pueden organizar actividades que abran una discusión entre los estudiantes, respecto al tema a tratar. De esta manera, se observará el nivel de conocimientos con los que cuentan y se plantearán las estrategias a seguir.

Para alcanzar el principio que coloca al docente como mediador en el aprendizaje, durante la realización del programa de intervención, el profesor encargado del grupo puede iniciar con preguntas que permitan conocer lo que los estudiantes saben respecto al tema, o dar lugar a discusiones en las que expresen sus opiniones al respecto. Otra estrategia de gran utilidad es pedirles que recuerden lo que se ha visto en clases previas.

Para generar un aprendizaje más significativo en los estudiantes, además de conocer sus esquemas previos, es necesario que los docentes conozcan a sus estudiantes a mayor profundidad y determinen sus intereses, motivaciones y curiosidades en el momento de la experiencia educativa (Caloma y Tafur, 1999; Díaz y Hernández, 2002). De esta forma, el docente podrá plantear estrategias de enseñanza contextualizadas, que inviten a los estudiantes a involucrarse más, con el fin de dar soluciones prácticas y funcionales a los problemas planteados en el aula (García, 2002; SEP, 2017b).

García (2002) indicó que la posibilidad de tener aprendizajes significativos dependerá de dos factores: la significatividad psicológica (conocimientos previos) y la significatividad lógica (estructuración y relevancia) que tengan las estrategias de enseñanza. Por ejemplo, si un profesor quisiera enseñar una lengua extranjera, podría basarse en los intereses de sus estudiantes (música, películas o series de televisión) y las situaciones que viven en su vida diaria, para contextualizar las problemáticas que

presentará en el aula. Así, tendrá mayores probabilidades de generar en ellos un aprendizaje significativo.

De acuerdo con la SEP (2017b), los docentes buscan que sus estudiantes aprendan en situaciones que los acerquen a su realidad, se basan en la vida cotidiana de éstos, en el contexto en el que están inmersos, y dan cabida a la diversidad de intereses y curiosidades que tengan sus estudiantes.

En el caso de un programa de intervención para adolescentes, como es el caso de esta investigación, el mediador puede iniciar con conversaciones informales relacionadas con lo que han hecho en la semana, las actividades que realizan en su tiempo libre, sus preferencias en cuanto a música o programas de entretenimiento, e incluso en relación con los problemas que enfrentan en su vida diaria.

Otro aspecto que es bien aceptado dentro de la orientación constructivista, es la relevancia del trabajo colaborativo entre los estudiantes. Hernández y Díaz (2013) reconocieron que el aprendizaje dejó de ser considerado una actividad individual y comenzó a verse como un acto esencialmente social, en donde existen procesos de negociación y compartición de la información y el conocimiento. Dicho de otra forma, los estudiantes son co-constructores del conocimiento, y confrontan entre sí sus diferentes puntos de vista (Moruno et al., 2012). Esta tendencia reconoce que los aprendizajes más relevantes son de naturaleza social (Díaz, 2006).

Por su parte, Tünnermann (2011) retomó la idea de la doble formación de Vygotsky, y señaló que el conocimiento aparece primero en el plano interpersonal, cuando se interactúa con los demás; y posteriormente se construye en el plano intrapersonal, cuando internamente se integra el conocimiento a los esquemas previos.

Con este marco de referencia, es indispensable que el docente propicie actividades colaborativas dentro del aula, que generen:

- La conversación entre pares (Johnson et al., 2004).
- Interacciones estimulantes y saludables (Tünnermann, 2011).
- El debate e intercambio de ideas y puntos de vista entre compañeros (SEP, 2017b).
- La co-construcción de significados y el interpensamiento entre los estudiantes (Hernández y Díaz, 2013).

Por ejemplo, un docente de educación física puede realizar un rally en donde los estudiantes se dividan en equipos, consideren las fortalezas que cada integrante tiene para asignarlo en una tarea específica de la competencia, y realicen dichas actividades para alcanzar el objetivo.

Por tal motivo, es importante que durante un programa de intervención se planteen actividades en conjunto, donde los estudiantes se pongan de acuerdo y se coordinen para llevarlas a cabo. Además, el maestro puede ayudarlos a organizarse mediante preguntas que les permitan tomar en cuenta aspectos que pasen desapercibidos. Incluso, puede disminuir las ayudas que brinda, conforme sus estudiantes adquieran las herramientas y habilidades a trabajar.

Además de la socialización entre estudiantes, el vínculo que se establece entre los docentes y sus estudiantes es indispensable, y forma parte de la esencia del proceso pedagógico (Tünnermann, 2011). De acuerdo con Caloma y Tafur (1999), la construcción de significados es el resultado de las interacciones que ocurren en el aula entre el profesor y los estudiantes.

En este sentido, la comunicación entre docentes y sus estudiantes es una interacción activa que acerca los espacios de los participantes en el proceso pedagógico, y crea lazos afectivos que refuerzan el proceso de aprendizaje (Fernández y Villavicencio, 2016).

En contraste con la visión tradicional del aprendizaje, en donde los procesos comunicativos son verticales y se restringe el pensamiento crítico de los estudiantes pasando a niveles de imposición del conocimiento y normas (Fernández y Villavicencio, 2016), la óptica constructivista fomenta la autonomía de los estudiantes, y la autoridad de los docentes tiene un carácter paradójico (Tünnermann, 2011). Estos últimos funcionan como guías y mediadores del conocimiento en el aula, superan la visión de la disciplina como un mero cumplimiento de normas, y dan cabida a la autorregulación cognitiva y moral de sus estudiantes, a través del diálogo (SEP, 2017b).

Para tal efecto, tomemos como ejemplo a un docente que se relaciona con sus estudiantes. Cuando éste muestra interés en la vida cotidiana de sus estudiantes, sus intereses, inquietudes, estado emocional previo a las clases, e incluso se comunica con un lenguaje similar al de ellos, propicia un ambiente de aprendizaje en donde sus estudiantes se sienten valorados y seguros, lo que dará como resultado una construcción más significativa del conocimiento.

Desde este punto de vista es que los docentes crean un ambiente en donde sus estudiantes se expresan abiertamente, comparten las problemáticas que están viviendo, y el resto de sus compañeros pueden sugerir alguna solución. Además, los docentes mantienen una relación estrecha con sus estudiantes, pueden hablar un lenguaje similar al de ellos, escuchar música que les sugieran, mostrarse interesados en la conversación que mantengan sus estudiantes, e incluso compartir historias de su adolescencia. Otro aspecto que genera este ambiente es tener una dinámica de grupo flexible, en donde los estudiantes sugieran

actividades y formas de tomar las clases. Esto no significa que falten reglas para la convivencia, más bien, se permite que los estudiantes autorregulen el entorno y la dinámica en su proceso de aprendizaje.

### **El Bajo Desempeño Intelectual**

La literatura que aborda el desempeño intelectual gira en torno a dos categorías diferentes: personas que presentan un alto rendimiento intelectual, o quienes presentan discapacidad intelectual (Hernández, 2020). Estas categorías han sido estudiadas e incluso cuentan con una delimitación clara que permite identificarlas y diferenciarlas. Por ejemplo, en 1992 la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR, por sus siglas en inglés) definió a la discapacidad intelectual como:

Limitaciones sustanciales del individuo, caracterizadas por un funcionamiento intelectual por debajo de la media, que se manifiesta antes de los 18 años e interactúa con limitaciones sustanciales de dos o más áreas adaptativas, como: comunicación, cuidados personales, habilidades sociales, autocontrol, salud y seguridad, resultados académicos, ocio y trabajo (Smith, 2003, pp 247).

En esta definición se considera como funcionamiento intelectual por debajo de la media cuando el individuo obtiene un CI menor a 70-75 en una prueba de inteligencia. Además, se hace mayor énfasis en las limitaciones que pudiera tener la persona en las diferentes áreas de su vida diaria (Meléndez, 2008). Esto representa un avance en la conceptualización de la discapacidad intelectual, ya que su diagnóstico no se basa únicamente en una prueba que puede tener resultados sesgados ante una población diversa,



sino que toma en consideración el nivel de apoyo que requiere el individuo para adaptarse a su entorno (Smith, 2003).

Con esta definición se redujo el número de personas con Discapacidad Intelectual (DI), pero comenzó a surgir un problema significativo. El 80% de las personas que obtenían CI por debajo de la media (entre 71 y 84) en pruebas de inteligencia fueron excluidas de esta categoría de educación especial (Medina et al., 2015). A pesar de poseer un CI por debajo de la media, no podían ser diagnosticados con DI, ni estar dentro de la población con un CI “normal”, ya que presentaban dificultades cognitivas, escolares y sociales, asociadas a la DI, pero en menor medida (Medina et al., 2015; Meléndez, 2008; Hernández, 2020).

Para dar respuesta a esta problemática, se acuñó el concepto de “Borderline Intellectual Functioning”, cuya traducción al español sería Funcionamiento Intelectual Límite (FIL) o Capacidad de Inteligencia Límite (CIL) (Artigas-Pallares et al., 2007). Ambos términos son utilizados en la literatura para referirse a la misma categoría. A pesar de contar con un término específico para identificarla, esta entidad clínica ha sido poco estudiada, y no existe un consenso en la literatura, que permita tener en claro a qué nos referimos cuando se habla del funcionamiento intelectual límite (Artigas-Pallares et al., 2007; Medina et al., 2015; Salvador-Carulla et al., 2013).

En el DSM-IV-TR (APA, 2000) se hacía referencia al FIL en el apartado de “Otras condiciones que pueden ser foco de atención clínica”, y era descrita como una característica determinada por la capacidad intelectual por debajo de la media. Es decir, la obtención de un coeficiente intelectual entre 71 y 84 puntos. Además, no se mencionaba alguna prueba de inteligencia en específico, que permitiera tener un diagnóstico preciso.

Al respecto, Artigas-Pallares et al. (2007) consideraron que este era un claro ejemplo de la imprecisión del término, pues una persona podía o no tener CIL según la prueba aplicada, ya que, cabe la existencia de variaciones en el rendimiento de un test de inteligencia por motivos circunstanciales, como contextos desfavorables, aplicación incorrecta del test o factores personales del individuo al momento de su aplicación.

Actualmente, en el DSM-V (APA, 2013), el FIL es descrito de forma inespecífica. Se menciona que esta categoría puede ser utilizada cuando la capacidad intelectual de la persona tiene un impacto sobre su tratamiento. Además, se indica que la distinción entre la capacidad intelectual limítrofe y la discapacidad intelectual leve requiere de una evaluación cuidadosa de las funciones adaptativas. Sin embargo, se observa que, en la definición propuesta por la APA, no hay una descripción clara de esta condición, ni de sus características. Incluso, se carece de especificaciones relacionadas con el diagnóstico diferencial del FIL y la DI.

Aunque la definición de esta categoría propuesta por la APA es difusa, autores como Artigas-Pallarés et al. (2007), Atuesta y Vásquez (2009), Salvador-Carulla et al. (2013), Medina et al. (2015) y Montaña et al. (2015), agregan dos puntos importantes a su concepción. El primero de ellos es que no puede negarse la existencia de esta categoría y es necesario dar visibilidad a una población que, si bien, no tienen un CI suficientemente bajo para considerarse con discapacidad intelectual, tampoco están dentro de la población con un CI “normal”. El segundo punto es la necesidad de hacer una evaluación integral que permita conocer las capacidades de los estudiantes en diferentes áreas (Salvador-Carulla et al., 2013), ya que la CIL no puede reducirse únicamente al puntaje obtenido en una prueba de inteligencia, debido a que estas pueden tener sesgos que perjudiquen a sectores vulnerables. Además, los déficits que se observan en la vida diaria de esta población son

heterogéneos y pueden derivar en problemas académicos, laborales, sociales, emocionales y de salud, pero no todas las personas con un CI por debajo de la media presentan algún tipo de limitación o problemática en su vida diaria.

En México, Meléndez (2008) incorporó el término “Bajo Rendimiento Intelectual” (BRI) para referirse a aquellos estudiantes que presentan las siguientes características:

- Un CI por debajo de la media, entre 70 y 85 puntos (de una a dos desviaciones por debajo de la media).
- Desempeño cognitivo menor a lo esperado para su edad, comparado con sus pares.
- Dificultades para el aprendizaje y el desarrollo de actividades de la vida cotidiana.

Se puede observar que la definición del BRI está alineada con los aportes realizados por Artigas-Pallares et al. (2007), Atuesta y Vásquez (2009), Salvador-Carulla et al. (2013), Medina et al. (2015) y Montaña et al. (2015) en torno al Funcionamiento Intelectual Límite. Por esta razón, se podría considerar que cuando se habla de BRI y de FIL, se está haciendo referencia a la misma población.

Además de las características diagnósticas mencionadas previamente, esta población también muestra déficits heterogéneos en diversas áreas de la vida cotidiana (Salvador-Carulla et al., 2013). Tal es el caso de las áreas académica, emocional y social.

En el ámbito académico pueden presentar dificultades en los procesos básicos para su aprendizaje (León, 2019). Algunos de estos son: la atención, la generalización, la memoria, la comprensión verbal y escrita, así como también la abstracción, lo que obstaculiza poner en práctica los conocimientos adquiridos en el aula (Meléndez, 2008). Estas dificultades se cristalizan en problemas de aprendizaje en áreas como el lenguaje, la lectoescritura, el cálculo, las funciones ejecutivas y sus habilidades visoespaciales

(Salvador-Carulla et al., 2013), generando un pobre desempeño académico y fracaso escolar (Montaña et al., 2015).

Aunque en la literatura se menciona que las repercusiones emocionales pueden potenciar las dificultades de esta población (Medina et al., 2015), no se señala de forma precisa cuáles son esas repercusiones. Es posible que se refieran a situaciones como ansiedad, depresión o baja autoestima, ocasionadas por bajo desempeño académico y problemas en el aprendizaje, frecuentes en personas con FIL. Además, estas condiciones pueden agravarse en la adolescencia, cuando la diferencia de adquisición de competencias académicas entre el estudiante y sus compañeros puede incrementarse notablemente (Salvador-Carulla et al., 2013), y ocasionar mayor sensación de fracaso y desajuste.

Si bien, Artigas-Pallares et al. (2007) reportaron que existen limitaciones en el abordaje de los factores sociales que se ven afectados con el Funcionamiento Intelectual Límite, Medina et al. (2015) señalaron que esta población puede tener problemas en sus relaciones sociales y dificultades en la participación social, cuando presentan la necesidad de dar una imagen de “normalidad”. Por ejemplo, para evitar que las demás personas se percaten de sus dificultades, ellos rechazan las actividades que signifiquen un reto y los dejen expuestos ante sus pares.

Por su parte, Smith (2003) señaló que los estudiantes con problemas de rendimiento intelectual pueden sufrir rechazo por parte de sus compañeros debido a los estigmas que presenta esta población. Además, al presentar problemas de abstracción, es posible que tengan dificultades para entender las reglas sociales. Es decir, habría fallas en su competencia social, cuando den respuestas inapropiadas por percibir incorrectamente o malinterpretar situaciones sociales. Si bien, estas limitaciones no se deben directamente al

FIL, pueden presentarse debido a la estrecha relación que existe entre los problemas de aprendizaje y el Funcionamiento Intelectual Límite.

En suma, es importante recordar que las limitaciones académicas, emocionales y sociales se presentan de forma heterogénea en la población con FIL. Esto significa que algunas pueden estar presentes y otras no. También, se debe considerar si éstas son una consecuencia directa del FIL, o están más relacionadas con problemas asociados a esta categoría (Artigas-Pallares et al., 2007; Atuesta y Vásquez, 2009).

### **La Educación a Distancia**

En México, debido a la contingencia sanitaria por la COVID-19, a partir de marzo del 2020 las actividades académicas presenciales fueron suspendidas indefinidamente. Esto originó una reorganización en el entorno escolar, en el que las clases se desarrollaron a través de medios digitales, como programas televisivos, videoconferencias y plataformas de internet.

De acuerdo con Aguilar (2020), el confinamiento causado por la pandemia de la COVID-19, modificó la forma de vida de las personas. Se incrementó el uso de medios tecnológicos para realizar actividades educativas y los espacios físicos fueron reemplazados por espacios virtuales.

Es en este sentido que cobra importancia evocar a la educación a distancia como una estrategia en la instrucción de los estudiantes. Esta modalidad educativa tiene como finalidad compartir conocimientos y llevar a cabo los procesos de enseñanza sin el acercamiento físico de los docentes y estudiantes. Para ello, se pueden utilizar medios tecnológicos que permitan una interacción entre ellos (Covarrubias, 2021).

Además, evita que factores de espacio y tiempo condicionen el proceso de enseñanza entre los estudiantes que no pueden asistir de manera presencial a los centros educativos. Así, se superan las barreras que dificultan la educación de personas dispersas geográficamente (Martínez, 2008; Silva, 2010).

Esta modalidad educativa rompe con el esquema tradicional de la educación, en donde se requiere la presencia física de los estudiantes en un espacio determinado, que permanezcan sentados y se acerquen al profesor con la finalidad de despejar sus dudas (Silva, 2010). En su lugar, la educación a distancia parte de un concepto más general, en donde, el proceso de enseñanza entre profesor y estudiante se da sin necesidad de encontrarse frente a frente (Martínez, 2008).

En dicho contexto, la comunicación entre maestros y estudiantes es una relación mediada por tecnologías de la información y la comunicación (Silva, 2010). De acuerdo con Martínez (2008), los avances de la telemática y el internet han favorecido que la mediación tecnológica sea una de las principales características de esta modalidad. Pues, a través del uso multimedia se pueden compartir conocimientos y aprendizajes desde diferentes lugares.

Estas características de la educación a distancia significaron una ventaja frente a la contingencia sanitaria, al evitar que el proceso educativo y la interacción entre estudiantes y maestros se vieran paralizados por el cierre de las escuelas a nivel nacional, que se implementó para evitar la transmisión masiva del SARS-Cov-2.

Otra característica por resaltar en este tipo de educación, radica en la apertura y la flexibilidad temporal del proceso educativo. Esto se debe a que los estudiantes, de acuerdo con sus necesidades, tienen la oportunidad de acceder al conocimiento y las actividades de

aprendizaje de manera independiente, a través de interacciones sincrónicas o asincrónicas con el docente (Lara, 2002)

Por otro lado, Alfonso (2003) consideró que este tipo de educación favorece la apropiación del conocimiento de manera independiente y autorregulada. Es el propio estudiante quien controla y decide el orden para acceder a los materiales con los que cuenta, puede revisar cualquier material y actividad de aprendizaje, y puede repetirlos para perfeccionar sus habilidades.

También, es el propio estudiante quien define las metas de aprendizaje que quiere alcanzar, y define sus propias normas en cuanto al cómo y cuándo va a realizar sus lecciones. Así, esta modalidad de enseñanza también favorece la autonomía de los estudiantes (Martínez, 2008).

Finalmente, otra de las bondades que ofrece la educación a distancia es la accesibilidad. Esta modalidad posibilita que un elevado número de personas puedan acceder al proceso de enseñanza desde lugares lejanos y sin la necesidad de encontrarse físicamente en el centro educativo donde se imparten las lecciones (Alfonso, 2003). Esta condición significó una ventaja ante la dispersión geográfica de maestros y estudiantes debido al confinamiento por la COVID-19, pues a pesar de no poder salir de los domicilios ni transportarse a las escuelas para tomar clases, los estudiantes tuvieron acceso a las tareas académicas y los materiales destinados para su aprendizaje.

Si bien, las características mencionadas en torno a la educación a distancia mostraron ventajas para hacer frente a las condiciones vividas a raíz de la pandemia, esta modalidad también presentó algunas problemáticas que dificultaron los procesos de enseñanza-aprendizaje durante el confinamiento.

## **Problemáticas de la Educación a Distancia Durante la Contingencia Sanitaria**

El confinamiento vivido a raíz de la COVID-19 redefinió las formas y maneras de vivir la cotidianidad. En el ámbito educativo se modificaron dinámicas ya establecidas, las cuales, mostraron facetas y desafíos con los que no estábamos familiarizados (Hernández-Aragón, 2021).

Uno de los desafíos por los que atravesó la comunidad educativa fue la escasa capacitación docente para el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's). De acuerdo con Aguilar (2020), antes de la pandemia las instituciones educativas del sector público daban menor relevancia a los procesos de innovación tecnológica en los docentes, lo que dio lugar a limitaciones en el uso de las TIC's por parte de los profesores. En palabras de Aguilar y Chamba (2019) “los docentes eran conscientes que, a pesar de vivir en una era digital, no lograban adaptarse a las exigencias de la nueva realidad” (p.115).

Es en este sentido que la brecha generacional entre docentes y estudiantes se hizo evidente. La mayoría de los maestros y maestras que laboraban en el sistema educativo se encontraban poco familiarizados con el uso técnico de los dispositivos electrónicos y de las plataformas utilizadas para la educación (Hernández-Aragón, 2021), lo que generó problemas en el acceso de sus estudiantes a las clases, la proyección de materiales educativos y la planeación adecuada de estrategias de aprendizaje virtual (González, 2021).

