



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Trabajo Final Integrador

**Adolescencia y aprendizaje escolar: una indagación
psicopedagógica sobre la motivación por aprender en el nivel
secundario de Neuquén y Río Negro.**

ESTUDIANTE: Ciordia Lepoivre , Valentina Emilia

LEGAJO: 24.970

DIRECTORA: Lorena Pozo

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciatura en Psicopedagogía

2026



FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - Repositorio Institucional de la Universidad de Flores - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO:

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI

Lugar y fecha: Cipolletti, Rio Negro. 24/02/2026

Firma y aclaración del autor:


Clorcia Valentina

Índice

Resumen	5
Abstract	6
Introducción	7
Planteamiento del Problema	9
Objetivos	12
Objetivo general:	12
Objetivos específicos:	12
Supuestos básicos de investigación	13
Estado del Arte	14
Motivación escolar en la adolescencia	14
Abordaje psicopedagógico en la adolescencia	16
Contexto familiar y rendimiento académico	17
Factores psicopedagógicos y clima escolar	17
Adolescencia y aprendizaje escolar	18
Plataformas digitales	19
Marco teórico	21
Adolescencia	21
Características y desafíos del desarrollo	21
Aprendizaje escolar en la adolescencia	23
Motivación por aprender	25
Factores escolares asociados a la motivación	27
La construcción del sentido del saber	29
La escuela secundaria como institución formadora	30
Currículum, contenidos escolares y sentido del saber en la adolescencia	31
Plataformas digitales y motivación en la escolaridad secundaria	32
Rol de la psicopedagogía en el nivel secundario	37
La familia y los profesionales psicopedagógicos en la trama motivacional	38
Metodología	39
Instrumento de Recolección de Datos: Entrevista semidirigida	39
Procedimiento y análisis	40
Resultados	43
Representaciones sobre la motivación y desmotivación escolar	43

Estrategias y prácticas docentes para promover la motivación	47
Rol de la psicopedagoga en la motivación	50
Interacción entre factores familiares, escolares y personales.....	53
Impacto del uso del celular y plataformas digitales en la motivación escolar	55
Discusión	57
Conclusiones.....	59
Aportes de la investigación a la Psicopedagogía.....	62
Futuras líneas de investigación	63
Referencias.....	65
Anexos	71
Guía de entrevista para docentes.....	71
Consentimiento informado	75

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo analizar las percepciones y experiencias de docentes del nivel secundario y profesionales de la psicopedagogía acerca de los factores psicopedagógicos, escolares y familiares que inciden en la motivación por aprender en estudiantes adolescentes de la provincia de Neuquén. Se desarrolló un estudio cualitativo de alcance exploratorio-descriptivo, basado en entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes y profesionales de la psicopedagogía.

Los resultados evidencian que la motivación escolar adolescente se configura como un fenómeno multidimensional, influido por el vínculo pedagógico, las prácticas docentes, el acompañamiento institucional y las condiciones familiares y socioculturales. Asimismo, el uso de tecnologías digitales y dispositivos móviles emerge como un factor ambivalente, capaz de favorecer o dificultar el compromiso académico según su mediación pedagógica. Se concluye que la motivación por aprender no puede comprenderse exclusivamente como una característica individual del estudiante, sino como un proceso relacional que interpela las prácticas educativas y el rol de la psicopedagogía en el acompañamiento de las trayectorias escolares.

Palabras clave: motivación escolar, adolescencia, psicopedagogía, nivel secundario, prácticas educativas.

Abstract

This study aimed to analyze the perceptions and experiences of secondary school teachers and educational psychologists regarding the pedagogical, school, and family factors influencing adolescents' motivation to learn in the province of Neuquén, Argentina. Qualitative exploratory-descriptive design was employed, based on semi-structured interviews conducted with teachers and educational psychology professionals.

The findings indicate that adolescent academic motivation constitutes a multidimensional phenomenon shaped by pedagogical relationships, teaching practices, institutional support, and family and sociocultural conditions. Additionally, the use of digital technologies and mobile devices emerged as an ambivalent factor that may either enhance or hinder academic engagement depending on its pedagogical mediation.

The study concludes that motivation to learn cannot be understood solely as an individual student characteristic, but rather as a relational process that challenges educational practices and highlights the role of educational psychology in supporting students' academic trajectories.

Keywords: academic motivation, adolescence, educational psychology, secondary education, teaching practices.

Introducción

La adolescencia constituye una etapa del desarrollo marcada por profundos cambios biológicos, cognitivos, emocionales y sociales que inciden directamente en los procesos de aprendizaje y en la construcción de la identidad (Erikson, 1994; Steinberg y Lerner, 2020). En este período, la motivación escolar influye en la permanencia en el sistema educativo, en el rendimiento académico y en la manera en que los estudiantes otorgan sentido a su trayectoria escolar (Eccles y Wigfield, 2020; Skinner y Pitzer, 2021).

En el nivel secundario, múltiples actores del ámbito educativo han manifestado la creciente presencia de estudiantes con baja motivación por aprender, desinterés frente a las propuestas escolares y dificultades para sostener el compromiso académico. Este fenómeno se encuentra atravesado por factores pedagógicos, familiares, institucionales y socioculturales, entre los que se incluyen las metodologías de enseñanza, la relación docente-estudiante, el acompañamiento familiar y el impacto de los cambios sociales contemporáneos, como el uso intensivo de tecnologías y las nuevas formas de socialización (Dussel, 2008; Waters et al., 2022).

Investigaciones recientes han demostrado que la motivación escolar constituye un constructo dinámico que responde tanto a variables internas del estudiante como a condiciones contextuales, especialmente estudios desarrollados en diferentes países durante y después de la pandemia por COVID-19 confirmaron la sensibilidad de la motivación adolescente frente a las transformaciones educativas y sociales (Zambrano et al., 2023; Lehmann y Seifert, 2021).

En este escenario, el rol del psicopedagogo es importante, ya que su intervención permite identificar tempranamente señales de desmotivación, analizar sus posibles causas y diseñar estrategias de abordaje que contemplen la complejidad de los aspectos cognitivos, emocionales y contextuales involucrados en el aprendizaje (Bleichmar, 2005; González y

Castorina, 2021). No obstante, la literatura especializada en Argentina sobre la motivación escolar en la adolescencia desde una perspectiva psicopedagógica resulta aún escasa, lo que evidencia un área de vacancia relevante para la disciplina.

En función de lo expuesto, esta investigación se propone analizar los factores psicopedagógicos, familiares y escolares que inciden en la motivación por aprender en estudiantes adolescentes del nivel secundario de la provincia de Neuquén. Se busca, además, explorar las prácticas docentes que favorecen o dificultan el interés académico y examinar el rol de los profesionales de la psicopedagogía en la construcción de estrategias de acompañamiento.

El presente trabajo se organiza en distintos apartados que permiten abordar progresivamente la problemática investigada. En primer lugar, se desarrolla el planteamiento del problema junto con los objetivos que orientan la investigación. Posteriormente, se presenta el estado del arte y el marco teórico que sustentan conceptualmente el estudio. A continuación, se expone el diseño metodológico adoptado, seguido del análisis e interpretación de los resultados obtenidos. Finalmente, se presentan la discusión, las conclusiones y los aportes de la investigación para el campo de la Psicopedagogía

De este modo, el trabajo pretende aportar una mirada situada y crítica acerca de la motivación escolar en la adolescencia, con el objetivo de enriquecer las prácticas psicopedagógicas y promover intervenciones que reconozcan la singularidad de cada sujeto en aprendizaje.

A continuación se presenta el planteamiento del problema y los objetivos de investigación que guían este trabajo.

Planteamiento del Problema

La motivación por aprender constituye un factor central en la trayectoria escolar de los adolescentes, dado que influye no solo en el rendimiento académico, sino también en la permanencia en la escuela, el bienestar emocional y la construcción del sentido del saber (Eccles y Wigfield, 2020; Skinner y Pitzer, 2021). Sin embargo, en los últimos años, diversos actores educativos han advertido un aumento de situaciones de desinterés, baja disposición hacia las tareas escolares y dificultades para sostener el compromiso académico en el nivel secundario.

Este fenómeno se encuentra atravesado por múltiples dimensiones. Desde lo pedagógico, las metodologías de enseñanza, el vínculo docente-estudiante y la organización institucional son variables que pueden favorecer o dificultar la motivación (Wentzel y Brophy, 2014; Lehmann y Seifert, 2021). A nivel sociocultural, los cambios vinculados al uso intensivo de tecnologías, el acceso inmediato a la información y las nuevas formas de socialización plantean desafíos para el sostenimiento del interés en el aprendizaje formal (Dussel, 2008; Jenkins, 2014).

En este contexto, la psicopedagogía se presenta como un campo de intervención y análisis fundamental, dado que su mirada integral permite identificar tempranamente señales de desmotivación, comprender sus múltiples causas y proponer estrategias de acompañamiento que integren lo cognitivo, lo emocional y lo contextual (Bleichmar, 2005; González y Castorina, 2021). No obstante, las investigaciones recientes sobre la motivación escolar en la adolescencia han privilegiado enfoques pedagógicos, psicológicos o sociológicos, existiendo aún una vacancia en estudios que la aborden desde una perspectiva psicopedagógica situada en el marco argentino.

En este contexto, surge la necesidad de indagar cómo docentes del nivel secundario y profesionales de la psicopedagogía perciben y conceptualizan la motivación por aprender en estudiantes adolescentes, así como las experiencias escolares y las prácticas institucionales que, desde su experiencia profesional, favorecen o dificultan dicho proceso.

La investigación se orienta, por lo tanto, a comprender las representaciones que estos actores educativos construyen acerca de la motivación escolar adolescente, considerando que sus intervenciones cotidianas les permiten identificar manifestaciones de interés, desmotivación y compromiso académico en las trayectorias educativas.

Desde esta perspectiva, el estudio no busca evaluar directamente a los estudiantes ni analizar sus motivaciones individuales, sino interpretar el fenómeno de la motivación por aprender a partir de las miradas profesionales de quienes acompañan los procesos educativos y psicopedagógicos en el nivel secundario.

El recorte temporal corresponde al ciclo lectivo 2025, lo que permite situar la investigación en el contexto actual de las prácticas educativas posteriores a los cambios derivados de la pandemia de COVID-19 y en medio de un panorama de transformaciones socioculturales que impactan en las formas de aprender y habitar la escuela.

