La amotivación en el proceso de aprendizaje en estudiantes de educación secundaria

Autor
Diego Edisson Mantilla Quintero
d.diego.mantilla@bucaramanga.edu.co
Código ORCID: 0000-0001-8869-7380

Resumen.

En este artículo se presenta un contexto en el que se describen causas y consecuencias de la amotivación estudiantil en la educación secundaria en Colombia, como una problemática de la educación y de la cultura del presente. Se presentan como causas de la amotivación, la percepción de poca relevancia de los saberes que se imparten en la escuela, de quienes aprenden; el uso de métodos de enseñanza rutinarios por parte de los profesores; el inadecuado acompañamiento de la familia en el proceso formativo, producto de problemas familiares o personales de los miembros de núcleo familiar del estudiante y el escaso e inadecuado uso de tecnología en el proceso formativo. Tener estudiantes con baja motivación para el aprendizaje contribuye al bajo rendimiento académico originando ausentismo, repitencia y deserción escolar. Apatía al estudio, actos de indisciplina en el aula y deseo de no querer estudiar y realizar otro tipo de actividades, que pueden resultas perjudiciales. Al respecto, se presenta un marco teórico para la comprensión de la motivación y la emoción de modo que se dé respuesta a la pregunta ¿De qué manera la educación puede generar espacios que propicien la motivación hacia el aprendizaje por parte de los estudiantes?

Palabras claves: motivación, amotivación, educación secundaria, rendimiento académico.

Abstract

This paper presents a context in which the causes and consequences of student amotivation in high school in Colombia are described, as a problem of education and culture today. They are presented as causes of amotivation, the perception of scant relevance of the knowledge that is taught in school, of those who learn; the use of routine teaching methods by teachers; the inadequate accompaniment of the family in the learning process, product of family or personal problems of the members of the student's family nucleus and the scant and inappropriate use of technology in the learning process. Students with low motivation for learning contribute to poor academic performance, absenteeism, repetition and school dropout. Apathy to study, acts of indiscipline in the classroom and desire not to want to study and carry out other types of activities, which can be harmful. In this regard, a theoretical framework is presented for the understanding of motivation and emotion in order to answer the question: How can education create environments that foster motivation towards learning by students?

Keywords: motivation, amotivation, high school, academic performance

Introducción

La problemática principal que se plantea en este escrito es un síntoma en particular del estado actual de la educación; y en general, de la cultura principalmente en las sociedades latinoamericanas. Tal síntoma puntual, se refleja en la baja motivación, o en palabras de Edward Deci y Richard Ryan la *"amotivación"* (Deci y Ryan, 1985), de los estudiantes para el aprendizaje. No resulta extraño comprender que en las aulas de clase del país hace presencia un grupo de estudiantes, de características emocionales, cognitivas y socioeconómicas heterogéneas, con escaza intencionalidad de actuar, desanimados y desprovistos de cualquier propósito, frustrados y resignados porque se sienten incapaces para realizar una tarea o actividad y con expectativas de bajo rendimiento o creencia de incapacidad (Galindo y Vela, 2020). Según Ryan y Deci (2000) cuando las personas carecen de motivos, no actúan en absoluto o lo hacen sin intención: sencillamente siguen movimientos. En procesos formativos, la desmotivación resulta cuando no se valora una actividad (Ryan, 1995), cuando existe un sentimiento de incompetencia o dificultad para hacerla (Bandura, 1986), o cuando se piensa que al hacerla no se obtendrá el resultado deseado (Seligman, 1975). En contraste, también hacen presencia en las aulas de clase (aunque en menor medida) estudiantes motivados, proactivos, con disposición para el aprendizaje y la participación activa en su proceso formativo. Estudiantes motivados y exitosos académicamente.

