

INVESTIGACIONES

## El lugar de la interacción docente-estudiante en la motivación de los estudiantes durante la implementación de una estrategia pedagógica transformativa

The place of teacher-student interaction in student motivation during the implementation of a transformative pedagogical strategy

*Valentina Cuevas-Giraldo<sup>a</sup>  
Angélica García-Zapata<sup>a</sup>  
Danna Michelle Guevara-Prieto<sup>a</sup>*

<sup>a</sup>Universidad Católica de Pereira, Pereira, Colombia.

valentina.cuevas@ucp.edu.co, angelica.garcia@ucp.edu.co, danna.guevara@ucp.edu.co

### RESUMEN

El presente estudio se propuso comprender las percepciones de los estudiantes de educación media acerca de cómo contribuye la interacción docente-estudiante a su motivación durante una estrategia pedagógica transformativa. Se utilizó una metodología cualitativa con diseño de estudio de caso, participaron 20 estudiantes de grado décimo pertenecientes a la clase de filosofía. Se realizó un análisis desde la teoría fundamentada donde la codificación axial permitió organizar las percepciones de los estudiantes en las siguientes subcategorías: actividades novedosas y el rol activo de los estudiantes, desafíos y dinámicas grupales y contextualización del contenido, la promoción de la participación y explicaciones situadas/contextualizadas, actitud y personalidad del docente, e interacción docente-estudiante. Se reconoce que, en el mantenimiento de la motivación de los estudiantes se destacan como factores fundamentales aquellas interacciones docente-estudiante que se caracterizan por la actitud positiva del docente, énfasis en la esfera intersubjetiva y la implementación de actividades novedosas.

*Palabras clave:* procesos motivacionales, intersubjetividad, dinámicas, pedagogía transformativa, contexto educativo.

### ABSTRACT

The present study aimed to understand the perceptions of high school students about how teacher-student interaction contributes to their motivation during a transformative pedagogical strategy. A qualitative methodology with a case study design was used, 20 tenth grade students from the philosophy class participated. A grounded theory analysis was carried out where axial coding allowed organizing the students' perceptions in the following subcategories: novel activities and the active role of the students, challenges and group dynamics and contextualization of the content, promotion of participation and situated/contextualized explanations, attitude and personality of the teacher, and teacher-student interaction. It is recognized that, in maintaining student motivation, teacher-student interactions characterized by the positive attitude of the teacher, emphasis on the intersubjective sphere and the implementation of novel activities stand out as fundamental factors.

*Key words:* motivational processes, intersubjectivity, dynamics, transformative pedagogy, educational context.

## 1. INTRODUCCIÓN

La motivación puede ser definida como la fuerza psicológica que activa, dirige e incita a la persona a actuar de determinada manera, manteniendo la conducta con el objetivo específico de lograr algo (Castro-Carrasco et al., 2012; Sánchez-Bolívar y Martínez-Martínez, 2022). La motivación es una conducta que puede ser regulada de dos maneras: intrínseca (interna) o extrínseca (externa), la diferencia entre ambas radica en el origen del estímulo que conlleva a motivar. La motivación intrínseca se genera en el interior de cada persona y está enfocada a satisfacer necesidades psicológicas como convicciones personales, competencia y autonomía. La motivación extrínseca se dirige a recompensas externas como la aprobación, reconocimiento y elogios, la persona se mueve por el beneficio externo que le genera realizar esa acción (Abreu et al., 2018; Azogue-Punina y Barrera-Erreyes, 2020; Castro-Carrasco et al., 2012; Hernández y Cordero, 2021; Manzano-Sánchez, 2021; Sánchez-Bolívar y Martínez-Martínez, 2022). Ambos tipos de motivación cumplen un papel primordial en el proceso de aprendizaje y se desarrolla incentivando y estimulando el deseo de aprender de los estudiantes (Abreu et al., 2018; Cáceres et al., 2021).

Guzmán-Zamora y Gutiérrez-García (2020) encontraron que la motivación tiene un efecto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes y se considera un factor principal para comprender la adaptación escolar, evidenciando que aquellos estudiantes con una alta motivación tienen mejor autoestima, mejor autoconcepto, alto rendimiento académico y mayor adaptación al contexto educativo.

La motivación se ha comprendido principalmente desde una perspectiva individual, centrada fundamentalmente en los procesos cognitivos del estudiante como la atención, la memoria y las funciones ejecutivas, con un enfoque internista y estático; siendo así la forma más tradicional de comprender la motivación en el contexto de la psicología (Abreu et al., 2018). Otra visión evidencia la importancia de darle una lectura contextual a la motivación integrando esta como una experiencia compartida y reconociendo las interacciones con los otros como un factor fundamental para la motivación de los estudiantes (Flores, 2019). Además, establecer una vinculación afectiva en esta interacción docente-estudiante promueve aprendizajes significativos y mejor rendimiento académico (Castro et al., 2022; Flores, 2019; Ortiz y Gaeta, 2019).

En el contexto educativo tradicional también se concibe la motivación desde un punto de vista internalista e individual donde se adjudica este proceso en su mayoría al estudiante, sin reconocer los factores contextuales que aportan a la motivación, desconociendo el aporte de las interacciones a la motivación (Montero y de Dios, 2004; Vázquez-Toledo et al., 2021).

Así mismo, el sujeto tiene un papel activo en todo su proceso de aprendizaje y su motivación, sumado a esto, la construcción propia de significados e interpretaciones del mundo se dan gracias a la interacción con los otros y el contexto en el que se desenvuelve (Montero y de Dios, 2004; Vázquez-Toledo et al., 2021); por ende, “cualquier intervención motivacional en el aprendizaje de los alumnos debe suponer una atención no sólo al individuo, sino también a lo que lo rodea” (Montero y de Dios, 2004, p. 193).

En coherencia con lo anterior, los estudiantes se pueden motivar por diferentes razones, tales como: las creencias de autoeficacia, la orientación a metas, las expectativas de éxito y fracaso, o incluso por factores contextuales que apoyan y dirigen su conducta (Montero

y de Dios, 2004; Pintrich, 2003). Por ejemplo, investigaciones como López et al. (2021), diseñaron e implementaron una estrategia pedagógica sobre el tema de la fotosíntesis la cual permitió identificar que por medio de actividades didácticas los estudiantes de educación media pudieron comprender mucho mejor la temática al vincularla con su contexto cercano. También, evidenciaron la importancia de la motivación en la disposición y significación de la asignatura. En la investigación constataron la relevancia de la vinculación afectiva con la docente, la cual posibilitó un clima emocional en el aula que contribuyó tanto al aprendizaje como a la motivación de los estudiantes frente a la asignatura de biología. Finalmente, los estudiantes se mostraron receptivos y participativos frente a las actividades de la estrategia favoreciendo su proceso de aprendizaje.

Es decir que, la motivación se puede ver afectada tanto de manera positiva como negativa por varios factores cognitivos, afectivos, sociales, académicos y contextuales como el entorno educativo, la exigencia de la tarea, las expectativas, el clima escolar u opiniones en torno al estudio (Castro-Carrasco et al., 2012; Guzmán-Zamora y Gutiérrez-García, 2020; Linnenbrink-Garcia et al., 2016; Jinping, 2021; Villanueva, 2020; López et al., 2021; Castro et al., 2022; Vázquez-Toledo et al., 2021).