La delimitación disciplinar se inscribe en el campo de la Psicopedagogía, entendida como un espacio de análisis e intervención que articula lo subjetivo, lo institucional y lo vincular en el proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, no se pretende realizar una evaluación clínica de los estudiantes ni un diagnóstico individualizado, sino comprender las dinámicas escolares y familiares que influyen en el sentido del aprender en la adolescencia.

A partir de lo expuesto, la investigación se propone conocer las representaciones que docentes del nivel secundario y profesionales de la psicopedagogía construyen acerca de la

motivación por aprender en adolescentes, indagar de qué manera las prácticas docentes, metodologías y recursos educativos inciden en el interés y compromiso académico, analizar el rol de la psicopedagogía en la detección y abordaje de situaciones de desmotivación escolar y explorar estrategias psicopedagógicas que contribuyan al sostenimiento de la motivación en el nivel secundario.

Objetivos

A continuación se detallan: el objetivo general, los objetivos específicos y los supuestos básicos de investigación formulados para el desarrollo del presente trabajo:

Objetivo general:

1. Analizar las percepciones y experiencias de docentes y profesionales de la psicopedagogía acerca de los factores psicopedagógicos, familiares y escolares que, desde su práctica profesional, inciden en la motivación por aprender de estudiantes del nivel secundario en la Provincia de Neuquén.

Objetivos específicos:

1. Identificar las representaciones que docentes y profesionales de la psicopedagogía construyen acerca de las causas y manifestaciones de la desmotivación o el interés por aprender en adolescentes del nivel secundario.
2. Explorar las estrategias y prácticas pedagógicas implementadas por los docentes para promover la motivación por aprender en el nivel secundario.
3. Analizar el rol del profesional de la psicopedagogía en el acompañamiento y fortalecimiento de la motivación escolar desde los ámbitos institucional y clínico.
4. Indagar la interacción entre factores familiares, escolares y personales que, según los profesionales entrevistados, inciden en la motivación por aprender.
5. Analizar las percepciones de docentes y profesionales respecto del impacto del uso del celular y de las plataformas digitales en la motivación escolar adolescente.

Supuestos básicos de investigación

- La motivación escolar no depende únicamente de factores internos del estudiante, sino también de las prácticas pedagógicas y el contexto institucional.
- El rol del psicopedagogo puede constituirse como un factor protector frente a situaciones de desmotivación escolar.
- El uso frecuente del celular y de las plataformas digitales durante el horario escolar puede estar asociada con una disminución de la motivación hacia las tareas escolares.

Estado del Arte

El presente apartado tiene como propósito exponer y analizar investigaciones que se consideran relevantes para la comprensión del fenómeno de estudio. La selección de los antecedentes se efectuó atendiendo a su coherencia con los objetivos generales y específicos, así como a las categorías teóricas que orientan esta indagación psicopedagógica.

Dado que no se han hallado trabajos recientes centrados en la Provincia de Neuquén, la búsqueda se amplió a nivel nacional e internacional. Dicha ampliación permitió recuperar diversos aportes teóricos y empíricos que enriquecen la comprensión del tema.

Motivación escolar en la adolescencia

La motivación escolar ha sido objeto de numerosas investigaciones en los últimos años, en particular a partir de los cambios generados por la pandemia de COVID-19 en los contextos educativos.

Desde la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación, Deci y Ryan (2020) destacan que la motivación intrínseca se sostiene en la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación. Cuando éstas se ven fortalecidas, los estudiantes desarrollan un mayor compromiso y sentido de propósito frente al aprendizaje.

En el artículo realizado por Luc (2022), titulado como “La motivación del adolescente en la transformación educativa” (Universidad Abierta Interamericana, Argentina), se desarrolló desde un enfoque cualitativo basado en entrevistas a profesores del nivel secundario y universitario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El objetivo fue conocer si los docentes son capaces de motivar en el acto de enseñar, al mismo tiempo que explorar cómo los adolescentes construyen sus motivos para aprender en un escenario marcado por cambios

sociales y tecnológicos. Los resultados mostraron que la motivación se vincula con el reconocimiento de los intereses personales, el sentido atribuido a los contenidos escolares y el vínculo con los docentes. El autor concluye que el rol docente resulta clave en la promoción de la motivación intrínseca y que la escuela debe actualizar sus estrategias para sostener el deseo de aprender.

En la misma línea, Legaspi et al. (2009), en el estudio “La motivación y el significado de la escuela para los jóvenes” (CONICET–UNLP, Argentina), emplearon una metodología cualitativa a partir de grupos focales y entrevistas con adolescentes de escuelas secundarias de La Plata. Los resultados mostraron que los jóvenes atribuyen sentido a la escuela cuando esta les brinda oportunidades de participación, vínculos significativos y contenidos que dialogan con sus intereses vitales. Las autoras concluyen que la motivación escolar se fortalece cuando el aprendizaje se presenta como una experiencia significativa y no meramente obligatoria.

Por su parte, Barrios y Ghibaudo (2022), en la investigación “Repitencia, motivación y rendimiento escolar en adolescentes de 12 a 17 años” (Universidad Católica Argentina,), desarrollaron un estudio cuantitativo descriptivo con aplicación de cuestionarios estandarizados a estudiantes de nivel medio. Los resultados evidenciaron que los adolescentes repitentes presentan niveles más bajos de motivación intrínseca y autoeficacia, así como una menor percepción de apoyo escolar. Las autoras concluyen que la desmotivación sostenida constituye un factor que incide en el bajo rendimiento y la repitencia, pero también que esta última puede profundizar la pérdida de interés y el desapego afectivo hacia la escuela.

De modo complementario, Martínez González y Fernández Río (2024), en un estudio realizado en España con estudiantes de secundaria, analizaron la relación entre clima escolar, emociones académicas y motivación. Mediante un diseño correlacional con aplicación de cuestionarios, observaron que la percepción de un ambiente positivo incide indirectamente

sobre la motivación a través de emociones favorables, fortaleciendo el sentido de pertenencia y el bienestar emocional.

Abordaje psicopedagógico en la adolescencia

Una investigación realizada por Barilá et al. (2024) expresa que las intervenciones psicopedagógicas en la adolescencia no deben entenderse como la aplicación de un "repertorio técnico", sino como procesos singulares que se construyen en el "caso a caso". Estos autores, basándose en el análisis de equipos técnicos como el ETAP (Equipo Técnico de Apoyo Pedagógico) en el nivel secundario, sostienen que la intervención opera desde la demanda del otro.

Recientemente, Hernández (2024) exploró el Enfoque Narrativo aplicado a la orientación educativa, proponiendo la construcción de un "relato posibilitador" para la adolescencia. Esta perspectiva busca cuestionar los relatos normativos que a menudo estigmatizan al joven y, en su lugar, se centra en las oportunidades, los sueños y las estrategias de afrontamiento ante la adversidad. Este antecedente expresa que la disposición al aprendizaje mejora cuando se utilizan herramientas como "emocionarios" o relatos interactivos que permiten al adolescente manejar sus estados emocionales y construir una identidad basada en sus fortalezas más que en sus desafíos escolares.

Barilá et al. (2024) destacan la importancia de mirar al adolescente desde el paradigma de la complejidad, reconociendo que cada sujeto tiene una historia y experiencias que lo constituyen. En el ámbito de la educación secundaria, según lo abordado en su investigación, propone que es necesario promover un posicionamiento donde se asume que "toda persona siempre puede aprender", buscando la forma particular en que cada estudiante accede al saber. La investigación concluye en que este posicionamiento ético es el que permite al

psicopedagogo intervenir en las trayectorias escolares para reorientar la desmotivación hacia un vínculo genuino con el aprendizaje.

Contexto familiar y rendimiento académico

Algunas investigaciones analizaron la incidencia del contexto familiar en la motivación y el rendimiento académico de los adolescentes, destacando su papel como un factor relevante en la configuración de las trayectorias escolares. En este sentido, Criollo-Vargas et al. (2020) desarrollaron un estudio en Ecuador que muestra relaciones significativas entre la estructura familiar, el nivel socioeconómico y los logros académicos. Los resultados expresan que los adolescentes que cuentan con referentes adultos estables y con acompañamiento afectivo presentan mayores niveles de compromiso escolar y un mejor desempeño académico.

En la misma línea, Sarmiento et al. (2021, citados en Camacho Marín y Semanate Zapata, 2023) señalan que el apoyo parental y la participación activa de las familias en el proceso educativo contribuyen al fortalecimiento de la motivación intrínseca y a una mayor perseverancia frente a las exigencias académicas. Estos hallazgos refuerzan la idea de que la implicación familiar no solo favorece el rendimiento, sino que también incide en las disposiciones subjetivas de los estudiantes hacia el aprendizaje. Es así que este tipo de apoyo familiar, destacando que aquel orientado a promover la autonomía del adolescente favorece la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, fortalece los procesos de autodeterminación y el interés por aprender. De este modo, la calidad del acompañamiento familiar adquiere un lugar de relevancia en la comprensión de la motivación escolar.

Factores psicopedagógicos y clima escolar

Las condiciones institucionales y las prácticas docentes inciden de manera directa en los procesos motivacionales. Camacho Marín y Semanate Zapata (2023) realizaron una

investigación cualitativa en Colombia para identificar estrategias pedagógicas que fomenten la motivación en el aula. A través de entrevistas a docentes y observaciones participativas, concluyeron que las metodologías centradas en el estudiante, como el aprendizaje colaborativo y la resolución de problemas, estimulan la participación y el interés sostenido.

En complemento, Mendaña Cuervo y López González (2021) analizaron en España los efectos de la evaluación formativa sobre la motivación escolar mediante un diseño mixto. Los resultados indicaron que las instancias de retroalimentación continua reducen la ansiedad y promueven una relación más positiva con el aprendizaje, en contraste con las evaluaciones sumativas tradicionales.

Adolescencia y aprendizaje escolar

Un aporte relevante para la comprensión de los procesos subjetivos implicados en la escolaridad adolescente es una investigación realizada por Merino Gamiño (1993), quien analiza la relación entre la construcción de la identidad y la elaboración de un plan de vida durante la adolescencia. La autora sostiene que este período evolutivo se caracteriza por la consolidación del pensamiento formal, que habilita al sujeto a articular pasado, presente y futuro, posibilitando la formulación de proyectos personales.