Tal diversidad presenta un problema para el proceso educativo y en particular para el docente, pues al final del proceso se debe propiciar el aprendizaje en todos los estudiantes. ¿Cómo lograr esto? Sin duda, es una tarea difícil, compleja en el sentido moriniano del término y como tal debe afrontarse. "No hace falta creer que la cuestión de la complejidad se plantea solamente hoy en día, a partir de nuevos desarrollos científicos. Hace falta ver la complejidad allí donde ella parece estar, por lo general, ausente, como, por ejemplo, en la vida cotidiana" (Morin, 1990, pág. 87). De igual forma lo deja ver el más reciente informe de la comisión internacional sobre los futuros de la educación, creada por la UNESCO en el año 2019; en el cual se pone de manifiesto un debate sobre el modo en que se debe replantear la educación en un contexto de creciente complejidad, incertidumbre y fragilidad (UNESCO, 2021).

La motivación -amotivación

Al buscar el término motivación en el diccionario de la Real Academia Española, se encuentra la siguiente acepción: “Conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona” (RAE, 2020). Estos factores, hacen referencia a la energía, la dirección, la persistencia y la equifinalidad; aspectos todos relacionados con la activación y la intención (Ryan y Deci, 2000, pág. 69).

Según estos autores, los sujetos llegan a estar motivados gracias al valor que le asignan a una actividad o a la experimentación de una fuerte coerción externa. Ellos pueden estar movidos a actuar por un interés propio “genuino” o por un soborno. Pueden asumir conductas partiendo de un sentido de compromiso esencial con la excelencia o por temor a estar siendo supervisados. En lo anterior, se pone de contraste el tener una motivación interna con el estar forzados por factores externos (2000, pág. 69)

En un contexto de sentido general, se reconoce la existencia de distintos tipos de motivación, al menos tres según lo reportado en la literatura: la amotivación (A), la motivación extrínseca (ME) y la motivación intrínseca (MI). la primera modalidad refiere a comportamientos no regulados por los sujetos, quienes advierten una sensación de falta de fines para actuar (Deci & Ryan, 1985). Por su parte, la ME refiere a aquellos estímulos externos del sujeto y que son propios del medio, los cuales provocan comportamientos para perseguir recompensas externas siendo un medio para conseguir este fin.

La motivación intrínseca, posibilita la realización de actividades por el placer derivado de su ejecución, para lo cual no son necesarios estímulos externos o control del medio para llevarlas a cabo. A diferencia de la ME, es un fin en sí misma. Lo anterior obedece a que la MI se fundamenta en una serie de necesidades psicológicas, contempladas en la autodeterminación y la competencia. Así lo expone Vásquez y Manassero, al afirmar que la autodeterminación se reconoce como una cualidad que el ser humano desarrolla tras la “experiencia de elección”, de forma que esta capacidad de elegir se convierte en un importante estimulador de la conducta del individuo. Por su parte, la competencia se adquiere con el tiempo a través de la experiencia acumulada de aprendizajes y adaptación al ambiente, posibilitando la adquisición de un cierto grado de conocimiento y dominio del ambiente y por ende confianza en la actuación del sujeto en diversas circunstancias (pág. 226).

En el contexto educativo, la MI tiene relación con lo que se hace hacer al estudiante, está orientada a la tarea o actividad de aprendizaje que efectúa el estudiante por su interés y es considerada como la motivación más eficaz (Azogue y Barrera, 2020). En este sentido, permite incrementar el rendimiento académico en situaciones de aprendizaje asociadas a la conceptualización, a la resolución de problemas y al pensamiento creativo. Por su parte, la ME es la que sirve de refuerzo positivo o negativo y que es exterior a la actividad que hace el estudiante (Ballester, 2002, p. 38). Es más eficaz en actividades tradicionales (tales como memorizaciones y repeticiones) percibidas como poco interesantes y nada retadoras para el estudiante, pero también necesarias para la adquisición de habilidades cognitivas. Y la A refiere a la carencia de estímulos internos o externos que perciben los estudiantes para participar activamente en su proceso formativo.

En este sentido, si los estudiantes manifiestan amotivación hacia el aprendizaje, significa que están experimentando factores internos o externos en su contexto inmediato que les origina tal actitud en su proceso formativo.