### 1.1. VISIÓN CONTEMPORÁNEA DE LA MOTIVACIÓN EN RELACIÓN A LA PEDAGOGÍA

Una de las limitaciones que tienen los modelos de enseñanza tradicionales es mantener un estilo transferencial de la información cargado de contenidos descontextualizados lejos de las realidades e intereses de los estudiantes (Lozano, 2015; Pozo, 2017). Esto, se ve traducido a un bajo compromiso y desfavorece la motivación en el proceso de aprendizaje. A su vez, se reconoce que una visión tradicional en el aula mantiene relaciones unidireccionales donde el estudiante es un agente pasivo y el docente tiene la autoridad y el conocimiento (Carey et al., 2021; Vázquez-Toledo et al., 2021).

Así mismo, la conceptualización de la motivación como proceso individual en el aprendizaje de los sujetos resulta reduccionista en tanto, no da cuenta del impacto de las interacciones de los estudiantes con su entorno físico, por ejemplo, las herramientas e instrumentos para abordar la tarea; y el entorno social como trabajos grupales que implican la regulación conjunta de la motivación (Járvenoja et al., 2019; Járvenoja et al., 2017; Lobczowski et al., 2020). Además, deja de lado el rol que cumplen las estrategias pedagógicas y el docente a la hora de generar compromiso en los estudiantes frente a su proceso de aprendizaje (Campayo y Cabedo, 2018; Vázquez-Toledo et al., 2021).

En respuesta estudios recientes sobre la motivación como Jinping (2021) evidencian que las interacciones sociales positivas entre pares y con docentes dentro del aula potencian el clima emocional óptimo lo que, a su vez, impacta en el compromiso de los estudiantes y su rendimiento académico. Este tipo de estudios se centra en los resultados que se producen a raíz de la presencia de interacciones positivas en la motivación. Sería interesante seguir ahondando el impacto de las interacciones con los otros en la motivación de los estudiantes dentro del aula y cómo esto se vincula en el mejoramiento de los procesos de aprendizaje (Jimenez y Figueroa-Céspedes, 2023; Lobczowski et al., 2020; Mellado et al., 2017; Villanueva, 2020).

Estudios como Wijaya & Hamidah (2021) mencionan que, cuando los estudiantes tienen una buena percepción hacia las competencias de los docentes aumenta la motivación al logro. Las competencias pueden ser de personalidad, habilidades pedagógicas,

profesionales y sociales; estas se evidencian en aspectos como el dominio de los conceptos y materiales de la asignatura que enseña, las herramientas que ofrece y en la comprensión e interacción que establece con los estudiantes (Cáceres et al., 2021; Castro-Carrasco et al., 2012; Precht et al., 2016; Rodríguez y Sánchez, 2019; Vázquez-Toledo et al., 2021; Wijaya & Hamidah, 2021). Teniendo en cuenta la importancia de una mirada contextualizada en el proceso de la motivación dentro de contextos educativos, se reconoce la necesidad de profundizar los factores que impactan la motivación relacionada con la esfera intersubjetiva y el impacto que tiene para los diferentes procesos de los estudiantes las interacciones con sus docentes.

En este sentido, Flores (2019); Villanueva (2020); López et al. (2021), exponen que entornos de aprendizaje que involucran interacciones bidireccionales entre estudiantes y docentes promueven mayor compromiso, construcción de nuevos sentidos y comprensión profunda de los contenidos. Vázquez-Toledo et al. (2021), afirman que, cuando los estudiantes perciben afecto e implicación activa por parte del docente en su proceso educativo se genera mayor disposición, motivación y compromiso por su aprendizaje (Campayo y Cabedo, 2018). Precht et al. (2016), se han interesado por indagar el impacto y función de este tipo de relacionamiento y el rol del docente en el fomento de la motivación de los estudiantes; encontrando que, el docente se encarga de proveer unas condiciones socio-emocionales que predisponen el aprendizaje (Li et al., 2020; Seniuk et al., 2017). El docente se encarga de propiciar un contexto que llame la atención y genere ese interés por parte de los estudiantes permitiendo que la clase se desarrolle de manera activa y adecuada (Cáceres et al., 2021).

Al mencionar la importancia de un ambiente que impulse la creatividad, el pensamiento crítico y la motivación de los estudiantes, se encuentran propuestas como el aprendizaje transformativo que aboga por una educación que aumente el desarrollo de pensamiento crítico-reflexivo en los sujetos (Mezirow, 1997; Pickett, 2016; Seniuk et al., 2017). Además, le permite revisar sus marcos de referencia; siendo una vía que rompe con los esquemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje y del proceso de motivación (Carey et al., 2021; Quadrado & Simone, 2010). La transformación de los marcos de referencia, es decir, de las emociones, pensamientos y acciones frente a un tema específico se logra a través de dinámicas desafiantes que lleven a cuestionar e inspeccionar los significados establecidos por unos más flexibles y ajustados a la realidad de los sujetos (Mezirow, 1992). En este contexto de aprendizaje transformativo los estudiantes se encuentran con situaciones novedosas que rompen con sus significados (Dirkx, 1998).

El proceso reflexivo comienza con las dinámicas en las que los significados del sujeto no se ajustan, no se encuentra coherencia entre las nuevas experiencias y los significados previamente construidos de la persona; estas situaciones desafiantes se conocen como dilema desorientador en la teoría del aprendizaje transformativo (Carey et al., 2021; Espejo y González, 2015; Simão, 2003). Las investigaciones sobre el aprendizaje transformativo han iniciado un camino en el campo de la educación experiencial y emocional promoviendo actividades pedagógicas que conectan con los intereses de los estudiantes y su compromiso con la realidad social (Müller et al., 2020; Tsiboukli y Kokkos, 2011; Seniuk et al., 2017).

Esto se ve evidenciado en estudios como Gardner (2020) donde los estudiantes se vinculaban a servicios críticos (servicios sociales y voluntarios), es decir, situaciones desafiantes que involucraban el contexto y sus problemáticas. Este vínculo se realizó por medio de la educación contemplativa (pedagogía centrada en las experiencias y vivencias

del estudiante en un entorno conectado con la realidad social) que llevó al alumnado a involucrarse desde la experiencia y sus intereses lo cual, promovió el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión sobre los propios supuestos. Así mismo, se encontró que los estudiantes tenían un mayor desarrollo de habilidades socio-emocionales, por ejemplo, la empatía y escucha lo que, promovía buenas relaciones interpersonales en el aula (Gardner, 2020; Isohätälä et al., 2020).

Adicional, este proceso de aprendizaje se formula centrado en el estudiante y se refiere a una relación horizontal, interactiva y colaborativa entre el docente y los estudiantes. Aquí se construye el conocimiento por medio del intercambio de experiencias entre los participantes del proceso educativo (Astorga et al., 2023; Herrero, 2021). La relación horizontal implica que todos los actores presentes en el contexto del aula tengan un papel activo e igual de importante. Una relación colaborativa implica que los estudiantes construyan el conocimiento en conjunto con el docente, como un proceso compartido y continuo (Isohätälä et al., 2020; Järvenoja et al., 2019; Järvenoja et al., 2017; Seniuk et al., 2017).

Así mismo, la teoría del aprendizaje transformativo a diferencia de los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje postula la importancia del rol docente como una guía colaborativa. Espejo y González (2015) y Salum (2022) mencionan, la importancia de la innovación y postura crítica frente a su práctica como docente para la enseñanza con calidad que aliente los procesos motivacionales de los sujetos (Mezirow, 1997). Además de, generar un contexto motivador, los docentes tienen una función esencial en el diseño de escenarios de aprendizaje de calidad para sus estudiantes con énfasis en la formación de un pensamiento crítico y la implementación de estrategias que permitan la discusión de ideas entre los estudiantes (Astorga et al., 2023; Linnenbrink-Garcia et al., 2016). Motivar diálogos que propicien la transformación de perspectivas y significados de quienes participan es un valioso aporte al proceso educativo (Cela-Ranilla et al., 2017).