Desde esta perspectiva, la investigación señala desafíos que observa en el ámbito educativo, tales como bajo rendimiento académico, desinterés escolar y deserción, y expresa que ellos no pueden comprenderse únicamente en términos cognitivos o pedagógicos, sino que deben vincularse con procesos psicológicos propios del desarrollo adolescente. En particular, se destaca que la ausencia o fragilidad de un proyecto de vida puede incidir negativamente en la implicación del estudiante en las propuestas escolares, afectando su motivación, persistencia y sentido de la experiencia educativa.

Asimismo, Merino Gamiño (1993) expresa que es relevante que las instituciones acompañen estos procesos, subrayando la necesidad de generar dispositivos que favorezcan la reflexión, la toma de decisiones y la construcción de trayectorias con sentido para los alumnos.

En relación con estas categorías conceptuales, un estudio más reciente Vieites et al. (2024) profundiza en la relación entre motivación del alumnado y rendimiento académico, centrando la atención en variables motivacionales y cognitivas relacionadas con los deberes escolares en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La investigación, desarrollada con una muestra de 677 adolescentes de Galicia, analiza cómo diferentes dimensiones de la motivación, como motivación intrínseca, interés, actitud y percepción de utilidad, sumado a los enfoques de trabajo al abordar las tareas para casa se asocian con las calificaciones en materias básicas (Lengua Española, Lengua Inglesa y Matemáticas).

Los resultados muestran que los estudiantes con mayor rendimiento académico presentan niveles más altos de motivación intrínseca, mayor interés, actitud positiva hacia los deberes y percepción de su utilidad, además de emplear con mayor frecuencia enfoques de trabajo profundo. En contraste, quienes muestran un menor rendimiento tienden a involucrarse menos motivacional y cognitivamente en los deberes escolares. Asimismo, se observan diferencias en función del género y del curso escolar, con una disminución progresiva de la motivación y el enfoque profundo a lo largo de la ESO, y con las alumnas obteniendo puntuaciones superiores en la mayoría de las dimensiones motivacionales y de rendimiento, en comparación con los alumnos.

Plataformas digitales

En el estudio de García Gil et al. (2022), realizado con una muestra de 1.448 estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, se analizan las relaciones entre

acceso a recursos tecnológicos (móvil, ordenador, Internet y tiempo de conexión), rendimiento académico y salud mental. Los resultados muestran que el rendimiento académico “se ve influenciado positivamente por el acceso al ordenador, Internet y móvil”, pero destacan que “las diferencias entre los alumnos con buen rendimiento académico y un rendimiento bajo no vienen asociadas exclusivamente al acceso a los recursos digitales sino a la presencia de dificultades en salud mental”. Este hallazgo resulta fundamental, ya que evidencia que la disponibilidad de recursos tecnológicos no es un factor suficiente para explicar la motivación escolar ni el rendimiento, sino que deben considerarse las condiciones subjetivas del estudiante.

Desde otra perspectiva, el estudio de Rodríguez Barboza et al. (2023), realizado en universidades de Lima con una muestra de 283 estudiantes, analiza el impacto de las herramientas digitales en la motivación en el contexto post pandemia. Los autores concluyen que las herramientas digitales, cuando se emplean como técnicas motivacionales, pueden generar un mayor disfrute del aprendizaje y una sensación de recompensa por las contribuciones realizadas. No obstante, también advierten que enfoques pedagógicos tradicionales trasladados a entornos virtuales, así como los retrasos en la devolución de calificaciones, afectan negativamente la motivación estudiantil.

En esta misma línea, el artículo subraya que la capacitación docente resulta un aspecto clave para que el uso de plataformas digitales adquiera verdadero sentido pedagógico, señalando que los docentes deben estar formados para integrar las herramientas tecnológicas de modo significativo.

Marco teórico

Adolescencia

Características y desafíos del desarrollo

La adolescencia constituye una etapa del ciclo vital humano caracterizada por cambios biológicos, psicológicos y sociales que marcan la transición entre la niñez y la adultez. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (UNICEF, s .f.), este período se extiende entre los 10 y los 19 años, subdividiéndose en adolescencia temprana (10 a 14 años) y adolescencia tardía (15 a 19 años); comprendiendo que esta definición puede variar según factores individuales y culturales ya que la adolescencia no es tanto una cuestión de edad, como un proceso de desarrollo. Por lo que el momento exacto en que un individuo se considera plenamente adulto puede variar según diversos factores, incluidos los aspectos biológicos, psicológicos y sociales.

Se trata de una fase en la que el individuo experimenta transformaciones corporales derivadas de la pubertad, acompañadas por procesos psíquicos y sociales que, aunque muchas veces se expresan en forma de crisis y contradicciones, resultan esenciales para el desarrollo integral de la persona (Pineda Pérez y Aliño Santiago, 2010).

Desde una perspectiva psicológica del desarrollo, Erikson (1968) ubica la adolescencia en la etapa de la identidad frente a la confusión de roles, donde el desafío del desarrollo consiste en consolidar un sentido coherente del “yo” y alcanzar un proyecto vital que otorgue continuidad y sentido a la existencia. Esta búsqueda identitaria se articula con los cambios en la esfera vincular y con la necesidad de diferenciarse de las figuras parentales, lo que muchas veces genera tensiones intergeneracionales.

Con relación al proceso de aprendizaje, la adolescencia se concibe como un momento en el que se reorganizan los modos de aprender y de relacionarse con el saber. Paín (1992) sostiene que aprender no es un acto exclusivamente cognitivo, sino también subjetivo y deseante; en la adolescencia, esta premisa cobra relevancia, dado que el vínculo con el conocimiento se entrelaza con la construcción de identidad, la afirmación de la autonomía y la necesidad de autoría de pensamiento. En esta línea, Fernández (1999) menciona que el aprendizaje en esta etapa además de relacionarse con la construcción de contenidos escolares, se vuelve un espacio donde el sujeto inscribe sentidos en su vida, atravesado por factores vinculares, simbólicos y sociales.

Aportes más contemporáneos, como los de Lutereau (2019), destacan la adolescencia como un tiempo de duelo y de transición. Por un lado, implica la pérdida del cuerpo infantil y de las seguridades propias de la niñez; por otro, abre la posibilidad de ensayar nuevas formas de ser y de vincularse. Para este autor, la adolescencia no debería centrarse únicamente en los conflictos que esta etapa representa para el sujeto. Sino que, puede verse como un período fértil para la emergencia de la subjetividad, la exploración de la sexualidad y la construcción de proyectos vitales.

La comprensión de la adolescencia ha evolucionado históricamente y se encuentra influida por factores culturales, sociales y económicos. En sociedades preindustriales, el pasaje de la niñez a la adultez estaba marcado por rituales de iniciación. Con la industrialización y la expansión de los sistemas educativos, este período de transición se prolongó, configurándose la adolescencia como una etapa diferenciada y reconocida socialmente (Jofré, 2008). En este sentido, la adolescencia no puede pensarse como una categoría universal ni inmutable ya que se trata de una construcción social e histórica que varía de acuerdo con el tiempo y el contexto (González, 2011).

Es así entonces que desde la psicopedagogía, pensar la adolescencia implica reconocer que no se trata de una etapa homogénea ni universal, sino de un conjunto de experiencias singulares, atravesadas por múltiples dimensiones: biológicas, subjetivas, familiares, sociales y educativas; que se dan en un momento en el que el sujeto enfrenta desafíos de aprendizaje, de vinculación con el saber y de proyección hacia el futuro. Hablar de adolescencias en plural nos permite construir intervenciones sensibles, contextualizadas y abiertas a la escucha, que respeten la singularidad de cada trayectoria. Tal como sostiene Sternbach (2018), las adolescencias actuales nos interpelan desde sus complejidades, exigiendo que como profesionales puedan acompañarlas con una mirada ética, flexible y situada.

Aprendizaje escolar en la adolescencia

El aprendizaje en esta etapa implica no solo la construcción de contenidos, sino también la elaboración de estrategias cognitivas y metacognitivas que favorezcan la autorregulación. Zimmerman (2000) define la autorregulación académica como la capacidad del estudiante para planificar, supervisar y evaluar sus propios procesos de aprendizaje. En la adolescencia, dicha habilidad comienza a consolidarse, aunque depende en gran medida de la mediación docente y del clima escolar entre otros factores. Asimismo, los factores internos (intereses, estilos de aprendizaje, expectativas) y externos (recursos institucionales, metodologías pedagógicas, apoyo familiar) interactúan en la configuración de la motivación escolar (Eccles y Wigfield, 2020).

Es así que la motivación es un factor relevante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes adolescentes. La evidencia empírica ha demostrado que la motivación debe preceder al proceso de aprendizaje para que los estudiantes sientan un deseo real de aprender (Vázquez-Toledo et al., 2021). Sin embargo, es común que durante la educación secundaria los jóvenes pierdan progresivamente los niveles motivacionales que en etapas previas los

mantenían cercanos a la curiosidad por aprender (Aguilera, 2013). En esta fase, la actividad de estudio se vuelve más compleja y exige mayores responsabilidades, por lo que el rol del docente, junto con sus características personales y pedagógicas, adquiere un papel destacado en el proceso motivacional de los jóvenes (Afonso Samba, 2020).

Existen algunos elementos relevantes que potencian el vínculo con el aprendizaje como el grupo de pares que constituye el eje que sostiene la motivación para continuar con la escolaridad, también los profesores, que se representan actualmente formas de autoridad menos autoritarias, nuevas estrategias de enseñanza y espacios de aprendizaje que sean significativos. Es así que el acompañamiento de estos actores no debe abarcar exclusivamente las trayectorias escolares, sino que también tiene que alojar sus trayectorias de vida, situando al docente como un componente estratégico y afectivo fundamental (García Labandal y Maiorana, 2024). Esto se alinea con la idea de que el desarrollo de competencias emocionales es uno de los pilares básicos de la educación (Aramendi Jauregui et al., 2017).

Para fomentar un aprendizaje significativo, las estrategias activas y contextualizadas ofrecen la posibilidad de acercar el conocimiento a la vida real (Aramendi Jauregui et al., 2017). Metodologías como el Aprendizaje Basado en la Indagación (ABI) y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) son especialmente relevantes. Según Aramendi Jauregui et al. (2017), los estudiantes subrayan la importancia de las estrategias de indagación, la funcionalidad del aprendizaje y el fomento de los aspectos afectivos y emocionales. Por su parte, Zadorozne (2025) señala que el ABP favorece una interacción más horizontal y colaborativa, promoviendo un ambiente de confianza que fortalece los vínculos pedagógicos. Cuando los estudiantes participan en proyectos que consideran significativos, muestran mayor compromiso y entusiasmo, lo que potencia su autonomía y sentido de pertenencia. Como expresan Basurto Mendoza et al. (2021), la intervención a tiempo con estas estrategias, guiada por orientadores

y docentes, promete llevar a los estudiantes hacia la metacognición en un ambiente social y emocionalmente benéfico.

