

**MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE: UN ANÁLISIS DE SU
MULTIDIMENSIONALIDAD COGNITIVA Y PEDAGÓGICA**

Leidy Camila Contreras García

Sofia Moreno Merchán

Tutor

David Andrés Rubio Gaviria

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Programa de Pedagogía

Bogotá D.C, 2025

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a mis padres, Carlos Contreras y Nelly García, por su amor incondicional, por ser mi mayor soporte y por enseñarme, con su ejemplo, el valor del esfuerzo y la perseverancia. A mi hermana Iliana Contreras, por ser una inspiración constante, gracias por su compañía incondicional, por estar presente en cada paso que doy y por estar siempre dispuesta a brindarme su ayuda y consejos.

A mi novio, Sneider Bustos, por acompañarme con paciencia y compromiso a lo largo de este proceso, por estar presente en los momentos difíciles, brindándome su apoyo incondicional, y por celebrar conmigo con alegría cada logro obtenido.

Finalmente, expreso mi profundo agradecimiento a mi tutor David Rubio, cuya orientación y paciencia fueron esenciales para la construcción de este proyecto.

Leidy Camila Contreras García

Quisiera expresar mi eterna gratitud a mi familia, quienes me han apoyado a lo largo de todo este camino. También quiero agradecer a mis padres John Fredy y Claudia Patricia por brindarme cada palabra de aliento para seguir luchando por este sueño, por su paciencia e infinito amor. Agradezco profundamente cada esfuerzo y sacrificio que me ha permitido crecer como mujer cada día.

A mi compañero de vida Adrian Felipe por ser un gran soporte, por ayudarme a navegar desde el amor la dificultad, por inspirarme a perseverar y confiar en mí. Gracias por compartir esta etapa de mi vida juntos.

Por último, agradezco nuevamente al profesor David Rubio por su constante acompañamiento en el mejoramiento de este trabajo y por retornos a pensar con rigor.

Sofia Moreno Merchán

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	3
1. MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.	8
1.1. ¿Qué es el Aprendizaje significativo?	9
1.1.1. <i>Material de aprendizaje no arbitrario y no lineal.</i>	10
1.2. ¿Cuál es la relación entre significado y aprendizaje significativo?	12
1.2.1. <i>Significado y significancia.</i>	13
1.3. La motivación dentro del proceso de aprendizaje	14
2. PERSPECTIVAS PSICOLÓGICAS SOBRE LA MOTIVACIÓN	17
2.1. Motivación desde el enfoque conductista	18
2.1.1. <i>La motivación desde el aprendizaje social de Bandura</i>	21
2.2. Motivación desde el enfoque cognitivista	23
2.3. La motivación como concepto transversal	28
3. MOTIVACIÓN E INTERÉS: DISCUSIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA	31
3.1. El interés como concepto pedagógico	32
3.1.1. <i>Multiplicidad del interés</i>	35
3.1.2. <i>El interés desde la relación sujeto-entorno</i>	36
3.1.3. <i>El interés y la curiosidad</i>	38
3.1.4. <i>El interés y su relación con el objeto</i>	41
3.1.5. <i>El interés y la atención</i>	43
3.2. <i>La motivación desde la pedagogía</i>	45
4. DIÁLOGOS CONCEPTUALES DESDE LA PEDAGOGÍA	52
4.1. El rol de la curiosidad en el aprendizaje	53
4.1.1. <i>Curiosidad como base del conocimiento</i>	54
4.1.2. <i>La curiosidad como motor del aprendizaje</i>	55
4.2. La atención como punto clave del consenso	56
4.2.1. <i>Distinciones y Paralelismos entre la atención y el interés</i>	57
4.2.2. <i>Rol de la voluntad en la atención</i>	58
4.2.3. <i>Atención desde las neurociencias</i>	60
4.2.4. <i>La atención y su dimensión sociocultural</i>	64
4.3. Intersección pedagógica entre conceptos	66
4.3.2. <i>Relación entre significatividad y durabilidad: Motivación, Curiosidad, Atención e Interés</i>	72
CONCLUSIONES	78
BIBLIOGRAFÍA	85
ANEXOS	88

INTRODUCCIÓN

El interés de esta investigación surge a partir del análisis de ciertos fenómenos presentes en el discurso educativo contemporáneo sobre el aprendizaje. En este contexto, identificamos en la teoría del Aprendizaje Significativo una oportunidad valiosa para profundizar en algunos lugares comunes que rodean sus componentes fundamentales. Entre ellos, la motivación destacó como un concepto central, especialmente por la manera en que ha sido frecuentemente tergiversado en los discursos de quienes ejercen la enseñanza. Este hallazgo nos permitió evidenciar la fuerte influencia del marketing en la interpretación del Aprendizaje Significativo como un fin ideal de la educación, y de la motivación como un medio instrumental para alcanzarlo.

En un inicio, este trabajo se centró en la pregunta formulada durante el anteproyecto: ¿Cómo se caracteriza el concepto de motivación dentro de la teoría del aprendizaje significativo desarrollada por David Ausubel? Esta inquietud surgió a partir del reconocimiento de la relevancia que tiene la motivación en los discursos contemporáneos sobre educación, y del interés por abordarla desde el campo pedagógico. Como lo señala Ospina (2006), "la motivación se constituye en el motor del aprendizaje; es esa chispa que permite encenderlo e incentivar el desarrollo del proceso" (p. 158). No obstante, resulta paradójico que, siendo la pedagogía el campo que se interroga por los procesos educativos, tenga una limitada participación de este como referente teórico en la construcción del concepto de motivación.

Dentro de la primera revisión documental en el anteproyecto se identificó una comprensión tergiversada del término (especialmente desde el abordaje en los trabajos de grado), donde se enfatiza en aspectos lúdicos, creativos e innovadores, dejando de lado factores emocionales y necesidades de aprendizaje que son cruciales en el aula. Entendiendo que la motivación desempeña un papel fundamental en la persistencia de los procesos educativos, guiando al alumno hacia el logro de metas particulares.

Este discurso se refleja en instituciones como el Colegio Bahaus de la Montaña (2022)¹, ubicado en la vereda de Juaica Tenjo, que ofrece una educación alternativa adaptada a las necesidades de cada niño con el fin de desarrollar su máximo potencial, considerando la motivación como un pilar fundamental. Otro ejemplo es el Colegio Champagnat en Bogotá (s.f)², donde la motivación es parte integral del marco pedagógico, ya que un estudiante interesado muestra mayor predisposición en procesos como asimilación de conceptos y creatividad a fin del desarrollo de las diversas inteligencias.

De manera similar, la Institución del Santo Miguel en Bogotá (2025)³, basándose en planteamientos de Daniel Goleman, destaca que:

Las personas [de] elevada inteligencia emocional [son] capaces de automotivarse, preservar ante las frustraciones, controlar sus impulsos, regular sus estados de ánimo, evitar que las emociones interfieran en sus facultades racionales y empatizar y confiar. Lo anterior deriva en un adecuado manejo del estrés, mejor rendimiento escolar-laboral, relaciones interpersonales adecuadas, incremento de la motivación para alcanzar sus logros, entre otros aspectos, lo cual se relaciona con el Modelo Pentacidad y el ámbito de las emociones.

Por ende, resultaba pertinente indagar este concepto desde la pedagogía, dado que, como se evidenció en el contexto educativo, la motivación es un término utilizado con frecuencia. No obstante, a pesar de su uso recurrente no siempre existe una comprensión clara y profunda sobre su significado. En este sentido, la teoría del aprendizaje significativo abría una posibilidad para ampliar el reconocimiento y análisis del concepto.

Para dar respuesta a la pregunta planteada en el anteproyecto, se optó por el análisis documental como metodología de investigación. De acuerdo con Vickery, citado por García (1993), dicho análisis consiste en la extracción de un conjunto de palabras clave de un documento, lo cual permite construir una representación condensada de su contenido. En este

¹ Para fundamentar este análisis, se consultó la información institucional del Colegio Bahaus de la Montaña a través del siguiente enlace: [Colegios de educación Alternativa en Bogotá Colombia archivos - los mejores colegios de Colombia Bauhaus](#)

² De manera complementaria, se revisó parte de la propuesta pedagógica del Colegio Champagnat localizada en: <https://colegiochampagnat.edu.co/proyecto-academico/ninos-felices/>

³ En cierre de esta exploración de antecedentes se consultó la sección psicológica planteada por el Colegio de Santo Ángel encontrado en: <https://www.colegiodelsantoangel.edu.co/psicologia/>

marco, la producción académica se centró en las obras de David Ausubel, con especial atención al concepto de motivación desde la teoría del aprendizaje significativo. Asimismo, se realizó una revisión exhaustiva de otros documentos, como tesis de grado y artículos de investigación, que abordan temáticas afines y se inscriben en la misma línea de pensamiento del autor, con el fin de enriquecer el análisis y ampliar el panorama conceptual.

Bajo tal propósito, la metodología se desarrolló en las siguientes fases: la primera fue la *fase de identificación*, en la que inicialmente abordamos el concepto de motivación desde la teoría del Aprendizaje Significativo. Aunque Ausubel plantea una definición clara y precisa del término, esta misma precisión nos impulsó a explorar la motivación desde otras corrientes psicológicas, como el conductismo, el cognitivismo y la psicología social. Durante esta etapa, observamos que la motivación se encuentra estrechamente vinculada con otros conceptos como el interés, la curiosidad y la atención, cuyas relaciones varían según el enfoque teórico adoptado.

La segunda fue la *fase de caracterización*, en la cual, a partir del uso de fichas temáticas y del análisis previo, se describieron y analizaron los conceptos de motivación, atención, curiosidad e interés, permitiendo identificar sus principales atributos, relaciones y diferencias. Finalmente, la tercera fue la *fase de análisis*, en la que, mediante la revisión documental y la caracterización realizada, se construyeron figuras conceptuales que permitieron representar gráficamente los hallazgos, facilitando la visualización de las conexiones y tensiones entre los conceptos estudiados.

Para llevar a cabo este análisis, se emplearon dos fichas temáticas (véase Anexos 1 y 2), las cuales permitieron sistematizar la información extraída de los documentos consultados. Siguiendo la metodología propuesta por Eco (1977), dichas fichas facilitan la organización del contenido a partir de temas específicos o categorías relevantes, lo que resulta especialmente útil en investigaciones de carácter documental. Con el propósito de lograr una mejor organización de la información, se elaboraron dos fichas temáticas: una correspondiente a fuentes primarias y otra a fuentes secundarias. Cada una de ellas está estructurada en torno a conceptos clave para la investigación, lo que facilitó su análisis y articulación en el desarrollo del trabajo.

En la revisión documental, se inició con la identificación del concepto de motivación dentro de la teoría del aprendizaje significativo. No obstante, se encontró que, según Ausubel (1980), “la motivación no es condición indispensable del aprendizaje; resulta superfluo posponer ciertas actividades de aprendizaje hasta que surjan los intereses y las motivaciones adecuados” (p. 420). Esta afirmación limitó nuestra indagación inicial, ya que, aunque en otros apartados Ausubel reconoce la motivación como un aspecto positivo y relevante, también establece que no es un requisito esencial para que ocurra el aprendizaje. Esta ambivalencia en la postura del autor redujo el valor explicativo del concepto dentro de su teoría, lo que llevó a la necesidad de replantear nuestra pregunta de investigación.

No obstante, nuestro interés continuó centrado en el reconocimiento del concepto de motivación dentro del discurso pedagógico. A lo largo del proceso investigativo, se evidenció que dicho concepto ha sido abordado ampliamente desde la psicología, pero escasamente desde la pedagogía. Por esta razón, se replanteó el objetivo de investigación, orientándolo hacia la caracterización del concepto de motivación desde una lectura pedagógica, que permitió comprender su sentido y pertinencia en el ámbito educativo desde esta perspectiva.

Por ello, en nuestras fichas temáticas se incorporaron nuevas fuentes que permitieron evidenciar la relación entre el concepto de motivación y el enfoque pedagógico. En este sentido, la estructura de este trabajo de grado se desarrolla en cuatro capítulos. En un primer capítulo, se presenta nuestra investigación inicial centrada en la teoría del aprendizaje significativo, incluyendo un apartado específico que explora el lugar que ocupa la motivación dentro de esta. A partir de este análisis, se justifica la necesidad de replantear el rumbo de la tesis, al identificar las limitaciones teóricas que esta perspectiva mostraba frente al abordaje profundo del concepto de motivación.

Posteriormente, en el segundo capítulo, se introduce la investigación del concepto de motivación desde dos enfoques teóricos: el conductista y el cognitivista. Esta revisión permitió reconocer la transversalidad del concepto, así como las distintas formas en que se concibe la agencia del estudiante dentro de cada perspectiva. Esta comparación enriqueció la

comprensión del concepto y permitió establecer un puente entre los fundamentos psicológicos y su lectura pedagógica.

Dentro de estas nuevas revisiones teóricas, se identificó que el concepto de motivación aparece estrechamente vinculado con otro: el interés. Ambos comienzan a ser abordados de manera conjunta en diversos enfoques, lo que evidenció la necesidad de profundizar en esta relación para comprender mejor su papel dentro del proceso educativo. Por esta razón, se propuso un tercer capítulo centrado en el análisis del concepto de interés, entendido como un componente clave del discurso pedagógico. A diferencia del concepto de motivación, que ha sido abordado con mayor frecuencia desde la psicología, el interés se perfila como una categoría más próxima a las reflexiones pedagógicas, convirtiéndose en un puente teórico para abordar la motivación desde la pedagogía. Este capítulo incluye aportes de pedagogos relevantes que han reflexionado sobre la importancia del interés como motor del aprendizaje y como un elemento central en la planificación de experiencias educativas significativas.

En este tercer capítulo se identificó que la posible relación entre los conceptos de motivación e interés se articula a través de otros dos conceptos clave: la curiosidad y la atención. A partir de esta observación, el cuarto capítulo se estructura en dos partes. En la primera, se abordan la curiosidad y la atención retomando los hallazgos del capítulo anterior; en la segunda parte, se exploran las relaciones entre interés, motivación, curiosidad y atención, proponiendo dos esquemas que ilustran su relación e interacción en el contexto pedagógico.

Finalmente, se incorporan unas conclusiones generales que dan cierre a todo el ejercicio investigativo, en las que se retoman los planteamientos centrales desarrollados en cada capítulo. Estas conclusiones no solo permiten extraer los hallazgos más relevantes sobre el concepto de motivación y su abordaje desde una perspectiva pedagógica, sino que también aclaran aspectos fundamentales en torno a su relación con otros conceptos como el interés, la curiosidad y la atención.

1. MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

Como se mencionó en la introducción, esta tesis ha experimentado diversas modificaciones a lo largo de su desarrollo. No obstante, desde sus inicios, ha tenido como principal referente la teoría del aprendizaje significativo, la cual ha servido como marco de referencia para orientar el análisis. En este sentido, se han retomado dos de las obras más influyentes de David Ausubel: *Psicología educativa* (1980) y *Adquisición y retención del conocimiento* (2002), en las que el autor expone y profundiza los principios fundamentales de su teoría. Asimismo, se ha considerado como antecedente la tesis de pregrado de Cañaverl, L., Nieto, A. y Vaca, J. (2020) titulada *El aprendizaje significativo en las principales obras de David Ausubel: lectura desde la pedagogía*.

Desde el comienzo, esta teoría despertó un gran interés debido a su frecuente utilización en el ámbito educativo para explicar cómo debería desarrollarse el proceso de aprendizaje. No obstante, su aplicación no siempre se presenta con suficiente claridad. En muchos casos, se resalta su valor como alternativa a la repetición mecánica de información, pero sin ofrecer una explicación detallada sobre sus fundamentos teóricos y su verdadero alcance en la construcción del conocimiento.

En la revisión documental realizada (véase Anexo 1), se identificó que el concepto de motivación aparece de forma recurrente en la teoría, destacando la importancia de su adquisición dentro del proceso de aprendizaje, entendiendo que desempeña un papel activo y fundamental en el ámbito educativo. Sin embargo, en los antecedentes consultados, este concepto no es desarrollado en profundidad, sino que se aborda de manera superficial.

Por tal motivo, se optó por revisar el concepto de motivación desde la teoría del aprendizaje significativo, con el propósito de abordarlo con mayor claridad en el desarrollo de esta tesis. En consecuencia, el objetivo de este apartado es caracterizar dicha teoría, sentando las bases para su análisis posterior en relación con otros conceptos trabajados a lo largo del documento. Para ello, resulta fundamental esclarecer cómo entiende Ausubel el aprendizaje significativo y cuál es su relación con el concepto de motivación.

1.1. ¿Qué es el Aprendizaje significativo?

Como primera idea sobre el aprendizaje significativo, Ausubel (2002) establece:

Por definición, el aprendizaje significativo supone la adquisición de nuevos significados. A su vez, los nuevos significados son el producto final del aprendizaje significativo. Es decir, la aparición de nuevos significados en el estudiante refleja la ejecución y la finalización previas de un proceso de aprendizaje significativo. (p.122)

El aprendizaje significativo se define como un proceso en el que el estudiante adquiere nuevos significados al integrar la nueva información de manera comprensible y relacionada con sus conocimientos previos. Se destaca que estos significados constituyen el resultado final del aprendizaje significativo. En otras palabras, cuando un estudiante construye e incorpora un nuevo significado en su estructura cognitiva, se evidencia que ha ocurrido un aprendizaje significativo.

Así, la presencia de nuevos significados en el estudiante indica que ha habido un proceso de aprendizaje significativo previo, lo que implica que no se ha limitado a memorizar información de forma mecánica, sino que ha comprendido e interiorizado el conocimiento de manera profunda y estructurada.

Sin embargo, Ausubel (2002), establece que para que esto suceda el estudiante debe tener una actitud de aprendizaje significativo, lo que implica la disposición activa del estudiante para comprender la nueva información en lugar de memorizarla. Esto significa que el estudiante busca establecer conexiones entre los nuevos conocimientos y sus experiencias previas, lo que permite que el aprendizaje sea más duradero y tenga sentido.

A diferencia del aprendizaje memorístico, en el que el estudiante se limita a repetir información sin comprenderla, la actitud de aprendizaje significativo se caracteriza por la reflexión, el pensamiento crítico y la capacidad de integrar los conceptos en un esquema de conocimiento más amplio. Un estudiante con esta actitud no solo se cuestiona lo que aprende, sino que también busca explicaciones, ejemplos y aplicaciones prácticas que le ayuden a consolidar la información.

El aprendizaje significativo depende de dos factores fundamentales: la naturaleza del material de instrucción y la estructura cognitiva del estudiante. Si bien el primero será abordado más adelante, es importante señalar que, para que un contenido sea potencialmente significativo, no debe ser arbitrario ni aleatorio, sino que debe ser razonable y permitir una conexión no literal con los conocimientos previos. No es suficiente con que el contenido pueda relacionarse de manera lógica y no arbitraria con conocimientos anteriores; también es necesario que el estudiante posea ideas previas pertinentes que actúen como anclaje para integrar el nuevo conocimiento.

Esto explica por qué el significado potencial de un contenido varía entre individuos, ya que factores como el nivel educativo previo, la edad, la clase social y el contexto cultural influyen en la manera en que cada persona construye el significado. Ausubel (2002) enfatiza la importancia de hablar de un "grado de significado potencial" en lugar de simplemente "significado", ya que este no es una propiedad intrínseca del material, sino el resultado de la interacción entre el nuevo conocimiento y los esquemas previos del estudiante. Si el significado estuviera garantizado desde un principio, el proceso de aprendizaje carecería de sentido. Es decir, el aprendizaje significativo es un proceso activo en el que los nuevos conocimientos adquieren sentido únicamente cuando pueden integrarse de manera coherente en la estructura cognitiva del aprendiz.

1.1.1. Material de aprendizaje no arbitrario y no lineal.

En este apartado, abordaremos la idea planteada por Ausubel sobre la importancia de que un material de aprendizaje sea no arbitrario y no lineal. Como mencionamos anteriormente, el aprendizaje significativo depende, en parte, del grado de significado lógico de los materiales de instrucción. Como señala, Ausubel (2002): "Para ser lógicamente significativo, el material de aprendizaje no tiene que ser necesariamente válido ni empíricamente verdadero, siempre que sea razonable, plausible y no aleatorio" (p. 125). Esto significa que su coherencia interna y su capacidad para relacionarse con conocimientos previos son fundamentales para que pueda ser comprendido y asimilado de manera significativa.

En este sentido, Ausubel (2002), establece la pregunta:

¿Qué es exactamente lo que queremos decir al afirmar que para que el material de aprendizaje sea lógicamente significativo se debe poder enlazar de una manera no arbitraria y no literal con ideas correspondientes pertinentes que se encuentren dentro del ámbito de la capacidad de aprendizaje del ser humano? (p.127)

Ausubel (2002) distingue dos formas en las que el material de aprendizaje puede vincularse con la estructura cognitiva del estudiante: de manera no arbitraria y no lineal, características del aprendizaje significativo. Por un lado, la relación no arbitraria implica que el aprendizaje es lógicamente significativo cuando el nuevo conocimiento puede integrarse con los saberes previos de manera estructurada y coherente, sin depender del azar o la memorización mecánica. Es decir, el contenido tiene sentido en sí mismo y puede conectarse de forma razonable con las ideas que ya posee el estudiante.