Otro factor que generó problemáticas fue la desigualdad social para el acceso a la educación a distancia (Lloyd, 2020). De acuerdo con el INEGI (2020) la mayoría de los hogares en México contaban con un televisor (91.6%), o con un teléfono celular (93.8 %).



Sin embargo, menos de la mitad contaba con una computadora (44.2%) y sólo 60.6% tenían acceso a internet.

A pesar de contar con diversos medios para acceder a la educación a distancia, se observó que en los hogares era necesario tomar turnos para el uso de estos dispositivos. Por ejemplo, para las actividades laborales de los padres y madres y las actividades educativas de los hijos. Además, los espacios físicos como habitaciones, sala o comedor se convirtieron en espacios educativos y laborales que también fue necesario compartir entre los integrantes de la familia (Aguilar, 2020). Estas situaciones pudieron afectar el desempeño académico de los estudiantes, ya que no se contaba con un espacio orientado específicamente para su aprendizaje, ni con los recursos necesarios para acceder a la educación.

También cobró importancia que aquellos estudiantes que contaban con teléfonos inteligentes o tablets, les daban un uso diferente al educativo. En realidad, previo a la pandemia, estos dispositivos eran más empleados como medios de distracción, que de formación (Hernández-Aragón, 2021). Este cambio de perspectiva en el uso de dispositivos electrónicos pudo generar en los estudiantes respuestas de apatía, rechazo e indiferencia hacia las actividades académicas, o bien, escasa concentración y constantes distracciones durante sus clases virtuales (L. García, 2021).

Por su parte, Díaz-Barriga (2020) consideró que, además de las dificultades de acceso y capacitación para la educación a distancia, se perdió a la escuela como un espacio de encuentro, intercambio y socialización. De hecho, García (2021) señaló que las clases a distancia dificultaron la participación e interacción de los estudiantes y maestros.

De acuerdo con Aguilar (2020) esta pérdida de los espacios físicos se tradujo en consecuencias, tales como:

- Escasa co-construcción de los conocimientos entre estudiantes.
- Poca asimilación de nuevas habilidades y conocimientos.
- Insuficiente comunicación entre estudiantes y maestros.
- Carente desarrollo de habilidades sociales.
- Poca participación e interacción social.

Los factores antes mencionados impactaron de forma significativa en la asistencia escolar y en el aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con García (2021) el número de jóvenes que abandonaron la escuela durante la pandemia significó una caída por debajo del nivel de asistencia en 2008.

Si bien, hasta el momento no se han publicado estadísticas oficiales que permitan conocer el impacto de la educación a distancia en la asistencia y deserción de jóvenes estudiantes, un reporte preliminar del INEGI (2020) arrojó que durante el ciclo escolar 2020-2021 11% de la población adolescente abandonó la escuela. Una de las principales razones fue que consideraron que las clases a distancia eran poco funcionales para el aprendizaje.

### **Planteamiento del problema**

La motivación es un requisito necesario para la adquisición significativa de conocimientos y habilidades (García, 2018). Da sentido a las situaciones y experiencias educativas, y guía a los estudiantes en cómo proyectarse hacia el futuro (Coll, 2010)

La ausencia o bajo nivel de motivación obstaculiza el aprendizaje. Los estudiantes poco motivados prestan insuficiente atención a sus clases, y les preocupa poco encontrarse con tareas que no logren comprender (Barca et al., 2008). Los bajos niveles de motivación

se relacionan con bajo funcionamiento intelectual (Edel, 2003; Flores y Gómez, 2010; Pérez, 2007), evasión de actividades académicas (Flores y Gómez, 2010), fracaso y abandono escolar (Veiga et al., 2015; Cruz et al., 2012.; Pérez, 2007), entre otros.

La adolescencia es un momento crítico en el que puede disminuir la motivación de los estudiantes (Veiga et al., 2015). Al respecto, Flores y Gómez (2010) resaltaron la importancia de crear programas de intervención que permitan elevar los niveles de motivación, en especial entre adolescentes de nivel secundaria.

Para ello, es necesario tomar en consideración los aspectos contextuales e individuales que influyen en su variabilidad (Durán, 2021).

Entre los individuales, Pintrich y De Groot (1990, como se citó en Doménech, 2013) destacaron tres componentes cognitivos que ejercen gran influencia en el compromiso de los alumnos con su aprendizaje. Estos son: la autoeficacia percibida o expectativa, el valor a la tarea y la afectividad.

El presente estudio retomó dichos elementos, para la instrumentación de un programa de intervención tendiente a favorecer la autorregulación de los procesos motivacionales de estudiantes de una escuela secundaria técnica ubicada al oriente de la Ciudad de México.

## **Método**

### **Objetivo General**

Instrumentar un programa de intervención sobre motivación escolar en estudiantes de secundaria, basado en el modelo de Pintrich y De Groot (1990).

### **Características del Estudio**

Se utilizó un enfoque mixto, ya que fueron analizados datos de tipo cuantitativo y cualitativo. Este enfoque permite tener una mayor variedad de perspectivas ante un problema, por una parte, la frecuencia, amplitud y magnitud del fenómeno y por otra su profundidad y complejidad. Se conjunta el poder de la medición y se mantiene la cercanía con la problemática. El tipo de estudio fue no experimental, de tipo transversal. La recolección de datos se realizó en un solo momento, utilizando instrumentos formales e informales (pruebas estandarizadas y cuestionarios) (Hernández et al., 2006).

### **Contexto**

Este estudio se realizó en la demarcación Iztapalapa, una de las dieciséis que conforman la Ciudad de México. Se ubica en la zona oriente de dicha entidad, limita al norte con la demarcación Iztacalco, al oeste con Benito Juárez y Coyoacán, al sur con Tláhuac y Xochimilco. Así mismo colinda con el Estado de México, al noreste con el municipio de Nezahualcóyotl y al este se encuentran La Paz, Ixtapaluca y Valle de Chalco Solidaridad (véase Figura 1). Cuenta con una superficie de 116.1 km<sup>2</sup>, lo cual representa el 7.6% de superficie de la Ciudad de México.

De acuerdo con los datos del INEGI (2015) esta demarcación contaba con 1, 827,868 habitantes, de los cuales 48.1 % eran hombres, mientras que el 51.9% mujeres. Esta cifra representaba el 20.5% de la población en la entidad. La edad media era de 30

años, los menores de 19 años representaban el 30.6%. En cuanto a la densidad de población, contaba con 16, 152.3 habitantes por kilómetro cuadrado y 495, 665 viviendas habitadas con un promedio de 3.7 ocupantes por vivienda.

### **Figura 1**

*Ubicación de la Demarcación Iztapalapa en la Ciudad de México*



El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2015) indicó que el 35% de su población se encontraba en situación de pobreza y el 1.7% en situación de pobreza extrema.

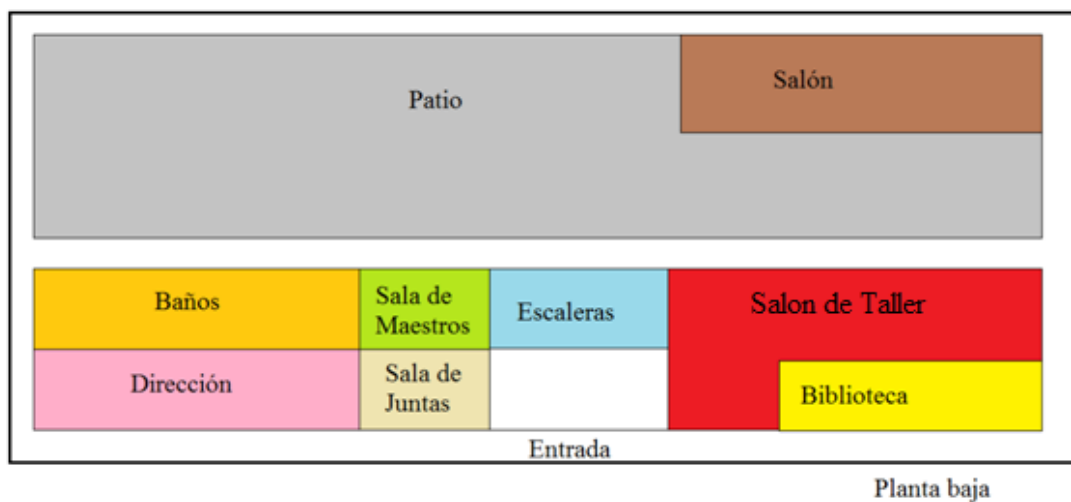
En torno a la educación, el 46.9% de la población mayor de 15 años contaba con escolaridad básica y el 28.7% contaba con instrucción media superior. Por su parte el 96.3% de la población entre 12 y 14 años, y el 51.3% de la población de 15 a 24 años se encontraban estudiando.

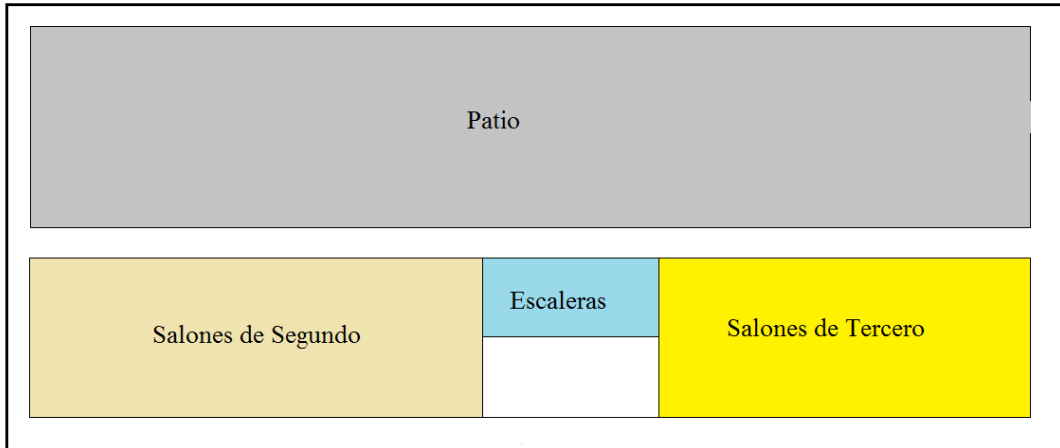
### ***Escenario***

Las actividades se realizaron con estudiantes del turno vespertino en una Escuela Secundaria Técnica de la demarcación Iztapalapa, la cual laboraba en ambos turnos. Impartía educación a estudiantes en los grados desde primero hasta tercero, repartidos en 12 grupos, cuatro por grado escolar. El plantel contaba con un edificio de concreto de dos niveles, una explanada para realizar actividades deportivas y un salón ubicado a un costado de la explanada. El área administrativa se encontraba en la planta baja del edificio, así como uno de los talleres técnicos, la biblioteca y los sanitarios para estudiantes. En el primer piso, se encontraban los salones de segundo y tercer grado. En el segundo piso los salones de primer grado y salones de los talleres técnicos. En la Figura 2 se puede observar un croquis con la distribución de los espacios.

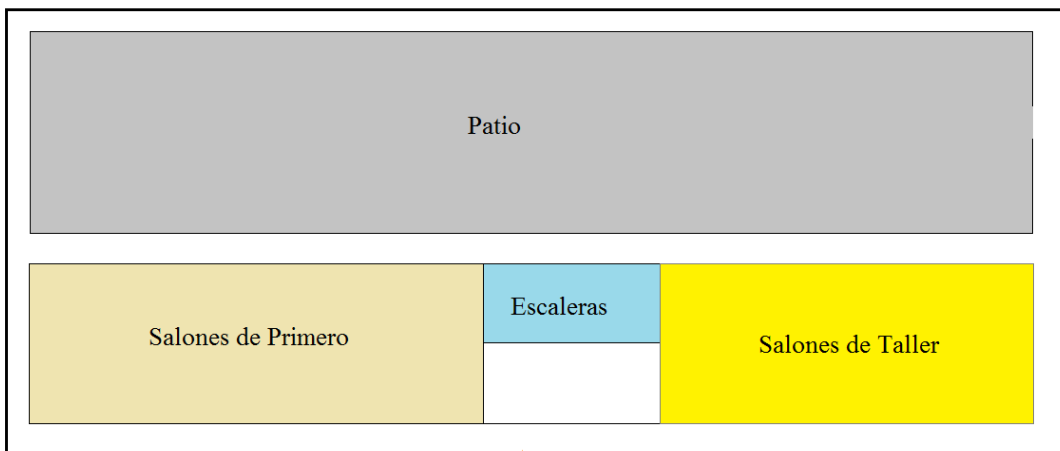
**Figura 2**

*Croquis de la escuela secundaria*





Primer Piso



Segundo Piso

### **Estructura del Trabajo**

Las actividades desarrolladas se llevaron a cabo en dos etapas, la primera de evaluación, subdividida a su vez en dos fases, y la segunda de intervención.

La fase uno de la primera etapa correspondió a las actividades solicitadas en la Maestría en Psicología con Residencia en Educación Especial. Se trataba de una evaluación exploratoria en la que participaron todos los estudiantes para identificar necesidades educativas especiales en la población, a través de un tamizaje en el que se identificó a

estudiantes con aptitudes sobresalientes, bajo nivel de aptitudes y problemas de interacción social.

En la fase dos de la primera etapa estaba previsto realizar una evaluación complementaria con los estudiantes con bajo nivel de aptitudes, para conocer características de sus niveles de motivación.

Con base en estos resultados, el investigador debía seleccionar a la población con quien aplicaría su programa de intervención que, para el caso del presente trabajo, debían ser estudiantes con bajo nivel de aptitudes y baja motivación académica, pero debido a la suspensión de actividades presenciales por la contingencia sanitaria, no se pudo llevar a cabo. En su lugar, se seleccionó a los participantes del programa de intervención, con base en los resultados de la Escala aplicada en la primera fase para identificar compromiso con la tarea (Zacatelco, 2004), que es una forma específica de motivación.

En la etapa de intervención, se instrumentó un programa para favorecer mejores niveles de motivación en estudiantes de secundaria con bajo nivel de aptitudes y baja motivación.

## **Etapa I. Evaluación**

### ***Objetivo general***

Identificar necesidades educativas especiales en estudiantes de una escuela secundaria.

### ***Objetivos específicos***

- Identificar estudiantes con problemas de interacción social.
- Identificar estudiantes con aptitudes sobresalientes y bajo nivel de aptitudes.



## ***Participantes***

Trescientos cincuenta y siete estudiantes del turno vespertino, en una escuela secundaria ubicada en la demarcación Iztapalapa, al oriente de la Ciudad de México; 180 hombres y 177 mujeres con edades entre los 11 y 15 años ( $M= 12.9$ ;  $DE= 0.96$ ), distribuidos en tres grados, 120 de primero, 118 de segundo y 119 de tercer grado.

## ***Instrumentos***

### **Instrumentos utilizados para identificar problemas de interacción social:**

***Escala para la Evaluación del Estilo Parental.*** Instrumento de escala likert elaborado por Oliva, Parra, Sánchez-Quejía y López (2007). Su finalidad es evaluar dimensiones del estilo educativo parental a partir de la percepción de sus hijos/as adolescentes. Consta de 41 ítems que evalúan seis dimensiones: afecto y comunicación, promoción de autonomía, control conductual, control psicológico, revelación y humor. La duración aproximada de aplicación del instrumento es de 10 minutos. Esta puede ser individual o grupal.

***Medida de tendencias Prosociales, Revisada.*** (Carlo, Hausmann, Christiansen y Randall, 2013) Escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta que van desde “No me describe nada” hasta “Me describe mucho”. Consta de 15 ítems que describen conductas prosociales, dividida en dos dimensiones: pragmáticas y altruistas.

***Escala de Actitudes y Creencias Antisociales.*** (Butler, Parry y Fearon, 2015) Escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta que van desde “Nada de acuerdo” hasta “Totalmente de acuerdo”. Consta de 20 ítems que describen conductas antisociales, divididos en dos factores: incumplimiento de normas y conflicto con compañeros.

***Bullying y Prejuicio.*** Un conjunto de cuestionarios propuesto por Crochick y Crochick (2017) para indicar las conductas más frecuentes de violencia, además de los pensamientos, emociones y acciones que acompañan a estas situaciones.

***Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF5).*** Escala tipo Likert, elaborada por García y Musitu (2009) que tiene por objetivo evaluar el autoconcepto de jóvenes entre los 10 y 20 años. Consta de 30 ítems que evalúan cinco dimensiones: académica, física, emocional, social y familiar. La duración aproximada de aplicación del instrumento es de 15 minutos, y puede ser individual o grupal.

### **Instrumentos utilizados para identificar aptitud sobresaliente y bajo nivel de aptitudes**

***Escala para identificar el compromiso con la tarea.*** (Zacatelco, 2004). Esta escala tiene como finalidad identificar el nivel de perseverancia en diferentes áreas o actividades (deportivas, artísticas o académicas) a través del interés, persistencia y esfuerzo en éstas. Consta de 18 ítems con respuesta tipo Likert que van desde nunca hasta siempre. No existe límite de tiempo en su aplicación y ésta puede ser individual o colectiva. La escala cuenta con un índice de confiabilidad de 0.89 obtenida con Alfa de Cronbach.

***Test de Matrices Progresivas de Raven.*** (Raven, Court & Raven, 1993). Esta prueba tiene como finalidad medir la capacidad intelectual general del niño mediante la comparación de formas y el razonamiento lógico-abstracto. Consta de 36 ítems repartidos en tres series de 12, ordenados de acuerdo con su dificultad. No existe límite de tiempo en su aplicación y ésta puede ser individual o colectiva.

***Test de Pensamiento Creativo.*** Elaborada por Torrance (2008), su objetivo es evaluar la producción de pensamiento creativo a través de tres actividades: elaboración de

un dibujo, finalización de trazos y uso de líneas paralelas para dibujar. Está conformada por cinco indicadores: Fluidez, Originalidad, Elaboración, Abstracción de Títulos y Resistencia al Cierre Prematuro. La aplicación de cada actividad es de 10 minutos y ésta puede ser individual o grupal. Cuenta con un índice de confiabilidad de 0.798 conseguido por el Alfa de Cronbach.

***Inventario de Inteligencia Emocional.*** (Bar-On, 2014). El objetivo de este cuestionario es evaluar las habilidades emocionales y sociales en niños y adolescentes de 7 a 18 años. Consta de 30 ítems que se dividen en cinco dimensiones: Intrapersonal, Interpersonal, Adaptabilidad, Manejo de Estrés y Estado de Ánimo. No tiene límite de tiempo, pero su aplicación suele ser de 15 minutos aproximadamente, ésta puede ser individual y grupal.

***Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF5).*** Escala tipo likert elaborada por García y Musitu (2009) que tiene por objetivo evaluar el autoconcepto de jóvenes entre los 10 y 20 años. Consta de 30 ítems que abarcan cinco dimensiones: académica, física, emocional, social y familiar. La duración aproximada de aplicación del instrumento es de 15 minutos, y puede ser individual o grupal.

### ***Procedimiento***

Se solicitó la autorización de los directivos escolares para las aplicaciones de los instrumentos.

Se realizaron dos visitas a la semana durante 8 semanas, los días lunes y miércoles. La aplicación de instrumentos se realizó de forma grupal, durante las actividades escolares de los jóvenes y en sesiones de máximo 50 minutos. En promedio se tuvieron siete sesiones por grupo para la aplicación de los instrumentos.

Se solicitaba a los estudiantes que utilizaran lápiz para responder las actividades a realizar. En caso de que no contaran con el material necesario (lápiz, goma, sacapuntas) se les facilitaba durante la sesión.

Se explicaba la actividad en voz alta y se daba un ejemplo de cómo responder a los instrumentos, en caso de que tuvieran dudas se les brindaba una explicación individual.

La información obtenida se introdujo en una base de datos del programa estadístico Statistical Package for the Social Science (SPSS) para su posterior análisis.

Para identificar a los estudiantes con problemas de interacción social se utilizaron los siguientes criterios: que fueran señalados(as) como agresores(as) o víctimas de bullying, o reportaran un bajo nivel de autoconcepto (igual o inferior al percentil 25), o manifestaran alto acuerdo (bastante o mucho) con alguna de seis conductas antisociales relacionadas con distintas formas de violencia. Estas fueron:

- Los chicos/as se sienten bien cuando saben que pueden ganar una pelea (Conducta 1)
- Debes lastimar a otra persona, antes de que pueda lastimarte a ti (Conducta 2)
- Echarles la culpa a otros, es una buena manera de evitarte problemas (Conducta 3)
- Pelear es divertido cuando estás en un grupo de adolescentes (Conducta 4)
- Algunos/as adolescentes merecen ser humillados/as (Conducta 5)
- Es mejor ser violento, para lograr que otros te respeten (Conducta 6)

Para identificar a los estudiantes con aptitudes sobresalientes se utilizó como criterio que presentaran puntuaciones iguales o superiores al percentil 75 en al menos dos de las pruebas principales (Escala de Compromiso con la Tarea, Test de Matrices Progresivas de Raven, Test de Pensamiento Creativo) y en una de las complementarias (Inventario de

Inteligencia Emocional y la dimensión académica del Cuestionario de Autoconcepto Forma 5). En el caso de los estudiantes con bajo nivel de aptitudes, se utilizó como criterio que presentaran puntuaciones iguales o inferiores al percentil 25 en al menos tres de las cinco pruebas utilizadas.