Orígenes o causas de la amotivación

Un contexto específico de observación que permite describir inicialmente la problemática de la baja motivación de los estudiantes para el aprendizaje, son las instituciones de educación secundaria públicas de la ciudad de Bucaramanga. En diálogos con docentes de estas instituciones se pone de manifiesto que algunas de las causas que posibilitan tal manifestación en los estudiantes puede referir a problemas familiares o personales (de índole económica, emocional, de personalidad, entre otras) de los estudiantes, y esto hace que haya un inadecuado acompañamiento por parte de las familias en las actividades escolares que deben realizar los estudiantes (refuerzos negativos externos que refuerzan la baja motivación). Lo anterior ha podido verificarse por los casos que se han podido revisar y analizar en los comités de convivencia de las instituciones educativas, por los seguimientos que se han reportado a orientación escolar y por los casos especiales que se presentan en los consejos académicos y que son puestos a discusión para su análisis.

Por otra parte, la situación de pandemia reciente, que tuvo sus tiempos más crudos durante los años 2020 y 2021, periodo en el cual la población mundial se vio obligada al confinamiento a causa del virus SARS-CoV-2, agudizó estos problemas económicos, emocionales, sociales y de personalidad de los estudiantes y de sus familias. García (2020) subraya los efectos que ocasiona el cierre de las instituciones educativas en el normal desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, especialmente de aquellos que habitan en condiciones de vulnerabilidad. Estos efectos incluyen la deserción escolar, escenarios de inseguridad alimentaria, abusos en el ambiente familiar contra los menores, problemas de salud física y emocional y dificultades para el aprendizaje (pág. 5).

Las cuarentenas generalizadas que fueron decretadas por los gobiernos de diferentes países, interrumpieron abruptamente las prácticas educativas que se realizaban de manera presencial en el espacio de las escuelas y colegios, obligando a migrar su práctica a un espacio virtual (Melo y otros, 2021). Según la Unesco (2020), las instituciones educativas en secundaria y educación superior a nivel global cesaron sus actividades de forma presencial afectando a cerca de 1570 millones de aprendices en 191 países. Tal situación nunca antes vista, tiene consecuencias en las vidas de los estudiantes.

Según indica Melo y otros (2021), haciendo referencia a Di Pietro y otros (2020), los cierres de las escuelas y colegios han tenido una incidencia negativa en el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales de los estudiantes, han hecho que se reduzca el tiempo destinado para el aprendizaje, han agudizado síntomas de estrés, transformaciones drásticas en la forma de interactuar de los niños, niñas y jóvenes y una profundización de las desigualdades en el acceso y en los resultados (Melo y otros, 2021).

En este contexto de pandemia, expone Morin (2020):

> “En relación a la pandemia y sus consecuencias no han proporcionado gran cantidad de incertidumbres. Eso nos incita a reconocer que, incluso oculta y reprimida, la incertidumbre acompaña la gran aventura de la humanidad, cualquier historia nacional, cualquier vida normal. Pues toda vida es una aventura incierta: no sabemos de antemano cómo serán nuestra vida personal, nuestra salud, nuestra actividad profesional, nuestros amores…, ni cuándo se producirá, aunque sea cierta, nuestra muerte”. (pág. 26)

Además de la situación no prevista de pandemia, los espacios de aprendizajes se ven inmersos en contextos en donde emergen miedos reales y crecientes en relación con el cambio climático, las noticias falsas (desinformación), la brecha digital, la discriminación y la injusticia (UNESCO, 2021). Esto acentúa no solo el desánimo de los estudiantes y sus familias, sino también de los docentes, directivos docentes y autoridades educativas del orden regional y nacional.

En términos macrosociales, la “obligatoriedad” de la educación en los niveles de preescolar, básica primaria y secundaria podría dar paso a la amotivación en los estudiantes para aprender. En Colombia, lo anterior se deriva de la concepción de la educación como derecho. El artículo 67 de la constitución política de 1991 expresa que: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”. A su vez, la Sentencia T-002 de 1992 de la Corte Constitucional, como lo señala Ramírez, vincula la noción de función social a la doctrina de León Duguit y la de derecho-deber a Gregorio Peces-Barba quien, al referirse a las obligaciones del titular de un derecho humano, anota que: “…el titular del derecho tiene al mismo tiempo una obligación respecto a esas conductas protegidas por el derecho fundamental…” (2017, pág. 78). De lo anterior emana la tesis de la educación como derecho-deber.