Por otro lado, la relación no lineal hace referencia a la flexibilidad en la expresión del conocimiento. Un concepto no necesita ser repetido con las mismas palabras exactas para mantener su significado. Mientras la idea central se comprenda y pueda reformularse mediante sinónimos o equivalentes conceptuales, el aprendizaje sigue siendo significativo. En este sentido, lo importante no es la repetición exacta, sino la comprensión profunda y la capacidad de reinterpretar el contenido de manera propia.

Por ello, es fundamental que los materiales de aprendizaje seleccionados cumplan con estas características. De lo contrario, se correría el riesgo de fomentar un aprendizaje memorístico, en el que las relaciones entre los conceptos son arbitrarias y lineales. Esto limitaría la durabilidad de la nueva información y reduciría su relevancia dentro del proceso de aprendizaje, ya que no se establecería una conexión efectiva entre los conocimientos previos y los nuevos. En este sentido, se refuerza la idea de que el aprendizaje significativo es más eficaz, pues permite generar conexiones más profundas y duraderas en la memoria.

1.2. ¿Cuál es la relación entre significado y aprendizaje significativo?

En este apartado, exploraremos la relación entre el significado y el aprendizaje significativo. Para ello, Ausubel (2002) señala que, en el desarrollo cognitivo infantil, los primeros aprendizajes se adquieren a través de la percepción antes de llegar a la comprensión de conceptos más abstractos. Esto se debe a que el lenguaje es representacional y las relaciones entre los objetos y las palabras se establecen inicialmente mediante asociaciones. Con el tiempo, este proceso evoluciona hacia la formación de conceptos más complejos, interiorizados a través de hipótesis que permiten ajustar y reorganizar las nociones iniciales hasta consolidarlas como categorías. De este modo, esta dinámica constituye la base para la adquisición de nuevos significados en el proceso de aprendizaje.

No obstante, Ausubel (2002) plantea que:

El significado potencial para ciertas personas concretas inherente a determinadas expresiones simbólicas y al planteamiento de ciertas proposiciones se diferenciaba del significado real (fenomenológico o psicológico) que, por otro lado, es un producto de un proceso de aprendizaje significativo. Según este punto de vista, el significado real surge cuando este significado potencial se transforma en un contenido cognitivo nuevo, diferenciado e idiosincrásico dentro de un individuo concreto con una actitud de aprendizaje significativa, como resultado de interactuar y de estar enlazado de una manera no arbitraria y no literal con ideas pertinentes de su estructura cognitiva. (p.130)

Para comprender cómo surge el significado en el aprendizaje, Ausubel (2002) distingue dos formas fundamentales: el significado lógico y el significado psicológico. El significado lógico es inherente al material de aprendizaje y se refiere a la estructura y coherencia interna del contenido. Es decir, está determinado por la manera en que las ideas o conceptos dentro de un tema están organizados de forma no arbitraria. Este tipo de significado no depende de la estructura cognitiva del estudiante, sino que se considera lógico porque excluye asociaciones aleatorias entre conceptos, ya que estas no contribuyen a la construcción de conocimiento significativo. En otras palabras, si dos ideas se relacionan sin una conexión clara, no se puede hablar de significado lógico.

Por otro lado, el significado psicológico o real está vinculado con la experiencia cognitiva única y subjetiva de cada individuo en el proceso de aprendizaje. Se refiere a lo que el material de aprendizaje representa para el estudiante y a la manera en que este logra

establecer conexiones con sus conocimientos previos, facilitando su asimilación y comprensión.

Para que se produzca un aprendizaje significativo, no basta con que el contenido tenga un significado lógico, es necesario que también adquiera un significado psicológico para el estudiante. Esto implica la formación de conexiones no arbitrarias entre la nueva información y la estructura cognitiva preexistente. De lo contrario, aunque un contenido tenga coherencia interna, si no encuentra un punto de anclaje en la mente del estudiante, no se logrará un aprendizaje profundo y duradero.

1.2.1. Significado y significancia.

En la teoría de Ausubel, el concepto de significado juega un papel central en el aprendizaje. Como se mencionó anteriormente, el significado es el resultado del proceso de aprendizaje significativo. Según Ausubel (1980): “El significado mismo es producto del proceso del aprendizaje significativo, y se refiere al contenido cognoscitivo diferenciado que evoca en un alumno dado un símbolo, o grupo de símbolos específicos, después de aprendida cualquiera de estas expresiones.” (p. 60).

Es importante, sin embargo, diferenciar el término significado del concepto de significatividad, ya que, aunque están relacionados, no son lo mismo. Mientras que el significado se refiere al contenido cognitivo que un símbolo evoca en un estudiante, la significatividad tiene que ver con el grado relativo de importancia o conexión que una palabra o símbolo tiene dentro del aprendizaje, en comparación con otros elementos lingüísticos.

Ausubel establece que existen varios factores que influyen en el grado de significatividad de una palabra. Uno de ellos es la presencia de un referente identificable y concreto. Por ejemplo, el autor señala que: “Posea un referente identificable concreto (como ‘libro’) o de que realice una mera función de transacción (como ‘pues’).” (Ausubel, 1980, p. 66). Esto significa que palabras como "libro", que tienen una referencia clara y tangible, poseen un

mayor grado de significatividad en comparación con términos como "pues", cuya función es principalmente gramatical y no conceptual.

Otro factor que influye en la significatividad es la frecuencia de aparición en distintos contextos. Cuanto más se usa una palabra en diferentes situaciones, mayor es su significado relativo para el estudiante, ya que la exposición repetida refuerza su importancia dentro del lenguaje. De manera similar, una palabra que genera múltiples asociaciones en la mente del aprendiz es considerada más significativa, porque se conecta con un mayor número de conocimientos previos.

En síntesis, la diferencia entre los índices de significatividad y los mecanismos por los cuales una palabra adquiere significado radica en que la significatividad de una palabra depende de factores como la familiaridad, la cantidad de asociaciones que evoca y su frecuencia de uso. Estos elementos determinan qué tan relevante resulta un término dentro del proceso de aprendizaje significativo.

1.3. La motivación dentro del proceso de aprendizaje

Ausubel (1980) plantea que la adquisición de motivaciones e intereses constituyen una de las funciones principales de la educación, ya que “tales necesidades no son endógenas sino adquiridas; y en gran parte, por exposición a la enseñanza sugerente, significativa y apropiada al nivel de desarrollo” (p. 50). Esto significa que la motivación no surge de manera espontánea, sino que se desarrolla a partir de experiencias educativas que resulten estimulantes, comprensibles y ajustadas al nivel de desarrollo del estudiante, favoreciendo así el deseo y la disposición para aprender.

Por esta razón, su papel fundamental en el proceso de aprendizaje radica en que la motivación impulsa la concentración, el interés y la persistencia de los estudiantes, influyendo de manera directa en su rendimiento académico y en su éxito escolar. Según Ausubel (1980), citado por Cañaveral et al. (2020), la motivación se define como una disposición positiva que impulsa a la acción orientada hacia una meta específica. Esta fuerza puede estar determinada por

diversos factores, tanto internos como externos, que resultan decisivos en el desarrollo del estudiante.

Aunque la motivación está presente en el proceso educativo, es importante reconocer que por sí sola no es suficiente. La enseñanza orientada por el docente cumple un papel determinante, ya que es responsabilidad de este adaptar su práctica a las motivaciones, intereses y niveles de desarrollo de los estudiantes. En este sentido, el aprendizaje significativo no ocurre de manera espontánea, sino que requiere una enseñanza estructurada, sugerente y apropiada. En palabras de Ausubel (1980):

Las consecuencias de estos resultados son obvias. Si los profesores no pueden percibir con exactitud los intereses, actitudes, motivaciones, aspiraciones y problemas de sus alumnos, naturalmente serán incapaces de aconsejarlos inteligentemente o de adaptar con eficacia el clima interpersonal de la escuela, a las necesidades de la personalidad especiales de los desadaptados. (p.473)

No obstante, Ausubel (1980) asegura que "Aunque la motivación sea un factor muy importante que facilita mucho el aprendizaje, no es de ninguna manera una condición indispensable" (p. 418). Esto se debe a que, según explica, la relevancia de la motivación disminuye a medida que el niño crece, dado que el aprendizaje se vuelve más fácil con el tiempo y requiere menos esfuerzos gracias a la capacidad cognitiva que han adquirido anteriormente. Es decir, conforme los estudiantes desarrollan una comprensión más profunda y consolidada de los conceptos, su necesidad de motivación externa puede disminuir, ya que fortalecen su curiosidad intrínseca y su capacidad para aprender.

Si bien dentro de la teoría del aprendizaje significativo se reconoce la importancia de la motivación en los procesos educativos, Ausubel también advierte que el aprendizaje no depende exclusivamente de esta. Desde su perspectiva, la motivación por sí sola no garantiza que ocurra un aprendizaje significativo, ya que este requiere además de la disposición del estudiante, la existencia de conocimientos previos relevantes y una enseñanza adecuadamente estructurada.

Esta postura teórica representó una limitación para nuestra investigación, en tanto que uno de los propósitos de la tesis era caracterizar el concepto de motivación. En consecuencia, se

hizo necesario replantear el uso de la teoría de Ausubel no como el eje central del estudio, sino como un marco de referencia que permite orientar el análisis, sin restringirlo a una visión que subordina la motivación a otros factores del aprendizaje. Esta decisión nos permitió construir un enfoque más amplio, en el que la motivación es concebida como una dimensión clave a explorar, más allá de los límites impuestos por el marco teórico inicial.

Por lo tanto, en los capítulos siguientes se explorará el concepto de motivación desde diversas teorías y enfoques, con el propósito de ampliar su comprensión además de lo planteado por la teoría del aprendizaje significativo. De igual manera, se analizará la manera en que la motivación se articula con otros conceptos fundamentales abordados en esta tesis.

2. PERSPECTIVAS PSICOLÓGICAS SOBRE LA MOTIVACIÓN

La motivación es un concepto central en la psicología del aprendizaje que ha sido objeto de numerosas investigaciones. Como señala Barberá (1997), "en su afán por comprender la actividad humana, la Psicología ha asignado a la motivación el cometido de explicar las causas del comportamiento" (p. 1). En otras palabras, la motivación es un factor clave que impulsa a las personas a actuar y aprender. Particularmente por la pregunta del aprendizaje, diversos enfoques teóricos han intentado explicar este elemento educativo desde diferentes perspectivas.

En el libro *Teorías del Aprendizaje*, Bower e Hilgard (1989) exploran algunas teorías que abordan la relación entre el cuerpo y la emoción y cómo ambos contribuyen a la adquisición de conocimiento. Los autores analizan dos enfoques principales: el empirismo y el racionalismo. Mientras que el empirismo sostiene que la experiencia sensorial es fundamental, partiendo de ideas simples que se van complejizando, el racionalismo destaca la razón como el principal medio para alcanzar un conocimiento válido.

Estas perspectivas han sido relevantes para la psicología educativa, debido a que ofrecen fundamentos complementarios para entender el aprendizaje. El empirismo, por ejemplo, respalda teorías como el conductismo, que enfatiza la importancia de los estímulos y respuestas en la adquisición de conocimientos y habilidades. En contraste, el racionalismo se apoya en teorías cognitivistas, las cuales otorgan un papel crucial al individuo y a los procesos mentales internos del aprendizaje. No obstante, los autores también reconocen el valor en los aportes de ambos enfoques.

Desde el conductismo, se habla sobre el moldeamiento de la conducta, lo cual facilita la creación de hábitos en el ámbito escolar que contribuyen a la convivencia social. Por otro lado, el cognitivismo, aunque reconoce la relevancia de la conducta introduce la "mente" como una parte esencial, destacando la importancia de la individualidad y de los procesos internos propios de cada persona. Este enfoque permite comprender que el aprendizaje no se

basa únicamente en comportamientos observables, sino también en cómo cada individuo procesa y asimila la información.

En este sentido, el concepto de motivación no es estático, sino que ha evolucionado y se ha interpretado de diversas maneras a lo largo de la historia de la psicología del aprendizaje. Enfoques como el conductista y el cognitivista han aportado diferentes concepciones sobre este constructo que reflejan las preocupaciones y los paradigmas de su época.

Es así como el presente capítulo se centrará en estos dos enfoques: el conductismo y el cognitismo, pues se pretende examinar cómo cada enfoque conceptualiza y aborda la motivación con el objetivo de mapear y comprender de manera más profunda los procesos motivacionales. Para esto tomaremos como base dos manuales de psicología: *Psicología del aprendizaje* (Pozo, 2014) y el texto mencionado anteriormente *Teorías del aprendizaje* de Bower e Hildegard (1989).

Resulta relevante aclarar que abarcaremos estas corrientes desde su núcleo problemático de manera general sin profundizar en sus vertientes históricas o especificidades, puesto que para efectos de esta investigación nos enfocaremos en algunos puntos clave de cada una para entender el fenómeno en cuestión desde una perspectiva más amplia.

2.1. Motivación desde el enfoque conductista

El enfoque conductista es, sin duda, una base fundamental para entender los procesos de motivación en el aprendizaje. Para esta corriente el aprendizaje se basa en “la reclasificación de las respuestas en una situación compleja”, mientras que el condicionamiento se refiere “al fortalecimiento de la conducta que resulta del reforzamiento” (Skinner, 1953, p. 65), es así como se puede considerar a la conducta operante como un “aprender haciendo” cuando presentamos conductas.

Es decir, se centra en las interacciones entre estímulos y respuestas, que mediante las conductas observables se modifican a través de refuerzos y castigos. Por lo que realizar una

acción particular produce resultados que pueden ser reforzados, los cuales influyen en la probabilidad de que esa acción se repita en el futuro, así el proceso de aprendizaje implica tanto la adquisición de nuevas conductas como la repetición de las mismas para obtener resultados deseados y evitar resultados no deseados. Por ello, el aprendizaje y la acción están ligados a este tipo de condicionamiento, donde el desarrollo de una acción depende de la capacidad del sujeto para asociar las consecuencias de su conducta.

Desde esta línea de pensamiento, autores como Frederic Skinner, en su obra *Walden Dos* (1948), presentan un intento por cambiar algunas ideas sobre ciertas dinámicas educativas desde el enfoque conductista a través del reconocimiento parcial de otras variables individuales. Skinner plantea que el control del entorno y la conducta pueden moldear el comportamiento humano, aunque también admite que los factores individuales pueden influir en la manera en que las personas responden a estos estímulos.

En ese sentido, su idea de educación utópica desarrollada en su producción teórica se apoya en dos pilares fundamentales. Por un lado, el aprendizaje de los niños se enfoca en el desarrollo de habilidades para aprender a pensar, impulsado por la exploración. Sin embargo, a pesar de la intención de fomentar la autonomía y el aprendizaje práctico, uno de los personajes de la obra sostiene que la libertad es solo una ilusión, ya que el comportamiento puede ser manipulado a través del control del entorno en el que los sujetos se desenvuelven.

Dicho esto, la motivación desde esta perspectiva se entiende como un conjunto de estímulos que impulsan o bloquean determinadas respuestas. Vargas. *et al*, (2019) identifican dos tipos de motivación: por un lado, está la motivación positiva, que se manifiesta cuando se establecen metas que presentan un incentivo o recompensa para el individuo, reforzando así su compromiso y desempeño. Por otro lado, la motivación negativa surge cuando el individuo se ve impulsado a actuar para evitar una consecuencia desfavorable, particularmente en el contexto de aprendizaje esto suele estar asociado con el temor al fracaso.

En el texto *Motivación y emoción* de Reeve (2010), se expone que “Las personas son inherentemente sensibles a los signos de ganancia y placer. El mecanismo fisiológico que

nos sensibiliza de manera inherente a la recompensa (a la ganancia, al placer) es la liberación de dopamina en el cerebro” (p.108) Particularmente la motivación extrínseca responde a esta dinámica de beneficio individual como beneficio del sistema social mediante la conducta.

Por su parte McClelland (1989) asegura que las necesidades sociales son parte de un proceso psicológico innato que surge a través de la socialización y activa diversas respuestas emocionales frente a determinados incentivos. El autor reconoce que estos incentivos están vinculados a tres necesidades fundamentales: la necesidad de logro, la necesidad de afiliación y la necesidad de poder. Estas motivaciones son cruciales, ya que influyen en el comportamiento de las personas y, en consecuencia, afectan su desempeño en distintas tareas.

La necesidad de logro impulsa a los individuos a enfrentar desafíos y alcanzar sus metas; la necesidad de afiliación favorece la búsqueda de relaciones y la aceptación social; y la necesidad de poder motiva a las personas a influir y ejercer control sobre los demás. Cada una de estas motivaciones moldea el comportamiento de manera particular, impactando de forma significativa el éxito y el desarrollo personal en diversos contextos.

En el ámbito educativo, la motivación suele orientarse más hacia el rendimiento que hacia el aprendizaje en sí mismo, lo cual se relaciona estrechamente con el enfoque conductista, que privilegia la observación y el refuerzo de conductas medibles. A su vez, el proceso de aprendizaje se ve influenciado por la necesidad de logro, afiliación y poder, conceptos pertenecientes a la teoría motivacional de David McClelland. Aunque esta teoría no forma parte del conductismo clásico, sus postulados han sido incorporados en algunos modelos educativos con el fin de comprender de manera más profunda las metas que guían el actuar de los estudiantes. Desde esta perspectiva, el aprendizaje tiende a ligarse a la obtención de resultados visibles, ajustados a un “estándar de excelencia”.

Esto plantea un gran interrogante para pensar el sentido formativo en el marco del aprendizaje partiendo de la pregunta por: ¿la noción de motivación promovida en la sociedad a través de la educación desdibuja en cierta forma la autonomía e individualidad de quien aprende? Y ¿cómo la educación puede fomentar estos procesos de reflexión para potenciar el aprendizaje sin caer en la dependencia absoluta de los estímulos externos?

Con lo expuesto anteriormente se evidencia que, si bien el mismo reconocimiento de una motivación extrínseca e intrínseca permite entender que no todo motivo está supeditado a estímulos externos, recompensas o prestigio social. Otros logran orientar su motivación hacia metas de competencia o aprendizaje genuino. Sin embargo, pareciera que este sentido de lo intrínseco actualmente posee un menor valor, pero es precisamente desde esta lógica de la praxis educativa en donde podemos proponer una postura pedagógica que plantea importantes reflexiones sobre el equilibrio entre la motivación interna y las recompensas externas en los contextos formativos.

2.1.1. La motivación desde el aprendizaje social de Bandura

Albert Bandura, a través de su teoría del aprendizaje social, propuso que las personas aprenden no solo por experiencia directa, sino también al observar a otros, un proceso que llamó aprendizaje por observación o imitación. En este marco, la motivación desempeña un papel crucial en la imitación de comportamientos, ya que no basta con que el observador presencie la acción de un modelo, sino que debe haber ciertos factores motivacionales que impulsan a la persona a repetir la conducta observada.

Bandura (1963) establece que “los factores motivacionales y la anticipación del refuerzo positivo o negativo aumentan o reducen la probabilidad de las respuestas de observación, que son aspecto esencial del aprendizaje por imitación.” (p.53). Es decir que la motivación del observador está influenciada por la anticipación del refuerzo, por lo que, no basta con que el comportamiento observado sea interesante o llamativo, el observador también debe tener la expectativa de que al imitarlo obtendrá algún tipo de recompensa o evitará una consecuencia negativa.

En este sentido, la frustración juega un papel igualmente importante dentro del marco motivacional. Bandura sugiere que este conflicto o frustración puede producir un impulso adicional que aumenta la motivación para actuar, incluso si ese impulso no está directamente

relacionado con la meta original. Por lo tanto, la frustración no solo genera malestar, sino que también puede intensificar el esfuerzo para alcanzar una recompensa, influyendo directamente en la persistencia de la conducta.

Es decir, se reconoce que además de la influencia de aspectos internos, los refuerzos sociales juegan un papel significativo en la motivación para la imitación. Desde lo postulado por Bandura (1963), “el grado de aprobación social depende del esfuerzo por alcanzar determinados logros, pero también de la observancia de las trabas que impiden que ese esfuerzo tenga unas consecuencias nocivas para la sociedad” (p.139). La aprobación social o el apoyo de un grupo refuerza las conductas observadas y, por lo tanto, incrementa la probabilidad de que el comportamiento del modelo sea imitado, ya que, si el camino para lograrlas genera daños o problemas sociales, es menos probable que reciba la aprobación de los demás.

Desde el ámbito escolar, esta teoría tiene un fuerte énfasis en el rendimiento académico, debido a la clara influencia de los prototipos sociales en relación con las demandas del aprendizaje educativo. Estas expectativas sociales, alineadas con la noción de éxito académico, configuran tanto el comportamiento como la motivación de los estudiantes, orientando su desempeño hacia el cumplimiento de objetivos que responden a estándares previamente establecidos.