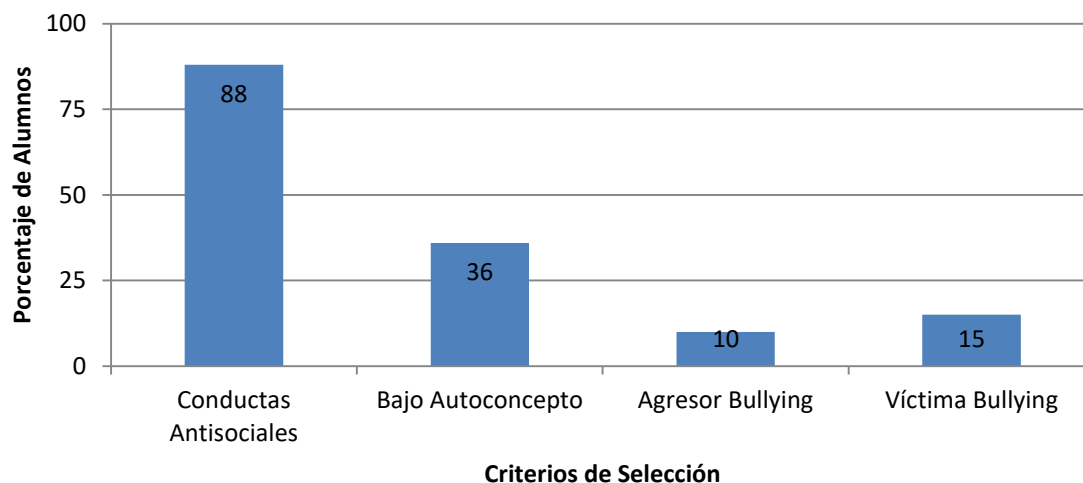
### **Resultados**

**Problemas de interacción social.** De los 357 estudiantes evaluados, 251 (70.3%), cumplieron con alguno de los criterios de problemas de interacción social.

- 1) Acuerdo con conductas antisociales. Doscientos veintidós estudiantes (88.4%) dijeron estar de acuerdo con una o más de las conductas antisociales relacionadas con violencia. Se encontró que la mitad de los 222 estudiantes (49.5%) estuvieron de acuerdo con la frase “Los chicos/as se sienten bien cuando saben que pueden ganar una pelea, mientras que 20.7% de los 222, estuvieron de acuerdo con que “Debes lastimar a otra persona, antes de que pueda lastimarte a ti”.
- 2) Problemas de autoconcepto. Noventa y un estudiantes (36%) presentaron puntuaciones bajas de autoconcepto. Los resultados por dimensiones mostraron que los mayores problemas se presentaron en el autoconcepto físico (64 de los 91= 70%) y familiar (62 de los 91 = 68%).
- 3) Bullying. Veinticuatro (10%), de los 222 estudiantes con problemas de interacción social, reportaron haber realizado bullying. Mientras que 37 (15%), de los 222, reportaron haber sufrido bullying. La conducta más reconocida por los agresores fue molestar a sus compañeros con un 15.86%, mientras que la más reportada por las víctimas fue recibir apodosos ofensivos con un 12.94%. La Figura 3 muestra el porcentaje de estudiantes que cumplieron con los criterios de selección.

**Figura 3**

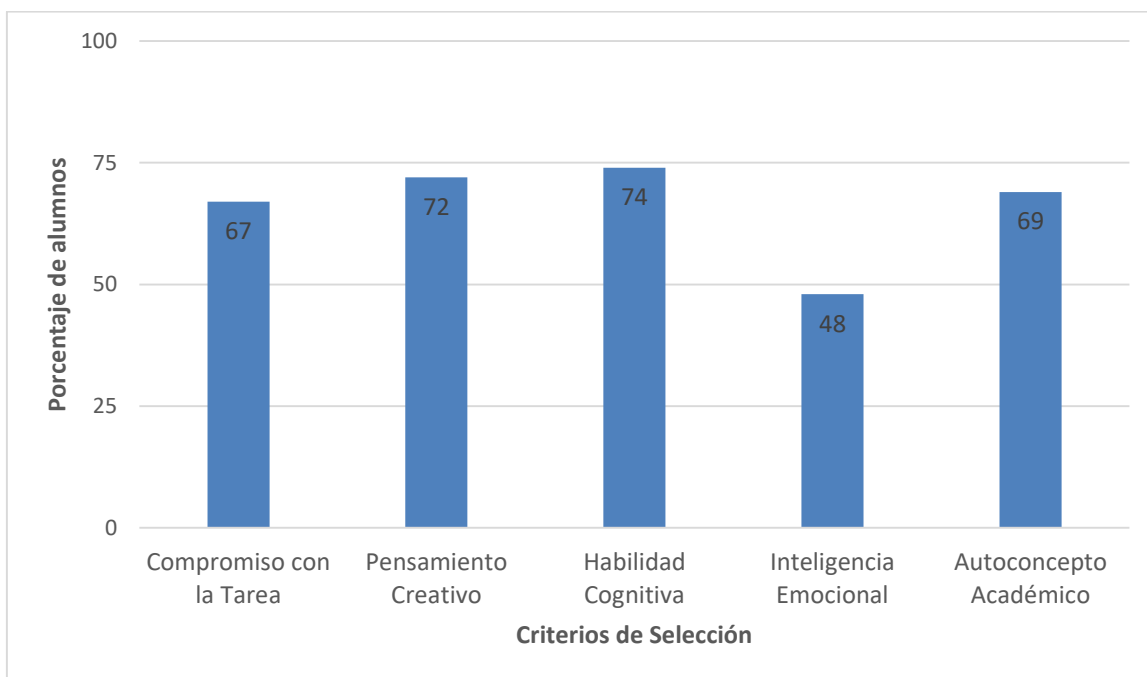
*Porcentaje de estudiantes con problemas de interacción que cumplieron con al menos uno de los criterios de selección*



**Aptitudes sobresalientes.** Se identificó a 43 (12%) de los 357 estudiantes, que cumplieron los criterios para considerarse con aptitudes sobresalientes. Los criterios de selección con mayor presencia en ellos fueron la habilidad cognitiva, presente en 32 estudiantes (74%) y el pensamiento creativo en 31 estudiantes (72%). La figura 4 muestra el porcentaje de estudiantes con aptitudes sobresalientes que obtuvieron puntuaciones altas en los criterios de selección.

**Figura 4**

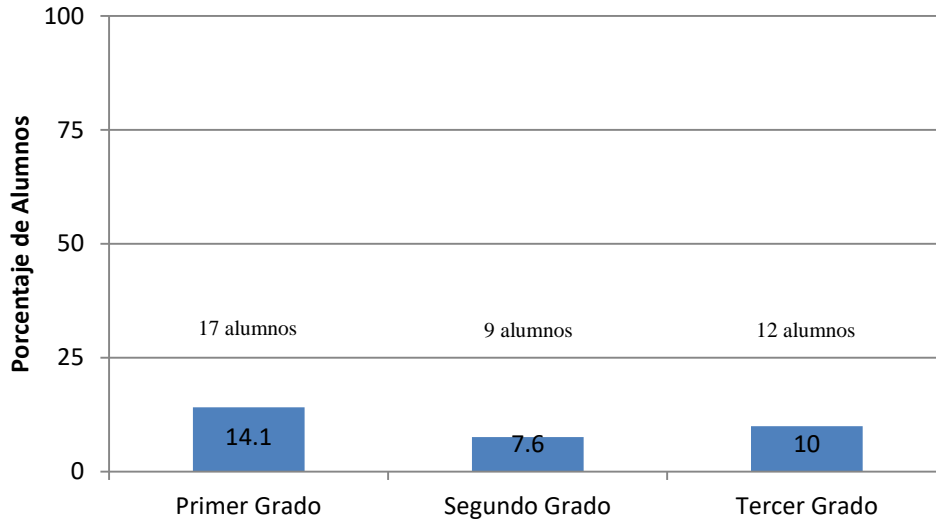
*Porcentaje de estudiantes con aptitudes sobresalientes que obtuvieron puntuaciones altas en los criterios de selección*



**Bajo nivel de aptitudes.** Se identificaron 38 (10.6%) de los 357 estudiantes, que cumplieron los criterios para ser considerados con bajo nivel de aptitudes. Se observó que primer grado tuvo la mayor cantidad de estudiantes en esta categoría. En la Figura 5 se muestra el porcentaje y cantidad de estudiantes distribuidos por grado escolar.

**Figura 5**

*Porcentaje de estudiantes con bajo nivel de aptitudes, por grado*

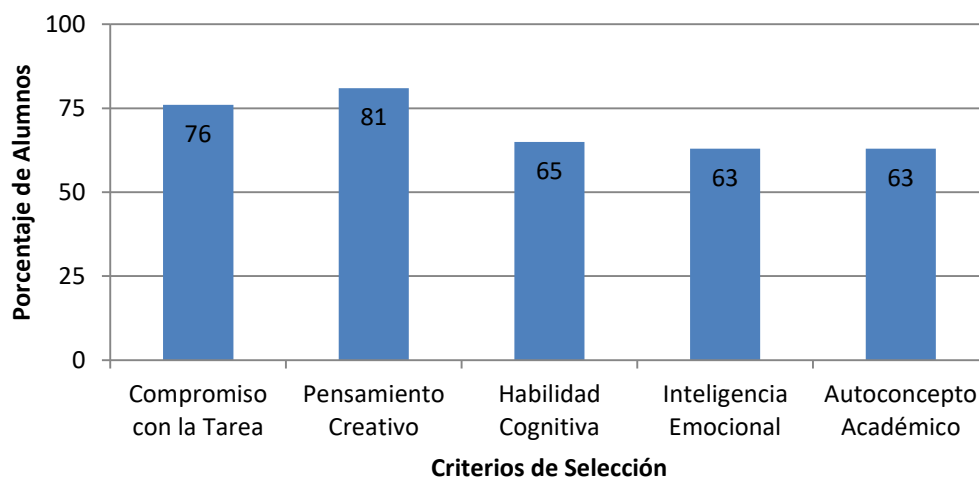


Al realizar un análisis detallado en torno a los criterios para considerar a los estudiantes con bajo nivel de aptitudes, se observó que los problemas más frecuentes se encontraban en pensamiento creativo (81%) seguido por el bajo compromiso con la tarea (76%). La Figura 6 muestra el porcentaje de estudiantes con bajo desempeño que obtuvieron puntuaciones inferiores o iguales al percentil 25 en los diferentes criterios de selección.



**Figura 6**

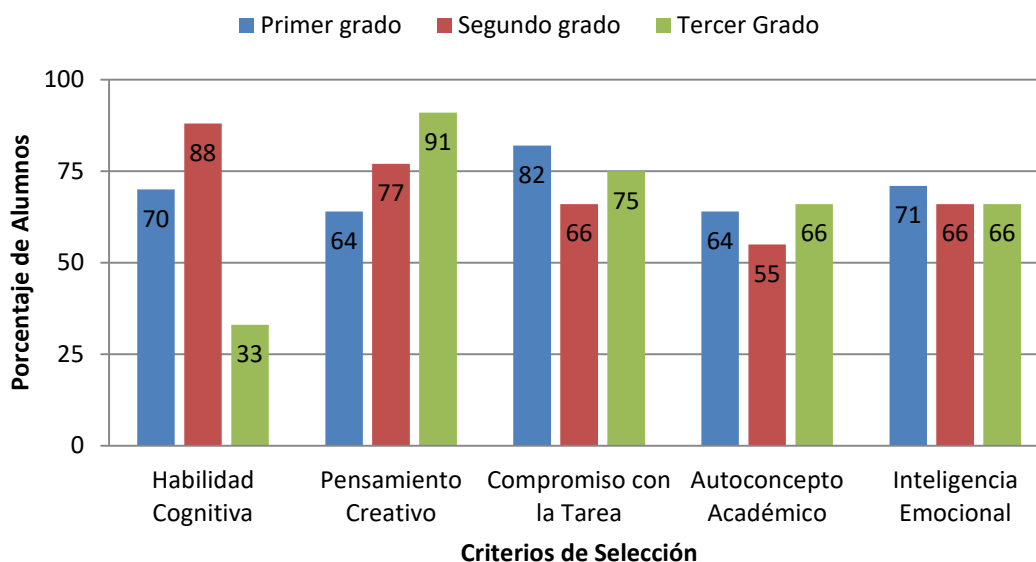
*Porcentaje de estudiantes con bajo nivel de aptitudes, que obtuvieron puntuaciones bajas en los criterios de selección*



Asimismo, se encontró que, entre los estudiantes de primer grado con bajo nivel de aptitudes, el bajo compromiso con la tarea fue el criterio más frecuente (82%). La Figura 7 muestra el porcentaje de estudiantes con bajo nivel de aptitudes, por grado escolar, que obtuvieron puntuaciones por debajo del percentil 25 en los criterios de selección.

**Figura 7**

*Porcentaje de estudiantes que obtuvieron puntuaciones por debajo del percentil 25 en los criterios de selección*



Con base en resultados obtenidos de los criterios de selección y la presencia de éstos en los estudiantes con bajo nivel de aptitudes, se determinó que los estudiantes de primer grado serían los indicados para pasar a la siguiente fase de evaluación, debido a que:

- Fue el grado con mayor número de estudiantes con bajo nivel de aptitudes.
- Fue el grado con mayor número de estudiantes con bajo compromiso con la tarea.
- Existía la posibilidad de continuar trabajando con ellos en el siguiente ciclo escolar, porque estarían inscritos en segundo grado.

## **Evaluación Complementaria**

### ***Objetivo***

Identificar el nivel de motivación de los estudiantes con bajo desempeño intelectual y bajo nivel de compromiso con la tarea, mediante los componentes expectativa, valor y afecto.

### ***Participantes***

Diecisiete estudiantes de primer grado de secundaria, seis mujeres y 11 hombres; de edades entre 11 y 13 años ( $M= 12$ ;  $DE= 0.5$ ), caracterizados como estudiantes con bajo desempeño intelectual.

### ***Instrumentos***

**Cuestionario de Motivación y Estrategias del Aprendizaje.** (Burgos y Sánchez, 2002). Este instrumento es una adaptación al español del instrumento Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich, Smith, García y McKenchie, 1991). Tiene como objetivo evaluar los niveles de motivación a través de tres componentes: expectativa, valoración y afecto. Consta de 31 reactivos tipo Likert con respuestas que van de “muy en desacuerdo” a “muy de acuerdo”, distribuidos en estas tres dimensiones. No existe límite de tiempo en su aplicación y ésta puede ser individual o colectiva.

### ***Procedimientos***

Se obtuvo el consentimiento de los estudiantes, el docente de grupo y los padres de familia, para aplicar los instrumentos complementarios. Debido a la contingencia sanitaria por la COVID-19, ya no fue posible realizar la evaluación complementaria.

Se seleccionó a siete estudiantes de primer grado (ciclo 2019-2020) que fueron identificados con bajo nivel de aptitudes, y obtuvieron puntuaciones por debajo del percentil 25 en la escala de compromiso con la tarea, para participar en la aplicación del programa de intervención en el siguiente ciclo escolar (2020-2021). Se comunicó la selección a las autoridades escolares, para establecer el contacto con los estudiantes y sus padres.

Debido a las condiciones de la pandemia la escuela había perdido contacto con parte de los estudiantes, y solo fue posible contactar a dos de ellos. Por tal motivo se decidió abrir la selección a estudiantes de diferentes grados, que hubieran sido identificados con bajo rendimiento intelectual y bajo compromiso con la tarea. Se conformó el grupo de intervención para el ciclo académico 2020-2021, con dos estudiantes de segundo (que habían estado en primero en el ciclo 2019-2020) y cinco estudiantes de tercer grado (que cursaban segundo en el ciclo 2019-2020).

## **Etapa II. Intervención**

### ***Objetivo***

Favorecer el uso de estrategias de motivación en estudiantes con bajo nivel de aptitudes y bajo compromiso con la tarea.

### ***Participantes***

Siete estudiantes de segundo y tercer grado de secundaria con bajo compromiso con la tarea y bajo nivel de aptitudes. Dos mujeres (28%) y cinco hombres (72%), con edades entre 13 y 14 años ( $M= 13.14$ ;  $DE= 0.37$ ).

### ***Escenario***

Debido a la contingencia sanitaria por la COVID-19, las actividades académicas presenciales fueron suspendidas de forma indefinida. Éstas se desarrollaron a través de medios digitales, como programas televisivos, videoconferencias y plataformas de internet. Estas condiciones generaron que el programa de intervención se llevara a cabo en modalidad a distancia, a través de herramientas digitales.

### ***Instrumentos***

- Herramientas digitales: plataforma Google Meet para las videoconferencias, foro Classroom, programa para grabar las sesiones.
- Programa para el desarrollo de estrategias de motivación: “Re-conoce tus habilidades” (elaborado para esta investigación). El programa tiene como finalidad favorecer el uso de estrategias de motivación en estudiantes con bajo desempeño intelectual. Se estructuró en cuatro módulos (Ver tabla 2), los tres primeros hacen referencia a los componentes de la motivación (expectativa, valor y afecto) propuestos por Pintrich y De Groot (1990), el último módulo busca poner en

práctica los temas abordados durante el programa. Cuenta con 15 sesiones de aproximadamente 50 minutos cada una, y su modalidad de aplicación es grupal.

**Tabla 2**

*Módulos del programa*

Módulo	Componente de la motivación	Objetivo	Duración
I	Expectativa	Identificar las habilidades percibidas en ellos mismos para afrontar las actividades escolares.	6 sesiones
II	Valor	Identificar el por qué y las metas que guían el aprendizaje de los alumnos.	4 sesiones
III	Afectivo	Identificar las emociones que se generan a partir de las experiencias educativas.	3 sesiones
IV	Práctica de lo aprendido	Aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas durante el programa.	2 sesiones

***Procedimiento***

Se realizó una junta virtual con los padres de familia y directivos escolares, para dar a conocer el programa, los objetivos y al facilitador del programa. Además, se obtuvo el consentimiento de padres y asentimiento de estudiantes para grabar las sesiones. Estos últimos fueron obtenidos a través de una junta virtual, debido a la contingencia sanitaria de la COVID-19.

Se compartió el link y clave de acceso a la plataforma Meet, para que los estudiantes, en conjunto, se conectaran a las actividades a distancia. Éstas se llevaron a cabo los viernes, en un horario de 3 p.m. a 3:50 p.m.

En la sesión inicial se realizaron actividades para conocer al grupo de estudiantes y comenzar a relacionarse con ellos. Se hizo el encuadre de las futuras sesiones y se informó de qué se trataría el programa de intervención (ver Apéndice A).

Se realizaron las adecuaciones pertinentes al programa de intervención, para que este se adaptara al medio digital y a los recursos y herramientas con las que contaban estudiantes y facilitador.

La dinámica general de cada una de las sesiones fue:

- Se iniciaba con un recordatorio de las actividades previas. De esta manera, si algún estudiante faltaba a la sesión anterior, sus compañeros lo contextualizaban en torno al tema.
- En el desarrollo se daba una introducción al tema a revisar y se presentaban las actividades a realizar. Se daban las instrucciones y se respondían las dudas que surgieran. Durante las actividades se brindaba ayuda a los estudiantes.
- Se finalizaba con una recapitulación de la actividad y de conclusiones a las que llegaban los estudiantes.

Se realizó un análisis cualitativo de las grabaciones y actividades hechas por los estudiantes. Para tal efecto, se seleccionaron cinco categorías para describir e interpretar los resultados obtenidos a través del programa de intervención. Cuatro de ellas (motivación, expectativa, valor a la tarea y afectividad) fueron seleccionadas con base en la revisión de la literatura. La quinta, relacionada con los factores contextuales, surgió a partir del análisis

de la información obtenida. Todas ellas fueron discutidas y consensuadas entre los miembros del equipo de investigación. A continuación, se describe cada una de estas categorías:

- **Motivación:** Es el interés, la persistencia y el esfuerzo de los estudiantes hacia las actividades académicas y del programa de intervención.
- **Expectativa:** Es la percepción de los estudiantes sobre sus habilidades, herramientas y estrategias para las actividades académicas y del programa de intervención.
- **Valor a la tarea:** Es la utilidad percibida por los estudiantes hacia sus actividades académicas y del programa de intervención.
- **Afectividad:** Es la experiencia emocional que los estudiantes reportaron vivir durante y después de las actividades académicas y del programa de intervención.
- **Factores contextuales:** Son los elementos ambientales o del contexto, que pudieron impactar en la efectividad del programa.