Sin embargo, las investigaciones se han concentrado en comprender el producto derivado, es decir, las transformaciones en los marcos de referencia de estudiantes de educación superior lo cual, ha descuidado la evolución en el proceso de transformación y los factores involucrados en el mismo (Johnson y Olanoff, 2020; Tsimane y Downing, 2020). Por esta razón, es relevante comprender cómo la colaboración, la creatividad, la motivación y el intercambio de significados entre pares y con el docente fomentan un entorno propicio para la transformación de los marcos de referencia.

En síntesis, la mayoría de los estudios sobre motivación se han centrado en indagar su función en el aprendizaje, visto desde una perspectiva individual, y dando cuenta de la relación positiva entre la motivación y el rendimiento académico (Campayo y Cabedo, 2018; Vázquez-Toledo et al., 2021). Así, se ha investigado menos sobre el lugar de las interacciones en la motivación, es decir, sobre la importancia de las relaciones, actitud y clima de aula en los procesos motivacionales. Las interacciones pueden ser entre estudiantes o en la relación docente estudiante.

Específicamente, en cuanto a la relación docente-estudiante, se ha encontrado que tiene una alta influencia en el proceso educativo y los procesos motivacionales del estudiante (Cáceres et al., 2021; Campayo y Cabedo, 2018; Puklek y Podlesek, 2019; Torres et al., 2016; Precht et al., 2016; Vázquez-Toledo et al., 2021; Wijaya & Hamidah, 2021).

No obstante, la literatura aún es escasa, y se hace necesario continuar indagando sobre el impacto de la relación docente estudiante en la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje. En este sentido, esta investigación se plantea como objetivo comprender las

percepciones de los estudiantes de educación media acerca de cómo contribuye la interacción docente-estudiante a su motivación durante una estrategia pedagógica transformativa.

La novedad e importancia de la investigación se evidencia en dos aspectos: el estudio de la motivación desde una perspectiva intersubjetiva en tanto profundiza sobre la importancia de la interacción docente estudiante en los procesos motivacionales; y el estudio de la motivación en el marco del aprendizaje transformativo en la clase de filosofía.

## 2. MÉTODO

### 2.1. DISEÑO

La metodología de esta investigación tuvo una orientación cualitativa, la cual comprende los fenómenos desde la perspectiva de los participantes y profundiza en sus puntos de vista, interpretaciones, significados y experiencias; lo anterior teniendo en cuenta el contexto en el que observa el fenómeno a investigar (Hernández et al., 2014). El diseño fue estudio de caso debido a que este permite investigar los casos de manera profunda y en su contexto natural con el fin de observar el fenómeno directamente (Hays & Singh, 2012). Se estudiaron las percepciones de los estudiantes en el contexto natural del aula de clase, durante la implementación de la estrategia transformativa.

Los datos de estos casos deben estar “delineados por periodo de tiempo, actividad y lugar” (p. 44). Desde la perspectiva de Rodríguez, Gil y García (1999), el caso de interés de la presente investigación se estableció como tipo situacional, es decir que el caso fue la percepción de los estudiantes sobre la contribución de las interacciones a la motivación en la situación particular de la estrategia de aprendizaje transformativo.

### 2.2. PARTICIPANTES

Los participantes de esta investigación fueron 20 estudiantes, 10 mujeres y 10 hombres, de grado décimo pertenecientes a una institución educativa en Quimbaya (municipio de Colombia), los cuales tenían entre 15 y 16 años con un promedio de edad de 15,46. Se realizó un muestreo cualitativo por conveniencia, se seleccionaron los participantes de acuerdo a un criterio de accesibilidad en tanto los estudiantes pertenecen a la clase de filosofía, y aceptaron ser incluidos en la investigación por medio del consentimiento y el asentimiento informado.

### 2.3. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Se usó la técnica de grupo focal, la cual consiste en “entrevistas grupales” donde se conversa en torno a unas temáticas específicas: el aprendizaje de la filosofía, relacionamiento e interacción con el docente, percepción sobre las dinámicas pedagógicas y contenidos del área, dichas preguntas se plantearon el objetivo de indagar respecto a la percepción de los estudiantes sobre el lugar de las interacciones docente-estudiante en la motivación.

Se realizó un grupo focal posterior a la implementación de la estrategia transformativa, este se dividió en dos subgrupos debido a que la institución educativa estaba compuesta por dos sedes, es decir que en cada sede se realizó un grupo focal. En el grupo focal 1

participaron tres mujeres y siete hombres; y en el grupo focal 2 participaron siete mujeres y tres hombres, dando un total de 20 participantes en la investigación.

## 2.4. PROCEDIMIENTO

### 2.4.1. Estrategia pedagógica

Se diseñó una estrategia pedagógica basada en la teoría del aprendizaje transformativo, y en el marco de esta experiencia se indago la motivación y el impacto de las interacciones en un ambiente transformador; se diseñó una estrategia pedagógica con el docente encargado del área de filosofía cuyas actividades representasen un entorno transformativo en tanto las dinámicas pedagógicas conservarán coherencia dialógica, contextual y colaborativa. En la siguiente figura se representan las actividades individuales y grupales implementadas durante dos períodos académicos en dos grupos de la materia de filosofía.

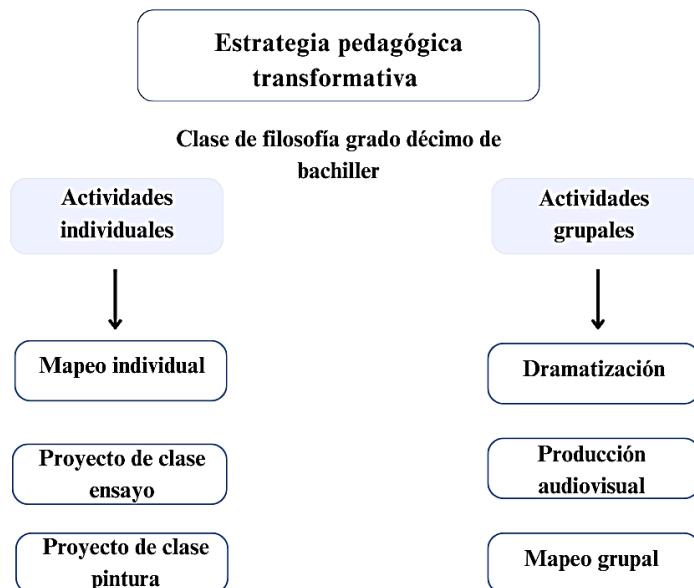


Figura 1. Representación de las actividades de la estrategia pedagógica transformativa.

Fuente propia.

## 3. RESULTADOS

Los resultados se presentan en dos categorías, por un lado, se evidencian las percepciones de los estudiantes sobre la implementación de la estrategia pedagógica en el contexto de la clase de filosofía. De otro lado, se analizan las percepciones de los estudiantes frente a las interacciones docente-estudiante y su impacto en la motivación.