Según Arnau (1979), citado por García (2006), “La teoría del aprendizaje social se halla justificada por el hecho de que muchas formas de conducta son aprendidas en contextos sociales, integradas por necesidades que requieren para su satisfacción de la decisión de otras personas.” (p.7)

En complemento a esta idea, Reeve (2010), citando a Locke y Latham (1990), expone:

Quando los incentivos y recompensas extrínsecas son contingentes al logro de una meta, la aceptación de la persona aumenta en proporción a los beneficios percibidos de lograr la meta. Los incentivos como el dinero, el reconocimiento público y las becas contribuyen en forma positiva a la disposición de la persona a aceptar una meta, sin importar su dificultad, origen o la credibilidad del individuo que asigna la meta. (p.181)

En este sentido, la motivación se vincula principalmente con el rendimiento académico, orientándose hacia el cumplimiento de metas y estándares impuestos por el entorno educativo y social. Este enfoque tiende a dejar de lado la individualidad, ignorando las motivaciones intrínsecas y las necesidades personales de cada estudiante. En este contexto, McClelland (1989) define la necesidad como el deseo de alcanzar un estado final, relacionado con la sensación de carencia de algo que se percibe como esencial para lograr un objetivo o alcanzar un estado de equilibrio.

Sumado a lo anterior, la motivación intrínseca, por su parte, se plantea como la inclinación natural a explorar intereses propios y enfrentar desafíos para el crecimiento personal (Deci y Ryan, 1985), está asociada con una mayor autorrealización, vitalidad y menor ansiedad y depresión (Reeve, 2010, pp. 101). No obstante, como se señaló previamente, en la práctica los estudiantes, suelen verse sujetos a una serie de expectativas externas que determinan su vida académica. Esta idea sobre los incentivos externos podría desplazar el valor de la motivación intrínseca, limitando su desarrollo personal y el aprendizaje genuino que se pueda producir.

2.2. Motivación desde el enfoque cognitivista

Bower e Hilgard (1989), en su obra *Teorías del aprendizaje*, señalan que el racionalismo puede considerarse una de las primeras aproximaciones al cognitivismo, dado que pone énfasis sobre la idea de que el conocimiento no surge únicamente de los sentidos, sino que la mente humana posee estructuras inherentes al organismo que organizan y dan sentido a la experiencia, dando lugar a la construcción del conocimiento a través de la mente, en lugar de ser solo una respuesta a los estímulos externos.

En el contexto del cognitivismo, se reconoce que la mente no solo recibe información, sino que la procesa a través de estructuras mentales que se desarrollan tanto a partir de la experiencia como de capacidades innatas. De manera similar, los racionalistas sostenían que las ideas innatas eran fundamentales para interpretar y organizar la experiencia.

A su vez Bower e Hilgard (1989) mencionan la posibilidad de que las teorías conductual y cognitivista puedan coexistir, aunque no profundizan sobre este planteamiento. En este sentido, tomamos los postulados de Pozo (2008) al abordar los niveles de organización en el aprendizaje, donde establece que el primer proceso en el aprendizaje es el asociativo, el cual está dirigido a "extraer regularidades del entorno, estableciendo secuencias predictivas de sucesos y conductas, que nos permiten vivir en un entorno más predecible y controlado" (Pozo 2008, p. 144). Este proceso se alinea con los principios de la teoría conductual, que enfatizan la repetición de acciones o conductas para lograr el aprendizaje.

En segundo lugar, surge el aprendizaje constructivo, el cual requiere de condiciones adicionales para que se dé. Pozo (2008), afirma que "la construcción de conocimiento requiere tomar conciencia de las diferencias entre la información y las estructuras que intentan asimilarla y comprenderla" (p. 164). Este proceso se articula con la teoría cognitiva, que subraya la importancia de los procesos mentales en la construcción del conocimiento.

De esta manera, Pozo reconoce que ambos aprendizajes están presentes en el proceso, siendo el asociativo previo al constructivo, ya que el primero es necesario para que el segundo pueda surgir. Es decir, el conocimiento previamente adquirido a través de la asociación de estímulos y respuestas establece la conexión sobre la cual se construyen nuevas estructuras cognitivas.

Las teorías contemporáneas de la motivación reconocen que los factores cognitivos desempeñan un papel fundamental en el proceso motivacional. Esto se debe a que la motivación ya no se concibe únicamente como una respuesta a estímulos externos o internos, sino como un proceso mediado por la manera en que las personas interpretan, valoran y comprenden las situaciones. En palabras de Ruiz (2020), "el objeto de estudio según esta corriente de investigación no es el origen de ese impulso al que llamamos «motivación», sino los factores que determinan su orientación y su persistencia." (p. 158). Es decir, los pensamientos, creencias y expectativas del individuo son elementos clave para explicar por qué una persona se siente motivada a actuar o perseverar en una tarea.

Las investigaciones más recientes sugieren que la motivación está intrínsecamente relacionada con la manera en que las personas interpretan y procesan sus experiencias. Como señala Naranjo (2009):

El sistema cognitivo es el que recibe y envía información a los otros sistemas: afectivo, comportamental y fisiológico, y regula el comportamiento de estos poniendo en marcha o inhibiendo ciertas respuestas en función del significado que le da a la información de que dispone. (p.161)

Desde la perspectiva cognitivista se sostiene que las emociones son importantes para el proceso motivacional porque logran activar los motivos que realmente impulsan la acción, haciendo que se amplifiquen los efectos en la conducta y su durabilidad en el tiempo. Sin embargo, se establece que, aunque las emociones están presentes dentro del proceso estas no son el origen directo de la motivación; en su lugar, actúan como señales que desencadenan la interpretación cognitiva de los incentivos presentes en el entorno. Esta interpretación resulta fundamental, ya que la activación afectiva no ocurre en un vacío, sino que está mediada por la evaluación cognitiva que cada persona hace de sus circunstancias. Como señala McClelland (1989), "Las observaciones de las personas y sus inferencias acerca de sí mismas determinan sus emociones y motivaciones" (p. 512). De este modo, no basta con que un estímulo esté presente; la manera en que un individuo lo percibe y lo contextualiza influye directamente en su capacidad para motivarse y actuar.

En este sentido, el placer o la satisfacción que generan ciertos logros, más allá de ser meras respuestas fisiológicas, dependen de la novedad y la variación que una persona experimente a nivel cognitivo. La adaptación a ciertos niveles sensoriales o conceptuales juega un papel fundamental, ya que es el cambio y no la estabilidad, lo que frecuentemente genera un impulso motivador.

Además, la motivación no se reduce a un simple impulso o respuesta automática a estímulos externos. Factores como las creencias personales, los valores y las oportunidades moldean y determinan si una motivación se convertirá en acción. Esta interacción entre las capacidades cognitivas y las disposiciones emocionales refleja la complejidad de la motivación, ya que

las emociones y los objetivos acompañan el proceso, pero es la interpretación del sujeto la que les otorga persistencia y profundidad. Dicho desde las palabras de Reeve (2010):

Las cogniciones son sucesos mentales. Por ende, las fuentes cognitivas de la motivación tienen que ver con los modos de pensamiento y creencia de una persona [...] los sucesos cognitivos mentales, como las metas y expectativas, pueden funcionar como un “resorte para la acción”, una fuerza motriz que energiza y dirige la acción de maneras deliberadas. (p.12)

En este sentido, McClelland (1989) establece que "el motivo surge primero y la comprensión cognitiva lo dirige o canaliza y lo aumenta o lo reduce. Es más correcto decir que ciertas disposiciones cognitivas caracterizan un motivo que afirmar que lo constituyen" (p.531). La teoría cognitivista reconoce que, en el proceso de la motivación, la capacidad de evaluar el propio rendimiento está presente incluso desde la infancia y a medida que los individuos crecen, estas disposiciones cognitivas influyen en la manera en que persiguen sus objetivos.

La creación de discrepancia se basa en el sistema de "proalimentación" o "alimentación hacia adelante" en el que la persona mira hacia delante y establece de manera proactiva una meta futura más elevada. La persona determina deliberadamente una meta superior, un estado ideal que aún no existe más que en la mente del individuo. (p.176)

Por lo que, desde la psicología cognitiva se reconoce que la motivación si bien es un pilar fundamental en el aprendizaje los resultados dependen de otras variables como los niveles de esfuerzo, las capacidades mentales y el nivel de dificultad de las tareas. Es aquí donde el individuo se adentra en un análisis más sofisticado e integral de sí mismo, este ejercicio de introspección no sólo da cuenta de una profunda reflexión de sus capacidades, sino también de calcular de manera más precisa las probabilidades y desafíos presentes en la búsqueda de alcanzar los objetivos proyectados. En palabras de García (2006):

Respecto a las atribuciones personales, Heider señala que, en muchas situaciones de la vida, el análisis de las causas del efecto se atribuye a la persona que lo causa. El criterio decisivo aquí es la intención. Junto a la atribución de la intencionalidad, destaca la de equifinalidad, como una serie de medios y caminos para alcanzar un objetivo único (p.6)

En ese sentido, el autor establece que el individuo tiene la convicción de que su desempeño responde netamente a las formas en las que asume sus propios compromisos, implicando unas formas de entendimiento sobre la autodeterminación, autorregulación y autoconocimiento. En complemento a lo anterior (Deci y Ryan, 1985) exponen “La

motivación refiere tanto a la energía como a la dirección, persistencia y finalidad de los comportamientos, incluyendo las intenciones implicadas y las acciones resultantes; ubicándose en el centro de la regulación biológica, cognitiva y social del individuo.” (p.2).

Desde esta corriente de pensamiento, se reconoce que el proceso de aprendizaje tiene una relación directa con el concepto de motivación intrínseca. Según Stover et al. (2017), la motivación intrínseca se comprende como una orientación propia que surge de un sentido integrado del propio sujeto, es decir, que existe coherencia entre las acciones, los pensamientos, sentimientos y necesidades del individuo, generando una “fuerza interna” que impulsa la motivación.

A diferencia del enfoque conductista que se centra en los estímulos externos y las recompensas, la motivación intrínseca refleja un interés genuino en el desarrollo de habilidades de pensamiento, apartándose de visiones utilitaristas del aprendizaje. Esta forma de motivación promueve un compromiso más profundo y genuino con el proceso educativo.

Asimismo, Bruner (1966), en su producción teórica *Hacia una teoría de la instrucción* señala que el deseo de aprender es un motivo intrínseco cuya práctica es su propia recompensa. Lo cual nos ayuda reafirmar uno de los aportes centrales del cognitivismo sobre el papel que cumplen las emociones como uno de los potencializadores del aprendizaje, pero de manera tal que el estudiante emprenda la búsqueda por encontrar un sentido en su desarrollo personal a través del saber.

2.3. La motivación como concepto transversal

Autores como Ausubel (1980) plantean las condiciones que influyen a largo plazo en los procesos de adquisición de conocimiento, donde reconoce la importancia e influencia de los factores individuales y sociales sobre el aprendizaje. De este modo, el autor sitúa la psicología educativa como una forma de transformar las dinámicas de enseñanza automatizadas carentes de sentido y significancia. En su lugar, se debe contemplar el

componente motivacional y los mecanismos de asimilación para consolidar de una manera más efectiva los aprendizajes.

Esto ha representado un cambio significativo del concepto de motivación, ya que, como mencionamos anteriormente, su interpretación ha evolucionado epistemológicamente en función de las diferentes corrientes y enfoques. A través de esta evolución, la motivación ha pasado de ser vista como un mecanismo basado en estímulos externos a ser reconocida como un proceso más complejo que incluye factores internos, personales y sociales.

A partir de esto se han identificado algunas consideraciones clave desde distintas perspectivas. En el enfoque conductista, cuyo eje problemático se centra en la conducta, el concepto de motivación se entiende como una serie de estímulos presentados al estudiante para generar una respuesta deseada. Desde el aprendizaje social se reconoce que la motivación está vinculada a la imitación de ciertos aspectos sociales que impulsan al individuo a comportarse de manera predeterminada para integrarse en la sociedad.

De esta forma, el concepto de motivación comenzó a ocupar un lugar central en las discusiones sobre el comportamiento humano, especialmente en relación con los mecanismos de recompensas y castigos. En este enfoque la motivación se entiende principalmente como una reacción a estímulos externos, donde el comportamiento se regula a través de incentivos positivos o la evitación de consecuencias negativas.

En complemento, se sitúa la psicología social la cual abarca principalmente la necesidad de cumplir con una serie de expectativas externas. Autores como Barberá (s.f) plantean que:

Entre las explicaciones cognitivas de la motivación humana, una de las que ha tenido mayor impacto se basa en destacar el papel que las 'expectativas' y 'valencias', en tanto conceptos anticipatorios a la acción, ejercen sobre el nivel de esfuerzo (tendencia motivacional) asignado a determinadas conductas [...] Estas teorías comparten con las de la consonancia/disonancia una visión racional del ser humano y consideran que el comportamiento es intencional en la medida en que obedece a un propósito funcional. (p.4)

En este sentido, la motivación no solo responde a factores individuales, sino también a las demandas y expectativas del contexto social en el que la persona se encuentra inmersa. Bajo

esta lógica, se genera una tensión entre lo intrínseco y las exigencias colectivas, que puede movilizar u obstaculizar la motivación según el contexto.

Por otro lado, desde el enfoque cognitivista, cuyo eje se enfoca en la mente, se reconoce que la motivación no es solo una respuesta a estímulos externos, sino que requiere un proceso de autorreconocimiento por parte del individuo, lo que lo impulsa a actuar o no. Además, se reconoce que las emociones influyen en la motivación como un factor que amplifica o disminuye su potencialidad, afectando la disposición del sujeto para la acción.

Reeve (2010), afirma que "las cogniciones son sucesos mentales. Por ende, las fuentes cognitivas de la motivación tienen que ver con los modos de pensamiento y creencia de una persona" (p. 172). Desde este enfoque, la motivación puede surgir de las creencias, expectativas y decisiones autónomas del individuo. Esto desde una perspectiva autoestructurante implica en cierta forma que los estudiantes pueden seleccionar de manera activa los conocimientos que se alinean mejor con sus metas, capacidades y esfuerzo, lo que les otorga un papel activo en su propio proceso de aprendizaje.

Además, autores como David Ausubel, en su teoría sobre el aprendizaje significativo, subrayan la importancia del entorno educativo y el rol del docente. Según sus postulados es fundamental que los educadores diseñen experiencias de aprendizaje que fomenten la motivación intrínseca en los estudiantes, es decir, el deseo de aprender por el propio valor del conocimiento y la mejora de sus habilidades más allá de las recompensas externas, lo cual sitúa al aprendizaje como una actividad que es intrínsecamente gratificante y que debe promover un compromiso más profundo y autónomo con el conocimiento.

La motivación también se compone de una dimensión emocional, ya que las emociones juegan un papel crucial en el nivel de compromiso y esfuerzo que los estudiantes dedican al aprendizaje. Un concepto clave en este contexto es la autoeficacia, definida como "el juicio propio acerca de qué tan bien o mal se afrontará una situación, dadas las habilidades que se poseen y las circunstancias que se enfrentan" (Bandura, 1963, p. 192). La autoeficacia influye directamente en la percepción que el estudiante tiene sobre sus propias habilidades y capacidades, lo cual afecta su concepción del éxito o el fracaso. Esto, a su vez, impacta

significativamente en su motivación, que se convierte en un factor determinante en su disposición para enfrentar retos y conseguir sus objetivos.

En este sentido, se puede entender que la motivación es un concepto transversal que ha sido estudiado desde diferentes perspectivas psicológicas que dan cuenta de la riqueza y la complejidad de este término, además significa reconocer su potencial para influir en todos los aspectos del desarrollo humano y no solo en el ámbito académico.

A través del análisis del concepto en relación con las diferentes líneas de investigación, se ha identificado que hay una predominancia del discurso psicológico, el cual está en constante interacción con otros términos asociados a la psicología como lo es la emoción, las cogniciones y autodeterminación. Sin embargo, desde la teoría del aprendizaje social de Bandura, se reconoce el aprendizaje mediante la observación, la imitación y el modelado de otros. Procesos que en ocasiones están motivados por el deseo de ajustarse a determinadas metas, y, que desde esta perspectiva la motivación parece estar orientada a la formación de sujetos funcionales que respondan a las demandas y expectativas sociales.

3. MOTIVACIÓN E INTERÉS: DISCUSIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA

Como se presentó en el capítulo anterior, la motivación ha sido abordada desde diversas perspectivas psicológicas que han intentado explicar este concepto. Estas aproximaciones han permitido identificar que la motivación tiene un carácter transversal, que no se limita exclusivamente al ámbito escolar. A lo largo del tiempo, y dependiendo del enfoque de investigación, su definición ha variado, ya que cada perspectiva ha aportado su propia interpretación, enriqueciendo su significado y resaltando su complejidad.

Se exploraron los enfoques conductista y cognitivista, cada uno con su propia interpretación ligada a sus objetivos de estudio. Por una parte, el conductismo se centra principalmente en la conducta observable, aquí, la motivación se vincula a factores externos, como los refuerzos positivos o negativos, entendidos como los estímulos que impulsan al individuo a realizar una acción específica; mientras que el enfoque cognitivista pone el énfasis en los procesos internos del pensamiento, en ese sentido es necesario considerar la subjetividad del individuo, ya que esta juega un papel crucial en su determinación motivacional.

Por otro lado, al caracterizar el concepto de motivación, hemos identificado varios estudios que establecen una relación entre este y otro concepto relevante: el interés. En particular, destacan dos artículos que abordan esta conexión desde perspectivas diferentes.

En primer lugar, el artículo *La motivación dentro del proceso enseñanza y aprendizaje* de Espinoza y Pérez (2023) establece que “la motivación es un concepto clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que puede influir de manera significativa en el rendimiento académico y el interés del estudiante por el contenido que se está presentando” (p. 1). Esta afirmación sugiere que el interés puede entenderse como una manifestación derivada de la motivación. En este sentido, la motivación se presenta como un motor interno que no solo orienta el comportamiento hacia el aprendizaje, sino que también tiene el potencial de generar un interés genuino por los temas abordados, consolidándose como un elemento clave en el ámbito educativo.

Asimismo, el artículo *Los intereses como motivación intrínseca en la sala de clases* de Cirino (2006) adopta una perspectiva diferente al señalar que, en el ámbito de la psicología, se ha conceptualizado el interés como “un conjunto de motivaciones intrínsecas” (p. 80). Esto implica que el interés es visto como una forma específica de motivación intrínseca, caracterizada por la disposición del individuo a actuar impulsado por una satisfacción personal, sin necesidad de estímulos externos.

Esto evidencia que no existe una idea clara y unívoca sobre lo que es el interés y su relación con la motivación. Como se mencionó en el capítulo anterior, la motivación carece de una definición establecida y se presenta como un concepto polisémico, cuyas interpretaciones varían según el contexto, resultando en definiciones que pueden ser complementarias o contradictorias.

Esta ambigüedad se ha evidenciado en la lectura pedagógica, entendida como el análisis e interpretación del concepto desde una perspectiva pedagógica, realizada en el capítulo anterior, donde hemos identificado que el concepto de interés también aparece con frecuencia dentro del proceso motivacional. Sin embargo, en lugar de contar con una definición precisa, se han planteado diversas relaciones entre ambos términos, lo que dificulta establecer un vínculo claro entre ellos. Por esta razón, en este capítulo nos centraremos en definir el interés desde una perspectiva pedagógica, comprender la motivación en este mismo contexto y analizar la interrelación entre ambos conceptos.

3.1. El interés como concepto pedagógico

Al identificar este concepto en el ámbito de la pedagogía, recurrimos a diccionarios pedagógicos para identificar su inclusión. Obras como las de Foulquiè (1976) y Luzuriaga (1960) lo abordan desde perspectivas pedagógicas complementarias. Foulquiè (1976) describe el interés como una “disposición afectivo-intelectual que hace, por una parte, acogedor con respecto a las personas y, por otra parte, receptivo con respecto a lo que satisface la curiosidad, el deseo de saber o de comprender” (p. 253).

Por su parte, Luzuriaga (1960) amplía el concepto al identificar dos acepciones principales:

En su acepción usual interés significa tanto como atracción, inclinación hacia algo; en este caso tiene un sentido subjetivo. Pero también significa el interés de las cosas, las cosas interesantes, y en tal caso es un sentido objetivo. En la educación ambos sentidos son válidos y han tenido un amplio desarrollo. (p.212)

Estas interpretaciones destacan la relevancia del interés como un elemento fundamental en los procesos educativos, al fomentar una disposición favorable en el sujeto hacia la enseñanza y el aprendizaje, consolidándose así como un aspecto crucial dentro del ámbito pedagógico.

Por ello, resulta fundamental rastrear el origen del concepto de interés, ya que no se trata de una noción reciente, sino de un tema ampliamente investigado y debatido a lo largo de la historia de la pedagogía. En este sentido, Hernández (1950) ofrece un resumen de los antecedentes históricos de este concepto, destacando que, desde la época de los sofistas, el interés se asociaba con la amenidad en el proceso de enseñanza. Los discursos de los sofistas se consideraban interesantes porque creaban momentos agradables e intelectualmente estimulantes, donde se utilizaban ideas provocadoras que captaban la atención de los discípulos. Este enfoque posicionaba el interés no solo como una cualidad del contenido, sino también como un indicador del éxito del sofista. Cuantos más discípulos se sintieran atraídos por sus enseñanzas, mayor era su prestigio y reconocimiento, asociando así el interés con la capacidad de atraer y mantener la atención de los aprendices.

Siguiendo esta misma línea de la pedagogía clásica, Platón resaltó la importancia de adaptar la enseñanza a la naturaleza del aprendiz. En *La República*, propuso que la educación debe ser un proceso gradual que respete las capacidades y el desarrollo del individuo, fomentando un aprendizaje basado en el placer en lugar de la imposición. Como señala Platón (1805): “No oprimáis, pues, amigo mío, el ánimo de los jóvenes en las lecciones que les diereis; antes bien, hacedlo de modo que se instruyan como por juego para que podáis mejor conocer los talentos de cada uno” (p. 144).