La pandemia de Covid-19 dio lugar a múltiples afectaciones en el contexto familiar y escolar de los participantes. Una de las principales fue el confinamiento forzoso, que hizo necesario implementar el programa de intervención en una modalidad en línea. Por tal motivo, se consideró necesario incluir la categoría “Factores contextuales”, que retoma los elementos ambientales o de contexto que pudieron impactar en la efectividad del programa.

### ***Resultados del Programa de Intervención***

Los resultados obtenidos en el programa de intervención se organizaron con base en las cinco categorías antes descritas: Motivación, Expectativa, Valor a la tarea, Afectividad y Factores Contextuales.



**Resultados de la categoría 1. Motivación.** Al inicio del programa de intervención se conversó con los estudiantes sobre cómo se sentían con sus clases en línea. Los seis participantes del programa indicaron que les desagradaba esa modalidad, porque no era lo mismo que estar en el salón de clases, e incluso sus profesores les dejaban más tareas. Cinco estudiantes expresaron que se sentían estresados por el aumento de las actividades escolares y dos de ellos dijeron que se atrasaban con las tareas o no las entregaban. Estos comentarios permitieron considerar que el nivel de motivación académica en los participantes era bajo. Sus comentarios fueron clasificados con base en las dimensiones de la motivación (Ver tabla 3).

**Tabla 3**

*Motivación académica en la segunda sesión del programa*

Dimensión	
Interés	“Las clases me estresan... no sé para qué ponen las clases en línea, hay más posibilidad de que reprueben” (DMC, femenino, 13 años)
	“No me gusta cómo están siendo las clases en línea” (MZS, masculino, 13 años)
Esfuerzo	“Me quieren reprobar porque no hago las tareas” (ERG, masculino, 13 años)
Persistencia	“En algunas tareas me atrase un poquito entonces tengo que entregar todo” (VRA, femenino, 13 años)

Durante el transcurso del programa de intervención, se observó que el nivel de motivación en los estudiantes fluctuaba, en función de:

- El tipo de tarea a realizar.
- Los motivos de los estudiantes para asistir y permanecer en el programa.

- La apertura del mismo para constituirse en un espacio de contención emocional.

Tipo de tarea a realizar. Se observó que, en actividades iniciales como la de “Te presento a mi amigo”, en donde los seis estudiantes participantes debían compartir datos curiosos sobre sí mismos, solo la alumna DMC (13 años) se mostró motivada, participó para compartir sus datos curiosos, finalizó la actividad en la sesión prevista y compartió sus resultados con el resto del grupo. Los otros cinco estudiantes se mostraron poco interesados. Su nivel de participación fue bajo, por lo que se requirió que el facilitador constantemente preguntara quién compartiría algunos de los datos que habían escrito. También se observó que el esfuerzo y persistencia en la actividad era bajo, lo que dio lugar a que necesitaran más de una sesión para realizar la actividad. En la primera sesión dedicada a esa actividad, se observó que esos cinco estudiantes estaban distraídos o haciendo otras cosas, porque cuando se les preguntaba cómo iban, tardaban varios segundos en prender su micrófono y decían “Ahí voy” o “Es que no se me ocurre nada”. En la segunda sesión reportaron haber olvidado hacer la tarea. Por ejemplo, los estudiantes LMR (13 años) y ERG (13 años) dijeron que no se habían acordado de terminar sus datos curiosos.

En contraste, cuando se realizaron las actividades “Serpientes y Escaleras” y “Construyendo una historia”, se observó que la motivación de los estudiantes era alta, pues buscaban participar y compartir sus ideas. Por ejemplo, el alumno LMR (13 años) señaló que le había gustado la actividad porque pudo poner en la historia que al personaje no le gustaba asistir al taller que impartía el facilitador. Otro punto importante fue la participación activa de los estudiantes VRA (femenino, 13 años) y MZS (masculino, 13

años), quienes preguntaron al resto de sus compañeros por actividades que realizaban en su tiempo libre, para encontrar habilidades que considerarían en su historia. Mientras que en la actividad “serpientes y escaleras” se observó que los tres estudiantes que asistieron (MZS, LMR y VRA) se comunicaban entre sí para formar las frases necesarias para la actividad.

Además, en la actividad “Serpientes y Escaleras” los estudiantes podían expresarse abiertamente y utilizaron palabras como “mamalón”, “estúpido” o “chingar”. Es decir, las actividades en donde los estudiantes tenían libertad para expresarse parecían resultarles motivantes.

Por esta razón en el transcurso del programa se incorporaron actividades donde los estudiantes construían frases o historias que no limitaban su libre expresión. Estas modificaciones coadyuvaron para aumentar la motivación de los estudiantes ante el programa de intervención.

La Tabla 4 clasifica las actividades realizadas durante el programa de intervención con base en el nivel de motivación que mostraron los estudiantes, para ello se consideró el interés, la persistencia y el esfuerzo que mostraron durante la realización de cada actividad.

Se estimó que había un nivel alto cuando los estudiantes se involucraban por iniciativa propia en las discusiones o actividades, y dedicaban el tiempo y esfuerzo necesarios para su realización; un nivel medio implicaba la necesidad de invitarlos a participar, y que sus respuestas pudieran estar incompletas o poco relacionadas con el tema en cuestión; un nivel bajo indicaba que, aun cuando se buscaran diferentes estrategias para invitarles a participar, la respuesta fuese escasa o nula.

**Tabla 4***Clasificación de actividades con base en la motivación de los estudiantes*

	Motivación alta	Motivación media	Motivación baja
	Guía de supervivencia parte 1 (Sesión 5).	El adivino (Sesión 10).	Te presento a mi amigo (Sesión 2 y 3).
Actividades	Construyendo una historia (Sesión 6 y 7).	Metas de aprendizaje y desempeño (Sesión 11)	El curriculum (Sesión 4).
	Serpientes y escaleras (Sesión 13 y 14).	Exprésalo con memes (Sesión 16 y 17)	
	Guía de supervivencia parte 2 (Sesión 15)		
	Guía de supervivencia parte 3 (Sesión 18)		

Motivos para su asistencia y permanencia en el programa de intervención. Se observó que durante las primeras actividades asistían más estudiantes, pero la participación era más baja. Conforme avanzaron las sesiones, algunos participantes fueron desertando (el taller inició con siete estudiantes, en el segundo módulo quedaban cinco y para el último bloque permanecieron tres), pero quienes siguieron asistiendo mostraban mayores niveles de interés, persistencia y esfuerzo hacia las actividades. Es probable que al inicio hubiera una alta asistencia al programa, porque los estudiantes fueran presionados por padres o profesores para ingresar a las sesiones virtuales y que, conforme fueron avanzando las sesiones, la presión haya disminuido y resultara en la pérdida de los participantes que se presentaban de manera forzada, y la permanencia de los que asistían voluntariamente.

El programa como un espacio de contención emocional. Los estudiantes que solían compartir problemáticas de su vida diaria con el facilitador, fueron quienes mostraron

mayores niveles de participación en las actividades, mayor cantidad de opiniones en los temas revisados y; su asistencia y permanencia en el programa fue constante.

Por ejemplo, la familia del alumno MZS (masculino 13 años) enfermó de COVID durante las vacaciones decembrinas, lo que resultó en el fallecimiento de su padre. Cuando él decidió compartir esta información, sus compañeros y el facilitador lo escucharon con atención y dieron muestras de empatía ante su situación. En la última sesión del programa, el alumno reportó que las clases le habían parecido buenas, porque podía hablar de lo que sentía. La alumna VRA (13 años) compartió que ella y su familia habían vivido un asalto a mano armada, y que ella estaba muy asustada y enojada consigo misma por haberse quedado paralizada. De igual manera, sus compañeros y el facilitador se mostraron empáticos, y le brindaron un espacio de desahogo emocional.

En resumen, el tipo de actividades realizadas, la asistencia y permanencia de los estudiantes; y la apertura del programa como un espacio de contención emocional, fueron factores relevantes que modificaron los niveles de motivación de los estudiantes en torno a las actividades del mismo.

Un caso especial fue el de la construcción de la “guía de supervivencia” que estaba prevista como producto final del programa. Ésta se dividió en cuatro secciones (motivación, expectativa, valor a la tarea y afectividad) donde los estudiantes incorporaban el aprendizaje adquirido al término de cada bloque de actividades.

Durante la realización de la primera parte de la guía, referido a qué era la motivación, la alumna VRA (13 años) propuso que pusieran una breve explicación de qué es la motivación, de qué trata y en qué consiste. El alumno MZS (13 años) indicó que ésta era impulsar a alguien para conseguir lo que quiere. El alumno KDR (13 años) dijo que él

se daba cuenta de que estaba motivado, cuando hacía una actividad que le gustaba mucho y disfrutaba hacerla.

Posteriormente, la alumna VRA propuso que ejemplificaran la motivación, con imágenes de actividades que, previamente, cada participante había indicado que le gustaba hacer. Ella seleccionó a una persona nadando y su compañero MZS eligió una imagen de una patineta. KDR y LMR dijeron que no sabían qué poner, que no se les ocurría nada. Cuando el facilitador les preguntó qué cosas hacían en su tiempo libre, KDR mencionó que a él le gustaba jugar frontón, y seleccionó una imagen relacionada con esta actividad. LMR seguía sin saber qué imagen colocar, y sus compañeros le preguntaron “¿Qué te gusta jugar? ¿Qué haces en tus ratos libres?”. Entonces él respondió que podría colocar una imagen del juego “free fire”.

A través de estos comentarios se observó que, si bien los estudiantes no podían expresar claramente con palabras a qué se refería el tema de la motivación, les era posible identificar en qué momentos de su vida cotidiana se sentían motivados.

En la última sesión del programa, se tuvo como objetivo que los estudiantes reflexionaran acerca de cómo, lo trabajado en el programa de intervención, les sería de utilidad en sus actividades académicas y en su vida diaria.

Inicialmente, el alumno MZS (13 años) comentó que no se le ocurría cómo podría aplicar lo trabajado en las sesiones. Posteriormente, conjuntamente con el facilitador, comenzaron a explicar cómo se observaría la motivación en el alumno y pusieron como ejemplo su práctica en la patineta. Comentaron que se trataba de una actividad que le llamaba la atención realizar, lo que se relacionaba con el interés. El esfuerzo se veía reflejado en los movimientos realizados en los trucos, los retos que se imponía para saltar objetos de diversas alturas y la observación de videos para imitar los movimientos, mientras

que el tiempo que dedicaba para esta actividad, el hecho de no darse por vencido cuando un truco no le salía y seguir practicándolo, serían la persistencia.

Esto permitió observar que a este alumno aún se le dificultaba expresar con palabras lo que era la motivación. No obstante, le fue posible identificar actividades en donde se sentía motivado.

Después de este breve análisis, el alumno dijo:

“Como le diré... nosotros nos motivamos más cuando nos caemos” (MZS, 13 años) y contó cómo en una ocasión, uno de sus amigos estaba enojado porque no le salía un truco y se quería dar por vencido, pero él y otros compañeros que estaban presentes le dijeron que lo intentara nuevamente, y finalmente pudo realizar el salto en la patineta.

El facilitador retomó esta anécdota para comentar que eso mismo podría ocurrir en sus actividades académicas.

Al respecto, la alumna VRA (13 años) explicó que, cuando estaban muy cansados y fastidiados de los profesores, sería como la caída en la patineta, pero eso mismo serviría para superarse y conseguir algo mejor.

En resumen, se observó que el nivel de motivación en los alumnos se modificó durante el transcurso del programa de intervención. Los estudiantes iniciaron con un nivel motivacional bajo, que se observó a través del interés, la persistencia y esfuerzo aplicados en las actividades iniciales. En la primera actividad “te presento a mi amigo” les tomó más de una sesión compartir datos curiosos sobre sí mismos; el nivel de participación en esta actividad fue muy bajo. En cuanto a la persistencia y esfuerzo, cinco alumnos reportaron haber olvidado hacer esa tarea. También se observó que algunos participantes fueron desertando del programa de intervención y aquellos que permanecieron en el programa se mostraron cada vez más motivados en las actividades. Su participación y asistencia a las

sesiones era constante, requerían menos apoyo del facilitador para finalizar las actividades, es decir, se esforzaban en éstas, y eran persistentes, pues a pesar de cometer errores, se mantenían en la sesión, sin abandonarla.

La autorreflexión realizada por los estudiantes a lo largo del programa, es otro ejemplo que permitió observar los cambios motivacionales. Con la elaboración de la “guía de supervivencia” los alumnos explicaron cómo la motivación se ve relacionada con la realización de sus actividades académicas y de la vida cotidiana.

**Resultados de la categoría 2. Expectativa.** En la actividad “El currículum”, se esperaba que los participantes escribieran las actividades que les gustaba realizar fuera de la escuela, con el propósito de que identificaran las habilidades y fortalezas que se requerían para llevarlas a cabo. Participaron cuatro estudiantes y analizaron actividades como dibujar, patinar, nadar y jugar videojuegos.

Inicialmente, los participantes se quedaban callados, porque les era difícil identificar las habilidades que se requerían, y fue necesario que el facilitador los apoyara con algunos ejemplos. A partir de esta guía inicial, los estudiantes identificaron con mayor facilidad las habilidades que se requerían para realizar sus actividades preferidas, y disminuyó el apoyo brindado por el facilitador.

La Tabla 5 muestra el análisis realizado por los estudiantes respecto a las actividades propuestas. Por ejemplo, la primera columna muestra la actividad “Jugar Free Fire”, que realizaba el alumno KDR, y en las filas subsecuentes se encuentran las habilidades que el mismo alumno, con apoyo de sus compañeros, identificó que requería para realizar dicha actividad.



**Tabla 5***Habilidades identificadas por los estudiantes*

<b>Jugar Free Fire</b> (KDR, masculino, 14 años)	<b>Nadar</b> (VRA, femenino, 13 años)	<b>Dibujar</b> (LMR, masculino, 13 años)	<b>Patinar</b> (MZS, masculino, 13 años)
Ser hábil con los dedos	Ser paciente	Ser paciente	Tener equilibrio
Controlar emociones	Tener compromiso	Ser detallista	Tener fuerza
Trabajar en equipo	Controlar miedos	Tener imaginación	Tener seguridad
Planear estrategias	Tener fuerza en piernas	Ser creativo	Poner atención al entorno
Comunicarse con el equipo	Tener fuerza en brazos	Cuidar los movimientos de la mano	Mover el cuerpo (Conciencia corporal)
Llegar a acuerdos	Tener disciplina	Observar los colores	No darse por vencido

Al finalizar esta tarea, los estudiantes cumplieron con el objetivo previsto, ya que identificaron algunas de las habilidades y fortalezas con las que contaban gracias a las actividades que realizaban en su tiempo libre. Además, realizar su “curriculum” en conjunto les permitió identificar que, en caso de hacer alguna otra actividad propuesta por sus compañeros, también contaban con más habilidades que no estaban siendo consideradas en sus creencias de autoeficacia.

La elaboración de esta tabla también les fue de utilidad para responder a la pregunta “¿Soy capaz de hacer esta tarea?”, que formaba parte de la “guía de supervivencia” que, recordando, estaba prevista como producto final del programa.

La actividad estaba dividida en cuatro secciones (motivación, expectativa, valor a la tarea y afectividad), y cuando se trabajó en la sección relacionada con “expectativa”, los

estudiantes tuvieron problemas para recordar las habilidades con las que contaban y el facilitador propuso recuperar las habilidades que habían descrito para la actividad “el curriculum”

Ellos indicaron que era necesario recordar las habilidades que cada uno tenía, y creer en sus propias habilidades. MZS (13 años) propuso que añadieran en la guía, los ejemplos de habilidades que habían identificado para las actividades: jugar Free Fire, nadar, dibujar y patinar.

Debido a que el tiempo de la sesión ya se había agotado, los participantes y el facilitador acordaron que en la siguiente sesión abordarían cómo era que las habilidades que tenían, podían serles de utilidad para el ámbito académico. Para ello, realizaron la actividad “Construyendo una historia” cuya finalidad fue que, a través de una historia realizada por los estudiantes, identificaran habilidades de su vida cotidiana que pudieran ser usadas en el ámbito educativo.

Asistieron los alumnos MZS (13 años), LMR (13 años) y la alumna VRA (13 años). A modo de repaso se les preguntó qué creían que pasaría si, al enfrentar una tarea nueva, percibieran que no contaban con las habilidades necesarias y, en el caso contrario, que pasaría si se percibieran con las habilidades necesarias para realizar una tarea. Los estudiantes respondieron que, en el primer caso, no estarían motivados para realizar la actividad, pero en el segundo caso estarían “animados” para hacerla.

Estas respuestas mostraron que los estudiantes ya identificaban cómo la autoeficacia percibida genera un cambio en el proceso motivacional, pues al tener altas expectativas en torno a sus habilidades y fortalezas, podrían enfrentar nuevos retos que se les presentaran; por el contrario, al tener bajas expectativas en relación con sus habilidades y fortalezas, sería más difícil que tomaran la iniciativa de enfrentar nuevas actividades.

Posteriormente, el facilitador les recordó que, las habilidades que habían identificado tener para sus actividades diarias, también les podrían ser de utilidad dentro de la escuela. Por poner un ejemplo, comentó que a él le gustaba construir figuras Lego y que las habilidades de construcción de figuras que había desarrollado podrían servirle para elaborar maquetas y otros trabajos escolares. A continuación, les pidió que realizaran una historia en donde el personaje utilizara las habilidades identificadas en la actividad “el curriculum”, para resolver actividades escolares. El facilitador retomó las habilidades identificadas para jugar “free fire” (planear estrategias y llegar a acuerdo con sus compañeros de equipo), y les sugirió cómo un personaje con dichas habilidades, podría fácilmente aplicarlas para hacer una tarea en equipo.

Los estudiantes redactaron una historia en donde el personaje utilizaba las habilidades adquiridas en actividades de ocio, para resolver tareas escolares (ver Apéndice B). El objetivo de la actividad fue alcanzado por tres estudiantes, quienes asistieron a ambas sesiones. En la historia redactada identificaron cómo sus habilidades podían ser utilizadas en actividades escolares. Además, fueron capaces de organizarse en equipo para redactar la historia y lograron explicar al resto de sus compañeros, que la tarea consistía en pensar en una actividad que les gustara hacer, para de allí observar qué habilidades tenían.

Alcanzar el objetivo de ambas actividades, “el curriculum” y “construyendo una historia”, permitió a los alumnos percibirse con habilidades que les permitirían desempeñarse en las actividades académicas. Al inicio, a los estudiantes se les dificultó identificar sus propias habilidades, incluso en actividades de ocio, situación que afecta la autoeficacia percibida y, por ende, su nivel de motivación. Al considerarse incapaces de realizar una actividad la motivación se ve disminuida. Por ello, la importancia de responder a la pregunta ¿Soy capaz de hacer esta tarea? identificando sus habilidades, primero en

actividades de la vida cotidiana y después trasladar esas habilidades a las actividades académicas.

**Resultados de la categoría 3. Valor a la Tarea.** Previo al abordaje de este módulo en el programa de intervención, se observaron respuestas de los estudiantes que hacían referencia a este componente motivacional. Un ejemplo de esto ocurrió cuando se realizó la primera parte de la “guía de supervivencia” en la sesión cinco. En ella se buscaba responder a la pregunta “¿Qué es la motivación?” y el alumno MZS (13 años) respondió que era impulsar a alguien para conseguir lo que quiere. En esta definición se pudo observar que el alumno abordó el componente de valor a la tarea, ya que se enfocó en los planes a futuro que una persona le gustaría alcanzar. Si bien aún no se abordaba este tema en el programa, el alumno identificaba que la razón por la que se hacen las actividades es algo importante en el proceso motivacional.

Otro ejemplo fue durante la plática informal que tuvieron los estudiantes y el facilitador al inicio de la sesión seis. En esta se les preguntó si las actividades realizadas hasta ese momento les podrían ser de utilidad en el futuro. De los tres estudiantes que asistieron a la sesión (MZS, LMR y VRA), VRA (13 años) fue la única que indicó que las actividades las podrían aplicar para ayudarse cuando se sintieran sin posibilidades de hacer algo. En contraste, los alumnos MZS (13 años) y LMR (13 años) dijeron que sabían que estas actividades les resultarían útiles, pero aún no habían logrado esclarecer de qué forma.

En la actividad “leyendo mi futuro” se esperaba que los estudiantes identificaran los objetivos que deseaban alcanzar a corto, mediano y largo plazo. Para ello, se organizó un juego de roles en donde cada participante fingía ser un adivino que hacía predicciones sobre su futuro.

La actividad inició con la pregunta introductoria “¿Alguna vez se han preguntado para qué hacen sus actividades?”