En el mismo artículo 67, en uno de sus numerales se señala la obligatoriedad de la educación: “El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica”.

En términos microsociales, los estudiantes e inclusos sus familias no comprenden la tesis de derecho-deber y de obligatoriedad de la educación que dispone el estado colombiano. En los estudiantes, el deber no aparece como protagonista en el proceso formativo. El estímulo fundamental que tiene el estudiante es la nota y no su aprendizaje o formación. En el imaginario de la familia, el deber se queda en lo material: compra de uniformes y útiles escolares, etc.; pero no en el acompañamiento y seguimiento al proceso formativo de los estudiantes. Por su parte, la obligatoriedad es percibida como una imposición. La asistencia a la escuela o colegio obedece, principalmente, a factores externos al proceso formativo.

Otras causas son el uso de metodologías de enseñanza rutinarias o tradicionales que emplean los docentes en el proceso formativo de los estudiantes que hacen que éstos no presten atención o no se interesen por hacer la tarea o actividad; además de una percepción de poca relevancia, que tienen los estudiantes, sobre los saberes debido a la poca o escasa significancia que les representa saberlos. También tiene incidencia la poca o inapropiada incorporación de tecnología para enseñar y aprender que se da en las instituciones educativas públicas. Asunto que fue puesto al descubierto por

la pandemia, poniendo en apuros al sistema educativo y a los docentes ya que un gran número de ellos no estaba capacitado para orientar procesos de enseñar a distancia. Así mismo, se tuvieron que realizar ajustes de los currículos, y buscar estrategias metodológicas o didácticas para motivar a los estudiantes e incluso obligó la revisión de las formas de valoración del rendimiento académico de los estudiantes (Melo y otros, 2021, pág. 3).

Efectos de la amotivación en el ambiente escolar.

Las anteriores causas, traen consigo efectos que atentan contra el desarrollo del proceso formativo de los estudiantes que se sientes desmotivados hacia el aprendizaje, y que se manifiestan en: bajo rendimiento académico lo que ocasiona *ausentismo*; *repitencia* que, según el DANE en el más reciente boletín técnico de educación formal EDUC (2021), fue de 5.9% a nivel nacional y que específicamente en educación básica secundaria fue de 10.1% y en educación media de 7%. Y *deserción* que, según el DANE, la tasa de deserción nacional fue de 3.3%, (cerca de 326.133 estudiantes que interrumpieron sus estudios, abandonaron la escuela y se desvincularon definitiva o temporalmente del sistema educativo formal.

Adicional a lo anterior, se evidencia que la amotivación hacia el aprendizaje genera apatía hacia el estudio. También se presentan actos de indisciplina en el aula, que generan malestar y deterioran el ambiente de aprendizaje; deseo de no querer estudiar y realizar otras actividades como, por ejemplo, trabajar u otras actividades de ocio que en ocasiones pueden resultar nocivas y atentar contra su bienestar.

La figura 1 presenta en un esquema de árbol de problema las causas que produce la amotivación estudiantil para el aprendizaje y los efectos que esto puede llegar a generar.