Quintiliano, retórico romano del siglo I d.C reconocido por su obra *Institutio Oratoria*, destacó la importancia de la curiosidad y el disfrute en el aprendizaje. Consideraba que una

educación efectiva debía alejarse de los castigos severos y en su lugar, fomentar la participación activa del estudiante mediante métodos que estimularán su interés natural. No obstante, aunque reconocía la necesidad de adaptar la enseñanza a los intereses y talentos individuales, también advertía que esto no implicaba depender exclusivamente de las inclinaciones del estudiante. Para Quintiliano, la instrucción era esencial para desarrollar el potencial de los niños, incluso en aquellas áreas en las que en un principio no mostrarán predisposición.

Hernández (1950) señala que, aunque Quintiliano no utiliza explícitamente el término interés, emplea el concepto de afición con un significado equivalente. Como indica el autor: “Pues tal como Quintiliano lo usa, el término afición es equivalente al interés” (p. 3). Esto deja en claro que, aunque el término exacto no se mencionaba en su época, se utilizaban otras expresiones para transmitir la misma idea central.

Jean-Jacques Rousseau, en el siglo XVIII, afirmó que el aprendizaje debía estar guiado por el interés natural del niño, permitiéndole descubrir el mundo a través de la exploración y la experiencia. Como señala Hernández (1950):

En Rousseau se encuentran ya en potencia casi todas las ideas de la Pedagogía actual del interés y de su relación con la actividad. Con él, y con Pestalozzi, la idea del interés natural del niño, del interés ligado a las necesidades y al ambiente infantil y la del valor del interés actual para el aprovechamiento de las lecciones, abren el camino que conduce por un lado a Herbart, y por otro, a través de Froebel, a ciertas concepciones actuales, de tendencia ultraactivista, que serán examinadas oportunamente. (p.18)

En este sentido, el interés no puede limitarse a una única definición, ya que su significado depende de las ideas y enfoques de quienes lo estudian, incluidos autores como Herbart (1776-1841), Dewey (1859-1952), Decroly (1871-1932), Claparède (1873-1940) y Ferrière (1879-1960). No obstante, se encuentra un punto en común entre la mayoría de las interpretaciones: el interés se entiende como una disposición favorable hacia el aprendizaje. Esta actitud no solo potencia el rendimiento académico, sino que también disminuye las dificultades que pueden surgir durante las clases, favoreciendo un entorno propicio para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. En este apartado, analizaremos cómo

cada uno de estos pensadores ha conceptualizado y desarrollado el interés en sus respectivas obras.

3.1.1. Multiplicidad del interés

Fue a partir de los postulados de Herbart que el concepto de interés comenzó a considerarse un objeto de estudio. Herbart (1806) plantea que “la primera parte del fin pedagógico es la multiplicidad del interés, que es preciso diferenciar de su exageración, la multiplicidad de ocupaciones” (p. 115). Esto implica que, para Herbart, uno de los objetivos fundamentales de la educación es desarrollar una variedad de intereses en los estudiantes. Esta diversidad es clave para un aprendizaje genuino, ya que les permite comprometerse de manera significativa con diferentes áreas del conocimiento.

No obstante, Herbart advierte que esta perspectiva no debe confundirse con la simple acumulación de tareas, ya que sobrecargar a los estudiantes con múltiples ocupaciones no fomenta un compromiso real ni una profundización en el aprendizaje, sino que, por el contrario, desvía su atención y los distrae, planteando que el interés no es una fuerza interna o motivación, sino que en el contexto de aprendizaje esta se vincula con objetos externos, siendo el interés el puente entre el mundo exterior y la subjetividad del individuo en el tiempo presente. Esta última distinción es importante ya que el autor diferencia el deseo del interés en cuanto a que la primera implica una aspiración hacia lo que falta en el futuro, mientras que el interés se sitúa en el presente a la experiencia inmediata.

Así mismo, este autor ofrece un acercamiento pedagógico del concepto, en cuanto a que los fines formativos no son medibles y no poseen una durabilidad determinada, así como el interés de los estudiantes no se orienta en una única dirección, sino que puede ser múltiple y responder a diversas facetas de la experiencia humana. Como lo indica Hernández (1950):

El educador no debe dejar que se pierda nada, ni en intención ni en extensión, que pudiera reclamársele después. Sea grande o pequeña la dificultad que esto ofrezca, hay siempre una cosa clara: siendo múltiples las aspiraciones del hombre, tiene que ser múltiples también los cuidados de la educación. (p.21).

Hernández (1950) sostiene que Herbart no ofrecía una definición precisa del concepto de interés, sino que lo distingue de otros términos que podrían generar confusión. En su obra, Herbart aclara que el interés no debe confundirse con la indiferencia ni con el deseo, ya que, según Herbart, no representa una actitud pasiva ni se limita a ser un simple anhelo. En cambio, el interés se define como una disposición activa hacia el conocimiento. Como lo establece Herbart (1806):

La acción y lo que impulsa inmediatamente a ella, el deseo. Así, el deseo, unido al interés, ha de representar la totalidad de una emoción humana que se manifiesta al exterior [...] El interés ocupa un lugar medio entre el simple contemplar y el concebir [...] el objeto de interés nunca puede ser el mismo que el deseo. Pues el deseo, en cuanto puede concebir, aspira a algo futuro, que no posee aun; por el contrario, el interés se desarrolla al intuir y se adhiere todavía a lo intuido con el presente. El interés se eleva por encima de la simple apercepción sólo porque en él, el objeto apercebido ocupa, sobre todo, el espíritu y se distingue de entre las demás representaciones por una determinada causalidad. (p.125)

Herbart no solo diferencia el interés de términos como la indiferencia y el deseo, sino que lo asocia a una actividad intelectual espontánea. Hernández (1950), retomando su planteamiento, vincula el interés con la apercepción proponiendo que este actúa como un motor que orienta a la atención. A través de dicho mecanismo, se facilita la integración de nuevas ideas sobre los conocimientos previos, lo que impulsa una acción (motivación) acorde con las demandas cognitivas presentadas durante el proceso de aprendizaje.

3.1.2. El interés desde la relación sujeto-entorno

Dewey ve el interés como un elemento clave en la relación entre las personas y su entorno, desglosándolo en tres dimensiones que integran tanto lo personal como lo objetivo. En este sentido, Hernández (1950) explica las tres dimensiones que Dewey utiliza para intentar definir el concepto de interés, proporcionando una visión más completa de su importancia en el proceso de aprendizaje.

En primer lugar, el interés se entiende como una inclinación o propósito que guía el desarrollo integral de la persona. Este interés se manifiesta en las elecciones y pasiones que marcan la vida, como el compromiso con la política, el arte o los negocios. Estas inclinaciones reflejan el proceso de crecimiento personal, donde la búsqueda de significado y realización se canaliza a través de actividades y áreas que resuenan con el individuo.

En segundo lugar, Dewey describe el interés como un punto de conexión entre un objeto y una persona, un lugar donde el objeto influye y cobra relevancia en la vida del sujeto. Este vínculo no siempre implica una participación activa, pero sí un reconocimiento de la importancia que algo tiene en términos de su impacto en los asuntos personales. Por ejemplo, alguien puede tener interés en un negocio o situación, no por involucrarse directamente, sino porque los resultados que afectan su bienestar o responsabilidades.

La última idea que Dewey desarrolla sobre el interés lo define como una experiencia profundamente personal y emocional. Según él, estar interesado implica ser atraído por algo de tal manera que concentre por completo la atención y la energía del individuo. Este estado puede manifestarse como una inmersión total en una actividad o un compromiso cuidadoso y atento, lo que refleja una conexión íntima y dinámica entre el sujeto y el objeto de interés.

Para Dewey, el interés es mucho más que un sentimiento efímero; lo considera un motor esencial para el aprendizaje, el desarrollo personal y la acción en el mundo. No obstante, también reconoce que, en el ámbito educativo, este concepto está estrechamente vinculado al éxito o al fracaso. Por ello, para darle un sentido desde lo pedagógico, es necesario concebir el interés como un concepto dinámico, relacionado con múltiples aspectos de la vida.

Dewey (2004) afirma que “El valor de reconocer el lugar dinámico del interés en un desarrollo educativo es lo que lleva a considerar a los niños individualmente en sus capacidades, necesidades y preferencias específicas” (p. 116). En este contexto, establece una distinción fundamental entre el objeto y el interés, en el que, si se elimina el objeto del interés, este se reduce a un "sentimiento vacío". Sin embargo, aclara que el objeto no constituye la esencia del interés, sino que este adquiere significado cuando impulsa la actividad, permitiendo al individuo descubrir y desarrollar sus capacidades innatas. Además, señala que la intensidad con la que se manifiestan los efectos del interés depende de las aptitudes naturales de cada persona y de su plan de vida.

Como última apreciación, Dewey (2004) establece una estrecha relación entre el interés y la inteligencia, definiendo el interés como una capacidad fundamental que conecta la acción humana con el pensamiento reflexivo. Para Dewey, el interés no es una atención superficial o dispersa, sino una facultad que permite anticipar resultados futuros y enfocar los esfuerzos en los elementos esenciales para alcanzarlos. Este proceso, que denomina "el espíritu", implica una interacción activa entre los estímulos presentes y los objetivos deseados, facilitando un control consciente y deliberado de las acciones.

Según Dewey, la acción inteligente se fundamenta en tres componentes esenciales: la anticipación de los resultados, la observación de los medios disponibles y la evaluación de las condiciones que pueden facilitar o dificultar el logro del objetivo. Este proceso implica estar atento a los recursos, identificar posibles obstáculos y ajustar los esfuerzos de manera estratégica para alcanzar la meta. Este enfoque consciente es lo que diferencia una acción reflexiva e inteligente de aquella que se realiza de forma habitual o sin una dirección clara.

Finalmente, Dewey sugiere que las acciones carentes de previsión y atención suelen originarse en hábitos mecánicos o reacciones automáticas ante estímulos, lo que las priva de un propósito claro. Estas acciones, al no estar guiadas por una intención consciente, no pueden calificarse como plenamente inteligentes. Según Dewey, la ausencia de claridad sobre los objetivos y el descuido al observar las condiciones necesarias para alcanzarlos son señales de una acción limitada o incompleta en términos de inteligencia.

3.1.3. El interés y la curiosidad

Decroly se destaca por la formulación de un programa de estudios y un método pedagógico que se ajustaban al desarrollo psicofisiológico del niño y a su forma de relacionarse con el entorno. A partir de este enfoque, Decroly realizó importantes distinciones y definiciones sobre el concepto de interés, resaltando su relevancia en el proceso educativo.

Hernández (1950) explica que Decroly establece una conexión entre el interés, la curiosidad y la necesidad, evidenciando cómo estos conceptos se relacionan y se potencian mutuamente. En palabras de Decroly (1929):

En una palabra, para nosotros la curiosidad y el interés son dos aspectos de un mismo fenómeno, o sea el signo común general que testimonia la existencia de una necesidad instintiva o adquirida o de un sentimiento, necesidad interior, primería (individual, específica social) o secundaria. (p.78)

En este sentido, el sujeto tiene necesidades que determinan su curiosidad y, por ende, su interés por aprender. La curiosidad es vista como una manifestación directa de una necesidad interna que activa los órganos sensoriales y mentales del niño. Esta necesidad, ya sea instintiva o adquirida, genera un impulso hacia el conocimiento y la exploración del entorno. De esta manera, la curiosidad no es solo un fenómeno espontáneo, sino una forma de interés orientada a satisfacer una necesidad específica. El interés, entonces, es la expresión activa de esa necesidad, haciendo que el niño busque respuestas, aprender e interactuar con su mundo.

Si, en último caso, debería establecerse una distinción entre estos dos términos, nosotros propondríamos llamar INTERÉS al signo interno y común a todas las necesidades y sentimientos experimentados por un sujeto (siendo el DESEO la forma consciente de este fenómeno) mientras que la CURIOSIDAD sería el signo externo, aparente sobre todo un observador situado fuera, y cuyo signo externo puede ser inconsciente o consciente. (Decroly, 1929, p. 78)

Decroly no se limita a explicar esta relación, sino que la utiliza como base para su método pedagógico, que tiene como objetivo transformar la educación tradicional. Para él, uno de los principales problemas del sistema educativo de la década de 1930 era la falta de cohesión entre las diversas actividades escolares, lo que resultaba en una desconexión entre lo que los niños realmente necesitaban aprender y lo que se les enseñaba. La enseñanza estaba fragmentada, con demasiadas materias disociadas entre sí y con un contenido que no se ajustaba al desarrollo natural de los niños. Además, las lecciones eran principalmente verbales y no promovían la actividad personal ni la creatividad de los niños.

En respuesta a estas deficiencias, Decroly propone el método de los centros de interés, que consiste en organizar el aprendizaje alrededor de temas o actividades que sean significativos para los niños, tomando en cuenta sus intereses y necesidades. Este enfoque busca una educación globalizada, que agrupe distintas disciplinas en torno a temas comunes, en lugar

de enseñar asignaturas de forma aislada. De este modo, el niño no solo recibe conocimientos aislados, sino que los integra de manera significativa a través de la observación, la asociación y la expresión, elementos clave de su desarrollo psicológico.

A partir de esto, Decroly concluyó que los intereses no dependen únicamente de la edad del individuo, como se creía tradicionalmente, sino que están influenciados por una variedad de factores. Aunque se consideraba que los intereses cambiaban automáticamente con la edad, las investigaciones de Decroly demostraron que existen otros aspectos igualmente relevantes, que deben tomarse en cuenta para comprender y reconocer los intereses de cada sujeto, como:

Esto, dice el Dr. Decroly, dependen de un gran número de factores, entre los cuales se cuentan los que dependen del niño, los del medio donde se ha desarrollado, en otros del medio en el cual nosotros le hemos sumergido, los que varían de acuerdo con la constitución y el temperamento, las tendencias predominantes y los hábitos, el grado de desarrollo de la inteligencia, finalmente los que sufren también la influencia de los mecanismos sensoriales y motores y del lenguaje. (Segers, 1985, p. 226)

Como se menciona en la cita, los intereses no son estáticos y presentan variaciones, lo que llevó a Decroly a introducir el concepto de inteligencia, destacando que no solo actúa como un regulador de los impulsos naturales, sino que también desempeña un papel crucial al estimular y redirigir estas tendencias e instintos de manera constructiva, favoreciendo el desarrollo integral del individuo.

Bajo este punto de vista, la inteligencia, además del papel de freno, puede también ejercer un efecto positivo estimulante y cuando el pensamiento se convierte en creencia, opinión, convicción, ella constituye una palanca capaz de sustituir a las palancas naturales representadas por las tendencias nativas y, por consiguiente, equilibrar la acción de éstas. La inteligencia puede también orientar, cambiar la dirección espontánea de las tendencias por las influencias que ella ejerce sobre su orientación, haciendo derivar hacia actividades menos instintivas la energía que de esta forma se ahorra. (Segers, 1985, p. 228)

Es importante señalar que, para Decroly (1929), “La inteligencia también es considerada como el medio de asimilar el conocimiento, lo que en resumen significa, que sirve para aprender; o como la función que sirve para utilizar los conocimientos, puesto que conocer implica pensar.” (p.61). En este sentido, la inteligencia no solo regula los intereses y comportamientos, sino que también actúa como un motor esencial para generar nuevas formas de interés y actividades que trascienden lo meramente instintivo. De este modo, la

inteligencia favorece un aprendizaje más significativo y un desarrollo integral del individuo, al conectar sus necesidades internas con las oportunidades que le brinda su entorno.

3.1.4. El interés y su relación con el objeto

Para Claparède (1910), el interés está vinculado a la necesidad y existe una relación entre el interés y el objeto. Según su planteamiento, “el término interés expresa, pues, una relación adecuada, una relación de conveniencia recíproca entre el sujeto y el objeto.” (p.156). El objeto no es interesante por naturaleza, sino que se vuelve interesante gracias a la disposición psicológica del sujeto. A partir de esta premisa, el autor establece que hay que diferenciar el interés psicológico (que está relacionado con la predisposición interna del individuo), y el interés del objeto (que se refiere a las características externas que despiertan la atención del sujeto).

Claparède sostiene que el término interés tiene tanto aplicaciones objetivas como subjetivas. En su aplicación objetiva, el interés se considera una cualidad inherente a los objetos, es decir, algo que hace que un objeto sea interesante por sí mismo, sin depender de la percepción de una persona. Como señala Claparède (1910), "la botánica está llena de interés" (p. 156), lo que ejemplifica cómo una disciplina puede ser vista como intrínsecamente interesante, independientemente de quién la observe.

Por otro lado, en sus aplicaciones subjetivas, el interés se relaciona con la experiencia personal del sujeto. Esto puede entenderse como la causa del interés, que es la necesidad que motiva a alguien, incluso si el objeto que la satisface no está presente. También puede referirse al efecto del interés, manifestado en la atención o actividad que algo genera en el individuo.

Desde esta perspectiva, Claparède introduce la noción de interés biológico, el cual, según él, está ligado a la conservación y al desarrollo de la personalidad. Como él mismo lo expresa: "El interés comprendido así, es el resorte de todas nuestras acciones, de todos nuestros pensamientos, y el que les da una orientación adecuada a las necesidades" (1910, p.157). Esta

definición subraya la importancia del interés como un motor fundamental en la vida del individuo. A partir de esta concepción, Claparède también destaca el concepto de elección, en la que el interés desempeña un papel central, ya que el sujeto elige en función de lo que le interesa, es decir, lo que percibe como capaz de satisfacer sus necesidades.

Por lo que, el proceso de elección se convierte en el resultado de una combinación de factores internos y externos. En lugar de considerarlo como una facultad especial, el autor explica que la elección es la respuesta automática a dos circunstancias, una necesidad que debe ser satisfecha y un objeto que tiene la capacidad de satisfacer dicha necesidad. Esta interacción entre la necesidad y el objeto lleva a la adopción de una acción específica, sin que sea un acto consciente o deliberado, así, la elección se reduce a una respuesta refleja o automática.

No obstante, aunque los intereses evolucionan, es necesario describirlos y analizarlos, para ello, Claparède propone dos métodos. El primero es el método heteroespectivo, que “consistirá en observar la conducta del niño, sus actividades, sus juegos, y notar las variaciones que sufren con la edad” (Claparède, 1910, p.165). El segundo es el método introspectivo, en el cual “se interroga a los niños sobre aquello que les interesa, sobre sus preferencias, sobre sus deseos, sobre sus ideales” (Claparède, 1910, p.165). Estos enfoques permiten al maestro comprender mejor los intereses de sus alumnos y, a partir de ello, fomentar una mayor participación en el aula.

Claparède hace una categorización de cómo se establecen los intereses y el periodo en el que se desarrollan en el sujeto:

1. Período de los intereses perceptivos, durante el primer año;
2. Período del interés glósico (del lenguaje), durante el segundo y tercer años;
3. Período de los intereses generales: despertar intelectual (edad de preguntar), de tres a siete años;
4. Período de los intereses especiales y objetivos, de siete a doce años;
5. Período sentimental, intereses éticos y sociales, intereses especializados, intereses que se refieren al sexo, de doce a dieciocho años y más.
6. Período de trabajo; edad adulta. (Luzuriaga, 1960, p.212)

En este sentido, los intereses cambian con el tiempo y según Claparède, el papel de la educación no debe ser resistirse a esta evolución natural, sino facilitarla de la mejor manera posible. La enseñanza debe fomentar intereses que se alineen con las inclinaciones naturales

del niño, respetando su desarrollo y promoviendo un aprendizaje que ocurra de manera significativa.

3.1.5. El interés y la atención

Para Ferrière (1930), el interés está intrínsecamente conectado con el espíritu, una conexión que él define de la siguiente manera: "El interés es un movimiento de ideas, un apetito; la búsqueda de una respuesta, de la naturaleza o de la humanidad, a una necesidad del cuerpo o del espíritu" (p. 6). Esta visión resalta el interés como un impulso que moviliza tanto el pensamiento como la acción, orientado hacia la satisfacción de necesidades físicas o espirituales, ya sea mediante la exploración del mundo natural o la interacción con otros seres humanos.

Por lo que, se reconoce que el interés dentro del aula es un elemento esencial, ya que, de lo contrario, enseñar algo que el niño no encuentra interesante equivale a forzarlo a aprender de manera desconectada, lo que genera falta de atención y resta significado a su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, Ferrière sostiene que es precisamente a partir de esta premisa que surgen y se desarrollan los centros de interés, como una herramienta pedagógica que busca conectar el aprendizaje con las necesidades e inquietudes genuinas de los estudiantes.

El autor enfatiza la importancia de no inhibir los instintos, ya que bloquearlos podría limitar el desarrollo de las facultades superiores del individuo. Además, Hernández (1950) explica que, según Ferrière, "el instinto suscita el interés" (p.86), lo que implica que no se debe restringir ni desligar el instinto del proceso educativo. Por el contrario, en el aula deben tener cabida los diversos intereses que puedan "despertar el apetito" por descubrir y aprender.