- La alumna VRA (13 años) indicó que algunas veces se lo cuestionaba, cuando practicaba natación, aunque no sabía exactamente por qué lo hacía.
- La alumna DMC (13 años) respondió que principalmente se hacía esa pregunta cuando estaba estudiando. Sin embargo, no sabía por qué lo hacía.
- El alumno KDR (14 años) coincidió en que también se había preguntado para que estudiaba. A diferencia de sus compañeros, respondió que lo realizaba para tener algún futuro y ser alguien en la vida.

Estas respuestas mostraron que, al inicio de la sesión, los estudiantes tenían poco claro el valor de las actividades. Es decir, las realizaban sin saber exactamente como ayudarían a sus planes futuros o que utilidad tendrían en su vida.

Aún en el caso del alumno KDR, quien pudo identificar que estas actividades le serían útiles en el futuro, la respuesta fue poco específica en cuanto al propósito de desarrollar sus actividades académicas.

Para emprender la actividad, se les proporcionó una guía con preguntas que podrían realizar para “leer” su futuro. Éstas se enfocaban en indagar sobre sus planes para el futuro. Se les indicó que también podían formular otras preguntas que les resultaran de interés, aunque estuvieran fuera de la guía.

Al inicio de la dinámica los estudiantes se mostraron poco participativos. Al parecer esto ocurrió porque era su primer acercamiento con la actividad y no les quedaba muy claro cómo se desarrollaría. Fue necesario que el facilitador ejemplificara la dinámica. Para ello,

eligió a una alumna para que “leyera su futuro” y la apoyó con preguntas para guiar su reflexión en torno a sus planes futuros. Aun así, sus respuestas fueron cortas y fue necesario plantearle preguntas específicas para obtener más información. Por ejemplo:

Facilitador: ¿Qué va a pasar cuando termine la secundaria?

VRA: Vas a ir a la preparatoria

Facilitador: ¿A qué preparatoria voy a ir?

VRA: A la que tú quieras ir

Facilitador: ¿Pero en tu bola de cristal ves alguna prepa en específico en la que vaya a estudiar?

VRA: ¡Ay! Es que no sé

Este ejercicio ayudó a que la dinámica resultara clara para el resto de los participantes. Al finalizar el primer ensayo ingresó a la sesión el alumno MZS, quien había tenido problemas de conectividad. El facilitador pidió que uno de sus compañeros le explicara la dinámica, y le pidió que observara el siguiente ensayo, para que pudiera entender mejor la actividad. La alumna que fungió como adivina realizó las preguntas a su compañera DMC (13 años), a quien le correspondía “leer su futuro”. Gracias al ejercicio de ejemplo, los siguientes participantes requirieron menor apoyo para definir sus planes a futuro.

Asimismo, plantearon preguntas adicionales, que se les ocurrieron en el transcurso del juego de roles, y sus respuestas eran más elaboradas. Por ejemplo:

KDR: ¿Cuántos hijos tendré?

MZS: Vas a tener 4 hijos

KDR: Son muchos no manches, ¿Por qué voy a tener tantos hijos?

MZS: Vas a tener esa cantidad de hijos para ser más responsable de lo que eres,

además, que conocerás a alguien para tener esos hijos.

Al finalizar la dinámica, el facilitador les preguntó “Ahora que ya hablamos de qué quieren para su futuro, platíquenme ¿De qué les sirve lo que ven en la escuela?”. Una alumna respondió:

“Pues nos va a ayudar a que consigamos lo que queremos, por ejemplo, yo quiero estudiar la universidad” (DMC, 13 años)

La tabla 6 muestra los objetivos a corto, mediano y largo plazo que cada participante planteó durante la dinámica. Se observó que algunos de estos objetivos estaban poco o nada relacionados con las actividades académicas. Por ejemplo “Me voy a casar con alguien amable y atento” (DMC. Femenino, 13 años).

### **Tabla 6**

#### *Predicciones en el proyecto de vida de cada estudiante*

Alumno/Alumna	Predicciones/Objetivos
	Corto plazo: <ul style="list-style-type: none"><li>• Voy a seguir estudiando e ingresaré a la preparatoria, si estudio bien para el examen me será fácil entrar.</li></ul>
	Mediano plazo: <ul style="list-style-type: none"><li>• Me va a ir bien en la preparatoria, tal vez tenga algunos problemas, pero sabré resolverlos.</li><li>• Voy a conocer a alguien que al inicio va a ser mi amigo, pero después se hará una relación</li></ul>
VRA, femenino, 13 años	Largo plazo: <ul style="list-style-type: none"><li>• Cuando sea mayor de edad quiero estudiar muchas cosas, puede ser medicina, psicología y la otra todavía no la defino.</li><li>• Más o menos va a ser difícil entrar a la carrera, pero voy a estudiar mucho</li></ul>

DMC, femenino, 13 años	<p>Corto plazo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si estudio y trabajo mucho me va a ir bien en el resto de la secundaria. El último año lo voy a hacer bien, si tengo algún problema con las materias voy a hablar con los maestros para pedir ayuda y ponerme al corriente.</li> </ul> <p>Mediano plazo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Voy a estudiar en la preparatoria que yo quiera.</li> </ul> <p>Largo plazo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Voy a estudiar psicología y cuando tenga 18 años voy a estar estudiando para lograr mi sueño.</li> <li>• Después de los 20 años voy a estar casada y tendré dos hijos.</li> <li>• Me voy a casar con alguien que sea amable y atento.</li> </ul>
KDR, masculino, 14 años	<p>Corto plazo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Me voy a inscribir al examen de COMIPEMS y voy a estudiar para el examen, también podría inscribirme a un curso.</li> </ul> <p>Mediano plazo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si le echo ganas voy a pasar a la prepa, pero aún no se en que prepa estudiar.</li> <li>• Cuando tenga 18 años voy a seguir estudiando.</li> </ul> <p>Largo plazo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quiero estudiar una maestría aún no sé qué quiero estudiar, tal vez haya uno que otro problema.</li> <li>• Voy a tener hijos y una novia guapa.</li> <li>• Me voy a casar.</li> </ul>
MZS, masculino, 13 años	<p>Corto plazo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Voy a terminar la secundaria y sacaré buenas calificaciones.</li> <li>• Me voy a esforzar en mis materias de la secundaria y tendré un buen futuro saliendo de la secundaria.</li> </ul> <p>Mediano plazo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quiero estudiar la prepa, pero no se cual.</li> </ul> <p>Largo plazo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando tenga 18 años voy a seguir estudiando.</li> <li>• Quiero estudiar medicina o enfermería.</li> <li>• Voy a conocer a alguien en futuro y tendré 4 hijos, para ser más responsable de lo que soy.</li> <li>• Quiero ser alguien saludable, responsable y bien económicamente</li> <li>• Quiero tener un trabajo fijo y con buen salario, con mucho trabajo y empeño a las cosas.</li> </ul>



Los estudiantes alcanzaron el objetivo de la sesión, ya que establecieron los objetivos que les gustaría lograr a corto, mediano y largo plazo. Además, identificaron que sus actividades académicas les serían de utilidad para lograr sus planes a futuro. Por ejemplo, terminar la secundaria o estudiar una carrera profesional. En una sesión posterior se les preguntó si recordaban cual había sido la finalidad del juego “leyendo mi futuro”. La alumna VRA (13 años) dijo habían hecho el juego para saber por qué hacían sus actividades en la escuela y de qué les servirían en el futuro. Esta respuesta nos permitió confirmar que la alumna identificó que sus actividades académicas le podrían ser de utilidad para lograr sus planes a futuro.

La actividad “Mis propósitos de año nuevo” tenía como objetivo, que los estudiantes conocieran la diferencia entre metas de desempeño y metas de aprendizaje, y que identificaran hacía que tipo de meta estaban dirigidos los propósitos de año nuevo que se habían planteado.

A manera de introducción, el facilitador preguntó a los estudiantes si se habían hecho propósitos de año nuevo.

El alumno LMR (13 años) negó haberse planteado propósitos, la alumna DMC (13 años) indicó que quería aprender portugués y lengua de señas mexicana. La alumna VRA (13 años) indicó que quería retomar su práctica de natación y tomar clases de defensa personal, y el alumno MZS (13 años) indicó que no había pensado en sus propósitos de año nuevo, por lo que se le brindó apoyo, a través de los ejemplos que habían sido mencionados. Entonces, el alumno indicó que a él le gustaría aprender a manejar.

Las alumnas VRA (13 años) y DMC (13 años) indicaron propósitos claros y factibles, que podrían desarrollar durante el año. No obstante, se observó una baja participación de los alumnos LMR (13 años) y MZS (13 años), pues el propósito que

eligieron pudo verse influenciado por las propuestas que había dado el facilitador, lo que conlleva a una falta de reflexión y una respuesta rápida ante la pregunta planteada.

Al término de esta conversación, el facilitador les indicó que los propósitos que se plantearon podrían estar dirigidos hacia metas de aprendizaje y metas de desempeño. Después, les preguntó qué significado se les ocurría que podrían tener estos conceptos. La alumna VRA (13 años) dijo que las de aprendizaje podrían referirse a cuando quieres aprender algo nuevo y las de desempeño podrían referirse a cuando quieres reforzar algo que ya sabes. Por su parte, la alumna DMC (13 años) dijo que las de desempeño podrían referirse al tiempo que le dedicas a las cosas. El alumno MZS (13 años) indicó que podría referirse al esfuerzo que le pones para alcanzar las metas. Finalmente, el alumno LMR (13 años) comenzó a tener problemas de conectividad por lo que no respondió a la pregunta.

Posteriormente, a través de una presentación en PowerPoint, se explicó a los estudiantes cómo era cada una de estas metas y cuáles eran sus diferencias.

Se les dijo que las metas de aprendizaje estaban enfocadas hacia el dominio de una habilidad, eran mediadas por el auténtico interés de las personas que buscaban comprender y desarrollar nuevas habilidades. Se dieron ejemplos para saber si lo que hacían estaba enfocado hacia este tipo de meta. Por ejemplo, si al hacer la actividad se mostraran optimistas, buscaran mayores retos o los *pusiera de buenas* la actividad, aunque fuera complicada.

Después, se explicó que las metas orientadas al desempeño eran aquellas en donde se buscaba superar a los demás, o tener el reconocimiento público, por encima de la búsqueda del conocimiento. Se dieron ejemplos de cómo saber si lo que hacían estaba enfocado hacia este tipo de metas. Por ejemplo, si preferían que les fuera bien en una tarea

fácil en lugar de que les vaya mal en una tarea desafiante; o bien hacer las actividades únicamente por cumplir.

Con base en esta descripción, se les pidió que, reflexionaran en torno a sus propósitos, e indicaran hacia qué tipo de metas estaban dirigidos. Cabe señalar que, durante esta explicación, el alumno LMR (13 años) tuvo problemas técnicos y se desconectó de la sesión, por lo que ya no pudo indicar hacía qué tipo de meta estaba dirigido su propósito.

Los estudiantes se mostraron participativos durante la descripción, y leyeron lo proyectado en la pantalla. Además, en esta reflexión las alumnas DMC (13 años) y VRA (13 años) indicaron sin dificultad, hacía qué tipo de metas estaban dirigidos los propósitos que eligieron. La tabla 7 muestra los propósitos de cada estudiante y sus respuestas respecto al tipo de meta al que estaban dirigidos.

**Tabla 7***Propósitos de año nuevo de cada estudiante*

Alumno/Alumna	Metas de aprendizaje	Metas de desempeño	Sin definir
DMC, femenino, 13 años.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aprender portugués</li><li>• Aprender Lengua de Señas Mexicana</li></ul>		
VRA, femenino, 13 años.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tomar clases de defensa personal</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Retomar práctica de natación</li></ul>	
MZS, masculino, 13 años)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aprender a manejar</li></ul>		
LMR, masculino, 13 años.			<ul style="list-style-type: none"><li>• Aprender a manejar</li></ul>

Con esta actividad las alumnas VRA y DMC fueron capaces de identificar las diferencias que existen entre las metas de desempeño y aprendizaje, y establecieron hacia cuál estaban dirigidos sus propósitos de año nuevo. No obstante, cabe preguntarse si los alumnos MZS y LMR pudieron alcanzar el objetivo en su totalidad. Para ello, es importante considerar que ambos dieron una respuesta rápida ante la búsqueda de un propósito de año nuevo. Además, el alumno LMR tuvo problemas de conectividad, lo que le impidió dar una respuesta ante la interrogante, mientras que, a pesar de que el alumno MZS dio una respuesta rápida en la primera actividad, durante la reflexión pudo explicar que “aprender a manejar” estaba enfocado hacia el aprendizaje y el interés que tenía en esta actividad.

La actividad “Serpientes y escaleras” tenía como objetivo que los estudiantes analizaran las asignaturas que tenían en ese momento, y representaran mediante las escaleras, situaciones de su vida cotidiana en donde se veían beneficiados por utilizar sus

aprendizajes; mientras que las serpientes, representarían situación en donde se veían afectados por no utilizar dichos aprendizajes.

Se inició la actividad con la pregunta introductoria “¿Cómo utilizan o de qué les sirve lo que ven en sus clases?”. Algunas de las respuestas recibidas fueron:

“Nos puede servir cuando estemos grandes, en un trabajo ¿No? Cuando vayamos a trabajar y... por si sale eso pues ya sabemos” (LMR, 13 años)

“Nos puede servir para un buen futuro” (MZS, 13 años)

Este tipo de respuestas muestra que veían la utilidad de sus aprendizajes como algo inespecífico y a largo plazo. Algo que sólo podría tener aplicación en una situación lejana y poco clara.

Conforme avanzó la actividad, la reflexión se dirigió hacia temas escolares específicos, pero aún no lograban identificar de qué manera podría ayudarles en su vida cotidiana:

“Matemáticas podría ser... por ejemplo las ecuaciones y todo eso” (VRA, 13 años)

“Pues si te piden hacer algo, o sea como de matemáticas pues tú ya vas a saber tanto” (LMR, 13 años)

“Pues por ejemplo química, si quiero repetir los experimentos en mi casa” (MZS, 13 años)

La reflexión de los estudiantes fue avanzando, y con ayuda del facilitador analizaron algunos temas que veían en sus asignaturas y cómo los aplicaban en su vida diaria:

“Pues en español la ortografía, si queremos enviar un mensaje por whats app y vernos presentables” (MZS, 13 años)

“Español nos ayuda con la lectura. Por ejemplo, si tienes una presentación, no te empieces a trabar” (VRA, 13 años)

“Matemáticas nos puede ayudar, por ejemplo, para sacar cuentas” (VRA, 13 años)

“Matemáticas, si queremos medir algo, por ejemplo, el  $\text{cm}^2$ , lo largo o lo ancho” (MZS, 13 años)

“Corte y confección, para si se te rompe el pantalón” (VRA, 13 años)

“Por ejemplo, si quieres hacer un gorro, ahí sirve corte y confección” (MZS, 13 años)

“Física, le puede servir a MZS, en las vueltas que da y en sus trucos de patineta” (VRA, 13 años)

“Para la ropa hay químicos. Calcular la medida (de los limpiadores) para que no se te desmanche la ropa” (MZS, 13 años)

“Un día estaba haciendo experimentos con mi hermano y echamos fabuloso, él me dijo pruébalo y lo probé. No me pasó nada, pero después leímos que decía “causa de muerte”” (MZS, 13 años)

“Inglés nos puede servir cuando queremos viajar a Gringolandia” (VRA, 13 años)

“Por ejemplo, si queremos ver una película y está en inglés, pues podemos verla” (MZS, 13 años)

“Historia, por ejemplo, si visitas una ciudad o un lugar y ya sabes qué pasó ahí” (VRA, 13 años)

Posteriormente, se retomaron los aprendizajes que adquieren en las asignaturas, y para qué les servían en su vida diaria. Con ello, los estudiantes en conjunto redactaron las frases que fueron utilizadas para el juego de serpientes y escaleras. La tabla 8 muestra las frases realizadas por los estudiantes para reflejar los beneficios y afectaciones del uso de sus aprendizajes.

**Tabla 8***Frases realizadas por los estudiantes para el juego de serpientes y escaleras*

Asignatura	Beneficio	Inconveniente
Español	Le enviaste un whats app al chavo que te gusta con un mensaje bien mamalón, y terminaron juntos.	Pusiste “haiga” en tu trabajo de tesis y no pudiste entrar a ese trabajo que tanto querias.
Matemáticas	Quieres renovar tu casa y justito te salieron bien los cálculos, no te faltó ni sobró material ¡Que cool!	Los de la fruta te robaron 20 pesos cuando [te dieron] el cambio y tu mama te chingó. ¡Quedaste como estúpido@!
Física	Te aventaste unos trucos bien mamalones en la patineta y enamoraste a la chava/chavo que te gusta. ¡Eso mamona!	Te quisiste lucir con unos clavados bien mamalones, pero te fallaron las leyes de la física ¡Que perro oso, we!
Química	Te pusiste a limpiar tu casa, no hiciste Kaboom mezclando químicos.	Viste un challenge donde tomaban un vaso con cloro... ¡Ese compa ya esta muerto, nomás no le han avisado!
Inglés	Te fuiste a Nueva York, pudiste entablar una conversación y no quedaste como mens@	Te fuiste a Canadá y te quisiste ligar a alguien, más bien pediste un sandwich con queso.
Historia	Te fuiste a Teotihuacan y te querian cuentear con historias de mayas. No te dejaste ¡Bien hecho!	
Corte y confección	Compraste tu tela para hacer un pantalón porque todos están raspados, y te quedó bien chingón. Fuiste la envidia de la colonia.	
Formación cívica y ética		Te fuiste en el vagón exclusivo de mujeres y te sacaron a patadas ¡Ahora eres lord vagones!

Con esta actividad los estudiantes alcanzaron el objetivo planteado, ya que les fue posible identificar que los contenidos que veían en sus clases les serían de utilidad en contextos fuera de la escuela. Por ejemplo, en su casa o en su comunidad, además de que

les ayudarían a resolver problemas de la vida cotidiana, como hacer las compras o realizar la limpieza de su hogar.

En la tercera parte de su “guía de supervivencia”, que fue el producto final del programa de intervención, y tenía como finalidad plasmar las reflexiones realizadas por los estudiantes, se tuvo como objetivo responder a la pregunta ¿Por qué hago mis actividades escolares?

Los estudiantes propusieron que el título para esa sección de la guía fuera “¿Por qué diablos lo estoy haciendo?”. Se pidió al alumno MZS que les ayudara a buscar una imagen para ilustrar el título. Él aceptó y pidió ideas para buscar la imagen. El facilitador sugirió que podrían utilizar imágenes chistosas o “memes”. Como apoyo, les mostró las imágenes que habían utilizado anteriormente, ante lo cual, VRA dijo “Ya sé, hay que poner una imagen donde está un diablito con el peje”.

Con apoyo del facilitador, los estudiantes recordaron las actividades que habían realizado durante el bloque y cuál era su finalidad. La alumna VRA indicó que las actividades eran para poder superarse y motivarse en sus actividades; por su parte, el alumno MZS dijo que las habían hecho para saber por qué les gustaban las actividades que hacían. Se les preguntó qué responderían si un compañero se acercara y les preguntara cómo podría encontrar sentido a sus actividades. VRA dijo que le diría que tenía que saber qué es lo que le gusta, y ver a para qué le va a servir a futuro. Añadió que en la guía podrían poner unos ejemplos de las preguntas que habían hecho en la actividad de “el adivino”.

Como puede observarse en esta descripción, inicialmente la participación de ambos adolescentes estuvo muy mediada por el facilitador, pero conforme avanzó la sesión, se mostraron más dispuestos a realizar la actividad. Se observó que, aunque ambos requirieron



apoyo para lograr la reflexión en torno a las actividades realizadas, sus respuestas reflejaron las habilidades adquiridas en el bloque.

En la última sesión del programa, se tuvo como objetivo que los estudiantes reflexionaran sobre cómo les sería de utilidad lo trabajado en el programa de intervención para sus actividades académicas y su vida diaria. La alumna VRA (13 años) indicó que lo que habían observado en las clases le serviría en los momentos en los que no tuviera ganas de hacer algo:

“Pues me serviría para acordarme de todo lo que estuvimos hablando... De cómo me va a beneficiar esto (la actividad realizada)” (VRA, 13 años)

Este comentario nos permitió observar que reconoció que el valor a la tarea es un factor que modifica los niveles de motivación.

Responder a la pregunta ¿Por qué hago esta tarea? permitió a los alumnos identificar las razones por las que realizan sus tareas académicas. Además, la utilidad percibida hacia sus actividades académicas se refiere, tanto a sus planes a futuro, como el uso de conocimientos académicos en ámbitos como su casa o comunidad. El uso de esta estrategia permitió que las actividades académicas cobraran mayor sentido para los estudiantes. Por ejemplo, una alumna dijo que era importante saber qué es lo que le gusta hacer y ver para qué le serviría a futuro. Además, que recordaría todo lo que se estuvo hablando en el programa de intervención, y cómo la beneficiaría en el futuro.