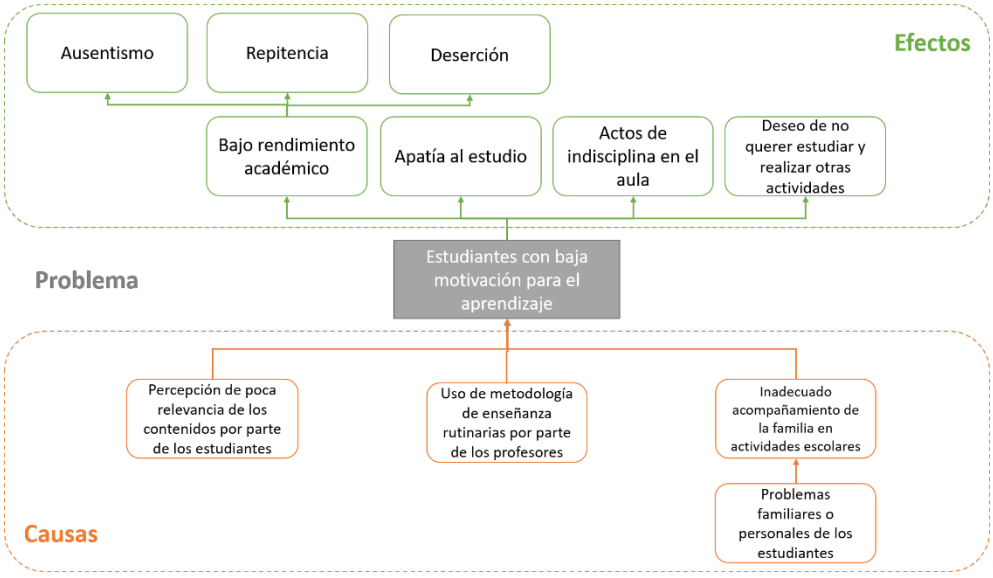


Figura 1. Árbol de problema

¿Qué se puede hacer frente a este panorama?

La motivación ha sido tema de interés desde diversos ámbitos como la filosofía, la psicología y también la educación de tiempo atrás. Producto de este esfuerzo intelectual, se ha generado un conjunto de alrededor de 24 posturas teóricas para comprender y explicar la motivación. Algunas de ellas consideradas "grandes teorías" de la motivación, ya que pretendían comprender y explicar el espectro completo de la acción motivada. Es decir, que la conducta se *refuerza* y *orienta* por una única causa. Como gran causa, estas teorías ubican, cada una por separado, a la *voluntad*, el *instinto* y la *pulsión*, tal como lo menciona Reeve en su obra Motivación y Emoción (Reeve, 2009).

Las demás teorías, más contemporáneas, son reconocidas como "miniteorías" en razón a que su pretensión no está en explicar la totalidad de la actividad motivada, sino todo lo contrario, solo una parte de ella. Lo anterior al cambio paradigmático ocurrido en el estudio de la motivación. En esta nueva postura de estudio, no hay una única causa que moviliza y orienta la acción sino múltiples causas. Es por esto que las llamadas miniteorías restringen su atención a fenómenos motivacionales específicos (Reeve, 2009, pág. 26). En la tabla 1, se presenta cronológicamente el mencionado corpus teórico de grandes teorías y miniteorías.

Tabla 1. Cronología de las posturas teóricas sobre el estudio de la motivación

No.	Teoría de la motivación	Referente de apoyo	No.	Teoría de la motivación	Referente de apoyo
1	Autorrealización	Rogers (1959)	13	Afecto positivo	Isen (1987)
2	Expectación x valor	Vroom (1964)	14	Psicodinámica	Westen (1988)
3	Activación	Berlyne (1967)	15	Emociones diferenciales	Izard (1991)
4	Hipótesis de realimentación facial	Laird (1974)	16	Estrés y afrontamiento	Lazarus (1991)
5	Pulsión	Bolles (1975)	17	Indefensión aprendida	Paterson, Maier y Seligman (1993)
6	Reactancia	Wortman y Brehm (1975)	18	Búsqueda de sensaciones	Zuckerman (1994)
7	Desarrollo del yo	Loevinger (1976)	19	Autoeficiencia	Bandura (1997)
8	Dinámica de la acción	Atkinson y Birch (1978)	20	Motivación de logro	Elliot (1997)
9	Proceso oponente	Solomon (1980)	21	Flujo	Csikszentmihalyi (1997)
10	Motivación de efectancia	Harter (1981)	22	Disonancia cognitiva	Harmon-Jones y Mills (1999)
11	Evaluación cognitiva	Deci y Ryan (1985)	23	Autodeterminación	Ryan y Deci (2000)
12	Atribución	Weiner (1986)	24	Establecimiento de metas	Locke y Latham (2002)

Fuente: (Reeve, 2009).