Sin embargo, Ferrière reflexiona sobre la diversidad de intereses en un grupo de estudiantes y la dificultad de lograr que todos se interesen por un mismo tema simultáneamente. Por lo que, la idea del "contagio del interés" de William James, en la que el entusiasmo de un niño hacia algo específico puede extenderse al resto del grupo, generando un interés colectivo. Este fenómeno permite al educador conectar distintos temas y áreas del conocimiento,

aprovechando los "centros de interés" para que los estudiantes exploren y profundicen en temas relacionados de manera más significativa.

Ferrière también se apoya en la *Psicología de las multitudes* de Gustave Le Bon, señalando que en los grupos humanos las pasiones, intereses e ideas se propagan rápidamente. Esto explica cómo la imitación puede llevar a las personas, y en este caso a los niños, a realizar actividades colectivas que quizás no harían de manera individual. Así, el niño logra interesarse por algo que otro niño con mayor liderazgo haya elegido libremente y participa con entusiasmo en actividades que surgen de él mismo o del grupo al que pertenece.

Sin embargo, el interés para Ferrière está en una zona intermedia entre la afectividad provocada por estímulos internos o externos y la voluntad (la acción de alcanzar lo que necesita para su supervivencia o aumentar su energía). Por lo que el intelecto está constantemente influido por una variedad de estímulos, entre los cuales debe elegir cuál atender y esta elección puede estar dirigida por las circunstancias externas o por los instintos internos. Cuando no hay imposición externa, la lucha entre los instintos para prevalecer se convierte en un factor clave.

En este sentido, el autor establece una conexión entre el interés y la atención, que está mediada por la apercepción, que se refiere a cómo el intelecto, al enfocarse en ciertos estímulos, filtra y procesa la información. La atención se presenta como una manifestación más consciente y limitada de este proceso, una convergencia del intelecto que se concentra en aspectos específicos del estímulo.

Por lo que, Hernández (1950) explica la diferencia del interés y la atención de la siguiente manera:

O, si se quiere, cuestión de grados; así como el interés prolonga el instinto, la atención es el "boy scout" del interés, su agente informativo, el que busca el camino y que, en ciertos casos, puede aportar a un interés poco desarrollado una cosecha tan rica de reactivos, que éste se vea aumentado y engrosado. (p.92)

Es decir, que la atención es más consciente y se enfoca en un objeto específico, mientras que el interés es más amplio, extendiéndose a un conjunto de objetos o situaciones. Este proceso de concentración en el objeto de interés, que Ferrière describe como la "síntesis de los dos fenómenos" (p.36), muestra cómo el interés se exterioriza a través de la atención, permitiendo que el pensamiento se concentre en el hecho nuevo.

Finalmente, el autor plantea que la diferencia entre la pedagogía del interés y la pedagogía del esfuerzo radica en que la primera es más adecuada para la infancia, ya que se fundamenta en la idea de que los impulsos naturales del niño deben ser estimulados de manera activa y respetuosa. En cambio, la pedagogía del esfuerzo, más propia de la madurez, se basa en el cumplimiento de obligaciones impuestas desde el exterior, lo que refleja una aproximación más disciplinada y dirigida hacia la superación personal.

3.2. La motivación desde la pedagogía

En el capítulo anterior, identificamos que el concepto de motivación puede entenderse como la respuesta del sujeto ante un estímulo interno o externo. Sin embargo, este concepto no actúa de manera aislada, sino que, en la mayoría de los casos, está vinculado al interés, el cual hemos analizado a lo largo de este apartado. Hemos determinado que el interés es un elemento clave en el proceso de aprendizaje, ya que está relacionado con la necesidad y la durabilidad de las acciones del sujeto en dicho proceso.

En este sentido, el rastreo histórico del concepto de motivación se ha centrado en su origen como concepto psicológico, mientras que el interés ha sido examinado desde su perspectiva pedagógica. No obstante, hemos identificado una estrecha relación entre motivación e interés y cómo ambos desempeñan un papel fundamental en el aprendizaje. Por ello, resulta crucial abordar la motivación desde una perspectiva pedagógica, entendiendo que cualquier análisis de la relación entre interés y motivación debe realizarse dentro de este marco. Además, este es el propósito central de esta tesis: caracterizar dicho concepto desde una mirada pedagógica.

Por lo tanto, como se ha mencionado, existe una notable carencia de definiciones pedagógicas que aborden la motivación más allá de una perspectiva puramente psicológica. Autores como Galván (2008) sostienen que:

la pedagogía de la motivación como respuesta a la necesidad de involucrar al alumnado durante el proceso de enseñanza aprendizaje. En este caso, la motivación es entendida como una fase dentro del proceso, en la cual el profesor asume la responsabilidad de crear estrategias para comprometerlo afectivamente con el desarrollo del tema. (p.1)

En este orden de ideas, la motivación dentro del discurso pedagógico se presenta como un momento específico dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el cual el maestro asume la responsabilidad de implementar estrategias que generen motivos para que los estudiantes se involucren en la clase. Sin embargo, estos motivos son predominantemente extrínsecos, es decir, son incentivados desde el exterior y, con frecuencia, están asociados a dinámicas de castigo o recompensa. Esto provoca que la motivación del estudiante dependa más de alcanzar un logro o evitar un castigo, en lugar de estar vinculada a una disposición intrínseca orientada por metas o necesidades personales. De esta manera, la motivación intrínseca queda relegada, limitando el desarrollo de un aprendizaje genuino basado en el interés y el compromiso individual del estudiante.

En esta misma línea, Espinoza y Pérez (2022) afirman que “al hablar de estrategias se refiere a presentar elementos o cambios para que los alumnos tengan interés dentro del aula y de esta manera se propicie un aprendizaje verdadero” (p. 3). Esto enfatiza que dichas estrategias deben dotar de sentido a las dinámicas de clase, permitiendo una conexión significativa entre el estudiante y el proceso de aprendizaje. Sin embargo, como se observa en la cita, estas estrategias no son promovidas por los propios alumnos, sino que recaen en la responsabilidad de los maestros, quienes, desde su perspectiva, deben diseñar y aplicar mecanismos que logren involucrar a sus estudiantes en el aula. Esto refuerza la idea de que la motivación es gestionada externamente, limitando la participación activa de los estudiantes en la construcción de su propio aprendizaje.

Por su parte, Ausubel (2002) reconoce que la motivación tiene implicaciones importantes en el proceso de aprendizaje, señalando que “gran parte del efecto facilitador de la motivación

se plasma en un aumento de la atención” (p. 310). Esto se relaciona con la idea de captar y mantener la atención del estudiante. Desde esta perspectiva pedagógica, la motivación se entiende principalmente como un medio para mantener al estudiante enfocado en lo que ocurre durante las clases, subrayando su rol instrumental en facilitar la atención necesaria para el aprendizaje.

En este sentido, se comprende que las estrategias promovidas por el docente actúan como los motivos que llevan a los estudiantes a prestar atención en clase. Según Ausubel (2002), la falta de atención impide la retención de la información y, en consecuencia, el aprendizaje. Por lo tanto, se podría afirmar que la relación entre la pedagogía y el concepto de motivación radica en su función de impulsar al estudiante a enfocarse en el desarrollo de la clase. Esto se logra a través de elementos o estrategias diseñadas y aplicadas por el docente, que buscan capturar y mantener la atención del estudiante como un paso esencial para favorecer el proceso de aprendizaje.

Hasta este punto, se ha identificado que tanto el interés como la motivación poseen definiciones que varían según el enfoque de las investigaciones en las que se aborden. Por ello, resulta difícil establecer una relación precisa entre ambos conceptos, ya que su naturaleza polisémica dificulta formular una definición única para cada uno y, al mismo tiempo, situarlos en un mismo panorama sin que uno influya o dependa del otro. Aunque ambos se consideran “motores” fundamentales del aprendizaje, cada concepto responde a características y dinámicas propias que los distinguen entre sí.

Sin embargo, Ausubel (1980) afirma que “de hecho, una de las funciones primarias de la educación debiera ser la de estimular la adquisición de motivaciones e intereses que comúnmente no existen” (p. 50). Esto sugiere que la educación debería fomentar tanto la motivación como el interés en los estudiantes. La motivación puede definirse como los impulsos que despiertan en el estudiante el deseo y la atención hacia el aprendizaje, mientras que el interés se refiere a las disposiciones subjetivas que le permiten atribuir significado y estimular su curiosidad hacia el conocimiento.

En este sentido, los conceptos de atención, curiosidad y necesidades desempeñan un papel fundamental para entender la relación que puede surgir entre la motivación y el interés. Es crucial reconocer que estos conceptos están interconectados con otros factores que, a su vez, complejizan el proceso de aprendizaje. Desde la lectura de cada autor, se puede identificar la importancia de reconocer cómo estos conceptos se manifiestan en la cotidianidad de los estudiantes. La atención, por ejemplo, no solo está vinculada al enfoque de los estudiantes en una tarea, sino que también está influenciada por su curiosidad y sus necesidades internas, que determinan su motivación para aprender. Este análisis permite comprender que el interés, más allá de ser un fenómeno espontáneo, es una interacción dinámica entre diversos factores psicológicos que intervienen en el proceso educativo.

Al revisar cada concepto desde la pedagogía, identificamos que son definidos de la siguiente manera: Foulquiè (1976) define la atención como “concentración de la mente en un tema de pensamiento” (p. 43). La curiosidad es definida como “carácter del deseo de comprender, pero más a menudo de quien está al acecho de las novedades y de las cosas extraordinarias” (p. 109). Por último, la necesidad se define como “falta de algo que reclama la misma naturaleza del ser considerado. Los cultivos tienen necesidad de lluvia, este niño tiene necesidad de estímulos” (p. 317).

En este orden de ideas, los conceptos están ligados a aspectos externos que, en su mayoría, despiertan algo dentro del sujeto. Muchas de estas influencias son las que impulsan al sujeto a estar inmerso en su propio proceso educativo. Tanto la motivación como el interés requieren de estos otros conceptos para desarrollarse, ya que la motivación está estrechamente vinculada a los motivos que despiertan la curiosidad, la atención y la necesidad. De manera similar, para que surja el interés, la curiosidad, la atención y la necesidad, juegan un papel fundamental, ya que son los elementos que fundamentan el interés en el sujeto.

Cabe resaltar que la curiosidad cumple una función importante dentro del proceso de motivación, ya que, en este vínculo, como lo señala Barberá (1997), “la emoción desempeña un papel clave en la activación y dirección del comportamiento. La función central de una emoción básica es similar a la de un motivo y consiste en activar y dirigir el comportamiento,

la curiosidad como necesidad psicológica, con propiedades motivacionales similares al hambre o la sed.” (p.2)

Es decir que, la curiosidad, al estar ligada a la emoción, no solo despierta el interés por el conocimiento, sino que también impulsa a la persona a involucrarse activamente en el aprendizaje, guiando sus acciones hacia la satisfacción de una necesidad o el deseo de descubrir algo nuevo.

A este análisis, Baldwin citado por Hernández (1950) añade que la idea del interés se desarrolla cuando el objeto a conocer atrapa nuestra atención atendiendo a preferencias y voluntad propia, en otras palabras, la curiosidad se plantea preguntas de indagación simples que permiten dar una noción o un contacto inicial sobre el objeto presentado como: ¿Qué es? ¿Qué pasa? ¿Por qué?, y es mediante estas preguntas que el interés comienza a incrementarse.

Retomando los postulados de Baldwin, expone que el interés no se limita a conocer algo nuevo, sino que depende del sujeto para crear nuevas experiencias que exploren su propia curiosidad, es decir que el interés puede crecer en la medida en que logren establecer nuevas conexiones o descubrir algo nuevo sobre el objeto de aprendizaje, pero este interés también puede llegar a desvanecerse si no toma en cuenta las expectativas del sujeto. En palabras del autor:

Y nuestro interés crece a medida que vamos descubriendo nuevos aspectos, nuevas cualidades, nuevas relaciones o nuevas dificultades, o que provoca en nuestro espíritu, por lo que sea, porque si, nuevas reacciones [...] el interés se disipa, o se agota o se extingue; no se satisface. (p.122)

Esta reflexión propone que a medida que el estudiante adquiere conocimiento, su capacidad de interesarse por una gama más amplia de objetos se expande, donde el interés no es algo predeterminado, sino que se desarrolla a lo largo del tiempo y se vincula al desarrollo cognitivo y emocional del estudiante.

Por lo que, la aparente relación entre motivación e interés no es directa, sino que está mediada por otros conceptos como la curiosidad, la necesidad y la atención. Estos conceptos son subjetivos y dependen de las características internas del individuo, como sus emociones, deseos y disposiciones mentales. Así, no es posible entender la motivación y el interés como

procesos aislados, ya que ambos dependen de cómo se conectan y se desarrollan estos otros elementos.

La curiosidad, la atención y la necesidad son aspectos que influyen tanto en el desarrollo de la motivación como del interés, ya que son los motores que movilizan al individuo hacia la acción. Por ejemplo, la curiosidad puede despertar el interés por aprender, y la necesidad de satisfacer un deseo o resolver un problema, puede impulsar la motivación para actuar.

Aunque la motivación y el interés son conceptos polisémicos, es decir, tienen múltiples significados y dimensiones, lo que realmente los convierte en procesos es cómo se interrelacionan con estos otros conceptos. La curiosidad, la atención y la necesidad no son solo aspectos estáticos, sino que son momentos o etapas dentro del proceso tanto del interés como de la motivación. Esto implica que el interés y la motivación se desarrollan y evolucionan a medida que el individuo experimenta y responde a sus necesidades y estímulos internos, siempre mediado por su capacidad de atención y su curiosidad por explorar.

Para lograr una conexión coherente entre lo expuesto anteriormente y lo que sigue, es necesario retomar la relación entre motivación e interés en el aprendizaje. La motivación no puede entenderse únicamente como un impulso interno, sino como un fenómeno que emerge de la interacción entre el estudiante y su entorno de aprendizaje. En este sentido, el interés actúa como un puente que transforma la motivación en una fuerza sostenida, permitiendo que los estudiantes se involucren de manera más profunda en el proceso educativo. Si un estudiante percibe relevancia en un tema y encuentra satisfacción en explorarlo, su motivación se refuerza y se convierte en un factor clave para el aprendizaje significativo.

Desde una perspectiva pedagógica, abordar la motivación implica ir más allá de estrategias superficiales de incentivo y comprender las dinámicas cognitivas y emocionales que la sustentan. Esto requiere diseñar experiencias de aprendizaje que conecten con los intereses individuales y colectivos de los estudiantes, promoviendo la autonomía y el sentido de propósito. Al reconocer que la motivación es configurada por la percepción del estudiante sobre su capacidad para alcanzar metas y por la relevancia que asigna a los contenidos, los

educadores pueden intervenir de manera más efectiva para generar entornos que fomenten un aprendizaje activo y comprometido.

4. DIÁLOGOS CONCEPTUALES DESDE LA PEDAGOGÍA

En el capítulo anterior, concluimos que no existe una relación directa entre los conceptos de motivación e interés, dado que ambos son polisémicos, lo cual dificulta establecer una conexión clara entre ellos. Sin embargo, identificamos que existen otros conceptos, como la atención y la curiosidad, que desempeñan un papel fundamental al mediar y facilitar la relación entre motivación e interés. Estos conceptos se convierten en elementos clave para comprender y definir cómo interactúan entre sí abordando la finalidad central de esta tesis: caracterizar el concepto de motivación desde una mirada pedagógica.

A lo largo del trabajo, se ha evidenciado que la motivación no puede comprenderse de manera aislada, sino que se encuentra estrechamente vinculada con el concepto de interés, aunque cada uno presenta particularidades teóricas y prácticas que los diferencian. En palabras de Masschelein y Simons (2014):

Mientras la motivación es una especie de asunto personal y mental, el interés es siempre algo que está fuera de nosotros mismos, algo que nos toca y nos conmueve y nos impulsa a estudiar, a pensar y a practicar. Nos lleva fuera de nosotros mismos. (p.51)

Desde esta perspectiva, el interés posee un mayor poder formativo, ya que no depende únicamente de la disposición interna del estudiante, sino de cómo el mundo, la escuela, el maestro o los contenidos educativos logran conectar de manera significativa con él. De esta manera, el interés actúa como un puente entre el sujeto y el conocimiento, favoreciendo una interacción más profunda y activa en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, a pesar de la importancia del interés, es el concepto de motivación el que se menciona con mayor frecuencia al abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto se puede evidenciar en diversos artículos académicos como: Galván (2008) “Motivación: estrategia de aprendizaje o autorrealización”, Espinosa y Pérez (2023) “La motivación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje”, Carrillo et al. (2009) “La motivación y el aprendizaje” y Bañuelos (1993) “Motivación escolar: estudio de variables afectivas”.

Se revisaron diversos artículos durante la lectura temática realizada (véase anexo 2) para recopilar antecedentes sobre la motivación y su relación con el aprendizaje y la escuela, resaltando su importancia en el ámbito educativo. En este sentido, resulta fundamental analizar su implicación en el campo pedagógico, pues, aunque la motivación es un concepto originado en la psicología, ejerce una influencia significativa en la educación actual.

Por esta razón, en este capítulo se busca presentar la interacción y relación entre los conceptos previamente mencionados mediante dos esquemas (ver figura 2 y figura 3) que facilite la comprensión de sus relaciones. No obstante, consideramos fundamental profundizar en los conceptos de curiosidad y atención, dado que forman parte del proceso motivacional y del interés. Además, ambas son nociones pedagógicas clave, pues permiten explicar la relación entre motivación e interés desde un enfoque pedagógico.

4.1. El rol de la curiosidad en el aprendizaje

La curiosidad ha adquirido una gran importancia dentro del proceso de aprendizaje, ya que está estrechamente vinculada con la exploración del entorno, la indagación y la investigación. En el contexto del aula, esta se convierte en un factor fundamental, pues permite que el estudiante se sienta involucrado en su propio proceso de aprendizaje. Según Decroly (1929), la curiosidad está ligada a una necesidad de exploración en la que el sujeto se siente atraído por algo específico. En este sentido, fomentar la curiosidad permite al alumno descubrir y relacionar nuevos conocimientos con sus intereses, favoreciendo un aprendizaje más activo y autónomo.

Es importante destacar que la curiosidad varía entre los individuos, ya que la motivación e interés de cada estudiante son factores determinantes en su desarrollo. La intensidad de la curiosidad dependerá del grado de interés que se logre despertar y promover en cada uno de los participantes. Como señalan Reyes et al. (2023):

La motivación e interés del estudiante es un factor imprescindible en el desarrollo de la curiosidad, por lo tanto, la intensidad de la curiosidad en cada uno de los sujetos de aprendizaje dependerá del grado de interés que estimule o promueva en cada participante. (p. 413).

Para abordar adecuadamente el concepto de curiosidad, es importante considerar las perspectivas de diversos autores que ofrecen diferenciaciones en torno al término, lo que permite reconocer su relevancia en el proceso educativo. En este sentido, se tomará en cuenta el enfoque de Freire y Dewey para profundizar en su influencia y práctica.

4.1.1. Curiosidad como base del conocimiento

Según Freire, citado por Streak et al. (2015), en su obra *Por una pedagogía de la pregunta*, la curiosidad es una “necesidad ontológica que caracteriza el proceso de creación y recreación de la existencia humana” (p.138). Desde esta perspectiva, la curiosidad no solo permite trascender la exploración, sino que también constituye la base del conocimiento, la cual nos ha permitido cierto desarrollo evolutivo estableciendo unas relaciones con el entorno y con nuestra propia existencia.

Adicionalmente, Freire propone el concepto de curiosidad como una vía hacia la conciencia, que promueve una resistencia ante las prácticas educativas bancarias, ejerciendo la libertad mediante “la pregunta” en donde se encuentra contenida la curiosidad. Esta idea se encuentra reforzada por Streak et al. (2015) mediante el concepto de curiosidad epistemológica en la cual manifiesta que “La curiosidad epistemológica no es cualquier curiosidad. Es la que está vinculada al difícil, pero placentero, acto de estudiar. Es propia de la conciencia crítica y se desarrolla en el proceso de concientización.” (p.139)

En este contexto, la curiosidad implica un compromiso profundo con el aprendizaje, pero también con la reflexión crítica siendo elementos clave en la emancipación de los individuos. De esta forma, no solo se resalta a la curiosidad como el motor principal del conocimiento, sino que también se enfatiza sobre el papel que este representa para la transformación social.

Por otro lado, Freire señala que, en el ámbito educativo, el conocimiento ha sido frecuentemente presentado como una respuesta determinada. Este enfoque limita el aprendizaje al negar elementos esenciales como la exploración y el descubrimiento. Al

respecto, el autor enfatiza que: “el saber es respuesta y no pregunta (castración de la curiosidad) [...] solo a partir de preguntas se buscan respuestas, y no al revés” (p.69)

En este sentido se vuelve importante formar en el estudiante un espíritu indagador que le permita tener un vínculo más estrecho con su propio entorno para poder desenvolverse en él, de comprender su complejidad, a cómo habitarlo, y sobre todo no perder la capacidad de asombro sobre el mundo.

Como señala el autor, “vivir en la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad y demostrárselo a los estudiantes” (p. 70), haciendo alusión a la importancia de profundizar en las preguntas, de cuestionar cada objeto que es expuesto y de enriquecer las discusiones en torno al objeto de estudio. Esto conlleva a la necesidad de transformar ciertas dinámicas en la enseñanza como también en las formas de entender el aprendizaje que apunten a la búsqueda a través del saber.