### 3.1. PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN EL CONTEXTO DE LA CLASE DE FILOSOFÍA

Con relación a la estrategia transformativa, las percepciones de los estudiantes durante el grupo focal giraron en torno a las actividades pedagógicas realizadas, la forma de evaluación, la didáctica del docente y las implicaciones del trabajo conjunto. De esta manera, el análisis de las narrativas permitió identificar tres subcategorías: a) las actividades novedosas y el rol activo de los estudiantes, b) Desafíos y dinámicas grupales y c) contextualización del contenido.

#### 3.1.1. *Las actividades novedosas y el rol activo de los estudiantes*

Los participantes expusieron su interés en las tareas propuestas durante la implementación de la estrategia, identificándolas como novedosas e interactivas. Lo cual, incentivó la atención y comprensión por las temáticas propuestas; esto lo manifiestan algunos estudiantes de la siguiente manera: “Nos gusta más porque nos sacó de la monotonía, ya las clases dejan de ser tan repetidas como las otras materias” (G1P1), “fue una integración y una manera creativa de hacer las cosas” (G2P2) y “bien porque se salieron de lo normal, que es escribir y escribir y poner atención” (G2P3).

Los estudiantes comentan haber logrado comprender los temas con mayor apropiación gracias a las actividades de la estrategia que les implicaron esfuerzo, indagación, creatividad y pensamiento crítico. “Yo creo que son técnicas para que entre más fácil la información, porque uno estar sentado todo el día en un pupitre escribiendo, yo creo que así no aprende nadie, entonces es más fácil aprender con las formas que él (docente) usa” (G1P7).

“Las actividades son muy didácticas porque no es como que usted vaya y se siente al salón y se quede ahí escribiendo. Nos llevaron e hicimos una obra de teatro y eso fue muy didáctico porque también aprendimos a relacionarnos de pronto con personas que no nos relacionábamos mucho” (G1P3). De otro lado, en este discurso se precisa que las actividades salieron del esquema magistral donde el docente es protagonista para generar una clase más activa en la cual se requiere compromiso por parte de los estudiantes. En esta misma línea, los resultados muestran cómo las interacciones en un entorno transformador promueven el respeto y el intercambio de ideas para la comprensión de las temáticas como lo expresa: “exacto, es muy cierto porque al tener perspectivas distintas, si yo te escucho puedo pensar en algo que no había pensado y uno aprende a respetar las diferencias, lo cual es supremamente importante” (G1P3).

#### 3.1.2. *Dinámicas grupales y didáctica del docente*

La actividad de teatro y el mapeo grupal significó un desafío que requería coordinación conjunta de los grupos de trabajo lo que favoreció la atención, la motivación y el mejoramiento del buen clima escolar entre los estudiantes. Como lo comentan: “yo creo que desde el principio cuando escogieron los grupos, que no nos hicimos los mismos me parece que estuvo bien y en la obra de teatro nos pudimos comunicar mejor, por ejemplo, eso fue lo que pasó con el grupo mío, conocer las habilidades” (G1P8) y “Porque fue una actividad (mapeo grupal) donde todos pusimos atención y todos pusimos cuidado al mismo tiempo y muchas veces en las otras (actividades) todos estamos dispersos, no prestamos atención” (G1P7).

Las estrategias implementadas y el rol del docente como guía y colaborador involucraron a los estudiantes y apoyó la construcción de significados sobre la filosofía como algo funcional más allá del aula de clases fomentando la motivación en el aprendizaje del área. Por ejemplo “sí porque pues en sí lo que él siempre nos ha involucrado y en cada tema es que la filosofía es como una nueva forma de ver el mundo, una nueva perspectiva, de tantas cosas como antiguas como en el presente. Además de eso, él tiene una metodología muy dinámica entonces eso hace que uno les ponga más interés a las clases” (G2P1). “También sirve porque se ve reflejado lo que uno ha aprendido, o sea la manera de enseñar del profesor o si uno no quiere aprender. Pero por ejemplo con el profesor las clases son muy buenas porque uno aprende muy rápido y entiende los temas por la forma de él de explicar” (G1P3).

### *3.1.3. Contextualización del contenido*

Las actividades pedagógicas de la estrategia vincularon el contexto social y el entorno de los estudiantes, lo cual favoreció la comprensión de los contenidos y el aumento de la motivación para realizar las tareas, esto se ve reflejado en lo comentado por “Sí por lo que lo relaciona con las cosas del mundo real entonces lo entendemos fácil. No es como algo místico, viejo, es algo chévere” (G1P2). “También nos enseña cómo esa capacidad de dudar sobre las cosas, tener unos pensamientos y llegar a algo más profundo, no simplemente quedarnos con algo teórico sino más profundizar sobre nuestra manera de verlo y la manera de verlo de los demás” (G2P2).

Los discursos de los estudiantes permiten reconocer que las actividades que incluían el contexto y un rol activo, impulsan autorregulación del proceso de aprendizaje y motivación ante situaciones y dinámicas que involucran los gustos e intereses de los estudiantes. Esto se ve relacionado con lo mencionado por “a mí me gustó el del podcast porque nosotros pudimos investigar y sacar nuestras conclusiones acerca del tema que íbamos a tratar y entonces me gustó por ejemplo a la hora de hablarlo organizarlo cada uno cómo íbamos” (G2P4).

Finalmente, las percepciones de los participantes frente a la estrategia pedagógica transformativa evidencian un involucramiento por parte de los estudiantes con las actividades que consideraron dinámicas e interactivas. Las actividades permitieron según los discursos un rol activo en el proceso de aprendizaje, la conexión con los contenidos, los intereses y el contexto. Así, la novedad de la experiencia y la presencia de desafíos grupales propició la regulación conjunta de procesos como la atención y la motivación en el aprendizaje de la filosofía. Lo anterior, permite reconocer que la estrategia fue un nicho promotor de las interacciones, la contextualización de contenidos, la participación activa de los agentes y la motivación en el área de filosofía.

## 3.2. PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES FRENTE A LAS INTERACCIONES DOCENTE-ESTUDIANTE Y SU IMPACTO EN LA MOTIVACIÓN

En cuanto a las interacciones docente-estudiante, las percepciones de los estudiantes daban cuenta de la manera en que características individuales del docente, estrategias pedagógicas y relaciones establecidas con los estudiantes repercutían en la motivación de los mismos. Por esto se diferenciaron tres subcategorías: a) Promoción de la participación

y explicaciones situadas/contextualizadas, b) Actitud y personalidad del docente y c) Interacción docente-estudiante.

### *3.2.1. Promoción de la participación y explicaciones situadas/contextualizadas*

Cuando el docente se interesa por promover la participación activa por parte de los estudiantes permite que dentro del aula se genere un intercambio constante de ideas, opiniones y comprensiones tanto de la asignatura como de la realidad; esto contribuye a que los estudiantes generen un pensamiento crítico y propio, evitando la simple réplica de las ideas. El discurso de los estudiantes lo refleja de la siguiente manera: “Todos pueden opinar, no importa el tema que se esté hablando, todos pueden hacerlo” (G1P3). “Son muy didácticas y el profesor interactúa con todos, no se centra solo en unos estudiantes, sino que trata de que todos participemos y aportemos algo a la clase, o sea no importa si es algo muy bobo lo que dice la persona, el profesor lo toma muy bien y es lo que importa” (G1P8). “También nos enseña cómo esa capacidad de dudar sobre las cosas, tener unos pensamientos y llegar a algo más profundo, no simplemente quedarnos con algo teórico sino más profundizar sobre nuestra manera de verlo y la manera de verlo de los demás” (G2P2).