**Resultados de la categoría 4. Afectividad.** Previo al abordaje de este módulo en el programa de intervención, se observaron respuestas de los estudiantes que hacían referencia a este componente motivacional. Un ejemplo de esto ocurrió cuando, en la sesión dos del programa, todos los estudiantes indicaron que les desagradaba la educación en línea, porque

no era lo mismo que estar en el salón de clases, e incluso sus profesores les dejaban más tareas. Además, cinco estudiantes expresaron que se sentían estresados por el aumento de las actividades escolares, y dos de ellos dijeron que se atrasaban con las tareas o no las entregaban. En sesiones posteriores, los estudiantes VRA y MZS nuevamente reportaron estar un poco saturados por tareas escolares pendientes, lo que los mantenía estresados.

También pudo observarse en la sesión cinco, cuando se realizó la primera parte de la “guía de supervivencia”. En ésta se buscaba responder a la pregunta “¿Qué es la motivación?” y el alumno KDR (14 años) dijo que él se daba cuenta de que estaba motivado, cuando hacía alguna actividad que le gustaba mucho y disfrutaba hacerla.

Aquí, se observó que el alumno consideró el componente afectivo de la motivación al tomar en cuenta si la actividad le era agradable y cómo se sentía al realizarla.

En la sesión 16, solamente se conectó el alumno MZS (13 años). Se desconocía el motivo de inasistencia del resto de sus compañeros, pero se decidió aprovechar la sesión para realizar la actividad “exprésalo con memes”, la cual tenía como finalidad que los estudiantes identificaran las emociones que les generaban las diferentes actividades escolares realizadas en las asignaturas que tenían en ese momento, y las que habían tenido en el ciclo escolar anterior. Para ello se utilizó la pregunta “¿Cómo me siento al hacer esta tarea?”.

Se conversó con el alumno respecto a cómo sus emociones podían influir en la motivación. Él no comprendió la pregunta y respondió para qué le servía lo aprendido en sus clases:

“Puede servir para muchas cosas, por ejemplo, en español la ortografía nos sirve para cuando estamos en un trabajo... lo de matemáticas o lo de historia” (MZS, 13 años)

Se replanteó la pregunta para dirigirlo hacia las emociones que presentaba cuando hacia alguna actividad y mencionó:

“Pues cuando no tienes ánimo, pues no quieres hacer nada ¿No?” (MZS,13 años)

En esta respuesta se observó un avance en la reflexión ya que retomó de manera general la afectividad con el concepto “ánimo”. Para precisar aún más el análisis, el facilitador dio ejemplos de emociones como la alegría, tristeza o enojo, y le preguntó cómo podrían afectar a su motivación estas emociones. MZS respondió:

“Si estoy feliz pues puedo motivarme y hacer las cosas. Por ejemplo, si tengo una tarea para el viernes y es lunes pues la entrego el martes” (MZS, 13 años).

Fue necesario retomar una actividad que el alumno realizaba en su tiempo libre, en este caso patinar, para que comentara de forma concreta, cómo la alegría o felicidad afectaban a su motivación de forma positiva.

“Pensaba... ay es que me voy a caer, o no sé si me va a salir... cuando vi que me salió el truco en la patineta me sentí feliz, porque después de muchos intentos y caídas me salió, y me dieron ganas de seguir intentando más trucos en la patineta” (MZS, 13 años)

Además de retomar a la felicidad, y cómo aumentaba la motivación en el alumno. se le preguntó qué hubiera pasado si, durante su práctica de patineta, hubiera sentido tristeza o enojo porque no le salían los trucos que intentaba, y respondió lo siguiente:

“Pues si me hubiera sentido enojado o triste porque no me salía el truco en la patineta, me hubiera metido a mi casa y dejaba la patineta” (MZS, 13 años)

“Si algo no me hace sentir bien, no lo haría más. Por ejemplo, si no me sale el truco, aviento la patineta” (MZS, 13 años).

Finalmente, esta reflexión se dirigió hacia las actividades que realizaba en la escuela. Se le preguntó qué materias le gustaban, pero el alumno no pudo identificar alguna que disfrutara en esos días. Entonces, se le pidió que pensara en alguna materia que había tenido el ciclo anterior y mencionó:

“Pues no era una materia como tal, pero me gustaban mucho los viajes escolares, eran como una escuela todo el día” (MZS, 13 años)

El facilitador le preguntó cómo se sentía cuando hacía esos viajes, y él respondió que se sentía bien porque estaba con sus amigos. Se ejemplificó cómo esa actividad le hacía sentir feliz y era muy probable que, en los próximos paseos, planeara con más entusiasmo los alimentos que podría llevar, o se emocionara antes de que ocurriera la actividad.

MZS relató que el último paseo que hizo fue a un zoológico, y que la pasó muy bien porque tenía un maestro que, durante el viaje, le jugó una broma. Él estaba bostezando y su maestro le aventó un poco de comida de la que les daban a los animales del zoológico. Se rio, e indicó que ese maestro le caía muy bien.

Al finalizar su relato, nuevamente se le preguntó si actualmente tenía una materia que le gustara, y lo hiciera sentir bien. Respondió que la clase de artes le gustaba, porque le dejaban de tarea dibujar. De hecho, le habían dejado de tarea cómo contarle a alguien, a través de un dibujo, lo que estaba viviendo en la pandemia.

Aclaró que su maestra le caía muy bien, a diferencia de su maestro de primero, que no le agradaba. Además, comparó como se sentía en la clase de artes que tenía en primero y segundo grado; y las reacciones que tenía durante estas clases:

“En primero ya no era clase de artes, era como de historia del arte y no me gustaba... cuando decían ya llegó el profe, yo hacía “ahhhg” y me sentía cansado,

porque la clase era en la noche... si tenía un 70 de ánimos me quitaba el 70 y pensaba, ya vámonos... la motivación bajaba” (MZS, 13 años)

“Ahorita, la de segundo pues si me gusta, si me hace sentir bien... no me hace sentir cansado, de malas, ni fastidiado... nos pone a dibujar y eso a mí me gusta. Entonces, mi motivación pues sube” (MZS, 13 años)

En la sesión 17, el resto de los estudiantes [VRA (13 años) y KDR (14 años)] se conectaron, junto con MZS (13 años), por lo que se retomó la actividad “exprésalo con memes” y se le pidió al alumno MZS que explicara a sus compañeros (as) los ejemplos que había dado en la sesión anterior:

“Cuando hago la patineta me siento feliz. Entonces, mi motivación sube, a pesar de que me caí en la patineta” (MZS, 13 años)

“Cuando me pongo a hacer el quehacer de mi casa, me da flojera y me aburro. Entonces, mi motivación baja” (MZS, 13 años)

Esta explicación dada por el alumno, reflejó que identificaba la influencia del estado de ánimo y la experiencia afectiva sobre los niveles de motivación.

A partir de estos comentarios se le pidió a una de las alumnas que diera un ejemplo de actividades que le gustaban y que no le gustaban:

“Cuando hago natación me siento bien, me siento bien conmigo misma, me ayuda a relajarme y a pensar” (VRA, 13 años).

“Por ejemplo, no me gusta hacer la tarea. Me choca, me estresa y pues no se... me aburre” (VRA, 13 años).

En este punto, la alumna aun no relacionaba las reacciones emocionales con los niveles de motivación. Para precisar, se le preguntó qué pasaba cuando le dejaban tarea:

“Pues, a veces hago tarea, cuando de verdad me regañan. De repente si la hago por mi mérito, pero ya es muy raro, porque nada más es cuando me aburro... Por eso debo 20 tareas, porque nomás no” (VRA, 13 años).

“Por ejemplo, me gusta la clase de formación... también la de artes y educación física... De esas materias si me dan ganas de hacer la tarea” (VRA, 13 años).

En estas respuestas, al utilizar frases como “porque nomás no” y “si me dan ganas de hacer tarea” se observó que la alumna estableció la relación entre las reacciones emocionales positivas o negativas y la motivación. Con base en estos ejemplos se pidió al tercer alumno que nos contara qué materias le agradaban o desagradaban, y qué pasaba con él, antes de que empezaran:

“Pues, me gusta educación física... antes de que empezara la clase me emocionaba y bajaba corriendo al patio” (KDR, 14 años).

“No me gusta artes. Se me hace aburrida... cuando veo en el horario que sigue artes, hasta me da más hueva de la que me da” (KDR, 14 años)

Para este alumno fue más fácil identificar y ejemplificar la relación entre la afectividad y los niveles de motivación. Esto se debió a que estuvo atento a la conversación previa, y ésta le funcionó como apoyo para responder a la pregunta.

En la cuarta parte de su “guía de supervivencia”, producto final del programa de intervención, que tenía como finalidad plasmar las reflexiones realizadas por los estudiantes, se tuvo como objetivo responder a la pregunta ¿Cómo me siento al hacer mis actividades escolares?

Se comenzó la sesión con una recapitulación de los ejemplos que dieron previamente. Fue necesario dar apoyo a los estudiantes para que recordaran la actividad realizada, y se les preguntó cómo se sentían con algunas de sus clases.

“Algunas me hacían sentir motivado y otras desanimado” (KDR, 14 años)

Al iniciar la actividad, hubo poca participación de los estudiantes y fue necesario que el facilitador insistiera en sus aportaciones. Incluso, les sugirió el nombre que podría llevar el paso cuatro de su guía de supervivencia. Los estudiantes aumentaron su participación conforme avanzaba la actividad, VRA (13 años) reformuló la pregunta guía y propuso ¿Qué me hace sentir lo que hago?

En conjunto, tomaron la decisión de hacer un cuadro comparativo en donde colocarían las emociones positivas y negativas que sentían al hacer sus actividades escolares. La tabla 9 muestra el cuadro comparativo realizado por los estudiantes, con las reacciones emocionales que reportaron.

**Tabla 9**

*Cuadro comparativo con reacciones emocionales reportadas por los estudiantes*

Emociones negativas	Emociones positivas
• Aburrimiento	• Energía
• Cansancio	• Relajación
• Estrés	• Tranquilidad
• Flojera	• Felicidad
• Enojo	• Motivación

Estos resultados muestran un avance en los objetivos del programa, ya que los estudiantes fueron capaces de identificar las reacciones emocionales que les provocaban diversas actividades escolares y de la vida cotidiana. Además, se percataron de cómo estas reacciones podían alterar positiva o negativamente sus niveles de motivación ante las tareas. Por ejemplo, ante emociones como aburrimiento, cansancio, estrés, flojera o enojo su nivel de motivación antes y durante la actividad era bajo. Por el contrario, cuando sentían felicidad, tranquilidad, energía o relajación, su motivación ante las tareas aumentaba.

De igual forma es importante señalar que los estudiantes desarrollaron esta reflexión de manera paulatina, por lo que los apoyos se fueron desvaneciendo. Inicialmente requirieron guía del facilitador para llevar a cabo sus reflexiones individuales.

Posteriormente, tuvieron un trabajo colaborativo. Es decir que se apoyaron entre sí para alcanzar el objetivo de las sesiones.

En la última sesión del programa, se tuvo como objetivo que los estudiantes reflexionaran sobre cómo, lo trabajado en el programa de intervención, les sería de utilidad en sus actividades académicas y su vida diaria. La alumna VRA (13 años) compartió que habían sido el grupo con mejores calificaciones del periodo, y eso la había hecho sentir muy bien:

“Eso me hizo sentir súper bien... Yo dije: *a huevo... de los errores se aprende*”  
(VRA, 13 años)

En este comentario se observó cómo la alumna hizo referencia al componente de la afectividad en el proceso motivacional. Cuando un logro le genera emociones positivas, hay más probabilidades de que la motivación se mantenga o aumente.

**Resultados de la categoría 5. Factores contextuales.** Dentro de los factores contextuales que pudieron impactar en la efectividad del programa se encuentran: modalidad en línea, conectividad, responsabilidades adicionales, acondicionamiento del área de estudio y dificultades familiares.

Modalidad en línea. Con estos factores, nos referimos a la influencia de las clases virtuales en su proceso de enseñanza-aprendizaje. En la sesión inicial, los seis participantes del programa indicaron que les desagradaba esa modalidad, porque no era lo mismo que estar en el salón de clases, e incluso sus profesores les dejaban más tareas. Durante la sesión final, la alumna VRA (13 años) reiteró su desagrado hacia esta modalidad cuando dijo:



“Me parecieron estresantes (las clases virtuales), porque siento que es más trabajo de lo que nos dejan, y no te pueden explicar del todo bien” (VRA, 13 años)

Además, se le preguntó si esto mismo pudo haber pasado en las sesiones que tuvieron del programa y ella respondió que sí.

Conectividad. Con estos factores, nos referimos a las problemáticas de índole tecnológica, que ocurrieron durante el programa de intervención. Desde las primeras sesiones se observó que los estudiantes tenían problemas de conectividad. Estos problemas también se presentaban en sus clases regulares. Por ejemplo, una alumna indicó que a veces no se podía conectar a las sesiones, o los profesores no les daban acceso a las reuniones.

“De repente me estresan (los maestros) ... más cuando no puedo entrar a una clase... no me dan acceso a la clase” (VRA, 13 años).

Algunos ejemplos de los problemas de conectividad durante el programa de intervención se observaron cuando:

- En la sesión dos el alumno DVM (13 años) se desconectó durante 10 minutos, y cuando pudo reintegrarse a la actividad, comentó que se había quedado sin internet.

Añadió:

“Me siento bien, pero a veces no me gusta, porque a veces no me puedo conectar... Trato, pero luego no puedo entrar a las clases” (DVM, 13 años).

- En la sesión tres, el alumno EGR (13 años) abandonó la sala minutos antes de que terminara la sesión. Posteriormente, indicó que había tenido problemas con la conexión.

- LMR (13 años, masculino) estuvo de manera intermitente durante varias sesiones. Se desconectaba por unos segundos, y nuevamente se conectaba. Además, únicamente se podía comunicar a través del chat, debido a que el micrófono de su dispositivo no funcionaba.
- En la sesión 11, la alumna DMC (13 años) indicó que se sentía estresada porque, debido a problemas de conectividad, no había entregado algunos trabajos escolares, y ya se le habían acumulado.

Este tipo de problemas de conectividad ocurrieron de forma regular a lo largo de las sesiones. Cada estudiante tuvo por lo menos un incidente de conectividad a lo largo del programa de intervención.

Responsabilidades adicionales. Un alumno indicó que cuidaba a su hermano menor, y que esto representaba un obstáculo, y perjudicaba su trabajo durante las actividades académicas.

“Ah, pero ellos (los maestros) no saben que yo ahorita tengo que cuidar a mi hermanito... ya casi cumple 2 años y es bien travieso” (KDR, 14 años).

Asimismo, en la sesión ocho, los estudiantes VRA (13 años) y MZS (13 años) reportaron que los maestros les dejaban más tarea de la que les dejaban en clases presenciales. Este último añadió que a veces no le daba tiempo de hacerla, porque también ayudaba en las actividades de su hogar.

Acondicionamiento del área de estudio. Durante la sesión 10 se observó que el alumno KDR (14 años) tomó la clase en un área compartida de su hogar, por lo que, cuando encendía el micrófono para participar, se escuchaban conversaciones de los demás miembros de su familia, y había música con un volumen tan alto, que era claramente perceptible en la videollamada. La alumna VRA (13 años) se encontraba en casa de su tía

mientras ocurría la segunda mitad del bloque 2 y el bloque 3, por lo que tomaba las sesiones en el jardín de la casa. En una ocasión comentó que recién había salido de la alberca.

Dificultades familiares. En la sesión nueve, que tuvo lugar al regresar de las vacaciones de invierno, el facilitador se interesó por saber cómo estaban y el alumno LMR (13 años), quien se comunicaba a través del chat, respondió que se sentía “más o menos”. El facilitador le preguntó por qué, y él respondió que había pasado “algo” en su casa. Luego añadió que se sentía triste, porque recientemente había fallecido su abuela. El facilitador comentó lo mucho que sentía su pérdida, pero el alumno, debido a los problemas de conectividad, se retiró de la sesión. En sesiones posteriores, el alumno siguió mencionando que estaba un poco triste por el fallecimiento de su abuela.

En la misma sesión nueve, el alumno MZS (13 años) reportó que su papá se encontraba en cama, enfermo de COVID. El facilitador le preguntó por los cuidados que estaban teniendo en su casa y MZS respondió que su mamá era quien estaba cuidando de su papá y se encargaba de darle el tratamiento que le habían recetado. Dos sesiones después, la madre del alumno reportó que se encontraba preocupada por MZS, debido a que había fallecido su papá por el COVID.

De igual forma, la alumna VRA (13 años) compartió que durante la época decembrina había sufrido un asalto y su mamá había sido diagnosticada con COVID. Comentó que estas situaciones la tenían frustrada, triste y enojada. Indicó que debido a esta situación le habían comprado un libro con el que podía hacer actividades para canalizar su estrés. Asimismo, compartió que se sentía frustrada porque durante el asalto que vivió, ella se había quedado paralizada, y se sentía enojada consigo misma, por no haber podido hacer nada al respecto.

El facilitador le comentó que entendía su frustración y enojo, pero enfatizó que se había tratado de una situación en la que, intentar confrontar a los asaltantes, podía haber puesto en mayor riesgo su bienestar, debido a que estaban amenazadas con un arma.

Si bien, estas situaciones no estaban directamente relacionadas con los objetivos y actividades del programa de intervención, abordarlas permitió reforzar el vínculo entre los estudiantes y el facilitador. Se observó que los estudiantes reportaban estar “bien” o evitaban compartir lo que habían vivido durante las vacaciones. Conforme avanzaba la sesión y el facilitador mostraba interés y empatía con los problemas de los jóvenes, ellos reconocieron que el grupo era un espacio seguro para compartir, y decidieron ser más abiertos con su estado emocional, y compartir los problemas que habían enfrentado.

## **Discusión**

### **Categoría 1. Motivación**

Si bien es imposible observar directamente la motivación (Durán, 2021; García y Doméneche, 1997), las conductas reportadas por los estudiantes, relacionadas con sus niveles de interés, persistencia y esfuerzo hacia las actividades académicas, constituyeron indicadores importantes para inferir sus niveles de motivación (Barca et al. 2008; Lamas, 2008). En el mismo sentido, Coll (2010) consideró a la motivación como la disposición y voluntad para aprender, que sustenta el esfuerzo exigido por el aprendizaje escolar. Con base en estos indicadores y los datos reportados por los estudiantes en la primera sesión del programa de intervención, donde dijeron que: no les agradaban las clases en línea, dejaban tareas académicas sin realizar, o las entregaban con retraso, y expresaron múltiples quejas

sobre sus actividades académicas, podemos afirmar que, al inicio del programa de intervención, los niveles de motivación de los participantes eran bajos.

Durante el desarrollo del programa de intervención se observó que la motivación de los estudiantes frente a las actividades propuestas fluctuaba de acuerdo con factores como el tipo de tarea a realizar y la posibilidad de encontrar un espacio de contención emocional.

En relación con la motivación, Torrano et al. (2017) consideraron que los programas que incluyen autoobservación, práctica guiada y autónoma, permiten modificar las creencias motivacionales de los estudiantes. Esta situación se observó durante el desarrollo del programa de intervención, cuando en las sesiones iniciales, donde las actividades eran completamente dirigidas por el facilitador, los estudiantes mostraban menor participación. En contraste, en sesiones posteriores donde el facilitador planteaba un objetivo y daba a los estudiantes mayor libertad de elección para cumplir con la actividad, su participación era mayor. Además, esto también pudo significar un factor de permanencia de los estudiantes durante el programa; es decir, a menor rigidez de las actividades, mayor motivación y menores probabilidades de abandonar el programa de intervención.

Otro factor, que ayudó a mejorar sus niveles de motivación, fue la posibilidad de expresarse con libertad, utilizando lenguaje coloquial. En las sesiones iniciales, a pesar de no existir limitaciones explícitas, los estudiantes se mostraban cohibidos, y se expresaban de forma “apropiada”. Conforme avanzaron las sesiones y observaron que podían utilizar palabras como “mamalón” o “chingar” para dar respuesta a sus actividades, su interés en éstas se incrementó. En torno a este tema, Fernández y Villavicencio (2016) indicaron que la comunicación entre docentes y estudiantes es una interacción activa y crea lazos que refuerzan el aprendizaje.

También es importante considerar que, aun cuando las actividades iniciales tenían un carácter más individualizado, en el que luego de un proceso personal, sólo compartían con sus compañeros sus resultados, a partir de la sesión cinco los estudiantes compartían información y participaban conjuntamente para resolver las tareas solicitadas. Es decir, había una co-construcción de significados. Autores como Johnson et al. (2004) y, Hernández y Díaz (2013), coincidieron en que la conversación entre pares y el inter-pensamiento entre compañeros propicia aprendizajes más relevantes.