4.1.2. La curiosidad como motor del aprendizaje

En el texto *Cómo pensamos*, Dewey (2007) señala que la curiosidad es esencialmente un asunto filosófico y el origen histórico de las ciencias. Según Dewey, la curiosidad se manifiesta con mayor fuerza durante los primeros años de vida, donde actúa como una fuerza impulsora entre la interacción del niño con su entorno. El autor describe esta forma de la curiosidad como una característica fundamental del desarrollo:

En sus primeras manifestaciones, la curiosidad es un flujo vital, expresión de una energía orgánica abundante. Una inquietud fisiológica lleva al niño a ser... Los objetos se chupan, se tocan y se golpean; se dibujan y se empujan, se manipulan y se lanzan. (p.31)

Todas estas acciones, son esenciales para el desarrollo cognitivo infantil, ya que constituyen la base para su funcionamiento en el futuro. Dewey (2007) añade que a medida que el niño crece, su curiosidad comienza a estar influenciada por estímulos sociales “Cuando el niño aprende que puede recurrir a otros para alimentar su acervo de experiencias [...] se inicia una nueva época” (p. 32). Esto significa que la curiosidad, como elemento clave del aprendizaje, además de jugar un papel fundamental en la elaboración del conocimiento y de otorgar

sentido y significado a los elementos que conforman el mundo, mediante su carácter social el aprendizaje adquiere connotación colaborativa.

Para esto, se reconoce la importancia del diseño de estrategias didácticas que estén alineadas a fomentar la curiosidad. Por consiguiente, estas dinámicas no deben limitarse a la acumulación de información, pues como lo señala la obra: “Su problema es proteger el espíritu de indagación, para evitar que se convierta en sobreexcitación, de la rutina, fosilizado por la instrucción dogmática, o disipado por el ejercicio aleatorio sobre cosas triviales” (p.33)

De este modo, la curiosidad entendida como un motor del aprendizaje, no solo implica la inclinación hacia lo desconocido, puesto que el hecho de que el estudiante persista en la búsqueda de respuestas de forma autónoma refleja que la curiosidad no se agota en acumular datos, sino en la capacidad de formular preguntas que profundicen los intereses de los alumnos y les permitan crear nuevas conexiones:

La curiosidad se eleva por encima de los planos y se convierte en intelectual en la medida en que se transforma en interés por los problemas provocados por la observación de las cosas y la acumulación de material. Cuando la cuestión no se resuelve planteándose a otro, cuando el niño sigue entreteniéndose con ella en su propia mente y se la plantea a sí mismo en su propia mente y atento a todo lo que le ayude a responderla. (p.32)

4.2. La atención como punto clave del consenso

Como se analizó en el apartado anterior, la motivación, el interés y la curiosidad son conceptos que presentan un nivel complejo de diferenciación dentro del ámbito pedagógico. Si bien están interrelacionados, han sido abordados desde diversos enfoques teóricos que buscan explicar su papel en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de la revisión literaria en esta investigación (ver anexo 1), se identificó un elemento clave que atraviesa todas estas nociones: la atención.

En este apartado, se busca profundizar en los elementos que constituyen la atención, reflexionar sobre su rol dentro del ámbito educativo y analizar su función en relación con los conceptos abordados en las secciones anteriores. Este enfoque permitirá comprender cómo

la atención actúa como un eje transversal que conecta y potencia la motivación, el interés y la curiosidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A continuación, se explorarán diversas perspectivas sobre la atención a través del análisis de obras fundamentales de distintos autores. Entre ellas se encuentran: *Psicopedagogía del interés* de Hernández (1950), *Principios de la psicología* de William James (1989), *¿Cómo aprendemos? Cuatro pilares del aprendizaje* de Stanislas Dehaene (2019) y la tesis doctoral *Una forma escolar de atención* elaborada por Alvim (2024). Estas referencias permitirán ampliar la comprensión de la atención y su relevancia en los procesos educativos.

4.2.1. *Distinciones y Paralelismos entre la atención y el interés*

En los procesos de aprendizaje, el interés, la atención y la curiosidad se han identificado como elementos fundamentales que favorecen el desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes. Desde un punto de vista psicopedagógico, Hernández (1950) señala que la atención actúa como un mediador de estos conceptos, los cuales, en conjunto, potencian los procesos formativos dentro del aula.

Estableciendo una conexión entre las obras de Hernández (1950) y William James (1989), Hernández define la atención como “el momento del desarrollo del interés respecto a un objeto” (p. 124). En otras palabras, sostiene que el interés no surge de forma espontánea, sino que se genera a través de un acto consciente de concentración, y es precisamente este proceso el que permite al estudiante establecer una conexión integral con el conocimiento.

En ese sentido, el texto expone que “la atención corresponde a una función del pensar y el interés del sentir” (p. 125), destacando la interacción entre los procesos cognitivos y emocionales en el aprendizaje.

Esta misma idea se refuerza cuando el autor afirma que: “las cosas no son interesantes sino porque fijamos en ellas nuestra atención” (p. 125). Esto implica que el interés no hace parte de una “esencia presente” en los objetos, sino que surge cuando el estudiante a través de su

capacidad de atención les otorga sentido y significado. Aquí, la atención actúa como un filtro que permite focalizar y seleccionar determinados estímulos, que se transforman en elementos significativos dentro de su experiencia de aprendizaje.

Por otro lado, el autor también sugiere que la atención se manifiesta por razones subjetivas, siendo el interés un potenciador de experiencias pasadas que resultan relevantes durante el aprendizaje para generar nuevas relaciones con el presente, lo que genera un mayor nivel de concentración. Por ello, captar la atención se convierte en un medio que posibilita la construcción y reconstrucción de aprendizajes, puesto que al recurrir a las experiencias pasadas o presentes hacen del acto educativo algo perdurable y significativo en el tiempo.

Por último, es importante señalar la relación entre la curiosidad y la atención, Kirkpatrick citado por Hernández (1950) sostiene que la curiosidad posee la capacidad de enfocar como un paso inicial la actividad mental a través de la atención, que posteriormente puede generar un “sentimiento” como el interés, posibilitando profundidad, mayor impacto y conexión cognitivo-emocional con el aprendizaje.

4.2.2. *Rol de la voluntad en la atención*

Por su parte, William James desde su obra *Principios de psicología* se aparta un poco del enfoque centrado en el rol de la experiencia en los procesos atencionales. Sin embargo, aunque James no la considera como un factor excluyente, pone un mayor énfasis sobre el acto voluntario que posee la atención como una manera de orientación de la conciencia y disposición espiritual del estudiante.

Según James, la atención no depende únicamente de las experiencias pasadas, sino que es un proceso activo y selectivo en el que la mente se enfoca en ciertos estímulos mientras ignora otros, lo cual influye directamente en la percepción y comprensión de los objetos.

Movemos los ojos según nuestra voluntad; pero quien no tenga experiencia no podrá ejecutar fácilmente la intención de hacerlos converger. Sin embargo, en cualquier momento podrá ejecutar el acto de mirar un objeto cercano, cuyo acto interviene la convergencia. (1989, p.334)

Este enfoque permite evidenciar que la atención opera tanto a través de procesos conscientes o automáticos, lo que sugiere que funciona como un mecanismo que integra la voluntad y las predisposiciones fisiológicas. En este sentido, el autor señala que la atención es "un estado de inhibición que a veces puede ser voluntaria" (1989, p. 320), indicando que su impulso puede ser tanto espontáneo como efecto de un estímulo externo.

Asimismo, el autor plantea que la atención desempeña un papel fundamental en la organización de nuestra percepción del mundo, ya que permite contribuir en el orden al caos de la experiencia. En este sentido, afirma que:

Mi experiencia es aquello a lo que acepto prestar atención. Solo aquellas cosas a las que presto atención dan forma a mi mente: sin interés selectivo, la experiencia es un inmenso caos. El interés es lo único que da realce y énfasis, luz y sombra, trasfondo y primer término en una palabra inteligible. (1989, p.320)

En este orden de ideas, se resalta que, dentro de la práctica educativa resulta importante diseñar estrategias de enseñanza que logren despertar la curiosidad y generen un significado personal o interés genuino en los alumnos, esto debido a que la atención no puede imponerse de manera forzada, pero sí debe ser orientada y sostenida mediante propuestas que promuevan un papel activo del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje.

Otro punto relevante para retomar de su obra reside en ver la atención como "la mente tomando posesión, en forma clara y vívida, de uno entre los que parecen ser varios objetos simultáneamente posibles" (p.21). Desde esta lógica la atención implica realizar procesos de selección y énfasis, lo cual compromete un alto grado de esfuerzo e intención especialmente en un ambiente que expone una gran diversidad de estímulos constantemente.

Esta idea para el aprendizaje es fundamental, ya que como lo destaca el autor, cada alumno tiene sus propias experiencias y emociones que condicionan su atención dentro del aula. Sin embargo, resulta relevante cuestionar la idea de atender en su totalidad a cada uno de los intereses individuales, dado que como lo subraya el autor, la atención está profundamente vinculada a razones subjetivas, que implica la imposibilidad de homogenizar a todos los estudiantes hacia una misma meta o motivación.

No obstante, James (1989) también plantea que “el número de cosas que podemos atender es indefinido, pues depende de la fuerza del intelecto individual, de la forma de la aprehensión y de que cosas sean.”(p.322) Esta noción indica que, si bien no es posible atender a todas las demandas de interés para que los alumnos mantengan una atención sostenida en el aula de clase, sí es posible crear condiciones que permitan a los estudiantes asumir un rol activo dentro de sus propios procesos de atención, de manera que logren internalizar significativamente sus experiencias, sus intereses y puedan desarrollar su autonomía.

Así como lo indica el texto, la atención se compone de un carácter espiritual que, al ser cultivado o formado, implica en palabras del autor:

Traer voluntariamente la atención, es la esencia misma del juicio, carácter y voluntad [...] la volición (voluntad) no es otra cosa que atención; cuando nos damos cuenta de que nuestra autonomía en medio de la naturaleza depende de que no seamos puro efecto, sino una causa, debemos admitir que la cuestión de si la atención requiere un principio así de actividad espiritual (1989, p.358)

Entonces cuando un contenido consigue despertar la curiosidad o despertar el asombro en un estudiante, su atención se activa de manera genuina. No obstante, cabe señalar que la atención “no distingue, ni analiza ni relaciona. Lo más que se puede decir es que es una condición necesaria para lo que hagamos” (p.340) es decir, que la atención por sí sola no es suficiente para generar procesos cognitivos complejos, sino que es un medio con el cual cada individuo puede llegar a elaborar nociones, ideas y pensamientos mediante la información que se le es presentada.

4.2.3. *Atención desde las neurociencias*

La atención, como ya lo vimos previamente con el filósofo pragmatista William James se constituye como un pilar fundamental que permite estructurar procesos de aprendizaje. Adicionalmente, agrega que la atención es un concepto de carácter multifactorial que entremezcla lo cognitivo y factores del orden humanista asociados a la voluntad y la espiritualidad.

Un siglo después, el neurocientífico Stanislas Dehaene retoma esta discusión en torno a los procesos atencionales a partir de un enfoque más neuropsicológico, cuyo campo disciplinar ha influido en la manera en que la educación contemporánea aplica y comprende el concepto de atención en la escuela. No obstante, esto resulta complejo, ya que con frecuencia se tergiversan estas interpretaciones. Como señala Alcázar (2011), citado por Machado et al. (2021):

La atención es un estado neurocognitivo cerebral que antecede a la percepción y a la acción, y es resultado de una red de conexiones corticales y subcorticales de predominio hemisférico derecho. Las neuronas responsables de los procesos de atención están localizadas en diferentes segmentos del sistema nervioso central. Estas neuronas forman entre ellas patrones de conectividad muy complejos, que constituyen un sistema neuronal distribuido, con nodos ubicados en diferentes niveles.” (p.2)

Desde esta perspectiva neurocientífica, se plantea una tensión en torno a la atención como proceso autónomo y voluntario, o, como un mecanismo compuesto por: estabilidad, volumen, dispersión y distracción (2021, p.3).

En el contexto escolar, esta paradoja sobre la atención en las prácticas educativas actuales, más que abordar teóricamente su desarrollo, se tiende a enfocar en su patologización, lo que implícitamente representa una amenaza para la generación de procesos óptimos de aprendizaje.

En los escolares es común el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Mientras que determinados hábitos alteran la capacidad de atención como es el consumo abusivo de drogas. Los efectos del consumo de ansiolíticos (barbitúricos y benzodiazepinas) se consideran particularmente dañinos para las funciones de concentración y memoria. (2021, p.5)

Por otro lado, se señala que: “La distracción, según Salas Parrilla citado por Cortese (2015), es uno de los peores enemigos del estudio y la causa del bajo rendimiento. A las causas de la distracción se les denomina distractores externos o internos.” (2021, p.5)

En este orden de ideas el discurso educativo con respecto a la distracción suele estar estigmatizada, ignorando su potencial como indicador de ajuste sobre las estrategias didácticas, las necesidades cognitivas y motivacionales de los estudiantes. Teniendo en cuenta esto, a lo largo de este apartado analizaremos los planteamientos de Dehaene sobre la atención, considerando sus fundamentos neurocientíficos y su relación con la teoría educativa, con el propósito de explorar posibles diálogos con la pedagogía.

En su obra *¿Cómo aprendemos?*, Dehaene (2019) retoma algunos postulados de William James sobre la atención. Sin embargo, es importante aclarar que ambos autores abordan este concepto desde perspectivas distintas. Para Dehaene, la atención es desarrollada desde un enfoque neuro-cognitivo, centrado en los procesos cerebrales, es decir, en la actividad neuronal y mecanismos que regulan la selección de información. En contraste, William James analiza la atención desde una perspectiva filosófica y psicológica, considerándola un proceso del pensamiento y también con la manera en que la mente selecciona y focaliza la información en función de la experiencia y la conciencia.

Teniendo en cuenta lo anterior, Dehaene coincide en que la atención se compone de tres estados fundamentales: selección y distracción, orientación y filtrado, vigilancia y alerta. Según Dehaene (2019), estos elementos permiten regular la saturación de información y el caos presente en el entorno a través de un proceso de selección y organización mental, donde la atención orienta y da coherencia a la información, facilitando así un procesamiento más significativo del conocimiento.

La atención se expresa como “el conjunto de mecanismos mediante los cuales el cerebro selecciona una información, la amplifica, la canaliza y la profundiza” (2019, p. 203). Estas funciones se pueden ejecutar a partir de tres sistemas : el primero es el sistema de “alerta”, que indica cuándo debemos prestar atención, captando distintas señales que adaptan el nivel de observación sobre los estímulos relevantes.

El segundo sistema, denominado “orientación”, se enfoca en determinar qué debe captar nuestra atención. Esta potencia los objetos de interés y permite enfocarse en aspectos específicos, que actúan como un filtro de la información, debido a que la atención es fundamental para dar sentido y coherencia a la experiencia consciente. Esta selección sobre a lo que se presta atención se basa en lo que se considera relevante o interesante, posibilitando construir un conocimiento organizado. Dehaene, citando a William James, establece que:

Millones de elementos del mundo exterior se presentan a mis sentidos, pero nunca ingresan en mi experiencia consciente. ¿Por qué? Porque no tienen interés alguno para mí. Lo que percibo es aquello

a lo que acepto prestar atención. Solo los elementos que detecto afectan mi pensamiento; si no existe selección, la percepción es un caos total. Solo el interés le da acento y énfasis, luz y sombra, un segundo plano, un primer plano, en una palabra, una perspectiva inteligible. La atención varía de una criatura a la otra, pero sin ella la conciencia de cada criatura sería un desorden brumoso y sin discernimiento, que es prácticamente imposible concebir. (2019, p.211)

El tercer sistema, de “control ejecutivo”, es el que decide cómo procesar la información seleccionada. Este funciona como un "panel de mando" que orienta y dirige los procesos cerebrales de la atención. Cada uno de estos sistemas modula la actividad cerebral y al mismo tiempo facilita el aprendizaje, pero para lograrlo es fundamental que la formación se enfoque en fomentar la concentración y el autocontrol del estudiante. Según Dehaene, el maestro debe considerar las condiciones culturales y el contexto social del grupo para diseñar estrategias pedagógicas que potencien estos procesos.

Como parte del cierre de su planteamiento sobre este concepto, el autor sostiene que la atención es un fenómeno que depende del contexto social en el que se desarrolla. Desde la infancia, el aprendizaje por observación del niño es un reflejo de la adaptación humana, en la que el reconocimiento de los objetos ha permitido a las sociedades desarrollarse. Esto sugiere que la atención posee en cierta medida un carácter pragmático siendo este un elemento clave en lo que se denomina “aprendizaje social”.

En ese sentido, enseñar a prestar atención posibilita procesos de enculturación y se convierte en un medio esencial para que cada educando construya su propio modelo del mundo a partir de sus intereses y experiencias.

Pero entre los seres humanos la atención presenta una característica única que acelera aún más el aprendizaje: tiene en cuenta en gran medida el contexto social. En el Homo sapiens más que en cualquier otro primate, la atención y el aprendizaje dependen de señales sociales: presto atención a lo que prestas atención, y aprendo de lo que me enseña. (p.227)

Desde esta perspectiva, se reconoce que la atención no puede pensarse únicamente desde una serie de disposiciones biológicas (alerta, orientación y control ejecutivo), sino que se complementa en el diálogo con “lo cultural”. En este proceso, el maestro inspira un deseo de saber, en donde estos procesos de atención trascienden su dimensión cognitiva para

convertirse en un ejercicio de autotransformación del estudiante generando un puente entre la experiencia individual y lo social.

Educación implica entonces establecer una serie de relaciones e interacciones con el entorno, en las cuales lo desconocido se convierte en una oportunidad de descubrimiento y construcción, siendo la atención un medio en el que la curiosidad y el interés logran tener un impacto en el aprendizaje.

4.2.4. *La atención y su dimensión sociocultural*

En línea del pensamiento vygotskyano la autora sitúa algunas ideas relacionadas con la atención y el rol del contexto social en su desarrollo. Es importante aclarar que este análisis se aparta de la concepción de la escuela como un dispositivo de dominación del comportamiento, este señalamiento resulta importante debido a que el concepto de atención ha sido a menudo juzgado, especialmente al ser asociado con el conductismo. (Alvim, 2024, p. 48)⁴

¿Pero qué es la atención? La autora plantea que: “Dar atención, prestar atención, atender tienen que ver, a una dirección determinada. Attend es un verbo, es decir, necesita un complemento, un objeto directo: quién atiende, presta atención a algo” (p. 50). Es decir que hace parte de un mecanismo cuya función es realizar un proceso de selección de la información que obtiene del entorno que va conforme a las necesidades del sujeto.

Una de las características más particulares de la atención es su naturaleza voluntaria. En palabras de la tesista Alvim (2024):

Es endógena, controlada por nuestra propia voluntad, capaz de inhibir controlado por nuestra propia voluntad, capaz de inhibir intencionadamente unos estímulos para priorizar otros. se desarrolla más lentamente a lo largo de la vida, tiene una naturaleza más plástica y, por tanto, es más susceptible a la experiencia, la educación, la formación y la escolarización. (p. 51)

⁴ Traducción propia del original en portugués.

Esta noción sobre la plasticidad se refiere a la predisposición de nuestra especie al aprendizaje, lo que implica que la atención es un factor vital para el funcionamiento cognitivo y la estructuración del conocimiento que se puede llegar a potencializar más mediante la educación.

Adicionalmente, otro de los elementos relevantes abordados en este trabajo se basa en la idea de la distracción, si bien este tiene una connotación polémica dentro de la educación, la autora plantea que esta se desarrolla como:

Tomemos entonces estas dos características que separan la atención de la distracción, la presencia de la ausencia en lo que uno está haciendo: la distracción evita el aburrimiento, mientras que la atención permite soportarlo e incluso habitarlo por un tiempo; La distracción se dirige hacia el yo egoico y onfaloscópico que se cree el centro del mundo, mientras que la atención se dirige hacia algo exterior a uno mismo. Con esto nos ayuda a comprender que cuando se dice que la escuela se ocupa de cuidar esa atención que exige el propio esfuerzo para sostenerse, no se está refiriendo a algún tipo de motivación individual, sino precisamente a la capacidad de negarse a que la atención se dirija exógenamente a aquello a lo que ya se le daría atención de forma natural o en función de intereses subjetivos. (p. 53)

Esta idea es particularmente importante, ya que propone una concepción de la distracción en relación a la motivación, que trasciende una visión tradicional de cómo ésta es una tarea que le compete exclusivamente de los maestros. En cambio, subraya la importancia de la autonomía del estudiante, quien debe asumir la responsabilidad de dirigir su atención de manera consciente hacia lo que desea comprender, y aunque la distracción forma parte natural del proceso de aprendizaje, la atención no deja de ser un aspecto fundamental que también corresponde al propio estudiante.

El papel del profesor sería entonces la atención del alumno para aplicar lo que ya sabe a lo que quiere saber. Este es el principio de la Enseñanza Universal practicada por un profesor ignorante. Porque si todos los humanos son igual de inteligentes, lo que les diferencia de los demás es la aplicación de su inteligencia en las acciones que se proponen es la calidad de la atención que les dedican. (p.55)

Desde esta perspectiva, el rol del maestro se transforma en el de un facilitador del aprendizaje, promoviendo un ambiente en el que el estudiante pueda desarrollar su curiosidad y compromiso con el conocimiento. Sin embargo, para que este planteamiento se ejecute, es fundamental que el alumno cuente con una disposición activa que le permita involucrarse con los estímulos u objetos propuestos y aprovechar las oportunidades de aprendizaje.