Dentro del aula se promueve la participación desde la perspectiva individual del estudiante, por lo tanto, se construye el conocimiento al conectar la experiencia subjetiva con los contenidos teóricos de la clase. Esto facilita la comprensión de la asignatura gracias a la relación que se establece entre la teoría y la realidad cercana de los estudiantes. Esto se identificó como una categoría emergente y novedosa, denominada explicaciones situadas/contextualizadas que son aquellas explicaciones adaptadas al tiempo, contexto histórico/social y espacio en que se desarrolla la clase e incluye las experiencias de la vida cotidiana de los actores presentes en el aula. “Él nos lleva a casos de la vida real basados en la experiencia propia, entonces nos comienza a preguntar como si a ustedes les ha pasado esto y como solucionaron las cosas o en el momento que lo hicieron cómo afrontaron la situación, o sea que él nos lleva una teoría a algo real, que no solamente se queda en palabras sino en hechos o actitudes que tenemos” (G1P5). “Uno puede participar desde la experiencia de uno y eso es lo bueno, que no se queda en lo que dicen los libros o en lo que él cree, sino también pregunta lo que nosotros creemos” (G1P7). “El profesor asocia la filosofía con cosas reales entonces hace más dinámica la clase” (G1P2).

### *3.2.2. Actitud y personalidad del docente*

En cuanto a las interacciones docente-estudiante en la asignatura de filosofía se encontró que para los estudiantes la actitud del docente al momento de desarrollar los contenidos es fundamental para la motivación y disposición frente a la clase. Por lo tanto, si el docente tiene una actitud positiva se genera un ambiente agradable y contribuye a que los estudiantes se sientan más cómodos con el docente, generando así que mantengan mayor atención y participación en la clase. “Porque es muy distinto si llega el profesor todo malgeniado de una vez, “arreglen esas sillas” y a regañarnos, a la actitud con la que llega el profe, toda la clase está bien. Uno puede estar incluso cansón y no lo va a regañar, le va a decir como: “cálmese” y es más sencillo calmarse así que a punta de regaños”(G1P2), “Si porque con esa actitud de él nos hace expresarnos mejor y entonces crea conversatorios” (G1P8),

“Por ejemplo, los viernes es donde él nos da clase la penúltima clase, hay que reflejar que muchos profesores ya están cansados reflejan que ya están cansados y aburridos, pero él no, él llega alegre, él llega como “hola muchachos, ¿cómo están?”, vamos a hacer esto, nos empieza a hablar sobre el tema y pues, si es muy bueno eso de él, porque no demuestra que está aburrido si lo está” (G1P3).

Por el contrario, si el docente tiene una actitud negativa, los estudiantes perciben una barrera en la comunicación y no se sienten cómodos de preguntar si tienen alguna duda frente a la temática, causando que no quede claro el contenido. Esto se evidencia en aportes del grupo focal, cuando los estudiantes comparan al profesor de filosofía (Y) con otro profesor (X): “Por ejemplo profesor Y tiene un humor que es muy bueno, mientras que profesor X tiene como es muy sarcástico entonces cómo que uno se siente criticado, incómodo” (G2P2), “Yo creo que más que influye demasiado la percepción que tenemos de los profesores ya que como tenemos una percepción buena de profesor Y entonces con él es más amable entonces tenemos más motivación para entender el tema. Mientras que profesor X es una percepción más estricta entonces es más como un temor para poder expresarse con él” (G2P2), “Porque si uno tiene más confianza con el profesor a uno no le daría miedo o como tener la duda de si no entiende algo preguntar, en cambio si uno no tiene tanta confianza con el profesor uno prefiere quedarse callado y puedes quedar sin entender el tema” (G2P10), “Uno a veces quiere aprenderse un tema y el profesor lo dice con tan mala gana y a uno se le quita la animación, se desanima todo” (G2P6).

La personalidad del docente es un factor que interviene en la interacción que se establece en el aula, por lo que algunas características como la empatía, el carisma, el humor o la alegría son fundamentales para la interacción con los estudiantes y promover la motivación. Lo anterior, en tanto que si el docente es alegre, gracioso y tranquilo esto es lo que les transmite a los estudiantes: “Como el carisma que tiene influye mucho” (G1P3), “Si uno está recogiendo él no tiene necesidad de regañarnos, él le dice a cualquiera cálmese y ya porque es un profesor muy alegre y eso es muy bueno” (G1P3), “Tiene un humor que va con nosotros de cierta forma y se sabe relacionar demasiado bien” (G2P2), “Es algo que no tienen todos los profesores, es muy comprensivo” (G2P8), “A él se le ve que le gusta el trabajo” (G1P2). Otro aspecto por destacar es que los estudiantes perciben que la forma de ser del docente los motiva a estudiar: “el profesor Y lo inspira a eso (a estudiar)” (G2P10).

Ahora bien, cuando el docente es rígido, antipático e incluso brusco al momento de llamar la atención de los estudiantes se establece una relación tensa. “Por la forma de ser de él (profesor X), es una persona antipática, arrogante, siempre quiere tener la razón, quiere que todo el mundo se quede callado cuando dice las cosas, tenga o no tenga razón. El profesor Y es todo lo contrario, profesor Y escucha, es amable, carismático y son personalidades totalmente diferentes y según las personalidades lo que uno... es como la energía de las personas, si una persona es alegre a uno le inspira alegría, y si una persona es amargada inspira amargura” (G2P6).

### 3.2.3. Interacción docente-estudiante

En cuanto a las interacciones, se evidencian dos tipos: vertical y horizontal, las cuales tienen una influencia en cómo los estudiantes visualizan al docente y se acercan a él. La relación de verticalidad implica una jerarquía de poder y conocimiento del docente como superior a los estudiantes; mientras que la relación horizontal promueve la idea de que todos los

actores están al mismo nivel, permitiendo un intercambio constante de conocimientos en ambas vías (del docente al estudiante y del estudiante al docente).

Cuando en el aula se establece una relación de horizontalidad, los estudiantes se sienten más cómodos para participar o preguntar en caso de duda. Además, este tipo de relación permite mayor cercanía y confianza dentro del aula, posibilitando que los estudiantes visualicen al docente como alguien que los apoya, tanto a nivel académico como personal, contribuyendo al crecimiento integral de los estudiantes. “Es que sabe dar de una forma muy diferente porque digamos así los profesores siempre tienen su distancia con los estudiantes, en cambio él nos habla como si fuera otro más como nosotros, entonces sabe entendernos y nosotros ya sabemos interactuar con él dependiendo de las palabras que nos diga o la conversación que sea” (G1P5), “Si, porque existe la confianza y uno puede ser más espontáneo con él, hablar mejor con él y que él dé el punto de vista que tiene” (G1P1), “Él no nos corcha, sino que más bien nos ayuda con esas dudas del estudiante” (G1P2).

Teniendo en cuenta el discurso de los estudiantes, se reconoce que, aunque ellos consideren al docente de la asignatura de filosofía como un amigo, siguen resaltando su rol como docente y el respeto. “No, él es un amigo, pero no deja de ser profesor, es amigo de nosotros, pero no significa que le podemos faltar el respeto” (G2P10), “Y llega a ser de cierta forma estricto, no sé cómo explicarlo, llega a ser serio cuando tiene que serlo” (G2P2), “También el ambiente, por ejemplo con profesor Y es un ambiente agradable por ejemplo nos enseña a estar en grupos, decir cosas, hasta bobadas, yo digo muchas estupideces en la clase de filosofía y él no lo toma tan mal simplemente hasta sigue con el juego” (G2P2).