Así es que, el aprendizaje en la adolescencia trasciende la adquisición de conocimientos para convertirse en parte del proceso de construcción de la identidad. Para el adolescente, aprender implica un ejercicio de historización personal (Fernández, 1991). De acuerdo con la autora, una de las tareas psíquicas fundamentales de esta etapa es "construir(se) un pasado", lo que le permite al joven reconocerse y tomar las riendas de su propia historia. En este sentido, aprender es un acto de autoría; es "construir espacios de autoría y simultáneamente un modo de resituarse delante del pasado" (Fernández, 1991). Por lo tanto, el proceso educativo debe promover que el adolescente no sea un mero receptor de información, sino un autor de su propio conocimiento y de su propia vida. Es por ello que se considera relevante continuar profundizando la motivación por aprender.

Motivación por aprender

La motivación se entiende como la fuerza que orienta, activa y sostiene la conducta hacia una meta. La Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2020) distingue entre motivación intrínseca y extrínseca. La primera se refiere a la realización de una actividad por el interés y el placer que genera, mientras que la segunda se sustenta en recompensas o presiones externas. Esta teoría postula que la motivación de calidad se sostiene cuando se satisfacen tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación. Cuando los adolescentes perciben que tienen cierto grado de elección, que se sienten capaces y que cuentan con vínculos significativos, se incrementa su compromiso con el aprendizaje y su bienestar.

Por otro lado, la Teoría Expectativa-Valor (Eccles y Wigfield, 2020) plantea que la motivación escolar depende tanto de las expectativas que tiene el estudiante respecto a su desempeño como del valor subjetivo que otorga a la tarea. En la adolescencia, estos dos componentes se ven condicionados por las experiencias previas, la percepción de apoyo docente y el clima institucional.

El interés y la motivación de los estudiantes son factores que inciden en la manera en que se desarrollan las tareas dentro del aula. Por este motivo, los docentes se enfrentan actualmente al desafío de generar propuestas didácticas que resulten significativas y atractivas para quienes aprenden, de modo que los contenidos no se perciban únicamente como una obligación académica, sino como un campo de exploración con sentido (Donolo et al., 1997).

El interés puede entenderse como una disposición afectiva a orientar la atención hacia determinados objetos, situaciones o ideas. Se trata de un estado psicológico que emerge en la interacción entre las personas y aquello que despierta su atención, y que actúa como un motor que potencia la motivación hacia el aprendizaje. Si bien esta disposición se localiza en el sujeto, también está condicionada por el contexto en que se produce: los contenidos, el ambiente y las circunstancias pueden favorecer, sostener o, por el contrario, inhibir el interés (Hidi, 2006; Hidi y Rennieger, 2006).

En cuanto a la motivación, se reconoce como un proceso complejo debido a la diversidad de perspectivas teóricas que intentan explicarla. Huertas (2008) destaca que su estudio requiere atender a múltiples características: su naturaleza activa y voluntaria; su permanencia en el tiempo, aunque sujeta a transformaciones adaptativas; la presencia de componentes afectivos y emocionales; y la orientación hacia metas o propósitos. Desde este enfoque, la motivación puede definirse como un proceso dinámico que regula tanto la planificación como las acciones del sujeto, variando según los objetivos que este se proponga.

De manera similar, Pintrich y Schunk (2006, citados en Aguilera, 2013) señalan que la motivación es la fuerza que impulsa al individuo a iniciar, sostener y culminar una actividad. Este proceso dirige la acción hacia metas específicas, otorgándole sentido y persistencia. Para estos autores, se pueden identificar cuatro rasgos principales: en primer lugar, la motivación debe inferirse a partir de las conductas observables; en segundo término, se sostiene en objetivos que orientan la acción; en tercer lugar, requiere de la puesta en marcha de actividades físicas o mentales; y, finalmente, depende del compromiso y la implicación activa del sujeto en la tarea.

En el campo educativo, la motivación adquiere un valor central al momento de analizar el interés de los estudiantes frente a las actividades escolares. Hernández (2005) subraya que motivar supone predisponer al estudiante a participar activamente en las propuestas del aula, favoreciendo que oriente sus esfuerzos hacia metas compartidas con los docentes. Así, la motivación se configura como el puente entre el interés inicial y la consecución de logros académicos, en tanto promueve la implicación y el sentido del aprendizaje.

Factores escolares asociados a la motivación

El ámbito escolar cumple un rol decisivo en el sostenimiento de la motivación adolescente. Numerosos estudios han demostrado que el vínculo docente-estudiante, el clima de aula, las metodologías de enseñanza y las modalidades de evaluación inciden de manera directa en la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje (Wentzel y Brophy, 2014; Skinner y Pitzer, 2021).

El vínculo pedagógico puede funcionar como un factor protector frente a la desmotivación. Wentzel y Brophy (2014) sostienen que las relaciones caracterizadas por la confianza, el respeto y el reconocimiento favorecen la autonomía y la implicación académica.

Cuando los adolescentes perciben que sus docentes se interesan genuinamente por ellos, legitiman sus voces y ofrecen apoyos ajustados, tienden a comprometerse más con las tareas escolares.

En cuanto a las estrategias didácticas, Skinner y Pitzer (2021) señalan que metodologías activas, cooperativas, con proyectos interdisciplinarios y recursos tecnológicos significativos ha demostrado ser efectiva para mantener el interés en el aprendizaje

Camacho Marín y Semanate Zapata (2023), a partir de una investigación cualitativa en estudiantes de secundaria, describen que el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas y la participación en proyectos significativos se asocian con mayor interés y persistencia.

Las prácticas de evaluación también inciden en la motivación. Mendaña Cuervo y López González (2021) evidencian que la evaluación formativa, basada en la retroalimentación continua y en la posibilidad de revisar y mejorar, reduce la ansiedad y contribuye a una relación más positiva con el aprendizaje, en contraste con modelos centrados exclusivamente en la calificación sumativa.

Por otra parte, el clima escolar, entendido como la percepción que los estudiantes tienen del ambiente relacional, normativo y organizacional de la escuela, se vincula con la motivación y el bienestar. Martínez González y Fernández Río (2024) encontraron que un clima positivo incide indirectamente sobre la motivación a través de emociones académicas favorables, fortaleciendo la pertenencia y la disposición a aprender.

En síntesis, la motivación por aprender en la adolescencia se configura en un entramado donde confluyen prácticas docentes, normas institucionales, procesos vinculares y condiciones

materiales. Reconocer este carácter contextual y relacional resulta central para una lectura psicopedagógica que no reduzca la desmotivación a un déficit individual del estudiante.

La construcción del sentido del saber

Desde la psicopedagogía, el aprendizaje se concibe como un acto subjetivo, atravesado por la historia personal, los vínculos y el contexto social. Paín (1992, 2001) subraya que aprender no es un proceso exclusivamente cognitivo, sino también deseante; es decir, supone una implicación afectiva del sujeto, que se apropia del saber cuándo puede investirlo de sentido. En este marco, el deseo de aprender no se impone desde afuera, sino que se construye en la trama intersubjetiva y simbólica que rodea al estudiante.

Fernández (1991, 1999) plantea que el saber escolar ocupa un lugar en la vida del sujeto que se vincula con la posibilidad de historizarse y de reconocerse como autor. El acto de aprender implica inscribir nuevos significados en la propia biografía y, a la vez, reordenar experiencias previas, vínculos familiares y escolares. De este modo, el aprendizaje significativo no se limita a la comprensión de contenidos, sino que se relaciona con la construcción de una posición frente al conocimiento y frente a la propia historia.

Bleichmar (2005) retoma esta perspectiva y destaca que el acceso al conocimiento está estrechamente ligado al reconocimiento del otro. La trama vincular en la que el niño y el adolescente se desarrollan puede habilitar o bloquear el deseo de saber. La desmotivación, el rechazo a la escuela o las dificultades para apropiarse de los contenidos no pueden entenderse sólo como problemas cognitivos, sino como expresiones de obstáculos simbólicos, afectivos o contextuales.

Castorina y Lenzi (2000) y, en una línea convergente, Coll y Onrubia (2001) y Pozo (2008), enfatizan que el aprendizaje escolar se construye de manera activa y situada, en la

interacción entre los saberes culturales, las posibilidades cognitivas del sujeto y las condiciones del contexto. Desde esta perspectiva, el conocimiento adquiere significatividad cuando se vincula con las experiencias previas del estudiante, se articula con sus intereses y se desarrolla en escenarios que favorecen el diálogo y la participación.

En consecuencia, las dificultades de aprendizaje y la desmotivación no deben abordarse únicamente como fallas del estudiante. Desde una mirada psicopedagógica, se trata de leer qué lugar ocupan el saber y la escuela en la vida del sujeto, qué mensajes familiares e institucionales circulan en torno al estudio y qué condiciones se ofrecen para que el adolescente pueda implicarse activamente en su aprendizaje.

La escuela secundaria como institución formadora

La escuela secundaria constituye, históricamente, una institución clave en los procesos de socialización y en la distribución de oportunidades educativas y laborales. En el contexto argentino, ha atravesado diversas transformaciones vinculadas a la ampliación de la obligatoriedad, las políticas de inclusión y las tensiones derivadas de la desigualdad social (Dussel, 2006).

Dubet (2019) analiza la escuela moderna como una institución que, simultáneamente, selecciona, socializa y certifica, y señala que la masificación y la diversidad de públicos han generado una “crisis del programa institucional”, donde se debilita la correspondencia entre méritos escolares y recompensas sociales, y se incrementa la fragmentación de experiencias educativas. En este escenario, la escuela pierde centralidad como único organizador de la juventud, compitiendo con otros espacios de pertenencia, como el trabajo precario, las redes sociales o la cultura del consumo.

Dussel (2008) plantea que la escuela secundaria funciona muchas veces con una lógica del siglo XX en un mundo del siglo XXI. Esto se expresa en formatos rígidos (horarios, materias aisladas, evaluaciones estandarizadas), que no siempre dialogan con las necesidades y lenguajes de los estudiantes. La institución puede operar como espacio de normalización, disciplinando cuerpos y tiempos, pero también como ámbito potencial de transformación y de construcción de ciudadanía crítica.