No obstante, la atención, como han señalado los autores citados, es una habilidad que puede desarrollarse. Estar atento implica suspender los deseos inmediatos, ya que, según la autora, la atención trasciende la búsqueda de satisfacción instantánea. En su lugar, se propone orientar una apertura al mundo y la disposición a recibir lo que él nos ofrece, promoviendo un aprendizaje profundo y significativo (Alvim, 2024, p. 56)

4.3. Intersección pedagógica entre conceptos

Para comprender la relación entre motivación, interés, curiosidad y atención, se desarrollaron dos esquemas (ver figura 2 y figura 3) que representan perspectivas distintas. Esto responde a nuestra conclusión de que no existe una única manera de conectar estos conceptos, ya que sus interacciones dependen del enfoque desde el cual se analicen. No obstante, es fundamental establecer estas relaciones, dado que estos elementos no operan de forma aislada en el aprendizaje, sino que se articulan en un proceso dinámico que influye en la construcción del conocimiento. Por lo que, comprender cómo interactúan permite una mejor aproximación pedagógica.

En el primer esquema, los conceptos se abordan desde los procesos metacognitivos, tomando como referencia a Pozo (2014). Desde esta perspectiva, se analiza cómo la motivación, el interés, la curiosidad y la atención interactúan a través de la relación y jerarquización de los conceptos, operando en un nivel más profundo y reflexivo. Esto influye en la manera en que los estudiantes procesan y gestionan la información. No se trata solo de una secuencia de acciones, sino de cómo el sujeto se apropia de su propio proceso de aprendizaje, regulando y supervisando sus pensamientos y emociones para alcanzar una comprensión más completa y significativa.

Por otro lado, el segundo esquema representa la interacción entre estos conceptos como un proceso en el que sus distintos elementos se desglosan en función del aprendizaje significativo. Este enfoque busca mostrar cómo a partir de un factor inicial, como la curiosidad o la motivación, desencadenan una serie de reacciones que favorecen el

aprendizaje o la acción. En este marco, cada concepto desempeña un papel dentro de una secuencia que puede culminar en la adquisición de conocimiento o en la realización de una tarea.

Ambos enfoques reflejan la complejidad de la relación entre estos conceptos y subrayan la importancia de abordarlos desde diferentes perspectivas para comprender mejor su impacto en el proceso educativo. La diversidad de enfoques también permite adaptarlos a distintos contextos pedagógicos y a las necesidades individuales de los estudiantes, reconociendo que cada proceso de aprendizaje es único y multifacético.

4.3.1. Jerarquización de conceptos desde una perspectiva metacognitiva

Pozo (2014) introduce una metáfora en su interpretación de los procesos metacognitivos, la cual se representa en su modelo de capillas metacognitivas, presentado en la obra *Psicología del aprendizaje humano: Adquisición de conocimiento y cambio personal* (véase la figura 1). Este modelo plantea un prototipo sobre la evolución de los procesos cognitivos en el aprendizaje, organizados de manera jerárquica que van desde sistemas simples hasta un desarrollo más complejo y especializado. A partir de esta propuesta, se ha elaborado la figura 2, denominada *Relación Jerárquica desde una Perspectiva Metacognitiva*, que adapta y reinterpreta estos principios en el marco de la presente tesis.

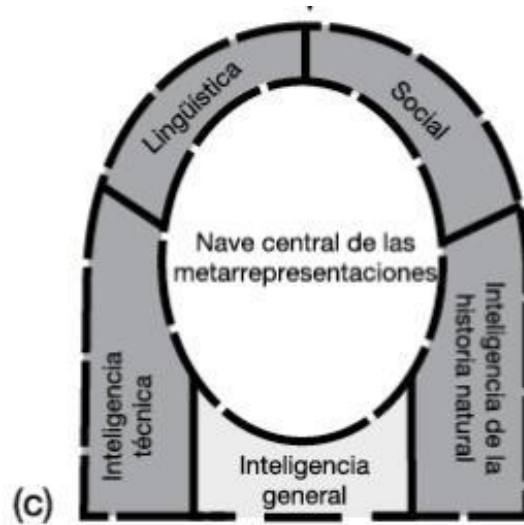


Figura 1 Pozo, J. I. (2014). *La evolución de la mente como la construcción de una catedral, a partir de MITHEN (1996). En Psicología del aprendizaje humano: Adquisición de conocimiento y cambio personal (p. 91). Editorial Morata.*

Mithen citado por Pozo (2014) propone una metáfora la cual relaciona la mente con la arquitectura de una catedral con el propósito de mostrar las transformaciones evolutivo-cognitivas desde un nivel inicial a uno más avanzado. En primer lugar, sitúa la capilla prerrománica la cual dispone de una sola “nave” o sistema cognitivo, es aquella que representa la mente primitiva. Se basa en la capacidad de establecer relaciones generales en el ambiente sin modificar los sucesos, ya que se limita al contexto inmediato y opera de manera presente.

La capilla románica plantea que con el tiempo surgen “capillas laterales” las cuales refieren a “áreas especializadas” en tareas específicas como el lenguaje, habilidades sociales o motoras. Sin embargo, estas secciones están mayormente desconectadas entre sí y la “nave central” lo cual dificulta la integración de la información recibida.

Finalmente, la capilla gótica que representa el nivel superior de la evolución cognitiva, donde las secciones especializadas ahora se encuentran conectados entre sí junto con “la nave central”, permitiendo el desarrollo de capacidades avanzadas como la reflexión y transferencia de la información, logrando una integración más flexible y a su vez compleja.

En contraste, el autor reitera la idea sobre la flexibilidad del prototipo aun presentando una propuesta aparentemente lineal de estas redes cognitivas, planteando que cada uno de estos procesos contiene unas funciones vitales en sus interrelaciones las cuales permiten lograr un nivel de profundización más avanzado, entrelazándose y adaptándose a las demandas del medio.

En ese orden de ideas, nuestro modelo no adopta la forma de una catedral, sino la de una escalera, ya que concebimos una jerarquía entre los conceptos, organizados en estructuras mayores y menores. Esta adaptación retoma dos elementos clave de la teoría de Pozo: la jerarquía (evolución) y la progresividad de los procesos cognitivos, buscando enfatizar que si bien el aprendizaje puede avanzar en pasos secuenciales, no sigue una trayectoria estrictamente rígida, ya que cada escalón está compuesto por múltiples variables que pueden modificar las posibilidades de aprender, a la vez que enriquecen el proceso.

El modelo cuenta con cuatro escalones, representados en la Figura 2. El primero es la curiosidad, que no se presenta como una línea fija, sino fragmentada. Esto se debe a que, según los autores revisados en este capítulo, si bien la curiosidad puede ser un punto de partida en el proceso de aprendizaje, no todo lo que resulta curioso necesariamente tiene un significado relevante en dicho proceso.

A continuación, se encuentra la atención, concebida como un mediador fundamental, cuyo desarrollo será explicado más adelante. Posteriormente, el soporte temporal lo constituye la motivación, que impulsa la continuidad del proceso, para finalmente llegar al nivel superior: el interés.

Cada escalón representa una etapa en la evolución mental de los conceptos abordados en esta producción académica. El ascenso no solo implica una creciente complejidad, sino también la interrelación entre las “capillas-términos”, organizadas verticalmente para resaltar el carácter dinámico de este modelo.

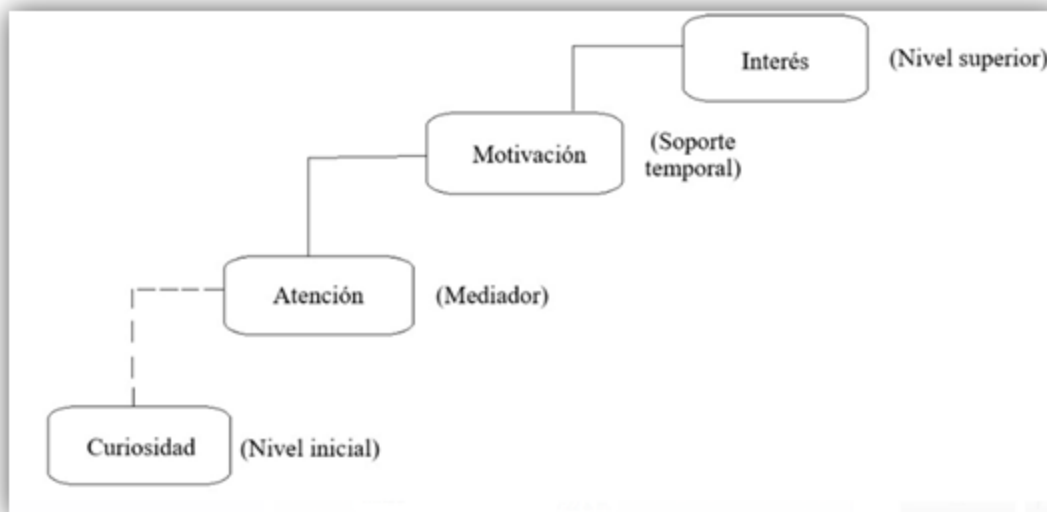


Figura 2 Relación Jerárquica desde una Perspectiva Metacognitiva. Fuente: Elaboración propia.

Nuestro primer escalón tiene como punto de partida la curiosidad, la cual se manifiesta como un impulso inicial que permite establecer un primer contacto con el objeto de conocimiento. Esta curiosidad genera una atención limitada, pero suficiente para iniciar un proceso de exploración, no obstante, su particularidad radica en que surge a partir de la emoción o la capacidad de asombro, aunque su desarrollo en el estudiante no está garantizado. Por esta razón, representamos esta variable en el esquema para reflejar dicha condición.

En segundo lugar, la atención se presenta como un fenómeno más estructurado que permite focalizarse en los objetos de conocimiento. Su papel es crucial en el desarrollo del interés, ya que facilita un contacto más profundo con el objeto, ampliando su comprensión. Mientras que la curiosidad inicial puede activar diversas funciones que potencian el aprendizaje, la atención dirige y media el flujo de información hacia áreas específicas, permitiendo al sujeto profundizar en el conocimiento (control ejecutivo).

En tercer lugar, la motivación actúa como mediadora de los procesos previos, aunque su papel se caracteriza por ser una mediación temporal. Esto significa que la motivación no permanece de forma constante durante todo el proceso de aprendizaje, es decir, que la motivación impulsa al sujeto a involucrarse en una actividad o contenido, potenciando su disposición y respuesta frente a los estímulos. Sin embargo, esta mediación tiene un límite,

una vez que se logran generar conexiones más profundas en el proceso de aprendizaje y el sujeto encuentra sentido o propósito, la motivación inicial da paso al interés genuino. Por lo tanto, la motivación puede entenderse como un puente que facilita el tránsito desde una activación momentánea hacia un compromiso más duradero y significativo con el aprendizaje.

Por último, el interés se presenta como una forma de metarrepresentación que, como señala Baldwin, citado por Pozo (2014), implica “una quietud espiritual sostenida que no solo busca comprender, sino también relacionar y generar nuevas conexiones” (p. 35). En este sentido, el interés posibilita una reflexión constante sobre cómo el alumno adquiere su conocimiento, permitiéndole establecer nuevas conexiones y dotar de sentido a sus experiencias mediante el aprendizaje significativo. De este modo el esquema evidencia la integralidad de lo teórico, lo práctico y lo emocional en el proceso de aprendizaje.

Como se mencionó anteriormente, la Figura 2 se representa como una escalera para ilustrar la jerarquización de los conceptos. Esta metáfora busca evidenciar cómo cada concepto (motivación, interés, atención y curiosidad) se organiza en distintos niveles dentro del desarrollo cognitivo y metacognitivo del estudiante. Sin embargo, aunque están relacionados, cada uno posee características particulares que los diferencian, las cuales han sido previamente descritas.

Una de estas particularidades es que la curiosidad puede desarrollarse o no dentro del proceso de aprendizaje. Por su parte, la atención y la motivación actúan como mediadoras, siendo la motivación menos duradera, mientras que el interés representa la meta a alcanzar. Sin embargo, el interés también presenta una particularidad: no todo lo que genera interés contribuye necesariamente al proceso de aprendizaje. Por ello, la estructura en forma de escalera refleja esta dinámica, al no ser estricta ni preestablecida, sino flexible, permitiendo su expansión o reducción según el desarrollo del aprendizaje.

4.3.2. *Relación entre significatividad y durabilidad: Motivación, Curiosidad, Atención e Interés*

La figura 3, denominada *Relación entre significatividad y durabilidad: Motivación, Curiosidad, Atención e Interés* tiene como propósito mostrar la relación entre los conceptos desde una perspectiva pedagógica, en el marco de la teoría del aprendizaje significativo. Como señalamos en el primer capítulo, se reconoce el lugar del estudiante como uno de los agentes en la construcción de conocimiento. El interés y la motivación intrínseca están estrechamente ligados a la percepción de relevancia que el sujeto atribuye al material de aprendizaje, especialmente cuando logra conectarse con sus experiencias previas.

El objetivo de esta tesis es hacer una lectura pedagógica del concepto de motivación y a lo largo de este proceso de conceptualización, se ha evidenciado que la motivación no es un elemento aislado dentro del aprendizaje. Como se estableció en el capítulo anterior, el interés también juega un papel fundamental en la motivación y para que se logre un aprendizaje significativo, es necesario considerar la interacción de estos conceptos.

Como señala Ausubel (2002), “En el aprendizaje significativo, el mismo proceso de adquirir información produce una modificación tanto de la información acabada de adquirir como del aspecto específicamente pertinente de la estructura cognitiva con el que se vincula la nueva información” (p. 29). Es decir que para que ocurra el aprendizaje significativo, el estudiante debe establecer conexiones entre el conocimiento previo y el nuevo, lo que permite que el aprendizaje sea más duradero y coherente.

Este proceso no ocurre de manera aislada, sino que está influenciado por otros factores que intervienen en el aprendizaje significativo, como la motivación y el interés. Es importante destacar que la motivación suele tener un efecto más inmediato y actúa como un potenciador de respuestas, facilitando el desempeño del estudiante. Por su parte, el interés posee un carácter más duradero, lo que permite una mayor implicación en el aprendizaje. En este sentido, cuando en el aula “se enfrentan a tareas de aprendizaje que les interesan y que armonizan con sus niveles de disposición de desarrollo, atienden durante más tiempo y

manifiestan mucho más curiosidad y persistencia intelectuales de lo común” (Ausubel, 1980, p. 305).

Por lo que, cuando se afirma que la motivación es un potenciador de respuestas, se hace referencia a la existencia de predisposiciones en el sujeto, como la curiosidad y la exploración, que constituyen un potencial motivacional y contribuyen a incrementar sus respuestas frente a un estímulo. Es decir, cuando la curiosidad se canaliza a través de la motivación, esta se desarrolla y se orienta mediante la experiencia y el aprendizaje, lo que favorece un proceso más significativo. De este modo, la curiosidad deja de ser simplemente una atracción momentánea para transformarse en una curiosidad intelectual más profunda y sostenida.

Probablemente se deriva de manera muy general, de las tendencias a la curiosidad y de las predisposiciones relacionadas de explorar, de manipular, de entender y de enfrentarse con el medio, pero estas predisposiciones manifiestan al principio más bien propiedades motivacionales en potencia que reales, y obviamente carecen de contenido y dirección concretos. (Ausubel, 1980, p. 421).

Por su parte, Ausubel (1980) sostiene que “la motivación no es condición indispensable del aprendizaje, resulta superfluo posponer ciertas actividades de aprendizaje hasta que surjan los intereses y las motivaciones adecuados” (p. 420). En este sentido, la motivación no debe entenderse como un único elemento, sino como un conjunto de variables motivacionales que influyen en el proceso de aprendizaje. Aunque estas variables no transforman directamente el proceso cognitivo, sí desempeñan un papel clave en la disposición del sujeto, favoreciendo su actitud y compromiso, lo que a su vez puede fortalecer su persistencia en las tareas académicas.

Las variables de la motivación y de la actitud no intervienen directamente en el proceso de interacción cognoscitiva. Impulsan y apresuran este proceso durante el aprendizaje, mejorando los esfuerzos, la atención y la aptitud inmediata para el aprendizaje, y facilitan, catalítica pero no específicamente, la fuerza de disociabilidad (en lugar de influir directamente en los parámetros del proceso de interacción). (Ausubel, 1980, p. 424).

A diferencia de la motivación, la curiosidad y la atención sí desempeñan un papel fundamental en el proceso cognitivo. Como señala Ausubel (1980), “elévese al máximo la pulsión cognoscitiva despertando la curiosidad intelectual, empleando materiales que

atraigan la atención, y arréglense las lecciones de manera que se asegure el éxito final del aprendizaje” (p. 450). Esto sugiere que el aprendizaje debe ser estimulado mediante estrategias que fomenten la curiosidad y, al mismo tiempo, capten la atención del estudiante a través de materiales atractivos y un diseño de lecciones estructurado para favorecer la comprensión en el proceso educativo.

Por su parte, la atención también está vinculada a la motivación, ya que forma parte de las variables motivacionales que influyen en la generación de respuestas dentro del proceso de aprendizaje. Este concepto está estrechamente relacionado con la concentración del estudiante en su proceso educativo, pues, como señala Ausubel (1980), “muchas propiedades de la situación de aprendizaje que fomentan la pulsión cognoscitiva facilitan éste atrayendo y sosteniendo la atención” (p. 426). Esto indica que captar y mantener la atención del estudiante es un factor clave para fortalecer su disposición al aprendizaje.

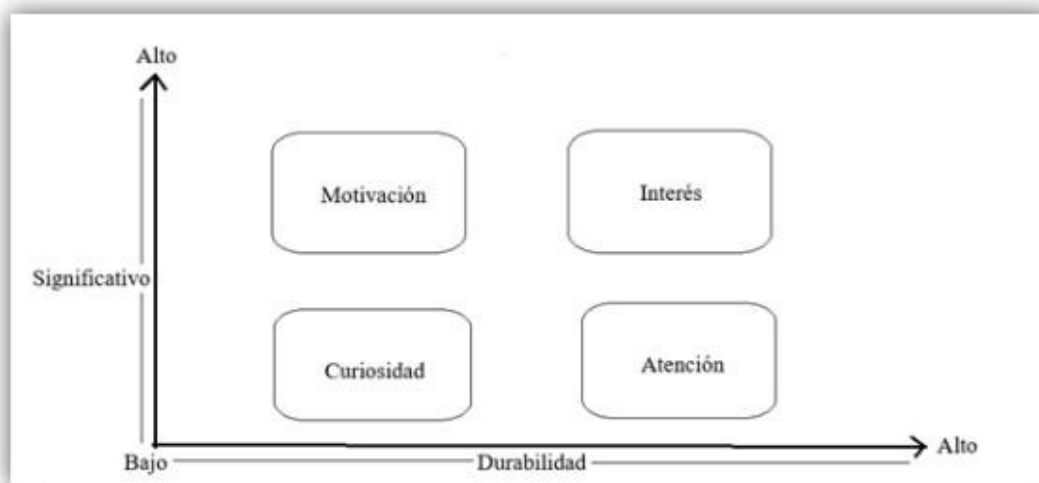


Figura 3 Relación entre significatividad y durabilidad en la motivación, curiosidad, atención e interés. Fuente: Elaboración propia.

La Figura 3 ha sido diseñada con el propósito de representar los grados de significatividad en el aprendizaje, retomando aspectos clave de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (2002). Según este autor, el aprendizaje significativo se fundamenta en la capacidad de establecer conexiones con experiencias previas, lo que facilita una mayor retención y durabilidad del conocimiento. En este sentido, Ausubel señala que:

El hecho de que la tarea de aprendizaje sea potencialmente significativa, es decir, que por un lado sea lógicamente significativa y que, por otro, sea enlazable de una manera no arbitraria y no literal con la estructura cognitiva de la persona concreta que aprende. (p.122).

Esto implica que no todos los aprendizajes poseen el mismo grado de significatividad, ya que varían en función de la profundidad con la que se establecen estas conexiones. Así, la figura 3, busca representar esos distintos niveles, evidenciando cómo los conceptos de motivación, curiosidad, atención e interés pueden fomentar aprendizajes más superficiales o mecánicos, mientras que otros permiten una integración más profunda en la estructura cognitiva del estudiante, favoreciendo su retención y aplicación en nuevas situaciones.

Cuando hablamos de significatividad, nos referimos a lo planteado por Ausubel (1980), quien sostiene que esta no se limita al significado objetivo de una palabra o concepto, sino que involucra el grado de relevancia que este tiene para una persona en un contexto determinado. Es decir, la significatividad está relacionada con la carga personal, emocional o cognitiva que un término adquiere para el sujeto. En el marco de la figura 3 este criterio se emplea para determinar qué tan significativo resulta el concepto dentro del proceso de aprendizaje del estudiante.