Contrario a esto, cuando los estudiantes perciben una relación de verticalidad con el docente, se genera una barrera y distancia, generando un ambiente donde los estudiantes no se sienten cómodos y por el contrario afecta su disposición frente a la clase por lo que evitan participar o preguntar. “Mientras que con el otro profesor X es un ambiente más estricto, entonces todos somos callados, cada quien en su puesto, no podemos mirar para ningún lado, tenemos que tener una postura hasta perfecta” (G2P2), “Luego está el profesor X que es más estricto, a algunas personas les causa temor, como una persona muy estricta entonces uno no tiende a relacionarse mucho con él” (G2P2).

En conclusión, la interacción docente-estudiante favoreció la motivación de los estudiantes gracias a factores como la relación horizontal, las explicaciones situadas/ contextualizadas, la promoción de la participación y características de la personalidad del docente. Por lo anterior, dentro del aula se generó un clima de confianza evidenciando mayor implicación y un papel activo por parte de los estudiantes.

### 3.3. PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE QUE CONTRIBUYE A LA MOTIVACIÓN EN EL CONTEXTO DE UNA CLASE DE FILOSOFÍA DURANTE LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA TRANSFORMATIVA

A continuación, se presentan los resultados de la codificación axial, en la cual se muestran relaciones entre los resultados de las categorías.

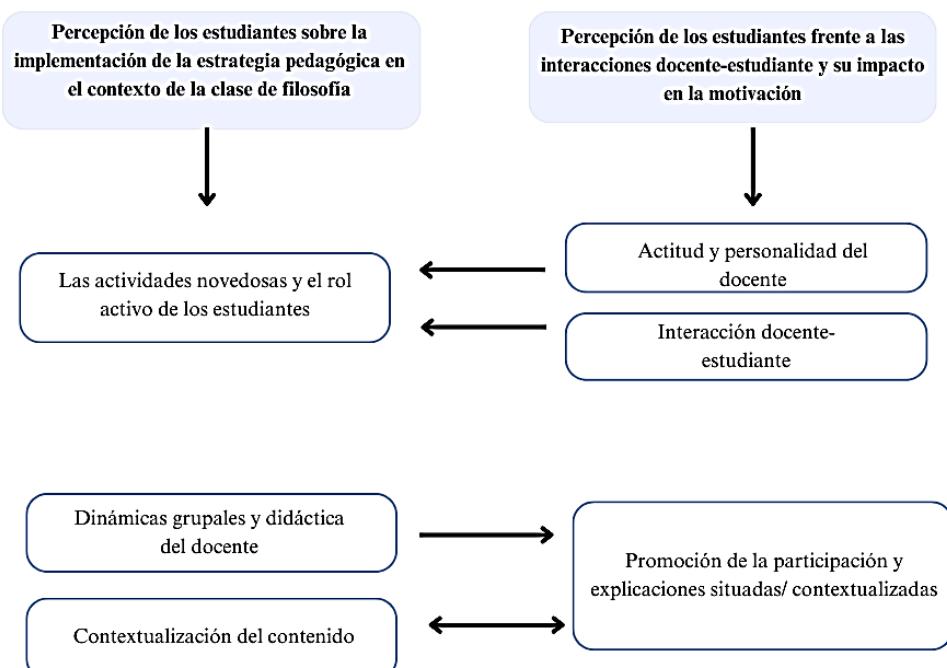


Figura 2. Codificación axial.

Fuente propia.

La actitud y personalidad del docente favorece las actividades novedosas y el rol activo de los estudiantes, ya que si el docente utiliza una metodología dinámica y a su vez establece una interacción docente-estudiante de manera horizontal permite que los estudiantes sientan mayor interés, tengan un rol activo y mayor motivación frente a la asignatura. La presencia de desafíos en las dinámicas grupales dentro de la asignatura por medio de actividades innovadoras que incluyan una contextualización del contenido requiere la participación constante de los estudiantes, al igual que el uso de explicaciones situadas/contextualizadas que permitan la comprensión de los contenidos situados en tiempo y espacio en que se desarrolla la clase y la realidad cercana de los estudiantes.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como objetivo comprender las percepciones de los estudiantes de educación media acerca de cómo contribuye la interacción docente-estudiante a su motivación durante una estrategia pedagógica transformativa. El análisis de los datos permitió identificar qué factores como las actividades novedosas, los desafíos dentro del aula, la contextualización de los contenidos, la actitud/personalidad del docente, la interacción docente-estudiante y la promoción de la participación y las explicaciones situadas contribuyen y afectan la motivación como un proceso intersubjetivo más que como un proceso

únicamente subjetivo. La interacción con otros es indispensable para que la motivación se genere de manera más constante en contextos educativos (Chwialkowska, 2020).

La implementación de la estrategia pedagógica transformativa junto con la interacción que se establece con el docente son factores que potenciaron la motivación. La cercanía y confianza que caracterizó la interacción docente-estudiante en complemento con el ambiente desafiante, activo, novedoso y la forma contextualizada para transmitir los contenidos de la asignatura a los estudiantes permitieron mantener e incrementar la motivación durante la clase de filosofía, lo cual se constituye en un aporte a la comprensión del lugar de la afectividad en los procesos de aprendizaje.

En este sentido, los resultados de este estudio presentan similitudes con investigaciones como Astorga et al. (2023); Müller et al. (2020); Tsiboukli y Kokkos (2011); Seniuk et al. (2017), los cuales han evidenciado que factores asociados a la afectividad como: las interacciones socioemocionales, la regulación del proceso de aprendizaje y el compromiso con la tarea facilitan el rendimiento académico. Sumando a esto, los hallazgos de este estudio evidencian que las interacciones son un eje importante en el entorno de aprendizaje transformativo y los procesos motivacionales de los estudiantes, las actividades que implicaron trabajo grupal y regulación conjunta de procesos como la atención produjeron mayor comprensión y motivación en el área de filosofía.

A diferencia de la visión tradicional del aprendizaje transformativo (Mezirow, 1992) los resultados de esta investigación muestran una relación directa entre los procesos cognitivos, el papel de las interacciones, la motivación y el contexto en los procesos de aprendizaje transformador (Fugate, et al., 2018; Gardner, 2020). Si bien, un entorno transformador implica la introspección y el cuestionamiento individual los procesos afectivos y compartidos están inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje transformativo (Maiese, 2017). A su vez, se comprende a través de los hallazgos la importancia de desarrollar entornos desafiantes que promocionen el pensamiento crítico, la autonomía y la motivación de los estudiantes en todo el ciclo educativo.

Entre los resultados principales se encontró que factores como la personalidad del docente, la relación docente-estudiante y las estrategias innovadoras posibilitan un ambiente propicio que contribuye a los aprendizajes y a la motivación de los estudiantes frente a la filosofía. Estos resultados son convergentes con lo planteado por Wijaya & Hamidah (2021) quienes encontraron que los estudiantes estaban menos motivados respecto a su proceso de aprendizaje en línea, debido a la forma de enseñar de los docentes.

En relación con esto, Vázquez-Toledo et al. (2021), plantean que la motivación de los estudiantes se ve influenciada por “cómo el docente les enseña”, que por el “qué les enseña” (Astorga et al., 2023). Esto tiene relación con lo que los participantes de esta investigación manifestaron, para ellos es más importante la metodología que el docente usa en las clases, la manera en que se expresa y se relaciona con ellos, que el propio contenido de la asignatura.