En relación con el programa de intervención como espacio de contención emocional, recordemos que Tünnermann (2011) mencionó que el vínculo que se establece entre los docentes y los estudiantes es indispensable. El compartir las problemáticas de la vida diaria permite que estos últimos se sientan valorados y la interacción entre estudiantes y profesores se vea reforzada, lo que da lugar a aprendizajes más significativos y permanencia en las actividades académicas. Esta situación pudo observarse en los participantes que expresaron problemáticas de su vida diaria, ya que, fueron quienes permanecieron durante todo el programa de intervención.

Ahora bien, Torrano et al. (2017) indicaron que, un programa enfocado a la autorregulación requiere de una práctica autorreflexiva, donde los estudiantes llevan a cabo habilidades y estrategias que adquirieron durante el proceso. En este ámbito, se observó que la “guía de supervivencia”, la cual fue el producto final del programa, permitió a las y los adolescentes ejemplificar y plasmar los aprendizajes obtenidos en cada uno de sus módulos. Además, como mencionó Romero (2009), la elaboración de esta guía permitió que éstos tomaran un papel activo en su proceso de aprendizaje, debido a que les permitía construir su propio conocimiento con base en las experiencias previas, y contribuía a mejorar sus niveles de motivación.

Al respecto, Jiménez y Macotela (2008) indicaron que los estudiantes que están motivados relacionan lo que saben y aplican sus conocimientos y habilidades aprendidas en diferentes contextos, situación que reportaron las y los jóvenes en la última sesión del programa, cuando explicaron los aprendizajes adquiridos durante el mismo.

Si bien, se les dificultaba expresar verbalmente qué era la motivación, sí les fue posible identificar actividades escolares y extraescolares en donde se sentían motivados; por ejemplo: al practicar patineta o nadar.

Además, cuando mencionaron que “si estaban muy cansados y fastidiados de los profesores, sería como una caída en la patineta, y esto mismo serviría para superarse y conseguir algo mejor”, demostraron cómo les fue posible relacionar estas actividades extracurriculares con su vida académica.

## **Categoría 2. Expectativa**

De acuerdo con el modelo de Paul Pintrich (1990, como se citó en Doménech, 2013) la expectativa es uno de los tres componentes cognitivos que ejercen influencia en los niveles motivacionales durante el proceso de aprendizaje; es decir, las atribuciones, percepciones y niveles de autoeficacia que perciben en sí mismos.

Al respecto, los estudiantes declararon que, si una persona se percibía sin las habilidades necesaria para la realización de una tarea, no estaría motivada para enfrentar nuevos retos. Por el contrario, si se percibía con las habilidades necesarias, estaría más “animada” para hacerla. También, reconocieron la importancia de recordar las habilidades que cada uno tenía, y creer en sus propias habilidades. Estos comentarios constituyen un avance hacia la autorregulación de los procesos motivacionales propuesta por Pintrich

(2000b) quien indicó que estos procesos pueden ser regulados por los mismos estudiantes, y con ello, se refuerza su participación activa en el proceso.

Ahora bien, al inicio de la actividad “El curriculum”, a los estudiantes les resultó difícil identificar las habilidades que requerían para realizar actividades de su vida diaria, pero a través de un ejemplo del facilitador, lograron continuar con la dinámica, y les fue más fácil identificar aquellas habilidades que se requerían. Incluso, se observó que los participantes se apoyaban mutuamente, proponiendo fortalezas que no habían sido consideradas con anterioridad. Recordemos que Romero (2009) indicó que, desde una orientación constructivista, los estudiantes construyen su propio aprendizaje, y el profesor se convierte en un participante más en la enseñanza; un guía que contribuye a dar sentido a las tareas que se le presentan al estudiante. La práctica guiada permitió que los jóvenes realizaran la actividad de forma exitosa, al presentarles un ejemplo y brindarles pautas sobre cómo llevarla a cabo, tal como lo mencionaron Crispín et al. (2011).

Cabe recordar que las y los participantes redactaron una historia en donde el personaje utilizaba habilidades adquiridas en actividades de ocio, para resolver tareas escolares. En torno a esta actividad, es importante resaltar que Jiménez y Macotela (2008) mencionaron que un alumno motivado aplica los conocimientos y habilidades aprendidas en diferentes contextos. En este caso se buscó ejemplificar la generalización de habilidades en contextos escolares.

### **Categoría 3. Valor a la Tarea**

Previo al abordaje de esta categoría en el programa de intervención, uno de los chicos indicó que la motivación era impulsar a alguien para conseguir lo que quiere. Con esta definición se pudo observar que, tal como lo mencionaron Kohler y Reyes (2010), las metas y las razones que tienen los estudiantes para realizar las tareas académicas forman



parte del proceso motivacional, porque dirigen su conducta hacia los propósitos que éstos desean alcanzar, hecho que también pudo observarse durante la actividad “leyendo mi futuro”, cuando otra participante respondió que realizaba sus actividades académicas para tener un futuro y ser alguien en la vida.

La respuesta brindada por la alumna sintetiza una de las preguntas que Doménech (2013) propuso para referirse a los componentes motivacionales: “¿Por qué hago esta tarea?”. Así mismo, cuando los estudiantes alcanzaron el objetivo en esta actividad, se reforzaron los planes a futuro que estos se habían propuesto a corto, mediano o largo plazo. Pintrich (2000a) consideró que adoptar metas, es decir, proponerse objetivos por los que realizar una actividad, forma parte de las actitudes presentes en los estudiantes autorregulados.

Por otro lado, Picó (2014), Valenzuela et al. (2015) consideraron que otro elemento relacionado con el valor a la tarea, es la utilidad que los estudiantes perciben en sus actividades académicas. Al respecto, una alumna mencionó que podría aplicar las actividades realizadas en el programa, para ayudarse en los momentos que se sintiera sin posibilidades de hacer algo. Este comentario resaltó la utilidad percibida de dichas actividades, como un factor para fomentar la autorregulación de los procesos motivacionales. Otro ejemplo fue cuando la alumna DMC (13 años) indicó que, lo que aprendía en la escuela, le serviría para conseguir lo que ella quería. Por ejemplo, estudiar la universidad.

Todos estos ejemplos nos permitieron confirmar lo que Durán (2021) propuso en torno al valor a la tarea, al decir que los jóvenes, además de usar sus habilidades para planes a futuro, las pueden utilizar en otros ámbitos fuera de la escuela. En relación con dicha propuesta, la actividad “serpientes y escaleras” también permitió que las y los

participantes indagaran en la utilidad que podían tener sus aprendizajes, fuera del salón de clases, ya sea para resolver problemas de su vida cotidiana, o para evitar que sucedieran.

Pintrich (2000a) añadió que, otra conducta que muestran los estudiantes autorregulados, es considerar la importancia y utilidad atribuidas a una actividad, para llevarla a cabo; muestra de ello se observó con el comentario de una alumna durante las reflexiones de “La guía de supervivencia”, cuando dijo que las actividades del programa le servirían en los momentos que no tuviera ganas de hacer algo, ya que podría acordarse de cómo iba a beneficiarla la actividad a realizar.

#### **Categoría 4. Afectividad**

De acuerdo con Doménech (2013), otro componente que influye en el proceso motivacional es la afectividad. Este punto lo sintetizó con la pregunta ¿Cómo me siento al hacer esta tarea? En relación con esta pregunta, se observó que, al inicio del programa de intervención, todos los participantes reportaron que no estaban motivados con las actividades académicas que realizaban en ese momento, y que les desagradaba la educación en línea. Es decir, la experiencia emocional que tenían en ese momento, propiciaba que sus niveles de motivación fueran bajos. Además, cinco estudiantes reportaron que el estrés que sentían por el aumento de actividades, generaba que se atrasaran en la entrega de tareas. Es decir, su experiencia emocional desagradable repercutía en la persistencia y esfuerzo que los estudiantes ponían en sus deberes académicos.

En contraste, en la sesión cinco el alumno KDR (14 años) declaró que se daba cuenta de que estaba motivado, cuando hacía alguna actividad que le gustaba mucho y disfrutaba hacerla. Aquí se observó que este estudiante, tal como lo propusieron Pintrich y De Groot (1990, como se citó en Doménech, 2013), consideraba el componente afectivo como parte del proceso motivacional. Es decir, al realizar una actividad y tener una

experiencia emocional agradable, los niveles de motivación aumentan y con ello es probable repetir la actividad en futuras ocasiones.

Ahora bien, durante la actividad “exprésalo con memes”, uno de los participantes ejemplificó que, cuando le salía un truco en la patineta se sentía feliz, porque después de muchos intentos lo había conseguido, y esto lo “animaba” a seguir intentando. Al respecto, Naranjo (2009) indicó que el componente afectivo, además de las consecuencias emocionales, también influye en el éxito ante una actividad.

García-Ripa et al. (2016) señalaron que, si una persona logra controlar sus pensamientos y sentimientos negativos hacia su propio desempeño, podrá reducir sus niveles de estrés y mantenerse por más tiempo en una actividad. Esta situación coincide con lo observado durante el programa de intervención, cuando uno de los estudiantes mencionó que, si él se hubiera sentido enojado o triste porque no le salía la actividad que realizaba, se habría sentido aburrido y habría abandonado la actividad.

Por su parte, Valle et al. (2010) indicaron que los afectos pueden generar una respuesta anticipada ante las actividades escolares, ya sea positiva o negativa. Por ejemplo, cuando una de las participantes reportó que le disgustaba una clase en particular, y cuando llegaba su profesor, ella inmediatamente pensaba “ahhhg, ya vámonos”. Este pensamiento nos ilustra la propuesta antes mencionada por estos autores.

Otra variable a considerar en esta categoría, tal como lo menciona Duran (2021), es el valor subjetivo que los estudiantes daban a las actividades escolares. Al respecto, los participantes reportaron diferentes reacciones emocionales ante la misma actividad. Por ejemplo, había quien gustaba de la clase de Formación Cívica y Ética, e indicó que le gustaba realizar las tareas. En el caso de la clase de artes, un estudiante reportó que no le agradaba, otra participante dijo que le gustaba y otro más comentó que antes le desagradaba

porque solo veían temas de historia del arte y después comenzó a agradaarle porque hacían dibujos. Como vemos, a pesar de tratarse de la misma clase, cada estudiante reportaba diferentes reacciones emocionales, y esto modificaba sus niveles motivacionales.

Finalmente, se observó que los estudiantes adquirieron habilidades en torno a esta variable de la motivación. Al respecto, Pintrich (2000a) consideró que los estudiantes autorregulados tienen creencias y actitudes en torno a sus reacciones o reflexiones emocionales, y toman en consideración las experiencias emocionales obtenidas a partir de la realización de una actividad. Al finalizar este bloque en el programa de intervención, los estudiantes fueron capaces de identificar las reacciones emocionales que les provocaban sus actividades escolares y de la vida diaria; también, identificaron cómo estas reacciones podían alterar positiva o negativamente su motivación.

Torrano et al. (2017) indicaron que los estudiantes autorregulados también tienen actitudes adaptativas, controlables y modificables. Este factor se observó cuando una alumna (VRA, 13 años) comentó que, al enterarse de que su grupo fue el que obtuvo las mejores calificaciones en el periodo, se había sentido “súper bien” y había dicho “A huevo... de los errores se aprende”. Ella fue capaz de analizar las emociones que le generaron los errores previos, y a pesar de éstos, mantener su motivación.

## **Categoría 5. Factores Contextuales**

Hernández-Aragón (2021) consideró que el confinamiento vivido a raíz de la COVID-19 redefinió las dinámicas establecidas en el aula. La educación a distancia mostró facetas y desafíos con los que estudiantes y docentes no estábamos familiarizados, lo que se reflejó en los comentarios de los participantes del programa respecto a esta modalidad

educativa, quienes expresaron que definitivamente no era igual que estar en el salón de clases.

El aspecto positivo fue que, al menos una parte de los estudiantes, pudieron continuar asistiendo a las clases en línea. Al respecto, Martínez (2008) y Silva (2010) indicaron que la educación a distancia evita que factores de espacio y tiempo condicionen el proceso de enseñanza de los estudiantes, y en nuestro caso, permitió subsanar el aislamiento y distanciamiento social provocado por la COVID-19, y permitir que los participantes continuaran con su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero, a pesar de las virtudes de la educación en línea, no todo fue positivo en la experiencia de los estudiantes, pues según reportaron, algunos de sus profesores carecían de los conocimientos básicos para el uso de las TIC's, lo que generaba que no pudieran ingresar a las reuniones virtuales para tomar sus clases. Por ejemplo, la alumna VRA (13 años) mencionó que en ocasiones no podía conectarse a las sesiones, porque sus profesores no le daban el acceso. Este hecho refuerza el argumento de Hernández-Aragón (2021), quien indicó que la brecha generacional entre docentes y estudiantes se observó en la poca familiarización con el uso técnico de dispositivos electrónicos y plataformas virtuales.

La falta de acceso a la educación a distancia fue otra problemática que se visibilizó con la pandemia. Las estadísticas planteadas por el INEGI en 2020, reportaron que solo el 60.6% de los hogares mexicanos contaban con acceso a internet, hecho que pudo observarse durante las clases virtuales, cuando las autoridades educativas reportaron el alto porcentaje de estudiantes de esa secundaria, que carecían de acceso a internet en su domicilio.

Además, en estas estadísticas no se abundó sobre la calidad de la infraestructura digital, ni las características de velocidad de conexión con que contaban los hogares mexicanos con internet. En el caso de la aplicación del programa, se observó que en todas las sesiones hubo por lo menos un participante con problemas de conectividad, ya sea que se desconectara de la sesión virtual, o tuviera una permanencia intermitente durante la sesión.

Otro dato planteado por el Instituto, fue que el 93.8% de los hogares contaban con un teléfono celular, pero tampoco se consideró el estado de los dispositivos. Por ejemplo, uno de los participantes utilizaba este medio para conectarse, pero su dispositivo tenía el micrófono dañado, por lo que solamente podía comunicarse a través del chat de la plataforma, lo que limitaba notablemente su participación.

Otro factor relevante, es que se consideró que hubiera al menos un dispositivo electrónico en el hogar. Esto generó dificultades durante el confinamiento, porque ese único dispositivo debía cubrir las necesidades de todos los miembros de la familia. Es decir, se utilizaba para las actividades laborales de los padres y para las actividades educativas de los hijos, por lo que era necesario tomar turnos, y no se podía tener acceso al dispositivo “en cualquier momento”.

En torno al acondicionamiento del área de estudio, Aguilar (2020) planteó que los espacios físicos del hogar, como habitaciones, sala, o comedor, se convirtieron en espacios educativos que también fue necesario compartir entre la familia. Esta situación también se observó en el transcurso del programa, y generaba importantes interferencias. Por ejemplo, en una ocasión el alumno KDR (14 años) tomó la clase en un área compartida de su hogar, lo que generó que, cuando encendía el micrófono para participar, además de su voz se escucharan diversas conversaciones y música a un volumen alto.

La socialización fue un proceso que se vio particularmente afectado por esta modalidad. La participación e interacción entre estudiantes y maestros se hizo escasa y compleja; la convivencia se redujo únicamente a las sesiones virtuales, y los intercambios entre estudiantes y profesores se vieron seriamente restringidos, lo que llevó a Díaz-Barriga (2020) a declarar que la escuela, como espacio de encuentro, se había perdido.

Al respecto, Aguilar (2020) indicó que esta pérdida de espacios físicos se podía traducir en consecuencias diversas, como la escasa co-construcción de conocimientos y la poca asimilación de habilidades y conocimientos nuevos; situación que se reflejó en las actividades del taller, cuando la alumna VRA (13 años) comentó que las clases virtuales le parecían estresantes, porque los maestros no podían explicar del todo bien los contenidos de sus materias.

En resumen, la educación a distancia permitió afrontar algunas dificultades presentadas por el aislamiento y distanciamiento social vividos durante la contingencia sanitaria por la COVID-19, pero también visibilizó el papel de las desigualdades sociales en el acceso a la educación a distancia, tal como lo planteó Lloyd (2020). Además, al tratarse de una situación de emergencia, no se tenían previstas las modificaciones en torno a la dinámica preestablecida en el salón de clases (Hernández-Aragón, 2021), lo que influyó en el atraso y deterioro del proceso de enseñanza aprendizaje de los y las estudiantes, aun cuando se hicieron grandes esfuerzos para solventar la situación.

## Conclusiones

La motivación escolar es un tema de primera importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje, que influye en la disposición, interés y compromiso que los estudiantes muestran hacia sus actividades escolares. En el salón de clases permite alcanzar de mejor manera los objetivos de una educación integral, y poner énfasis en el desarrollo personal y social de niños, niñas y jóvenes; no obstante, su relevancia aún es insuficientemente reconocida en el sistema educativo mexicano.

En la adolescencia su abordaje cobra vital importancia, por tratarse de un momento crítico en el que la influencia de los pares y la presión social pueden disminuir la motivación académica en los estudiantes, y generar consecuencias que van, desde un bajo desempeño académico, hasta la deserción escolar.

Si los jóvenes logran autorregular sus procesos motivacionales, disminuirán la influencia o presión social que pudieran ejercer sus pares hacia actividades incompatibles con lo académico, sobreponerse a las dificultades que se les puedan presentar, aumentar sus probabilidades de permanencia en la escuela, compromiso, y nivel de participación en las actividades escolares.

Un aspecto importante a considerar en el presente trabajo, fue el impacto producido por el confinamiento y la educación a distancia, producto de la pandemia por COVID-19. Aunque aún no se cuente con estadísticas que permitan tener una imagen clara de los niveles de deserción provocados por el confinamiento, sabemos que al menos el 11% de la población inscrita en el nivel secundaria en 2019-2020, ya no se inscribió para el ciclo 2020-2021. Cabe preguntarse en qué medida esta deserción se relaciona con una disminución en los niveles de motivación escolar de los estudiantes.



Otro factor relevante a considerar fue la modalidad en línea. Al inicio del programa de intervención, los estudiantes reportaron bajos niveles de motivación hacia la educación a distancia, que no les llamaba la atención, e incluso les desagradaba. Esto afectó negativamente la asistencia y participación de los estudiantes en las actividades del programa, y se sumó a complicaciones económicas, tecnológicas y familiares, para llevar a algunos de ellos al abandono del programa.

Por esta razón, es importante que se planteen programas de intervención asociados con la motivación de los estudiantes, para aminorar las consecuencias educativas ocasionadas por la pandemia u otros problemas de los que difícilmente podrían sustraerse, y disminuir la deserción escolar.

Es importante señalar que, los mismos factores internos y externos que incidieron en la asistencia y participación en el programa de intervención, pudieron estar mediando su interés hacia el resto de sus actividades escolares, y los niveles de deserción escolar.

Por ejemplo, se observó que cuando las actividades del programa les permitían expresarse con mayor libertad y utilizar palabras coloquiales que son comunes en su entorno, se mostraban más motivados y participativos, lo que nos lleva a pensar que, al impedir esta libre expresión, podríamos estar poniendo barreras para la convivencia. Con esto no queremos decir que el profesor abandone su papel en el proceso de adquisición de habilidades, sino más bien, que busque alternativas para participar como un co-regulador del proceso.

En relación con los principales resultados del programa de intervención, cabe destacar que los estudiantes lograron una práctica autorreflexiva en su proceso motivacional. La “guía de supervivencia” permitió a las y los participantes ejemplificar y plasmar los aprendizajes obtenidos en los módulos del programa, tomar un papel activo en

el proceso y, con base en sus experiencias previas, aplicar los contenidos en sus actividades de la vida diaria, tanto recreativas como escolares. Por ejemplo, un alumno pudo explicar aspectos de su proceso motivacional en relación con su práctica de patineta y con la clase de artes. Otra alumna explicó este mismo proceso para valorar la actuación de su grupo, cuando supo que habían obtenido el mejor promedio en las calificaciones escolares.

De igual forma, esta práctica autorreflexiva permitió que los y las alumnas explicaran cómo las atribuciones, percepciones y niveles de autoeficacia modificaban sus niveles de motivación. Es decir, si ellos se percibían con las habilidades necesarias para realizar una actividad, estarían más motivados para enfrentarla. Por el contrario, si no se percibían capaces, estarían poco motivados para enfrentar nuevos retos.

En torno a esta categoría, denominada expectativa, se observó que los jóvenes iniciaron el módulo sin identificar las habilidades con las que contaban. Al final de estas actividades, los participantes tuvieron más claridad respecto a sus habilidades, e incluso podían retroalimentarse entre ellos, identificando fortalezas que cada estudiante tenía y no había sido considerada con anterioridad. De esta manera, se mejoró la autoeficacia percibida en los estudiantes.

También identificaron que las fortalezas con que contaban para realizar sus actividades extraescolares, podían resultar de utilidad para la realización de sus deberes académicos. Esto generó un cambio en la autoeficacia percibida, ya que pudieron generalizar sus fortalezas en los diferentes ámbitos de su vida y, un estudiante motivado aplica los conocimientos y habilidades en diferentes contextos.