Pensar la motivación por aprender en la adolescencia requiere, entonces, situarla en esta trama institucional. La desmotivación no es solo un “problema individual”, sino un indicador de las tensiones entre los mandatos escolares (asistencia, aprobación, rendimiento) y las formas en que los jóvenes habitan la escuela. En contextos atravesados por la desigualdad, además, la secundaria se configura como un punto de inflexión en las trayectorias educativas: allí se deciden en gran medida la continuidad, la repitencia o la expulsión simbólica y material del sistema (González y Castorina, 2021).

Currículum, contenidos escolares y sentido del saber en la adolescencia

El currículum constituye una selección cultural e histórica de saberes legitimados que una sociedad considera valiosos transmitir a las nuevas generaciones (Dussel, 2006). En este sentido, no se trata solo de una organización técnica de contenidos, sino de una construcción política y simbólica que define qué conocimientos se vuelven accesibles y cuáles permanecen marginados. Según Dussel (2018), el currículum escolar refleja una determinada concepción de cultura y ciudadanía, pero muchas veces conserva una estructura tradicional que no dialoga con los intereses, lenguajes ni realidades de los adolescentes. Esto genera tensiones entre la función socializadora de la escuela y su capacidad de formar sujetos críticos, capaces de encontrar sentido en el saber que se les propone (Dubet, 2006; Kaplan, 2014).

Por su parte, Kaplan (2012) sostiene que el vínculo entre el saber escolar y la subjetividad juvenil depende de la posibilidad de que los contenidos sean significativos y se reconozcan como útiles para la vida cotidiana. Cuando los adolescentes no logran establecer esa conexión simbólica entre el conocimiento y su experiencia vital, se debilita la motivación para aprender y el aprendizaje pierde su potencia transformadora. Dussel (2008) coincide en que la escuela aún se rige por una lógica del siglo XX, mientras los jóvenes viven en un mundo del siglo XXI, atravesado por nuevos modos de comunicación, participación y acceso a la información. Desde esta perspectiva, repensar el currículum implica no solo actualizar los contenidos, sino también resignificar el sentido mismo del saber en la escuela secundaria contemporánea.

En esa línea, autores como Gil de la Serna y Escaño (2010) y Pérez, Silva y Andrade (2022) subrayan que la motivación académica se ve favorecida cuando los estudiantes perciben coherencia entre lo que aprenden y su proyecto vital. El currículum debe, entonces, permitir que el adolescente encuentre un propósito en el conocimiento, reconociendo su capacidad de transformar la realidad. Desde la mirada psicopedagógica, el sentido del saber se construye cuando el sujeto se siente implicado en el acto de aprender (Fernández, 1991; Paín, 2001), lo que demanda un acompañamiento institucional que facilite experiencias significativas, participativas y emocionalmente vinculantes.

Plataformas digitales y motivación en la escolaridad secundaria

La presencia de plataformas digitales en la vida cotidiana de los adolescentes atraviesa de modo transversal la experiencia escolar. El acceso a dispositivos tecnológicos, la conectividad permanente y la circulación de información en entornos virtuales han reconfigurado no solo los modos de aprender, sino también los procesos subjetivos implicados en la motivación por el saber escolar. En este sentido, el vínculo entre tecnología y motivación

no puede ser abordado de manera lineal, sino como un entramado complejo donde intervienen dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y pedagógicas.

Casablanca (2018, citado en Sevilla, et. al. 2017) sostiene que la experiencia digital se integra en la subjetividad de los jóvenes, redefiniendo los límites entre lo público y lo privado, entre el consumo y la producción cultural, generando tensiones con los marcos tradicionales de la escuela. En este contexto, el aprendizaje se descentraliza: ya no ocurre exclusivamente en el aula, sino también en múltiples escenarios mediados por tecnologías, donde los adolescentes ejercen un rol activo en la búsqueda, reinterpretación y creación de saberes.

Por ello, Dussel (2018) advierte que la presencia de la digitalización en la cultura escolar no debe entenderse como una simple incorporación de herramientas tecnológicas, sino como una oportunidad para repensar los sentidos pedagógicos del enseñar y del aprender. La escuela contemporánea enfrenta el desafío de dialogar con los lenguajes y las prácticas propias de las juventudes digitales, que aprenden mediante la exploración, la inmediatez y la interacción en red. Sin embargo, la distancia entre la cultura escolar y la cultura digital puede generar desmotivación y una sensación de desconexión respecto del conocimiento. En este sentido, la propuesta de Jenkins (2009) sobre la “cultura participativa” resulta clave, ya que describe un escenario donde los estudiantes se constituyen como productores de contenidos, capaces de compartir, remezclar y resignificar información en comunidades colaborativas. Estas prácticas, lejos de ser meramente recreativas, promueven aprendizajes basados en la cooperación y la construcción colectiva del conocimiento.

De modo complementario, Cobo y Moravec (2011) conceptualizan el “aprendizaje invisible” como una forma de aprendizaje continuo y distribuido, que ocurre más allá de los entornos formales y se nutre de la experiencia cotidiana, las interacciones sociales y el acceso

ubicuo a la información. Este enfoque desafía las estructuras rígidas del currículum escolar, promoviendo una visión más flexible y conectiva del conocimiento. Asimismo, Siemens (2005) aporta desde el conectivismo una mirada que redefine el aprendizaje como la capacidad de establecer redes significativas de información, personas y recursos, donde el conocimiento reside tanto en el sujeto como en el entramado tecnológico que lo rodea. Desde la psicopedagogía, esta perspectiva exige considerar que los procesos de aprendizaje actuales se desarrollan en contextos complejos, dinámicos y mediáticos, que requieren estrategias de acompañamiento integrales y contextualizadas.

Es por esto que la escuela ya no puede pensarse como único espacio de aprendizaje, Sevilla, et. al. (2017) plantean que la docencia contemporánea debe asumir el rol de mediadora entre las culturas digitales y los saberes escolares. Casablancas (2018, citado en Sevilla, et. al. 2017) enfatiza la importancia de que los docentes reconozcan los saberes tecnológicos que los estudiantes construyen fuera de la escuela y los integren a las propuestas educativas, favoreciendo experiencias significativas y pertinentes. Esta reconfiguración del rol docente implica pasar de una autoridad transmisiva a una posición de acompañamiento, orientadora y reflexiva, donde el conocimiento se construye en diálogo con los intereses, lenguajes y desafíos del mundo digital. En el mismo sentido, Tarasow (2014, citado en Sevilla, et. al. 2017) sostiene que la educación en línea, lejos de ser una etapa experimental “ya está en la edad de merecer”, lo que implica reconocer su madurez epistemológica y la necesidad de diseñar propuestas que preserven el sentido pedagógico frente a la automatización tecnológica.

Resulta clave comprender que si bien el rendimiento académico se ve influenciado positivamente por el acceso al ordenador, internet y el teléfono móvil, las diferencias entre los alumnos con buen rendimiento académico y un rendimiento bajo no se encuentran asociadas exclusivamente al acceso a los recursos digitales, sino a la presencia de dificultades en la salud

mental. Es decir que la tecnología puede verse tanto como un recurso como un factor de riesgo, dependiendo del modo en el que se inserta en la vida de las adolescencias. Por lo que el acceso a ella no garantiza aprendizajes significativos (García Gil et al. 2022).

Rodríguez Barboza et al. (2023) advierten que la utilización de las herramientas digitales no garantiza motivación de manera automática, sino que su incidencia depende de los modos en que se utilizan e integran pedagógicamente. Es decir que, la mera digitalización de prácticas tradicionales no asegura condiciones favorables para la motivación. Cuando las clases virtuales se limitan a la exposición de contenidos o reproducen modelos rígidos de evaluación, el efecto suele ser inverso: desinterés, desconexión emocional y disminución de la implicancia en las tareas. Por ello, y como se ha mencionado anteriormente, el rol docente adquiere suma importancia, no basta solo con dominar los recursos tecnológicos, sino que es clave desarrollar competencias pedagógicas que permitan diseñar experiencias didácticas relevantes en entornos digitales, desde una función mediadora, orientadora y de acompañamiento. De esta manera, las plataformas digitales pueden convertirse en un espacio fértil para la construcción de aprendizajes significativos, que favorezcan la participación, la interacción entre pares y la retroalimentación constante entre docentes-estudiantes, esto nos permite pensar en proyectos pedagógicos que otorguen sentido al uso de la tecnología.

En este entramado, la irrupción de la inteligencia artificial (IA) en los ámbitos educativos plantea nuevas posibilidades y tensiones. La IA educativa, entendida como el conjunto de sistemas capaces de analizar datos de aprendizaje y ofrecer retroalimentación adaptativa (Luckin et. al. 2016), promete personalizar la enseñanza y favorecer la autonomía del estudiante. No obstante, su implementación demanda una lectura crítica. Organismos internacionales como la UNESCO (2021) advierten sobre los riesgos vinculados al sesgo algorítmico, la protección de datos y la pérdida de autonomía pedagógica, subrayando la

necesidad de un enfoque ético y humanista que mantenga la centralidad de la mediación docente. Desde la mirada psicopedagógica, el uso de la IA debe pensarse no como sustitución del vínculo educativo, sino como un medio para fortalecerlo, ampliando las oportunidades de comprensión, análisis y reflexión.

De esta manera, la IA puede constituirse en una herramienta valiosa cuando se utiliza con fines de apoyo al aprendizaje, pero puede tornarse problemática si se la emplea como atajo que anula el esfuerzo cognitivo y la autoría del pensamiento. La formación crítica en IA, como señala Casablancas (2018, citado en Sevilla, et. al. 2017), resulta indispensable para que los adolescentes comprendan cómo operan los algoritmos y puedan ejercer un uso responsable, consciente y creativo de las tecnologías. La educación, por tanto, debe orientarse no solo a enseñar a usar herramientas digitales, sino a pensar sobre ellas, comprendiendo su impacto en la subjetividad, la cultura y las relaciones sociales.