Autores (Astorga et al., 2023; Fugate et al., 2018; Johnson y Olanoff, 2020; Müller et al., 2020; Tsiboukli y Kokkos, 2011; Seniuk et al., 2017) han implementado estrategias pedagógicas innovadoras enfocadas en el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos, las aulas invertidas y el aprendizaje transformativo. Cada vez más en estas estrategias se le da un rol activo al estudiante, se enfatiza en las interacciones con el docente y en las actividades que involucren pensamiento crítico y creatividad. A su vez, esta investigación permite reconocer que, para aumentar la motivación, las actividades en

el aula al igual que las explicaciones que brinda el docente deben estar contextualizadas al ambiente sociocultural (e. g., problemáticas sociales como la drogadicción) y físico (e. g., herramientas digitales) de los estudiantes.

La motivación es un proceso que permite al estudiante mantener y gestionar sus recursos cognitivos y socioafectivos, lo cual favorece la mejora en esferas individuales y grupales en las aulas de clase. En concordancia con investigaciones (Fugate et al., 2018; Gardner, 2020; Kuznetcova y Glassman, 2020; Seniuk et al., 2017) los resultados de este estudio muestran que estrategias que promueven un rol activo del estudiante, interacciones entre pares y el docente, diálogo, intereses, pensamiento crítico potencian los procesos autorregulatorios y la motivación de los estudiantes.

Los resultados de esta investigación permiten comprender que los factores implicados en la motivación de los estudiantes no se limitan solo a lo interno, sino que factores externos e interactivos como la interacción maestro-estudiante, la pedagogía y el contexto de aprendizaje contribuyen de manera constante a la motivación.

Por lo tanto, el presente estudio resalta la importancia de la intersubjetividad para procesos que se han comprendido de manera individual como lo es la motivación. Esta interacción con los otros dentro del contexto particular del aprendizaje transformativo involucra un intercambio y transformación de significados constante con los actores que participan dentro del aula (Seniuk et al., 2017). Aquellas dinámicas contextualizadas e innovadoras que fomentan el pensamiento crítico, la creatividad y los desafíos captan la atención de los estudiantes y generan motivación. El aprendizaje transformativo implica necesariamente el encuentro con los otros, el intercambio de ideas y la propuesta de actividades distintas que permitan movilizar el interés y motivación de los estudiantes; así como, facilita que las interacciones sean de manera persistente y horizontal.

Se reconocen como limitaciones del estudio la carencia del uso de técnicas como la observación en el contexto de la clase por medio de la cual se logren detallar las interacciones directamente y así contrastarlas con las percepciones de los estudiantes. Futuras líneas de investigación e intervención podrían centrarse acerca del lugar de la interacción con pares en el aprendizaje y la motivación de los estudiantes dentro de un contexto enriquecedor como puede ser una estrategia de aprendizaje transformativo que posibilite la discusión, el intercambio y la transformación de percepciones. Además, investigar acerca de la perspectiva de los docentes y su experiencia en el marco de la estrategia de aprendizaje transformativo. En esta misma línea, las investigaciones pueden profundizar en el rol de la motivación para la transformación de los significados en contextos de aprendizaje transformativo; de esta manera hacer un aporte significativo a la teoría del aprendizaje transformativo desde la comprensión del papel de la dimensión afectiva y motivacional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, Y., Barrera, A., Breijo, T., y Bonilla, I. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. *MENDIVE*, 16(4), 610-623.
- Astorga, B., Ferrada, D. y Bastías, C. (2023). Aulas comunitarias dialógicas promotoras de motivaciones colectivas, desde la diversidad de contextos sociales. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14596>

- Azogue-Punina, J. y Barrera-Erreyes, H. (2020). La motivación intrínseca en el aprendizaje significativo. *Polo del Conocimiento*, 46(5), 99-116.
- Cáceres, C., Muñoz, C. y Valenzuela, J. (2021). Responsabilidad personal docente y motivación escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 175-188. <https://doi.org/10.6018/reifop.402761>
- Campayo, E. y Cabedo, A. (2018). El rol de padres, profesores y compañeros en la motivación de estudiantes de enseñanzas elementales de piano en conservatorios: un estudio multicaso. *Revista Internacional de Educación Musical*, (6), 43- 51. <https://doi.org/10.1177/230748411800600104>
- Carey, G., Grant, C., y Valdebenito, M. (2021). ¿Profesores de instrumento o profesores como instrumento? De lo transferencial a lo transformativo en los enfoques de la pedagogía uno-a-uno. *Revista Musical Chilena*, (236), 175-183.
- Castro, M., González, Y., Lobos, Y., y Sánchez, C. (2022). *Implicancia del vínculo afectivo en el rendimiento escolar* [Tesis de pregrado, Universidad San Sebastian].
- Castro-Carrasco, P. J., General, F., Jofré, R., Sáez, N., Vega, Á., y Bortoluzzi, M. (2012). Teorías subjetivas de profesores sobre la motivación y sus expectativas de éxito y fracaso escolar. *Educar em Revista*, (46), 159-172. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000400012>
- Cela-Ranilla, J. M., González, J., Esteve, V., Esteve, F., y Gisbert-Cervera, M. (2017). El docente en la sociedad digital: Una propuesta basada en la pedagogía transformativa y en la tecnología avanzada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 403-422. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10371>
- Chwialkowska, A. (2020). Maximizing Cross-Cultural Learning From Exchange Study Abroad Programs: Transformative Learning Theory. *Journal of Studies in International Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1177/1028315320906163>
- Dirkx, J. (1998). Transformative learning theory in the practice of adult education: An Overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1-14.
- Espejo, R. y González, J. (2015). Aprendizaje transformativo y programas de investigación en el desarrollo docente universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 309-330. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2015.5431>
- Flores, J. (2019). La relación docente- alumno como variable mediadora del aprendizaje. *Revista San Gregorio*, (35), 174-186. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i35.957>
- Fugate, J. M., O'Hare, A. J., & Emmanuel, W. S. (2018). Emotion words: Facing change. *Journal of Experimental Social Psychology*, 79, 264-274.
- Gardner, P. (2020). Contemplative Pedagogy: Fostering Transformative Learning in a Critical Service Learning Course. *Journal of Experiential Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1177/1053825920952086>
- Guzmán-Zamora, N., y Gutiérrez-García, R. A. (2020). Motivación escolar: metas académicas, estilos atribucionales y rendimiento académico en estudiantes de educación media. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(3), 290-295. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4069360>
- Hays, D. & Singh, A. (2012). *Qualitative inquiry in clinical and educational settings* (1<sup>st</sup>. ed). New York: The Guilford Press.
- Hernández, R. y Cordero, D. (2021). El estímulo de la motivación intrínseca del estudiantado en un curso de inglés como lengua extranjera. *Revista Internacional De Pedagogía E Innovación Educativa*, 1(1), 149-172. <http://dx.doi.org/10.5166/ripie.v1i1.30>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. Ed). México D. F.: McGraw-Hill.
- Herrero, R. (2021). Integración del paradigma transformativo holístico en la clase de literatura hispana en LE/L2 sita en el Caribe anglófono. *SIGNOS ELE*, 1-22.
- Isohätälä, J., Näykki, P., & Järvelä, S. (2020). Convergences of joint, positive interactions and regulation in collaborative learning. *Small Group Research*, 51(2), 229-264. <https://doi.org/10.1177/1046496419867760>