Del anterior recuento cronológico, se pueden identificar enfoques que permiten abordar el estudio de la motivación desde diversas perspectivas. Esto enfoques se presentan a continuación en la tabla 2:

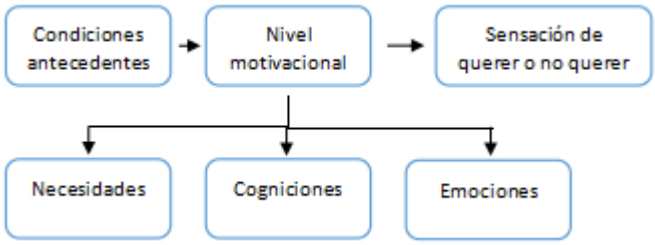
Tabla 2. Perspectivas de estudio de la motivación

Perspectiva	Origen de la motivación
Conductual	Está en los factores del medio
Neurológica	Radica en activaciones cerebrales
Fisiológica	Está en la actividad hormonal
Cognitiva	Se asocia a sucesos y pensamientos mentales
Sociocognitiva	Se halla en los modos de pensar movidas por la relación con otras personas
Cultural	Se asocia a costumbres o tradiciones culturales de los grupos, las organizaciones y las naciones.
Evolutiva	Se da en los genes y la herencia genética
Humanista	Alentar el potencial humano
Psicoanalítica	Vida mental inconsciente

Fuente: (Reeve, 2009, pág. 32)

En síntesis, el propósito de cualquiera de las anteriores teorías consiste en comprender y explicar la motivación a partir de la identificación de las condiciones que influyen en el aumento o la disminución de los motivos (condiciones antecedentes), las cuales afectan el nivel motivacional que a su vez posibilita una sensación de querer o no querer. La figura 2 muestra gráficamente lo anterior:

Figura 2. Marco referencial para el estudio de la motivación



Fuente: (Reeve, 2009, pág. 16)

Como se mencionó al inicio, la baja motivación (amotivación) de los estudiantes para el aprendizaje es un síntoma del estado de la educación y de la cultura en la actualidad. En lo educativo, el anterior contexto presenta un panorama relevante de reflexión que ha posibilitado el surgimiento de posturas teóricas de concepción del proceso educativo que, dado el marco referencial de la figura 2, contribuyen a identificar las condiciones antecedentes de la amotivación estudiantil para estimular la sensación de querer en el estudiante. Por ejemplo, encontramos la postura de Hans-Georg Gadamer donde se expresa que "educar-se es un verbo reflexivo que designa la acción autónoma que se niega a poner en manos ajenas la aspiración al perfeccionamiento constante de la persona humana" (2011, pág. 90).

También están las teorías educativas de los trabajos de David Ausubel (1978), (2002) y Joseph Novak (1984), asociadas al aprendizaje significativo; la definición de estrategias pedagógicas para estimular el estatus motivacional como el aprendizaje basado en retos (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2016), las metodologías activas para el aprendizaje (Aprendizaje Basado en Problemas ABP, Aprendizaje Basado en Proyectos ABPr y Aprendizaje Basado en Estudio de Casos) y el uso e incorporación de tecnología a partir de técnicas de realidad aumentada, inteligencia artificial y juegos de simulación. Pero, a pesar de estos esfuerzos, se sigue presentando amotivación estudiantil.

Referente a la cultura, tal síntoma hace parte de la postura de grandes pensadores del siglo XX como Heidegger, MacIntyre, Taylor, Morin, Fuenmayor, entre otros; quienes coinciden en diagnosticar la dificultad que se tiene en la actualidad para hacer o dar sentido al ocurrir en las esferas de la vida tanto individual como colectiva. Y esto se evidencia de diversas maneras. Heidegger, por ejemplo, describe una forma de concebir el mundo como un gran almacén (armario) en el que se sitúan objetos

para ser usados, determinando de esta forma una concepción instrumental de relación con los demás (Heidegger, 1977). MacIntyre, por su parte, señala que el mundo actual es caótico y desordenado en términos de creencias morales. Manifiesta que se carece de lo fundamental, un concepto unitario de persona (MacIntyre, 2001), en resonancia a la postura Heideggeriana del modo de revelado tecnológico donde todo se concibe como instrumentos listos para ser usados.

Al respecto, señala Morin que el problema está en la forma simplificada en que la ciencia estudia los fenómenos. Tal simplicidad redunda en desligar, desunir y reducir; postulados fundamentales del pensamiento clásico que se reconoce como reduccionista. En palabras de Morin (2004) "el principio de la ciencia clásica es, evidentemente, el de legislar, plantear las leyes que gobiernan los elementos fundamentales de la materia, de la vida; y para legislar, debe desunir, es decir, aislar efectivamente los objetos sometidos a las leyes" (pág. 1).