En definitiva, la cultura digital y la inteligencia artificial configuran un nuevo sistema de aprendizaje que desafía las estructuras escolares tradicionales y exige una profunda revisión del sentido del saber en la adolescencia. La psicopedagogía, en tanto disciplina centrada en la comprensión de los procesos de aprendizaje, tiene aquí un papel clave: acompañar a los sujetos en la apropiación crítica de las tecnologías, promoviendo procesos de aprendizaje que integren la innovación con la reflexión, el conocimiento con la construcción de identidad, articulando el uso de herramientas tecnológicas con criterios éticos que resguarden el sentido educativo del aprendizaje. Solo así la escuela podrá seguir siendo un espacio donde el conocimiento recupere su valor humanizador, en diálogo con las nuevas formas de aprender que propone la era digital.

Rol de la psicopedagogía en el nivel secundario

La psicopedagogía, entendida como disciplina que articula aspectos subjetivos, entramados institucionales y vinculares que atraviesan el proceso de aprendizaje, ocupando un lugar de relevancia en la mirada hacia la construcción de conocimientos en adolescentes que transitan el nivel secundario. Su intervención se orienta a comprender las tramas complejas en las que se inscriben las dificultades de aprendizaje y las situaciones de desmotivación, evitando explicaciones simplistas centradas en el sujeto que aprende.

Bleichmar (2005) destaca que el trabajo psicopedagógico implica atender a la subjetividad del estudiante y a las condiciones simbólicas que rodean al saber. En la escuela secundaria, el psicopedagogo/a puede detectar tempranamente señales de desmotivación, comprender sus causas y proponer estrategias de intervención. Desde una perspectiva integral, su tarea se orienta a articular aspectos cognitivos, emocionales y contextuales, ofreciendo a docentes y familias herramientas para acompañar a los adolescentes.

González y Castorina (2021), en el contexto argentino, subrayan la importancia de una psicopedagogía situada en escenarios de desigualdad, capaz de leer cómo las condiciones sociales, económicas e institucionales impactan en las trayectorias escolares. Desde esta perspectiva, la intervención no se limita al consultorio ni al seguimiento individual, sino que se extiende al trabajo con equipos de orientación, directivos y docentes, buscando generar condiciones escolares más inclusivas.

Investigaciones como las de Basurto-Mendoza et al. (2021) y Afonso Samba (2020) muestran que la orientación psicopedagógica puede contribuir a fortalecer la autorregulación, la autoestima académica y la motivación cuando se implementa de manera temprana y articulada con el trabajo docente.

La familia y los profesionales psicopedagógicos en la trama motivacional

La familia constituye un contexto fundamental para el desarrollo de la motivación. Distintos estudios han mostrado que la estructura familiar, el nivel socioeconómico, las prácticas de crianza y el modo en que se valora la educación influyen en la disposición de los adolescentes hacia el estudio (Criollo-Vargas et al., 2020; Lozano Díaz, 2003; Martínez-Otero, 2009).

Criollo-Vargas et al. (2020) encontraron que los adolescentes que cuentan con referentes adultos estables, apoyo afectivo y acompañamiento en las tareas escolares muestran mayor compromiso y mejores logros académicos. Así mismo, Sarmiento et al. (2021, citados en Camacho Marín y Semanate Zapata, 2023) subrayan que la participación activa de las familias en el proceso educativo incrementa la motivación intrínseca y la perseverancia frente a los desafíos, además el apoyo parental orientado a la autonomía, es decir, que combina sostén y respeto por las decisiones del joven, favorece la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y, con ello, la autodeterminación académica.

En contextos de vulnerabilidad socioeconómica, la familia puede constituirse tanto en un factor protector como en una fuente de dificultades. Por lo que las condiciones de trabajo precario, la falta de tiempo o de recursos materiales, y las propias historias de escolarización de los adultos inciden en las posibilidades de acompañamiento. Desde la mirada psicopedagógica se procura evitar la estigmatización de las familias de “bajos recursos” y, reconociendo sus esfuerzos, saberes y estrategias cotidianas, trabajando en conjunto para fortalecer las condiciones de escolaridad de los adolescentes.

Metodología

El presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo exploratorio-descriptivo de diseño transversal, orientado a comprender las percepciones y experiencias de docentes y profesionales de la psicopedagogía acerca de la motivación por aprender en adolescentes del nivel secundario. Por lo que este enfoque permite explorar los significados que los profesionales atribuyen a la motivación por aprender, así como las dinámicas de enseñanza que influyen en su motivación. Se trata de un estudio exploratorio y descriptivo de carácter cualitativo, cuyo objetivo es identificar los factores que favorecen o dificultan la motivación por aprender en adolescentes del nivel secundario. Este diseño permite indagar las experiencias de los entrevistados y analizar patrones emergentes en su percepción (Hernández Sampieri, et al. 2018).

Instrumento de Recolección de Datos: Entrevista semidirigida

Para la recolección de los datos, se utilizó la entrevista. Aunque las fuentes se refieren genéricamente a "entrevistas" para la indagación de experiencias escolares y motivacionales, la naturaleza cualitativa, exploratoria y descriptiva de la investigación, orientada a recuperar percepciones y comprender complejidades, hace que la entrevista semidirigida sea el instrumento más adecuado para este fin. Este tipo de entrevista permite una conversación flexible, guiada por un conjunto de preguntas centrales, pero con la libertad de explorar temas emergentes y profundizar en las respuestas de los participantes, lo cual es esencial para captar las experiencias subjetivas y los significados que otorgan al aprendizaje (Hernández Sampieri et al.2014).

La implementación de entrevistas busca abordar las siguientes áreas claves, en línea con los objetivos y preguntas de investigación de este trabajo de investigación:

- Prácticas docentes y recursos educativos: Se exploró de qué manera las prácticas docentes, las metodologías de enseñanza y los recursos educativos inciden en el interés y el compromiso académico de los estudiantes. La investigación busca identificar si las metodologías de enseñanza activas y participativas estimulan la motivación intrínseca, y explorar las prácticas docentes que favorecen o dificultan el interés académico.
- Rol de los profesionales de la psicopedagogía: Se analizó cuál es el papel que cumplen los psicopedagogos en la detección, abordaje y fortalecimiento de la motivación por aprender en el nivel secundario. Esto permitirá comprender cómo su intervención permite identificar tempranamente señales de desmotivación, analizar sus posibles causas y diseñar estrategias de abordaje que contemplen la complejidad de los aspectos cognitivos, emocionales y contextuales involucrados en el aprendizaje.

Las entrevistas se realizaron a docentes y profesionales de la psicopedagogía que trabajan en el ámbito clínico y dentro de instituciones educativas de nivel medio de la Provincia de Neuquén y Río Negro. Este enfoque permitirá obtener una mirada integral sobre la motivación escolar, abordando la complejidad de los aspectos cognitivos, emocionales y contextuales involucrados en el aprendizaje.

La metodología cualitativa, apoyada en la entrevista, permitirá un acercamiento profundo a las voces de los participantes, reconociendo la singularidad de cada sujeto en aprendizaje y contribuyendo a enriquecer las prácticas psicopedagógicas.

Procedimiento y análisis

El proceso de recolección de datos se desarrolló respetando criterios éticos orientados a resguardar la confidencialidad de la información, la participación voluntaria y el acceso a información acerca de los objetivos de la investigación. Con anterioridad a la realización de las

entrevistas, se remitió a cada participante un consentimiento informado, el cual debía ser leído y firmado, a fin de garantizar el conocimiento y la aceptación de las condiciones bajo las cuales se llevaría a cabo el estudio.

Posteriormente, se realizaron entrevistas a docentes y psicopedagogos/as de manera virtual, mediante videollamadas organizadas en distintos días y horarios, de acuerdo con la disponibilidad de cada participante. Una vez finalizada la administración de las entrevistas, los datos obtenidos fueron transcritos y organizados para su posterior sistematización.

El análisis de la información de la presente investigación se enmarca en los lineamientos metodológicos establecidos por Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010), los autores expresan que en la investigación cualitativa, la recolección y el análisis de datos están estrechamente vinculados y se llevan a cabo de manera iterativa, implicando la organización, codificación y generación de conceptos y categorías a partir del material empírico para facilitar su interpretación e integración con el marco teórico y los objetivos del estudio.

En este estudio, el análisis se desarrolló mediante la lectura comprensiva y reiterada de las entrevistas realizadas, con el propósito de establecer categorías de análisis vinculadas a los objetivos y las preguntas de investigación, en articulación con el marco teórico en el que se inscribe este trabajo. Según los autores, las categorías conceptuales permiten organizar la información en función de regularidades, recurrencias y ejes temáticos emergentes, posibilitando una comprensión más profunda y contextualizada de los fenómenos investigados.

En función de ello se desarrollan a continuación las categorías de análisis elaboradas. La primera categoría se denomina “*Representaciones sobre la motivación y desmotivación escolar*”, aquí se analizan las ideas, creencias y marcos conceptuales que los profesionales expresan respecto a qué significa estar motivado o desmotivado para aprender. La segunda

categoría se denomina “*Estrategias y prácticas docentes para promover la motivación*”, aquí se analizan los modos de enseñanza, actividades, recursos y metodologías utilizadas para despertar interés y facilitar la participación activa. La tercera categoría se denomina “*El rol del psicopedagogo/a en la motivación*”, aquí se analizan las acciones que llevan a cabo los profesionales dentro del ámbito institucional y de la clínica. La cuarta categoría de análisis se denomina “*Interacción entre factores familiares, escolares y personales*”, donde se analiza cómo el contexto familiar, el entorno escolar y las características individuales del adolescente interactúan configurando su construcción del aprendizaje y su motivación escolar. Y la quinta y última categoría que se desarrolla es “*Impacto del uso del celular y plataformas digitales en la motivación escolar*” en la cual se analiza las percepciones de los profesionales acerca del rol que juega el uso del celular dentro y fuera de la escuela en la motivación por aprender.

Resultados

Representaciones sobre la motivación y desmotivación escolar

Las representaciones de las docentes y profesionales entrevistadas en torno a la motivación y la desmotivación escolar evidencian una concepción compleja, no lineal y situada. La motivación de los estudiantes es entendida por los entrevistados, a partir de lo que expresan en los discursos recuperados, como un proceso dinámico, condicionado por factores institucionales, subjetivos y contextuales.