- Järvenoja, H., Järvelä, S., & Malmberg, J. (2017). Supporting groups' emotion and motivation regulation during collaborative learning. *Learning and Instruction*, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.11.004>
- Järvenoja, H., Näykki P., & Törmänen, T. (2019). Emotional regulation in collaborative learning: when do higher education students activate group level regulation in the face of challenges? *Studies in Higher Education*, 44(10), 1747-1757. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665318>
- Jiménez, N., y Figueroa-Céspedes, I. (2023). Barreras actitudinales en el trabajo pedagógico con las diferencias cognitivas: un abordaje desde las Representaciones Sociales de Docentes. *Revista Enfoques Educacionales*, 20(1), 76–100. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.70232>
- Jiping, L. (2021). Mediation effect of perception about school climate on the relationship between students' achievement motivation and academic performance. *Journal of Innovation and Social Science Research*, 8(12), 201-207.
- Johnson, K., & Olanoff, D. (2020). Using transformative learning theory to help prospective teachers learn mathematics that they already "know". En A. Appova, R. M. Welder, y Z. Feldman, (Eds.), *Supporting Mathematics Teacher Educators' Knowledge and Practices for Teaching Content to Prospective (Grades K-8) Teachers* (pp. 725–769).
- Kuznetcova, I. y Glassman, M. (2020). Rethinking the use of multi-user virtual environments in education. *Technology, Pedagogy and Education*, 29(4), 389-405. <http://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1768141>
- Li, W., Gao, W., & Sha, J. (2020). Perceived Teacher Autonomy Support and School Engagement of Tibetan Students in Elementary and Middle Schools: Mediating Effect of Self-Efficacy and Academic Emotions. *Frontiers in Psychology*, 11(50), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00050>
- Linnenbrink-Garcia, L., Patall, E., & Pekrun, R. (2016). Adaptive motivation and emotion in education: Research and principles for instructional design. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 1-9. <https://doi.org/10.1177/2372732216644450>
- Lobczowski, N., Allen, E., Firetto, C., Greene, J. & Morphy, K. (2020). An exploration of social regulation of learning during scientific argumentation discourse. *Contemporary Educational Psychology*, 63, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101925>
- López, N., Álvarez, L., Echeverri, M., y Domínguez, A. (2021). Práctica pedagógica y motivación desde el aprendizaje situado. *Tesis Psicológica*, 16(1), 178-201. <https://doi.org/10.37511/tesis.v16n1a9>
- Lozano, M. D. (2015). Using enactivism as a methodology to characterise algebraic learning. *Mathematics Education*, 47, 223-234. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0678-3>
- Maiese, M. (2017). Transformative learning, enactivism, and affectivity. *Studies in Philosophy and Education*, 36(2), 197-216. <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9506-z>
- Manzano-Sánchez, D. (2021). Diferencias entre aspectos psicológicos en educación primaria y educación secundaria. Motivación, necesidades psicológicas básicas, responsabilidad, clima de aula, conductas prosociales y antisociales y violencia. Espiral. *Cuadernos del Profesorado*, 14(28), 9-18. <https://doi.org/10.25115/ecp.v14i28.4198>
- Mellado, L., Montaña, J. L., Luengo M., y Bermejo, M. L. (2017). Cambios en las emociones y en las metáforas sobre el rol docente y del alumnado, del futuro profesorado de Ciencias de Secundaria, tras las prácticas de enseñanza. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(2), 487-504.
- Mezirow, J. (1992). Transformation Theory: Critique and Confusion. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 250-252. <https://doi.org/10.1177/074171369204200404>
- \_\_\_\_\_. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New directions for adult and continuing education*, (74), 5-12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Montero, I. y de Dios, M. J. (2004). Sobre la obra de Paul R. Pintrich: La autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo. En: En homenaje a las

- contribuciones de Paul R. Pintrich a la investigación sobre Psicología y Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 189-196.
- Müller, P., Bäumer, T., Silberer, J., & Zimmermann, E. (2020). Using research methods courses to teach students about sustainable development a three-phase model for a transformative learning experience. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(3), 427-439. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-08-2019-0252>
- Ortiz, L., y Gaeta, M. (2019). Desarrollo socio-afectivo en la educación media superior: el papel del contexto académico. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (27). <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i27.1680>
- Pickett, A. (2016). Theorizing Transformative Education: An Exploration into Marcuse's Aesthetic Dimension. *Adult Education Research Conference*, 198-203. <https://newprairiepress.org/aerc/2016/papers/31>
- Pintrich, P. (2003). A Motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pozo, J. (2017). Aprender más allá del cuerpo: De las representaciones encarnadas a la explicitación mediada por representaciones externas. *Journal For the Study of the Education and Development*, 40(2), 219-276. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1306942>
- Precht, A., Valenzuela, J., Muñoz, C, y Sepúlveda, K. (2016). Familia y motivación escolar: desafíos para la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 165-182. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500010>
- Puklek, M., & Podlesek, A. (2019). Links between Academic Motivation, Psychological Need Satisfaction in Education, and University Students Satisfaction with Their Study. *Psihologiske Teme*, 28(3), 567-587. <https://doi.org/10.31820/pt.28.3.6>
- Quadrado, L., & Simone, C (2010). Aprendizagem transformadora: A reflexão crítica na formação gerencial. *Cadernos EBAPE.BR*, 8(1), 19-37. <https://doi.org/10.1590/S1679-39512010000100003>
- Rodríguez, A. y Sánchez, Y. (2019). Competencias docentes: su impacto en el proceso formativo. *Revista Digital Universitaria*, 20(3), 1-10. <http://dx.doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2019.v20n3.a8>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Salum, J. (2022). Aprender a desaprender para un aprendizaje transformativo, una mirada epistemológica. *PROHOMINUM. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 4(1), 66- 87. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0094>
- Sánchez-Bolívar, L. y Martínez-Martínez, A. (2022). Factores relacionados con la motivación del alumnado universitario e instrumentos para su evaluación: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.26>
- Seniuk, J., Ingram, S., Friesen, M., & Ruth, D. (2017). Action research: a methodology for transformative learning for a professor and his students in an engineering classroom. *European Journal of Engineering Education*, 49-70. <https://doi.org/10.1080/03043797.2017.1405242>
- Simão, L. (2003). Beside Rupture—Disquiet; Beyond the Other—Alterity. *Culture & Psychology*, 9(4), 449–459. <http://dx.doi.org/10.1177/1354067X0394007>
- Torres, Y. Ortiz, M., y Medina, E. (2016). El componente perceptivo de la comunicación profesor-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. *Pedagogía Universitaria*, 21(3), 74-85.
- Tsiboukli, A., & Kokkos, A. (2011). The role of emotions in transformative learning in adult education: Challenges and Boundaries for Adult Education. En M. Alhadeff-Jones y A. Kokkos (Ed.), *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges* (pp. 482-488).
- Tsimane, T., & Downing, C. (2020). A model to facilitate transformative learning in nursing education. *International Journal of Nursing Sciences*, 7(3), 269-276. <https://doi.org/10.1016/j.ijns.2020.04.006>

- Vázquez-Toledo, S., Latorre-Coscalluela, C. y Liesa-Orús, M. (2021). Un análisis cualitativo de la motivación ante el aprendizaje de estudiantes de educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 116 - 131.
- Villanueva, R. (2020). Clima de aula en secundaria: Un análisis entre las interacciones de estudiantes y docentes. *Revista Peruana De Investigación Educativa*, 12(12), 187–216. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.178>
- Wijaya, J. & Hamidah, H. (2021). Online learning: Student's perception off lecturer's competence and its influence on achievement motivation. *International Journal for Educational and Vocational Studies*, 3(1), 37-43. <http://dx.doi.org/10.29103/ijevs.v3i1.3142>