Desde una lectura pedagógica, se ha evidenciado que conceptos como motivación, curiosidad, atención e interés suelen abordarse de manera aislada, con el objetivo de mejorar la calidad del aprendizaje. No obstante, nuestro análisis resalta la importancia de comprenderlos de forma articulada, como elementos interrelacionados que contribuyen conjuntamente a la construcción de un aprendizaje más profundo y significativo en el aula.

Como se observa en la Figura 3, presenta un eje vertical (Y) denominado significativo, donde la esquina superior indica un alto nivel de significatividad en el aprendizaje, mientras que la esquina inferior representa un bajo nivel de significatividad. Por otro lado, el eje horizontal (X) refleja la durabilidad del aprendizaje, con la esquina izquierda indicando una baja durabilidad y la esquina derecha señalando una alta durabilidad en el aprendizaje.

Teniendo esto en cuenta, podemos observar que la motivación es altamente significativa en el aprendizaje, pero presenta una baja durabilidad. Esto se debe a que, como hemos explicado, la motivación se entiende como una disposición favorable hacia el aprendizaje, vinculada a la respuesta del sujeto frente a estímulos tanto internos como externos. Sin embargo, en la mayoría de los casos, la motivación se asocia con factores externos, es decir, con los motivos que movilizan al individuo. Estos motivos representan las razones o causas que impulsan al sujeto a actuar, pero sus efectos suelen ser momentáneos y carecen de una durabilidad prolongada.

Por su parte, el concepto de curiosidad presenta una baja significatividad en el aprendizaje y una baja durabilidad. Esto se debe a que la curiosidad actúa como un impulso inicial que orienta el interés del estudiante hacia su entorno, permitiéndole explorar y formular preguntas. Sin embargo, por sí sola no garantiza el aprendizaje, ya que necesita ser impulsada por la motivación para mantenerse en el tiempo. De lo contrario, su impacto es momentáneo, pues no todo aquello que despierta curiosidad resulta necesariamente relevante en el proceso de aprendizaje.

El concepto de atención tiene una baja significación, pero una alta durabilidad en el aprendizaje. Esto se debe a que desempeña un papel clave en la regulación y organización del interés, permitiendo al individuo concentrarse en los estímulos relevantes y construir aprendizajes significativos. Aunque su importancia dentro del proceso cognitivo es innegable, al igual que la curiosidad, la atención se convierte en una variable motivacional que, si se orienta adecuadamente, contribuye a la durabilidad del aprendizaje. Como señala Dehaene (2019), la atención es fundamental para la alerta, la orientación y el control ejecutivo, procesos que trabajan en conjunto para amplificar y profundizar la información relevante.

El concepto de interés presenta una alta significación y una alta durabilidad en el aprendizaje, ya que constituye un elemento fundamental que impulsa al estudiante a asumir un rol activo en su propio proceso. Sin embargo, esto no significa que el estudiante deba limitarse únicamente a sus propios intereses, pues dentro del aula, el maestro juega un papel clave en

la creación y orientación de estos, haciendo que los temas de estudio resulten atractivos y relevantes. El interés se considera altamente significativo porque, como señala Herbart (1806), actúa como un puente entre lo subjetivo y lo externo. Es decir, no solo responde a lo que se percibe como interesante desde el exterior, sino que también se vincula con la disposición cognitiva y subjetiva del individuo. Precisamente, esta conexión favorece la durabilidad del aprendizaje, ya que no se restringe a lo momentáneo o superficial, sino que se inscribe dentro de un proceso más amplio y profundo.

La relación entre los conceptos de curiosidad, interés, motivación y atención configura un proceso clave para el aprendizaje. En este proceso, la curiosidad actúa como el impulso inicial que, al ser canalizado a través de la motivación, genera una respuesta del sujeto ante los estímulos que lo rodean. Luego, la atención cumple un papel fundamental al mantener y focalizar el aprendizaje, facilitando el procesamiento de la información relevante. Finalmente, el interés integra estos factores motivacionales, transformándolos en elementos significativos que favorecen un aprendizaje profundo y duradero.

Así, la interacción entre curiosidad, interés, motivación y atención potencia el proceso de aprendizaje al generar una disposición favorable en el estudiante. Cabe destacar que ninguno de estos conceptos, por sí solo, garantiza un impacto significativo en el aprendizaje, es su combinación lo que permite obtener mejores resultados en la adquisición de conocimientos.

CONCLUSIONES

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel constituye un marco fundamental en torno a la relevancia que tiene la motivación dentro de la educación, que a pesar de tomar como punto de partida la psicología educativa, sus propuestas frente al concepto dan a entender nuevas maneras de concebir su rol, especialmente destacando que no se trata de un proceso unidireccional definido por estímulos externos o recompensas. En su lugar, enfatiza la posibilidad de generar una motivación intrínseca a través de la conexión entre los conocimientos previos del estudiante y la información nueva, y, al mismo tiempo integrando la dimensión afectiva como parte fundamental de la significatividad del aprendizaje.

Durante la escritura de esta tesis y la revisión bibliográfica para realizar la lectura pedagógica del concepto de motivación, ha sido fundamental analizar su carga histórica, comprendiendo que no es un concepto reciente, sino que ha sido estudiado desde diversas perspectivas y enfoques de investigación. Principalmente, la psicología educativa ha abordado la motivación como un elemento clave para reconocer su importancia en el ámbito educativo, destacándola como el "motor" del aprendizaje. Esto ha permitido comprenderla como un eje transversal en el proceso de aprender, resaltando su protagonismo y su papel en la generación de experiencias significativas y trascendentales en la educación de los estudiantes. Asimismo, la exploración de este concepto ha evidenciado su carácter multifacético, vinculado a factores intrínsecos y extrínsecos propuestos por el conductismo, el cognitivismo y la psicología social.

Frente a las diversas formas de abordar el concepto de motivación, ha sido clave reconocer la visión de quienes lo han investigado. Desde el conductismo, la motivación se entiende como una respuesta del sujeto ante estímulos externos, como premios o castigos. Sin embargo, esta lectura dentro de dicho enfoque psicológico está estrechamente ligada a la resolución de uno de sus principales problemas de investigación: la conducta. En este sentido, la motivación se concibe como un mecanismo para orientar al sujeto hacia respuestas socialmente aceptadas.

A diferencia del enfoque conductista, el enfoque cognitivista reconoce la importancia de la conducta, pero pone un mayor énfasis en los procesos mentales del estudiante durante la motivación. Para los cognitivistas, la motivación no se limita únicamente a la respuesta del sujeto frente a un estímulo interno o externo, ya que, el proceso motivacional no solo está influenciada por factores afectivos, como emociones y expectativas, sino que también depende de la manera en que el individuo organiza, interpreta y procesa la información a través de sus estructuras mentales. Es decir, la motivación no es solo una reacción automática ante recompensas o castigos, sino un proceso que involucra la percepción, el pensamiento y la toma de decisiones del estudiante en su aprendizaje.

Por lo tanto, la motivación no se limita exclusivamente a los procesos educativos, sino que es un fenómeno transversal que se manifiesta en diversos ámbitos de la vida. Un aspecto clave identificado en la revisión bibliográfica, realizada a través de la lectura temática y el uso de fichas (ver anexo 1 y 2), es que la pedagogía ha abordado de manera limitada el concepto de motivación. Para resaltar su importancia en el proceso educativo, este término suele estar acompañado de adjetivos específicos, como *motivación escolar*, *motivación estudiantil*, *motivación académica* o *motivación educativa*. Esto sugiere que la motivación, por sí sola, no ha sido ampliamente considerada dentro de la pedagogía como un concepto autónomo, sino que ha requerido una especificación contextual para hacer explícita su relevancia en el aprendizaje.

Dentro de la lectura temática, se identificó el concepto de motivación en relación con otro término clave: el interés. En algunos casos, el interés ha sido interpretado como un sinónimo de motivación o como un concepto que se deriva de esta. Sin embargo, establecer una relación clara entre ambos resulta complejo, ya que son términos polisémicos con múltiples significados y enfoques. No obstante, mientras que la motivación ha sido escasamente explorada desde la pedagogía, el interés sí se reconoce como un concepto propiamente pedagógico. Además, al igual que la motivación, no es un término reciente, sino que ha sido trabajado por diversos autores a lo largo del tiempo como un elemento fundamental para explicar y potenciar el proceso de aprendizaje dentro del aula, buscando estrategias que lo hagan más efectivo y significativo.

Entendiendo esta dualidad entre ambos conceptos, resultó fundamental estudiar el interés como el elemento que podría proporcionar un enfoque pedagógico a la comprensión de la motivación. En este sentido, el interés se presenta como la clave para contextualizar la motivación dentro del ámbito educativo, permitiendo una lectura más precisa y orientada a la enseñanza y el aprendizaje.

El interés, como concepto pedagógico, no solo se refiere al disfrute intelectual, sino también a su importancia en la formación del estudiante, porque organiza, orienta y da sentido al acto de educar. A través del interés, el proceso educativo deja de ser un conjunto de contenidos abstractos o memorísticos para transformarse en una experiencia vinculada con la vida real del niño, sus emociones, deseos y necesidades. En síntesis, el interés humaniza la educación y la convierte en un proceso dinámico, significativo y centrado en el sujeto.

Sin embargo, dentro de la pedagogía persiste una tensión en torno a la siguiente cuestión: ¿debe la educación centrarse en resolver las motivaciones individuales o, debe moldearlos para cumplir con los fines sociales? A lo largo de esta tesis, se han explorado diversas perspectivas sobre esta problemática. Hernández (1950), en su obra *Psicopedagogía del interés: estudio histórico, crítico, psicológico y pedagógico del concepto más importante de la pedagogía contemporánea*, retoma los planteamientos de Platón, quien defendía un aprendizaje gradual que partiera de las inclinaciones naturales del estudiante. Por su parte, Quintiliano, sostenía que la instrucción no podía depender exclusivamente de intereses momentáneos. Aunque estas posturas pueden parecer opuestas, Quintiliano planteaba la necesidad de una mediación docente que articula la curiosidad y la inquietud del estudiante con las exigencias culturales, logrando una integración entre el interés individual y los objetivos educativos y sociales.

La paradoja entre el interés y la pedagogía revelan una tensión fundamental: por un lado, el interés puede entenderse como un fin en sí mismo para fomentar el aprendizaje desde su dimensión intrínseca, y por otro, como un medio para cumplir objetivos académicos. Desde esta perspectiva, parecería que el interés es un ideal al que se debería aspirar en la práctica

educativa. Sin embargo, surge una pregunta clave: ¿el interés no debería ser un modo de ejercer la libertad sobre lo que aprendo?

Dentro de este reconocimiento del interés y su papel en el proceso de aprendizaje, resulta fundamental destacar otro concepto estrechamente relacionado: la curiosidad. Diversos autores la han definido como una disposición natural que impulsa a la exploración del entorno y al descubrimiento de nuevos conocimientos. Desde esta perspectiva, la curiosidad juega un papel esencial en la educación, ya que se convierte en una fuente clave de inquietud intelectual en el estudiante, motivándolo a cuestionar, investigar y profundizar en su aprendizaje.

Frente a esta cuestión, Quintiliano señala que este enfoque omite un aspecto crucial, muchas disciplinas requieren de un esfuerzo deliberado y sostenido, ya que despertar la curiosidad del estudiante no siempre es suficiente para garantizar el aprendizaje. En este sentido, como lo señala Hernández (1950), el interés no surge de manera espontánea, sino que se nutre de la interacción individual con el objeto de estudio y de la mediación cultural. Por ello, el desafío pedagógico radica en crear condiciones que equilibren la necesidad de motivar el aprendizaje con la exigencia de desarrollar habilidades y conocimientos más allá de las preferencias inmediatas del estudiante.

En el tercer capítulo también se identificó un concepto estrechamente vinculado a la motivación y al interés: la atención. Como mediadora y organizadora de la información, la atención constituye un pilar fundamental para el aprendizaje, ya que influye en la forma en que los estudiantes procesan, retienen y utilizan el conocimiento. Este concepto ha sido abordado desde múltiples perspectivas, tanto en el discurso de las neurociencias como desde la pedagogía, evidenciando su complejidad y diversidad de aristas.

En el contexto del aula, la atención no puede reducirse únicamente a un conjunto de conexiones y redes neuronales. Si bien desde la neurociencia se reconoce su base biológica y se entiende como un proceso cognitivo complejo, en el cuarto capítulo se profundizó en la idea de que la atención va más allá de una serie de operaciones mentales. Por lo que, esto

implica también un ejercicio de espiritualidad, en el sentido de que contribuye a la construcción de la voluntad y la autonomía del estudiante. De esta manera, la atención no solo es un mecanismo de focalización de estímulos, sino un acto intencional que permite a los estudiantes involucrarse activamente en su aprendizaje, desarrollando disciplina y autodeterminación en su proceso formativo.

En contraste, la atención no puede ser impuesta de manera coercitiva, sino que debe cultivarse a partir de la curiosidad. Diversos autores con enfoques disciplinares distintos, como William James (1989), John Dewey (2007), Stanislas Dehaene (2019), Streak et, al (2015) y Alvim (2024), han abordado este tema desde perspectivas variadas. No obstante, dentro de nuestra lectura pedagógica, hemos identificado un punto de convergencia: la atención surge por razones subjetivas, lo que implica que está influenciada por experiencias personales, el contexto cultural y ciertos mecanismos biológicos inherentes al ser humano.

Desde esta perspectiva, pretender aplicar estrategias estandarizadas para captar la atención en el aula resulta poco eficaz, ya que no es posible responder a la singularidad de cada estudiante mediante un enfoque único. Sin embargo, sí es posible diseñar un conjunto de estrategias diversas que brinden a los estudiantes la oportunidad de construir su propia relación con el conocimiento. De este modo, más que imponer la atención como una exigencia externa, el reto pedagógico radica en generar condiciones que estimulen la curiosidad y el interés, permitiendo que cada estudiante desarrolle un vínculo genuino con el aprendizaje.

A lo largo de esta lectura pedagógica, se ha llegado al consenso de que, para comprender la motivación desde esta perspectiva, es fundamental integrar otros conceptos, como el interés, la atención y la curiosidad. Ninguno de estos elementos, por sí solo, garantiza un aprendizaje profundo, más bien operan de manera interdependiente dentro del proceso.

La curiosidad actúa como el primer motor que impulsa al estudiante a explorar. Sin embargo, es importante reconocer que no toda curiosidad conduce a un aprendizaje significativo. Como señala Decroly (1929), es la curiosidad intelectual la que moviliza al estudiante hacia la

búsqueda del conocimiento y el saber, trascendiendo el mero asombro o la atracción momentánea. Por su parte, la atención permite enfocar y organizar la información, facilitando su procesamiento y asimilación.

Finalmente, es el interés, en su dimensión pedagógica, el que posibilita que este primer contacto se transforme en un aprendizaje significativo y duradero. A diferencia de la curiosidad, que puede ser efímera, el interés favorece una conexión más profunda con el conocimiento, lo que permite que el aprendizaje se sostenga en el tiempo y se integre en la experiencia del estudiante.

Pero, entonces, ¿cuál es el papel de la motivación en este proceso? La motivación puede entenderse como la respuesta del sujeto a los estímulos externos que inicialmente fueron impulsados por la curiosidad. Una vez que el estudiante se siente intrigado por un tema, su atención se dirige hacia él, favoreciendo su exploración. Sin embargo, la motivación tiene un carácter temporal y no siempre garantiza que lo que impulsa a una persona a actuar sea relevante o significativo a largo plazo.

Por esta razón, en algún punto del proceso, la motivación debe transformarse en interés. Mientras que la motivación es efímera y puede ser resultado de estímulos externos pasajeros, el interés implica una conexión más profunda con el conocimiento, lo que permite que el aprendizaje trascienda y se mantenga en el tiempo. Este proceso es fundamental porque conduce al aprendizaje significativo, tal como lo plantea Ausubel (1980), quien señala que el conocimiento se construye a través de la conexión entre la nueva información y los conocimientos previos del individuo.

No obstante, este proceso no sería posible sin reconocer la importancia de un discurso pedagógico que articule de manera coherente los conceptos abordados en esta tesis. En este sentido, la enseñanza no podría reducirse a provocar reacciones momentáneas, sino que debe orientarse hacia la creación de objetos de interés, ya que es precisamente este el concepto clave para pensar una práctica educativa que no se limite a captar la atención, sino que propicie un vínculo significativo, sostenido y transformador con el conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvim. (2024). Uma forma escolar de atenção. Juiz de Fora, Brasil: Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Ausubel, D. (1980). *Psicología educativa*. Editorial trillas.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Paidós.
- Bandura, A. (1963). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza editorial.
- Bañuelos, A. (1993). Motivación escolar: Estudio de variables afectivas. *Perfiles Educativos*, (60).
- Barberá, E. (1997). Modelos explicativos en psicología de la motivación. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 5(10). Pp.1-17.
- Bower, H. &. (1989). *Teorías del aprendizaje*. México D.F: trillas.
- Brunner, J. (1966). *Hacia una teoría de la instrucción*. Uthea.
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., & Villagómez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 4(2), Pp.20-32.
- Castillo, L. (2004). *Análisis documental*. Universitat de València. Obtenido de <https://www.uv.es/macass/T5.pdf>
- Cañaverall, L., Nieto, A. y Vaca, J. (2020). *El aprendizaje significativo en las principales obras de David Ausubel: lectura desde la pedagogía* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.
- Cirino, G. (2004). Los intereses como motivación intrínseca en las salas de clase. *Perspectivas psicológicas*, 3(4). Pp.1-5.
- Claparède, E. (1910). *Psicología del niño y pedagogía experimental*. Librería de Francisco Beltrán.
- Decroly, O. (1929). Problemas de psicología y de pedagogía. Francisco Beltrán.
- Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos? Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro*. Buenos Aires: siglo veintiuno editores.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos*. D.C. Heath & Co Publishers.
- Dewey, J. (2004). *Democratización y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Losada S.A.
- Eco, U. (1977). *Cómo se hace una tesis*. Editorial titivillus.

- Espinosa, M., & Pérez, M. (2023). La Motivación dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6). Pp. 1-38
- Ferrière, A. (1930). *Conferencias dictadas*. Dirección de educación primaria.
- Foulquiè, P. (1976). *Diccionario de pedagogía*. Oikos-tau, S.A ediciones.
- Galván, L. (2008). Motivación: estrategia de aprendizaje o autorrealización. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1). Pp. 1-22.
- García A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista general de información y documentación*, 1-9.
- García J. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. Universidad de Castilla- La Mancha, 1-16.
- Herbart, J. (1806). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Ediciones de la lectura.
- Hernández, S. (1950). *Psicopedagogía del interés: estudio histórico, crítico, psicológico y pedagógico del concepto más importante de la pedagogía contemporánea*. Unión Tip. Ed. Hispanoamericana.
- James, W. (1989). *Principios de psicología*. Fondo de cultura económica.
- Luzuriaga, L. (1960). *Diccionario de pedagogía*. Ediciones Losada S.A.
- McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Narcea S. A. De ediciones.
- Machado, M. (2021). Consideraciones teóricas sobre la concentración de la atención en los educandos. *Revista Educación y Desarrollo*, 1-8.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: Una cuestión pública*. Miño & Dávila.
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista educación*, 33-2. p.153-170.
- Ospina J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4-Esp. Pp.158-160.
- Platón (1805). *La República de Platón, o coloquios sobre la justicia*. Don Josef Collado.
- Pozo I. (2008). *Aprendices y maestros*. Alianza.
- Pozo I. (2014). *Psicología del Aprendizaje Humano*. Morata.

- Ramírez F. (2023). *Estrategias pedagógicas del profesor de violín para incrementar la motivación desde el aprendizaje significativo en nivel básico*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Colombia.] Repositorio Institucional UNAL
- Reeve J. (2010). *Motivación y emoción*. Mc Graw Hill.
- Reyes, D., Ávila, V., Pérez, I., Torres, V., & Jaramillo, B. (2023). La curiosidad: Un factor clave para despertar el interés del educando por aprender a aprender. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 4130-4146.
- Rodríguez. G. (1925). *Método Decroly*. Junta para ampliación de estudios e investigación científica.
- Rubio, D. (2017). *Aproximación genealógica al concepto aprendizaje: Una Lectura desde la noción “gubernamentalidad neoliberal”*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ruiz, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Editorial Graó.
- Segers, J, (1985). *Entorno a Decroly*. Ministerio de Educación y Ciencia editorial.
- Skinner, F. (1948). *Walden dos*. Martínez Roca S.A.
- Streak, R. &. (2015). *Diccionario Paulo Freire*. Lima: ceaal.
- Stover, B. U. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Revista Perspectivas en Psicología*, 1-12.
- Vargas, P. M. (2019). La motivación como factor en el aprendizaje. *Revista Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*, En línea: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/motivacion-aprendizaje.html>

ANEXOS

Para la revisión de las fichas temáticas realizadas como parte de la metodología de esta investigación remítase a los siguientes enlaces:

Anexo 1

https://udistritaleduco-my.sharepoint.com/:x:/g/personal/lcontrerasg_udistrital_edu_co/ERN5mJIqNoVliTBIsp_m7Z4BqYFvvGoL3PS53_69anLb7g?e=y7L7nj

Anexo 2

https://udistritaleduco-my.sharepoint.com/:x:/g/personal/lcontrerasg_udistrital_edu_co/EbCrs9X1ubRBr4JVH5dHtYBSlxq5JgJGmJLIG45iDKTIg?rttime=PhUX4h6F3Ug