En este sentido, uno de los ejes que emerge del trabajo de campo es la problematización de la noción misma de “motivación”. Tal como expresa una de las docentes entrevistadas, existen *“determinados entusiasmos más que motivaciones”*, señalando que la motivación *“parece una palabra como algo que se sostiene en el tiempo”*, lo cual resulta difícil de mantener dado que *“es difícil de sostener esa motivación por los sentidos de la escuela”* y que *“la escuela no es un lugar donde uno pueda estar motivado siempre, por la misma constitución de la escuela”* (E.D.2). Asimismo, agrega que la motivación no forma parte explícita de los objetivos institucionales, ya que *“tampoco tiene dentro de sus aspiraciones la motivación, no es algo que nos digan: bueno, los estudiantes tienen que estar motivados”* (E.D.2).

Continuando con esta mirada, la entrevistada señala que la motivación asociada a la escolaridad ha perdido el sentido que históricamente tenía, afirmando que *“motivación tenía uno cuando era chica, esta cuestión de mejorar en la vida o de ascenso social”*, proceso que, según su percepción, *“se logra un poquito más tarde, o sea en la universidad o con otras propuestas”* (E.D.2). En contraposición, sostiene que en la actualidad *“los chicos van a la escuela porque los mandan, no es que van motivados solos a la escuela”* (E.D.2). En este

marco, la motivación es caracterizada incluso como un concepto difuso, al expresar que *“es una palabra incluso abstracta para hablar con los adultos también”* (E.D.2).

Por otra parte, los discursos del campo vinculan de manera directa la desmotivación escolar con aspectos subjetivos, como la autoestima y la autopercepción académica. En este sentido, una docente refiere que, *“además de esa falta de motivación, tienen en general la autoestima muy baja, generalmente se tiran a menos”* (E.D.3). Por otra parte se observa a la motivación asociada al interés y al compromiso académico observable, señalando que *“los chicos motivados, por ejemplo, completan las tareas en tiempo y forma, entregan los trabajos en tiempo y forma, se sacan dudas, participan en clase”, mientras que “la persona que está desmotivada es totalmente lo opuesto: no hace tarea, está distraído con el celular y quizás, si vos lo estás pinchando, ahí hace una tarea”* (E.D.3).

A su vez, varios entrevistados relacionan la desmotivación con trayectorias escolares fragilizadas y con contextos de vulnerabilidad social. En este sentido, una profesional señala que *“en la mayoría de los casos son estudiantes que académicamente ‘no están a la altura de lo que se espera’”* y que *“generalmente son estudiantes que tienen poco acompañamiento sociofamiliar”*, destacando que *“hay un contexto ahí empobrecido”* (E.P.1). Esta mirada pone de manifiesto la incidencia del contexto en los procesos de aprendizaje y en las disposiciones subjetivas frente a la escuela.

Asimismo, se destaca el rol del adulto y de las prácticas docentes en la construcción de la motivación. Una entrevistada interroga el lugar del deseo en la enseñanza al plantear: *“¿dónde está el deseo de ese estudiante?, ¿cuál es el deseo de aprender, de descubrir, de conocer algo nuevo?”*, y a la vez interpela la posición docente al preguntar: *“¿vos como docente te parás frente a ese estudiante?, ¿qué es lo que hacés para que se interese?, ¿qué es lo que hacés para que no se aburra?”* (E.P.1).

Desde otra perspectiva, se señala que en la adolescencia la motivación resulta de importancia para la continuidad escolar, dado que *“ellos hacen el secundario por obligación”*, por lo cual *“la idea está en motivarlos a aprender, o sea, que ellos quieran terminar el secundario”* (E.P.2). Sin embargo, también se advierte que determinadas experiencias escolares pueden generar efectos desmotivadores. En este sentido, una entrevistada relata que *“la forma en la que le comunicaron que estaba reprobado lo desmotivó tanto que no volvió a hacer un trabajo más”*, quedando instalado en el estudiante el pensamiento: *“¿para qué lo voy a volver a hacer si me lo van a desaprobar?”* (E.P.2).

En el ámbito clínico de la psicopedagogía, esta desmotivación aparece profundizada, ya que *“ellos llegan con un nivel de desmotivación donde dicen: ‘mi familia me mandó para acá porque tengo un problema’ o ‘de la escuela me mandaron para acá porque me va mal y no puedo hacer nada’”*, lo que se traduce en *“una sensación de que no saben hacer nada, de que no pueden hacer nada”* (E.P.2). En esta línea, se advierte que *“está bien llamarles la atención, está bien ponerles límites, pero cuando ya le cancelás la oportunidad de que cambien, el chico se desmotiva y agarra lo que vos ya le dijiste”* (E.P.2).

Otros discursos incorporan la dimensión temporal y emocional de los procesos de aprendizaje, señalando que existe *“una cuestión ligada a la inmediatez, a la poca tolerancia a la frustración”*, dado que aprender implica atravesar instancias en las que *“me salió muy mal y tengo que volver a hacerlo y volver a intentarlo”*, aunque actualmente *“pareciera que tiene que ser para ayer y que hoy me tiene que salir perfecto”* (E.P.3). En este sentido, se menciona también que *“a los chicos hoy cuesta bastante sostener la lectura durante 40 minutos”* (E.P.3).

Finalmente, algunos entrevistados proponen una mirada más reflexiva, señalando que *“pensar que se va para arriba todo el tiempo en la clase no es así”* y que *“la desmotivación es parte de la vida, no es una mala señal, es un desafío que tenemos que enfrentar los*

docentes”, incluso como una oportunidad que *“nos permite evaluarnos a nosotros también”* (E.P.5). Esta perspectiva se articula con el reconocimiento del peso del contexto, ya que *“venir de un contexto vulnerable, no tener acompañamiento familiar, convivir en espacios hostiles”* hace que *“la escuela en algunas situaciones deje de ser una prioridad”* (E.P.7), produciendo que *“el rendimiento académico quede desdibujado y que el rol del adulto también se desdibuje”* (E.P.7).

En relación con el marco teórico de la presente investigación, la categoría *“Representaciones sobre la motivación y la desmotivación escolar”* permite expresar que la motivación se trata de un proceso relacional, dinámico y situado. Tal como sostienen Ryan y Deci (2000), la motivación se construye en función de condiciones contextuales que habilitan, o limitan, el desarrollo del sentido de competencia, autonomía y pertenencia, aspectos que aparecen en tensión en los relatos de los entrevistados. Asimismo, los discursos obtenidos en el campo se pueden relacionar con los planteos de Kaplan (2008, 2011), al observarse que la desmotivación escolar suele estar asociada a trayectorias educativas fragilizadas, a experiencias reiteradas de fracaso y a procesos de desvalorización subjetiva, más que a una supuesta falta de interés o esfuerzo personal. En consonancia con Dubet (2006) y Tenti Fanfani (2010), los resultados muestran que el debilitamiento del sentido social de la escolaridad y la obligatoriedad del nivel secundario inciden en las representaciones sobre la motivación, configurando una asistencia escolar marcada por la obligación más que por el deseo. En este marco, la desmotivación de los estudiantes interpela a las instituciones y a los actores educativos a generar propuestas que favorezcan la continuidad de las trayectorias y el reconocimiento de los estudiantes como sujetos de aprendizaje.

Estrategias y prácticas docentes para promover la motivación

El análisis de esta categoría pone de manifiesto que las estrategias y prácticas docentes orientadas a promover la motivación escolar son concebidas por los entrevistados como un proceso reflexivo, situado y que está vinculado a la planificación pedagógica, a la propuesta de enseñanza y al modo en que se construye el vínculo con los estudiantes. En los discursos de los entrevistados, la motivación aparece menos asociada a intervenciones aisladas y más vinculada a decisiones didácticas sostenidas, que interpelan tanto al estudiante como al rol docente.

En este sentido, una de las expresiones que emerge es que *“trabajar la motivación es trabajar en la planificación, en la propuesta que ese docente lleva al aula”, lo cual implica “revisar estrategias, metodologías, propuestas de juego” y “llevarlo por ahí a lo lúdico”* (E.P.1). Esta concepción se articula con los aportes de Meirieu (2007), quien sostiene que la motivación no precede al aprendizaje, sino que se construye a partir de situaciones pedagógicas significativas que despiertan el interés y habilitan la participación activa del estudiante.

De manera complementaria, los entrevistados destacan la necesidad de revisar la propuesta de enseñanza a partir de los intereses del estudiante y del propio docente, señalando que se trata de *“un trabajo finito desde mirar la propuesta de enseñanza” y de “trabajar sobre los intereses de ese estudiante y del docente también, qué es lo que prende, lo que pretende y lo que espera frente a ese estudiante”* (E.P.1). Esta perspectiva puede relacionarse con los planteos de Ryan y Deci (2000), quienes subrayan que la motivación se ve favorecida cuando las propuestas pedagógicas promueven la autonomía y el sentido de pertenencia, permitiendo que el estudiante se reconozca como protagonista de su proceso de aprendizaje.

En relación con las prácticas evaluativas, los discursos expresan y remarcan el valor de la evaluación formativa como estrategia para promover la motivación y disminuir los efectos estigmatizantes de la evaluación tradicional. En este sentido, se señala que *“se trabajó mucho*

con la evaluación formativa desde el Ministerio”, lo cual permitió *“dejar de lado este estigma del número y ver al estudiante más allá de eso, de sus intereses, de su motivación, de lo que le gusta”* (E.P.14). En este sentido se puede establecer una relación con los aportes de Anijovich (2010), quien plantea que la evaluación formativa se constituye como una herramienta para acompañar los aprendizajes y fortalecer la confianza del estudiante en sus propias capacidades.

No obstante, los entrevistados también advierten la persistencia de enfoques pedagógicos tradicionales que conciben al estudiante *“desde un lugar pasivo, como un lugar receptor”* (E.P.1), lo cual limita las posibilidades de implicación subjetiva y de construcción de sentido. En esta línea, se señala que cuando los estudiantes no se sienten reconocidos ni valorados, y reciben predominantemente mensajes negativos *“no hacés”, “esto no lo cumpliste”*, se profundiza el rechazo hacia la escuela, ya que *“ellos no van a querer ir a la escuela ni a ningún lado”* (E.P.2).

Por otra parte, emerge la necesidad de repensar las estrategias docentes en función de las transformaciones contemporáneas de las adolescencias. Una entrevistada señala que este trabajo resulta *“súper complejo”* debido a ciertas resistencias, pero que no se trata de descalificar las propuestas docentes, sino de reconocer que *“las adolescencias se reconfiguraron de un tiempo a esta parte”* y que es necesario *“pensar otras formas de acercarnos”*, incluso generando espacios *“más del uno a uno con este chico o chica”* (E.P.3). En este sentido, se destaca también que los estudiantes *“están pudiendo aprender otras cosas que quizás no necesariamente son escolares”*, lo cual abre la posibilidad de *“empezar a valorar estas cuestiones”* (E.P.3). Esta perspectiva se vincula con los aportes de Tenti Fanfani (2010), quien señala la necesidad de que la escuela dialogue con los saberes y experiencias juveniles para sostener su relevancia social.