A modo de conclusión

El bajo nivel de motivación estudiantil para el aprendizaje, indica que la educación no propicia ambientes de aprendizaje que despierten el interés, la curiosidad o el asombro de los estudiantes por cuestionar lo que les ocurre en su cotidianidad, por experimentar prácticas que les promueva desarrollo personal e intelectual. En este contexto, ¿De qué manera la educación puede generar espacios que propicien la motivación para aprender en los estudiantes?

Una primera aproximación a la respuesta de este interrogante, producto del aporte realizado por las grandes teorías y las miniteorías para la comprensión de la motivación, intuye que dentro del proceso formativo se deben tener presente factores de la personalidad de los estudiantes asociados a la competencia, el autoconcepto y la autoestima; factores emocionales que aluden a sentimientos a favor o en contra sobre la escuela y su actividad; factores cognitivos que suscitan expectativas de éxito y fracaso escolar y finalmente factores propios del ambiente escolar entre los que se pueden distinguir las tareas o actividades de aprendizaje, las relaciones interpersonales con los compañeros y docentes y la organización institucional. Según Vázquez y Manassaro, los anteriores factores son relevantes en la conformación de la estructura motivacional.

En términos de la posibilidad de hacer sentido, como dificultad cultural del presente, el ambiente escolar debería propiciar espacios para que los estudiantes puedan hacer sentido o les sea significativas las prácticas educativas que se realizan en las escuelas y colegios. Se plantea así una relación esencia entre la posibilidad de hacer sentido y la motivación. En este aspecto, el estudio de una teoría como la Logoterapia de Viktor Frankl, puede dar luz al estudio de la motivación a partir del sentido.

La Logoterapia fue propuesta como un complemento para el psicoanálisis y posteriormente se constituyó como un enfoque independiente. Este autor, desde el análisis existencial, desarrolla partiendo de los valores personales, una teoría del sentido existencial, según la cual, el ser humano es capaz de sobreponerse a su situación concreta (Gengler, 2009). En este contexto, la logoterapia es una terapia que se fundamenta en el sentido, “sanar a través del sentido”. Es así como la logoterapia, a diferencia de las otras psicoterapias, no se queda en el plano de la neurosis, sino que trasciende e ingresa en la dimensión de los fenómenos específicamente humanos, en donde se reconocen a la autotrascendencia y el autodistanciamiento como las dos principales características antropológicas de la existencia humana. La primera señala que el ser humano existe, no por el mismo, sino en referencia o en relación a un hecho (la entrega a un deber) o a otro ser humano (amor por otra persona). Y el autodistanciamiento que implica que el hombre puede apartarse de sí mismo, oponerse a sí mismo y enfrentarse a sí mismo (Frankl, 1982).

En este sentido, el espacio educativo debe proporcionar acciones (guiadas o no guiadas) que conduzcan a los estudiantes a identificar o a reconocer su propósito o propósitos de vida y articular toda acción formativa que se realiza en la escuela a la consecución de dicho o dichos propósitos. Por otra parte, el ambiente educativo institucional de ofrecer posibilidades a que los estudiantes reconozcan las fuerzas que actúan en sí mismos y que los alejan diametralmente de la obtención de su(s) propósito(s). En este camino, se trabajaría en la autotrascendencia y el autodistanciamiento en el proceso de aprendizaje en estudiantes de educación secundaria.