Asimismo, los estudiantes fueron capaces de responder a la pregunta “¿Por qué hago esta tarea?” Al inicio del módulo “valor a la tarea”, se observó que no tenían claras las metas y objetivos que les gustaría alcanzar en el futuro. Por ejemplo, una alumna declaró

que se preguntaba constantemente para qué hacer sus actividades. Al finalizar el bloque, esta misma alumna pudo describir sus metas a corto, mediano y largo plazo. Casos similares se observaron con el resto de los estudiantes, que al inicio tenían un conocimiento limitado de sus metas, pues al final del módulo, la mayoría describió claramente objetivos y metas que les gustaría alcanzar.

Además, se obtuvieron comentarios positivos respecto al programa, tales como: que podrían aplicar las actividades realizadas en el programa de intervención, para ayudarse en los momentos en que se sintieran sin posibilidades de hacer algo, o también, que lo aprendido en la escuela les serviría para estudiar la universidad o conseguir otras metas que quisieran alcanzar.

De esta forma, se logró que los participantes establecieran planes futuros e identificaran que sus actividades tienen una utilidad dentro y fuera del ámbito académico, lo que coadyuvó a mejorar los procesos motivacionales de los estudiantes. Recordemos que un estudiante autorregulado considera la importancia y utilidad atribuidas a una actividad para alcanzar las metas que se plantea.

Otro logro, conseguido a través del programa de intervención, fue la práctica autorreflexiva hacia sus reacciones emocionales. Los participantes identificaron que la experiencia emocional repercute en la persistencia y esfuerzo que se ponen en los deberes académicos, y que la motivación aumenta en la medida en que esta experiencia es agradable o, por el contrario, disminuye cuando es desagradable. Incluso, lograron identificar que estos afectos generan una respuesta anticipada a las actividades escolares.

Un estudiante autorregulado tiene creencias y actitudes en torno a la reflexión emocional y considera las experiencias emocionales que obtiene al realizar una actividad. Además, tiene actitudes adaptativas, controlables y modificables. Esto se observó, por

ejemplo, cuando una alumna al inicio del programa indicó que su experiencia emocional hacia sus clases era desagradable, y al final del programa, indicó que su experiencia era agradable porque su grupo consiguió las mejores calificaciones en el periodo.

En suma, el programa de intervención logró que, los estudiantes que permanecieron durante todas las actividades, mejoraran la autorregulación de su proceso motivacional, ya que:

- Modificaron sus percepciones de competencia ante una actividad.
- Adoptaron metas a corto, mediano y largo plazo.
- Identificaron la importancia y utilidad de sus actividades dentro y fuera del contexto escolar.
- Valoraron las experiencias emocionales y actitudes hacia las tareas académicas.

En resumen, se puede afirmar que el programa tuvo logros importantes para el proceso motivacional de los participantes, aunque habría sido deseable contar con un mayor número de sesiones, que permitieran tener una mayor incidencia en las actividades escolares que les resultaban menos motivantes.

También hubo retos considerables que enfrentar. El mayor de los cuales fue la emergencia sanitaria que, entre otros efectos, generó la necesidad de recurrir a la modalidad en línea, y con ello, alteró de forma significativa la dinámica de las actividades, porque limitó la convivencia con los estudiantes al espacio y tiempo de las sesiones virtuales.

El acceso a internet, la infraestructura y el acondicionamiento de las áreas de estudio también jugaron un papel importante en este proceso, pues en diversas ocasiones sus actividades quedaban inconclusas, o su asistencia y participación en la clase se veía

interrumpida por estas variables, lo que afectó su desempeño para alcanzar algunos de los objetivos en el programa.

De igual forma, la permanencia de los estudiantes fue un factor relevante para el programa de intervención. Al inicio de cada bloque, al menos un estudiante dejaba de asistir a las sesiones virtuales. Además, se observó que, aunque hubiera más estudiantes en las primeras actividades, la participación era más baja. En contraste, conforme se iba avanzando, quienes permanecieron mostraban cada vez más interés, persistencia y esfuerzo en las actividades del programa.

Entre los múltiples factores que pudieron favorecer la permanencia de los participantes, se encuentran: la libre expresión de las ideas, el vínculo con el facilitador y la asistencia voluntaria. La importancia de estos factores para favorecer la participación y permanencia en el programa, brindan una pauta para futuros trabajos sobre el tema.

Finalmente, es importante recordar que la motivación de los estudiantes es un proceso complejo, que puede ser favorecido a través del vínculo que se establezca con los facilitadores, su apertura hacia formas de expresión libre y respetuosa, las dinámicas con que imparten sus clases, y el trabajo colaborativo entre estudiantes. Pero también puede verse favorecida por los mismos estudiantes, a través de la autorregulación de sus procesos motivacionales. Reconocer esto, los coloca como participantes activos en su proceso motivacional, y abre amplias posibilidades para mejorar su motivación, aun en circunstancias en que ésta no se vea reforzada por factores externos.

## Referencias

- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempo de pandemia. *Estudios pedagógicos*, 46(3), 213-223.
- Aguilar, J., González, D. & Aguilar, A. (2016). Un modelo estructural de motivación intrínseca. *Acta de Investigación Psicológica*, 6(3), 2552-2557.
- Aguilar, F. & Chamba, A. (2019). Reflexiones sobre la filosofía de la tecnología en los procesos educativos. *CONRADO. Cienfuegos*, 15(70), 109-119.
- Alfonso, I. (2003). La educación a distancia. *ACIMED*, 11(1), 3-4.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed. RT)*.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*.
- Anaya-Durand, A. & Anaya-Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia, Educación*, 25(1), 5-14.
- Aranda, R. (2002). *Educación Especial*. Pearson Educación.
- Artigas-Pallares, J., Rigau-Ratera, E. & García-Nonell, C. (2007). Relación entre capacidad de inteligencia límite y trastornos del neurodesarrollo. *Revista Neurol*, 44(12) 739-744.
- Atuesta, J. & Vásquez, R. (2009). Coeficiente intelectual normal bajo... ¿normal?. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38(1), 99-109.
- Barca, A., Nascimento, S., Brenlla, J., Porto, A. & Barca, E. (2008). Motivación y aprendizaje en el alumnado de educación secundaria y rendimiento académico: un

- análisis desde la diversidad e inclusión educativa. *Revista Amazónica de Psicopedagogía*, 1(1), 9-57.
- Caloma, C. & Tafur, R. (1999). El constructivismo y sus implicancias en educación. *Revista Educación*, 8(16), 217-244.
- Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Laurus*, 14(1), 209-237.
- Cecchini, J., González, C., Méndez, A., Fernández, J., Contreras, O. & Romero, S. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de Educación Física. *Psicothema*, 20(2), 260-265.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, Aprendizaje y Enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 31-61). Barcelona: Graó.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2002). *Panorama Social de América Latina.*, Santiago de Chile.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2015). *Pobreza municipal 2015*, Ciudad de México.
- [https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/DistritoFederal/Paginas/pobrez\\_a\\_municipal2015.aspx](https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/DistritoFederal/Paginas/pobrez_a_municipal2015.aspx)
- Covarrubias, L. (2021). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(1).
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo & J.L. García Leos (coords.). *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157).

- Crispín, M., Dorina, M., Rivera, A., Garza, M., Carrillo, S., Guerrero, L., Patiño, H., Caudillo, L., Fregoso, A., Martínez, J., Esquivel, M., Loyola, M., Costopoulos, Y. & Athié, M. (2011). *Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia*. Universidad Iberoamericana.
- Cruz, S., Villeda, R., De Iturbide, M., Ortiz, M., Miranda, M. & Benzanilla, J. (2012). La Deserción Escolar como Resultado de las Percepciones y Expectativas Académicas para el Trabajo Escolar. *Revista científica electrónica de psicología*, 13(1), 206-223.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada*. Mc-Graw Hill.
- Díaz, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Doménech, F. (2013). Un modelo instruccional para Guiar la Reflexión y la Investigación en el Aula: El modelo de Calidad de Situación Educativa. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(29), 239-260.
- Durán, T. (2021). *Perfiles motivacionales en estudiantes de primaria: el papel del acompañamiento parental y docente* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México] TESIUNAM Digital.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 0.
- Fernández, C. & Villavicencio, C. (2016). Mediación docente: una mirada desde Paulo Freire. *Fides et Ratio - Revista de Difusión Cultural y Científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 12(12), 47-60.
- Ferrer, M., Chebaani, F., Soriano, E. & Descals, A. (2011). Enseñanza recíproca y autoobservación del uso de estrategias: efectos sobre la comprensión de textos. *Psicothema*, 23(1), 38-43.



- Flores, R. & Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1).
- García, A. (2002). La vida de la escritura II: El maestro constructivista. *Pulso*, 25(1), 11-23.
- García, F. & Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1(1).
- García, F. & Musitu, G. (2009). *Manual de Autoconcepto Forma 5*. TEA Ediciones.
- García, I. (2018). La educación inclusiva en la reforma educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62.
- García, I., Romero, S., Aguilar, C., Lomeli, K. & Rodríguez, D. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-29.
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-25.
- García, N. (2013). *La motivación académica* [Tesis de Maestría, Universidad de Almería]
- García-Ripa, M., Sánchez-García, M. & Riskey, A. (2016). Estrategias de Aprendizaje y Autorregulación Motivacional. Identificación de perfiles para la orientación de estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 41(1), 29-57.
- García, P. (2021). *Educación en pandemia: los riesgos de las clases a distancia*. México, Instituto Mexicano para la Competitividad.
- Gargiulo, R. (2011). *Special Education in Contemporary Society*. SAGE

- González, A. (2017). *Autorregulación de emociones para apoyar a estudiantes de secundaria con bajo rendimiento académico*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México] TESIUNAM Digital.
- González, M. (2021). La capacitación docente para una educación remota de emergencia por la pandemia de la COVID-19. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 19(1), 81-102.
- Herrera, A. (2007). *Estrategias de motivación para alumnos de secundaria* [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Hernández, A. (2020). *Perfiles cognitivos y académicos de niños con bajo rendimiento intelectual y su relación con los factores de riesgo* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México] TESIUNAM Digital.
- Hernández, G. & Díaz, F. (2013). Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos. *Sinéctica*, 40.
- Hernández, S., Fernández, C. & Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill
- Hernández-Aragón, M. (2021). Ser docente, ser estudiante en tiempos de contingencia sanitaria. *Revista Ra Rió*, 4(11), 6-13.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). Banco de Indicadores de los Estados Unidos Mexicanos. <https://www.inegi.org.mx/app/indicadores/##divFV3105001001>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid\\_ed\\_2020\\_nota\\_tecnica.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid_ed_2020_nota_tecnica.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2020.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2002). *Motivar para Aprender*. México.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2014). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). Planea, resultados nacionales 2017. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/02/P2A336-secundaria2017.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019a). La educación obligatoria en México, Informe 2019. [https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage\\_01/cap\\_0101.html](https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_0101.html)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019b). La mayor deserción escolar se da en 5° de primaria, 2° de secundaria y 1° de media superior: INEE. <https://www.inee.edu.mx/la-mayor-desercion-escolar-se-da-en-5-de-primaria-2-de-secundaria-y-1-de-media-superior-inee/>
- Jiménez, A. & Laguna, J. (2008). *Programa psicoeducativo para promover motivación de logro en estudiantes de bachillerato* [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Jiménez, M. & Macotela, S. (2008). Una escala para evaluar la motivación de los niños hacia el aprendizaje de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 599-623.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (2004). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Kohler, J. & Reyes, M. (2010). Teoría de orientación a la meta: hallazgos y aplicaciones en la educación y la educación física. *Cultura*, 24(24).

- Lamas, H. (2008). Aprendizaje Autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit, Revista Peruana de Psicología*, 14(1), 15-20.
- Lara, L. (2002). Análisis de los recursos interactivos en las aulas virtuales. Segundo Congreso Virtual “Integración sin barreras en el siglo XXI”. Argentina
- León, J. (2019). *Factores internos y externos del proceso de lectura en alumnos con bajo rendimiento intelectual* [Tesis de Doctorado, Universidad Iberoamericana Puebla] Repositorio Institucional.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y Pandemia: una visión académica* (pp. 115-121).
- Martínez, C. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación*, 17(33), 7-27.
- Medina, B., Mercado, V. & García, I. (2015). La capacidad intelectual límite: la gran olvidada. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 365-372.
- Meléndez, J. (2008). *Programa para niños con discapacidad intelectual y bajo rendimiento intelectual aplicado en la escuela regular* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México] TESIUNAM Digital.
- Montaña, S. Ruiz, E. & Toro, A. (2015). *Capacidad Intelectual Límite* [Trabajo de grado, Universidad CES] Repositorio digital- Universidad CES.
- Montero, I. & De Dios, M. (2004). Sobre la obra de Paul R. Pintrich: La autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 189-196.

- Moruno, P., Sánchez, M. & Zariquiey, F. (2012). La cultura de la cooperación. El aprendizaje cooperativo como herramienta de diferenciación curricular. En J. Torrego (Ed.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo* (pp. 167-197). Fundación SM.
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 153-170.
- Núñez, J. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. *Actas do X Congreso Internacional Galego-Portugues de Psicopedagogía*. Universidade do Minho.
- Parra, F. & Keila, N. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación*, 38(83), 155-180.
- Pérez, F. (2007). *Causas de la deserción escolar en nivel secundaria y el papel del orientador en la prevención de este fenómeno* [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://200.23.113.51/pdf/23741.pdf>
- Picó, M. (2014). *La importancia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria*. [Tesis de grado, Universitat de les Illes Balears].
- Pintrich, P. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. En Boekaerts, M., Pintrich, P. y Zeidner, M. (Eds.), *Hand-book of Self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. (2000b). Multiple Goals, Multiple Pathways: The role of Goal Orientation on Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.
- Rayos, G. (2015). Breve historia de la educación especial en México. Recuperado de: <https://sociologos.com/2015/03/05/breve-historia-de-la-educacion-especial-en-mexico/>

- Rojas, T & Valencia, M. (2021). Estrategias de autorregulación de la motivación de estudiantes universitarios y su relación con el ambiente de clase en asignaturas de matemáticas. *Acta Colombiana de Psicología*, 24(1), 77-62.
- Romero, F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivo. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 3(1), 1-8.
- Salvador-Carulla, L., García-Gutiérrez, J., Gutiérrez-Colosía, M., Artigas-Pallares, J., García, J., González, J., Nadal, M., Aguilera, F., Isus, F., Cereza, J., Poole, M., Portero, G., Monzón, P., Leiva, M., Parellada, M., García, K., Martínez, A., Rigau, E. & Martínez-Leal, R. (2013). Funcionamiento intelectual límite: guía de consenso y buenas prácticas. *Journal of Psychiatry and Mental Health*, 6(3), 109-120.
- Sánchez, P. (2004). *La transformación de los servicios de Educación Especial en México*. México, CONAPRED.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Memorias y actualidad en la educación especial de México*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva: Planteamiento técnico operativo*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). El Modelo Educativo en México: el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. *Perfiles Educativos*, 38(154), 216-225.
- Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Modelo educativo. Equidad e inclusión*.  
<http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12302/1/images/equidad-e-inclusion.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017b). *Modelo educativo para la educación obligatoria: Educar para la libertad y la creatividad*. México

- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Principales cifras del sistema educativo nacional*. México.
- Sellan, M. (2017). Importancia de la motivación en el aprendizaje. *Revista electrónica Sinergias Educativas*, 2(1), 56-59.
- Silva, J. (2010). La educación virtual en México. *Revista UPIICSA*, 18(7), 22-33.
- Smith, D. (2003). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Pearson Educación.
- Soriano, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Revista de Relaciones Laborales*, 9(1), 163-184.
- Suárez, R. (2005). *La educación. Teorías Educativas. Estrategias de enseñanza aprendida*. Trillas.
- Torrano, F., Fuentes, J. & Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*, 39(156), 160-173.
- Torres, J. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 49(1), 62-89.
- Trujillo, J. (2020). La Educación especial en México, un recorrido histórico desde el ámbito normativo. *Desarrollo Profesional Docente: Reflexiones y Experiencias de Inclusión en el Aula*, 15-29.
- Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, 48(1), 21-32.
- Valenzuela, J., Muñoz, C., Silva-Peña, I., Gómez, V. & Precht, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 351-361.

- Valle, A., González, R., Barca, A. & Núñez, J. (1997). Motivación, Cognición y Aprendizaje Autorregulado. *Revista Española de Pedagogía*, 206(1), 137-164.
- Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J., González, R., González-Pienda, J. & Rosario, P. (2010). Motivación y aprendizaje autorregulado. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(1), 86-97.
- Veiga, F., García, F., Reeve, J., Wentzel, K. & García, O. (2015). Cuando se pierde la motivación escolar de los adolescentes con mejor autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305-320.
- Villarruel, M. (2009). La práctica educativa del maestro mediador. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(3), 1-12.
- Zacatelco, F. (2005). *Modelo para la identificación del niño sobresaliente en escuelas de educación primaria* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM Digital.



**Apéndice A**  
**Ejemplo de Actividades Virtuales.**

**Sesión 1**

**Actividad 1. Conociendo al equipo.**

**Objetivo:** Conocer a sus compañeros y al moderador.

**Desarrollo:**

Los estudiantes tomarán turnos para presentarse, dirán su nombre, edad y tres actividades que les gusta realizar. El moderador será el primero en presentarse compartiendo la misma información.

En el orden inverso a como se presentaron se pedirá a cada estudiante compartir qué es lo que quisieran hacer al finalizar su educación secundaria, el moderador preguntará ¿Has pensado como te gustaría alcanzar este objetivo?

**Evaluación:** Esta actividad no requiere evaluación.

**Actividad 2. Peces o tiburones.**

**Objetivos:** Conocer el objetivo general del programa y las habilidades a desarrollar. Reflexionar sobre la importancia que tiene la motivación en las actividades que desean realizar.

Motivar a los estudiantes para la realización de las actividades en el programa.

**Actividad:** Juego en línea Paper-io

**Desarrollo:**

Se dará el link a los jóvenes para entrar a la sala de juego, se explicará el objetivo del juego y cómo se pueden mover utilizando las flechas de navegación. Se llevarán a cabo 5 rondas del juego en línea

Al terminar se hará una analogía indicándoles “así como en el juego de fuera de la escuela estamos constantemente luchando por alcanzar nuestras metas, requerimos estrategia y autoconocimiento para alcanzarlas. Como un mar con peces y tiburones, en donde el tiburón busca salir triunfante”. Se les preguntará que prefieren ser ¿Peces o tiburones?

Se explicará el objetivo del programa, el cual estará destinado a formarlos como “tiburones”. Se llegará a un acuerdo en torno a las siguientes sesiones, el horario y reglas de convivencia.

**Evaluación:** Reflexión por parte de los estudiantes, identificar como su desempeño en la actividad se asemeja en la vida cotidiana.

## **Apéndice B**

### **Historia Redactada por los Estudiantes en la Sesión 6.**

Había una vez un niño llamado Pedrito que era pálido y chaparro. Él iba en 3ro de secundaria, le gustaba historia, formación y español, pero no le gustaban matemáticas, química y la materia del profe Fernando.

Le gustaba historia porque podía aprender cosas de hace mucho tiempo y así. Formación le gustaba por que entregaba todas sus tareas y sacaba 10. Español le gustaba porque le caía bien la maestra.

No le gustaba matemáticas ni química porque le parecían aburridas. La clase del profe Fernando no le gustaba porque no le gustaba participar.

Un día le dejaron una tarea de Matemáticas, tenía que hacer 10 ejercicios de los polígonos, tenía que sacar el área, apotema y perímetro. Pero no los hizo por qué tenía mucha tarea y se los pidió a Valeria, pero ella dijo que tampoco los tenía fue con Luis y tampoco los tenía.

Entonces se pusieron a hacerlo los 3 con mucho esfuerzo, él recordó que le gustaba jugar con Legos y eso le serviría para sacar el área y el perímetro, haciendo las figura a escala y haciéndolo real.

Para trabajar en equipo recordó que le gusta jugar free fire, y ahí se pone a trabajar en equipo y hacer una estrategia, porque podía estar coordinado con su equipo y que los tres estén de acuerdo para hacer el trabajo, por ejemplo, mientras Pedro calcula el perímetro, Valeria calculaba el área y Moisés la apotema.

Tenían que dibujar 8 figuras geométricas más o menos fáciles, a cada quien le tocó hacer un dibujo, pero él no tenía nada de ganas de hacerlo, recordó que a Valeria poquito le gustaba dibujar y le pidió que las dibujara.

Después en educación física los pusieron a lanzar pelotas y a brincar. Se acordó que en natación utilizaba la fuerza de piernas y brazos. Pudo acabar sus tareas y se fue a su casa.  
Fin.