Algunos factores que permiten trabajar las dos capacidades antes mencionadas, y que fueron abordados por Muñoz Lliuya, se presentan en la tabla 3 que se observa a continuación:

Tabla 3. Factores de autodistanciamiento y autotrascendencia

Capacidad	Factores	Definición
Autodistanciamiento	Fortaleza/Debilidad	Refiere a la capacidad de reconocimiento de potencialidades propias.
	Distancia/Apego de sí mismo	Señala el reconocimiento de emociones, pensamientos y conductas de sí mismo.
	Dominio/Sometimiento de sí mismo	Grado de toma de decisiones frente al mundo psico-físico cediendo a él u oponiéndonos.
Autotrascendencia	Inmanencia/Trascendencia	Capacidad de salir de sí mismo y permitirse conocer y ser conocido por el mundo exterior.
	Diferenciación/Indiferenciación	Capacidad de comprensión de las características propias y de los demás, estableciendo diferencias y reconocimiento como únicos y legítimos.
	Regresión/Proyección	Capacidad de percibirse de forma diferente a como lo define su actuación presente (existencia de esperanza de cambio)

Fuente: (Muñoz, 2019, pág. 37)

Referencias

Ausbel, D. P. (1978). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* Ciudad de México: Trillas.

Ausbel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva.* Barcelona: Paidós.

Azogue-Punina, J. G., & Barrera-Erreyes, H. M. (2020). La motivación intrínseca en el aprendizaje significativo. *Polo del Conocimiento*, 99-116.

Ballester Vallori, A. (2002). *El Aprendizaje Significativo en la Práctica: cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula.* Madrid: Prácticas: profesorado del seminario de aprendizaje significativo.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

DANE. (2021). *Boletín Técnico Educación Formal (EDUC).* Bogotá D.C.: DANE.

Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior.* New York: Plenum Publishers.

Frankl, V. (1982). *En el Principio era el Sentido. Reflexiones en torno al ser humano.* Barcelona: Paidós Ibérica.

Gadamer, H.-G. (2011). La Educación es Educarse. *Revista de Santander*, 90-109.

Galindo, N., & Vela, J. (2020). *MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN TIEMPOS DE COVID-19, DE ESTUDIANTES VINCULADOS A UNIVERSIDADES DE VILLAVICENCIO: A PARTIR DE LA TEORÍA DE DECI Y RYAN.* Villavicencio: Universidad Santo Tomás.

Garcia Jaramillo, S. (2020). *COVID-19 and primary and secondary education: the impact of the crisis and public policy implications for Latin America and the Caribbean.* New York: UNDP Latin America and the Caribbean.

Gengler, J. (2009). Análisis Existencial y Logoterapia: Bases Teóricas para la Práctica Clínica. *Psiquiatría y Salud Mental*, 200-209.

Heidegger, M. (1977). *The Question Concerning Technology and Other Essays.* New York: Garland Publishing, Inc.

MacIntyre, A. (2001). *Tras la Virtud.* Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.

Melo, L., Ramos, J., Rodríguez, J., & Zárate, H. (2021). Efecto de la pandemia sobre el sistema educativo: El caso de Colombia. *Borradores de Economía Banco de la Reública*, 1-58.

Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo.* Barcelona: gedisa editorial.

Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 1-14.

Morin, E. (2020). *Cambiemos de Vía. Lecciones de la pandemia.* Barcelona: Paidós.

Muñoz, L. M. (2019). *Autodistanciamiento y autotrascendencia en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana.* Lima: Universidad Nacional Federico Villarreal.

Novak, J. D., & Bob, G. D. (1984). *Learning how to learn.* New York: Cambridge University Press.

Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. (2016). *Aprendizaje basado en Retos.* Monterrey: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

RAE. (3 de Octubre de 2020). *Asociación de Academias de la Lengua Española*. Obtenido de Diccionario de la lengua española: https://dle.rae.es/motivaci%C3%B3n

Ramírez, G. (2017). Derecho a la educación, obligaciones del Estado y construcción de ciudadanía. En G. Ramírez, *Los derechos humanos a debate: perspectivas desde el derecho internacional* (págs. 73-86). Bogotá: Universidad Católica de Colombia.

Reeve, J. (2009). *Motivación y emoción.* México, D.F.: Mc Graw Hill.

Ryan, R. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 397-427.

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 68-78.

Seligman, M. (1975). *Helplessness.* San Francisco: Freeman.

UNESCO. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones.* IESALC.

UNESCO. (2021). *REIMAGINAR JUNTOS NUESTRO FUTURO: un nuevo contrato social para la educación.* París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura .

Vázquez, A., & Manassaro, M. (1989). La Teoría de la Atribución y el Rendimiento Escolar. *Educación i Cultura*, 225-241.