Asimismo, los discursos del campo cuestionan la idea de que la desmotivación sea un problema exclusivo del estudiante, afirmando que *“tiene que ver con cómo se está transmitiendo ese contenido más que con una desmotivación por parte del estudiante”* (E.P. 14). Sin embargo, también se reconoce el desgaste docente como un factor que incide en la dificultad para implementar prácticas innovadoras, señalando que *“los docentes están muy desgastados”,* que *“cuesta un montón que se quieran capacitar”* y que muchas veces les resulta complejo asumir que *“hay estudiantes que necesitan metodologías diferentes para su aprendizaje”* (E.P.4).

En relación con las señales de desmotivación, los entrevistados identifican indicadores como la no participación, el aislamiento y el ausentismo, describiendo a estudiantes *“con capucha puesta, encerrados, que no quieren participar”,* que *“faltan mucho a la escuela”* y que *“están como silenciados”* (E.P.6). Estas manifestaciones demuestran la necesidad de intervenciones pedagógicas que reconozcan al estudiante como sujeto situado, tal como lo plantea una entrevistada al señalar que *“la idea siempre es que los proyectos vayan de la mano con competencias y habilidades para la vida”,* desafiando a *“pensar en un sujeto situado, vinculado con la realidad”* (E.P.7).

Finalmente, se destacan experiencias pedagógicas que articulan enseñanza, reflexión y acción como estrategias para promover la motivación. En este sentido, se describe una metodología basada en la *“acción–reflexión–acción”,* que propone partir de la realidad concreta, reflexionar teóricamente sobre ella y volver a la acción con una propuesta pedagógica fortalecida (E.P.15). Esta concepción se vincula con los aportes de Freire (2005), quien sostiene que el aprendizaje significativo se construye cuando los contenidos se articulan con la realidad y la experiencia vital de los sujeto

Rol de la psicopedagoga en la motivación

El análisis de los discursos permite identificar el rol del psicopedagoga como significativo en la construcción y el sostenimiento de la motivación escolar. No obstante, los relatos subrayan la importancia de contextualizar este rol en función de las normativas jurisdiccionales, dado que las funciones, alcances y denominaciones del cargo varían entre provincias. En este sentido, una entrevistada señala que *“en Neuquén, en principio es un cargo pensado para un licenciado en Ciencias de la Educación y después se abre la puerta a psicopedagogos y psicólogos para poder conformar el equipo de coordinación pedagógica o asesorías pedagógicas”* (E.P.7), lo cual evidencia la heterogeneidad normativa que atraviesa el ejercicio profesional.

Desde esta perspectiva, se vincula al rol con la construcción de sentido en torno a la asesoría pedagógica. Según se señala, *“muchas veces los chicos llegan al nivel desconociendo lo que es una asesoría pedagógica”*, por lo que existe *“un primer trabajo que tiene que ver con poder acercar a los chicos al rol profesional y que comprendan la lógica de la asesoría”* (E.P.7). Este proceso es importante para deconstruir representaciones previas asociadas a espacios de control o sanción, ya que se busca *“deconstruir esa idea o fantasía de los chicos de que los espacios que habitan los adultos son solamente para llamar la atención o recalcar algo negativo”* (E.P.7).

Las entrevistas muestran que el rol del psicopedagoga además de acompañar en intervenciones individuales, acompaña en diferentes ámbitos como: institucional, pedagógico, vincular y socioeducativo. En este marco, es importante que se garanticen condiciones que habiliten y acompañan a la motivación, señalando que *“garantizar una trayectoria socioeducativa con los derechos que implica una escolaridad sostenida, un estudiante con necesidades básicas cubiertas y con tiempo para estudiar”* constituye una condición previa

para poder *“empezar a trabajar un poco más sobre lo que es la motivación”* (E.P.7). De este modo, la motivación es entendida como un proceso que no puede desligarse del contexto social y de las condiciones de vida del estudiante.

En relación con las prácticas pedagógicas, los entrevistados coinciden en que el psicopedagoga también cumple un rol como mediador y asesor del trabajo docente. Se señala que *“trabajar la motivación es trabajar en la planificación, en la propuesta que ese docente lleva al aula”*, lo que implica revisar *“estrategias, metodologías y propuestas de juego”* (E.P.1). Desde este lugar, el psicopedagoga acompaña a los docentes en la construcción y revisión de sus prácticas, colaborando en pensar propuestas más situadas y acordes a las características de las adolescencias actuales.

Asimismo, emerge con fuerza el rol del psicopedagoga como referente de escucha y acompañamiento subjetivo. Una entrevistada destaca que *“podemos congeniar mucho con los adolescentes, darles un espacio de escucha y, a partir de ahí, surge también la motivación”* (E.P.2). En este sentido, se subraya la importancia de habilitar espacios donde los estudiantes puedan proyectarse, reflexionar sobre su trayectoria y otorgar sentido a la escolaridad, promoviendo preguntas como *“¿a dónde van a ir con su vida?, ¿qué más quieren hacer?”* (E.P.2).

Otro punto del rol psicopedagógico se vincula con la lectura e identificación temprana de señales de desmotivación. Se señala la importancia de *“pensar en clave de la singularidad de esa población”*, lo que permite detectar *“señales tempranas de desmotivación”* e identificar *“cuáles son los indicadores claves que se observan”* (E.P.3). Esta lectura se realiza en articulación con docentes y otros actores institucionales, dado que *“el rol del psicopedagogo es fundamental para poder trabajar en conjunto tanto con los estudiantes como con los profes”* (E.P.6).

En este marco, las asesorías pedagógicas aparecen como espacios estratégicos de intervención cotidiana, ya que *“trabajan mucho estas situaciones en ámbitos más cotidianos, como el profe acercándose al espacio de asesoría”*, así como en instancias colectivas *“como una jornada institucional”* (E.P.3). Desde allí, el psicopedagogo/a colabora en el diseño, implementación y evaluación de proyectos institucionales, reflexionando sobre si *“realmente cumplieron con las expectativas, no solo de los docentes, sino de los estudiantes”* y si estos *“se pudieron apropiar del conocimiento o simplemente participaron porque había una nota de por medio”* (E.P.4).

Por otra parte, los discursos distinguen el abordaje institucional del clínico, aclarando que *“en los espacios institucionales no se trabaja con pruebas formales de evaluación como en el consultorio”* (E.P.2). Esta diferenciación ayuda a comprender que la intervención psicopedagógica en la escuela se orienta a la prevención, al acompañamiento y a la construcción de estrategias colectivas, más que al diagnóstico individual.

Finalmente, se destaca la necesidad de repensar las prácticas institucionales en su conjunto, ya que *“encarar estos procesos de otra manera en la motivación de los estudiantes implica diseñar y repensar muy bien cómo abordar la enseñanza a nivel institucional”* (E.P.3). En este sentido, se señala que muchas prácticas actuales *“están pensadas para otras adolescencias”* (E.P.3), lo que refuerza la necesidad de un rol psicopedagógico activo, cercano y accesible, capaz de promover vínculos pedagógicos más horizontales, donde *“el profe no esté tan lejano”* y el estudiante pueda expresar sus dudas *“sin temor a decir no entiendo”* (E.P.3).

En articulación con el marco teórico de la investigación, el análisis del rol del psicopedagogo en la motivación escolar permite comprender que su intervención trasciende el acompañamiento individual del estudiante, configurándose como una práctica situada e institucional. Tal como señalan los aportes de Kaplan (2011) y Meirieu (2007), la motivación

se construye en contextos de reconocimiento, mediación pedagógica y habilitación del deseo de aprender, dimensiones que el rol psicopedagógico contribuye a sostener a través del trabajo con docentes, estudiantes y familias. Asimismo, los resultados dialogan con Ryan y Deci (2000), en tanto el psicopedagogo/a favorece condiciones que promueven la autonomía, la competencia y el sentido de pertenencia, especialmente en contextos de vulnerabilidad social donde dichas necesidades suelen verse afectadas. En este sentido, el rol profesional se inscribe como un dispositivo para la lectura de las trayectorias escolares, la detección temprana de procesos de desmotivación y la construcción de estrategias institucionales que permitan resignificar la experiencia escolar como una oportunidad de aprendizaje y desarrollo.

Interacción entre factores familiares, escolares y personales

El análisis de esta categoría permite comprender la motivación escolar como un fenómeno multicausal, situado y relacional, que emerge de la interacción entre factores personales, escolares y familiares, especialmente en el escenario postpandemia. Los pasajes discursivos tomados de las entrevistas expresan que las dificultades motivacionales se encuentran con relación a procesos subjetivos vinculados a la salud mental, con dinámicas institucionales y con transformaciones en las configuraciones familiares.

En este sentido, los entrevistados señalan que, en el contexto pospandémico, *“hubo algo que se modificó muchísimo que tiene que ver con la incidencia de algunas cuestiones del orden de la salud mental”, lo que vuelve complejo discriminar “hasta dónde es motivación por aprender o hasta dónde en realidad estoy cursando una situación de depresión, de ansiedad, de distimia”* (E.P.1). Esta dificultad para delimitar los límites entre lo pedagógico y lo subjetivo invita a reflexionar sobre la necesidad de una mirada integral del estudiante, en línea con los enfoques ecológicos del desarrollo, que conciben al sujeto como resultado de múltiples sistemas de interacción (Bronfenbrenner, 1987).

Desde esta perspectiva, los relatos describen la presencia de estudiantes que “parecieran no conectar con la actividad”, que se muestran “más lejanos de las propuestas” o “más desapercibidos”, manifestando dificultades en la entrega de tareas y en el cumplimiento de pautas escolares (E.P.3). Estas conductas pueden entenderse como expresiones visibles de procesos más complejos, en los que “aparecen una infinidad de variables en los contextos escolares” (E.P.3). Tal lectura se vincula con los aportes de Bisquerra (2009), quien sostiene que los aprendizajes escolares están atravesados por las emociones y por la capacidad de los sujetos para tramitar malestares psíquicos.

En relación con el contexto familiar, los discursos del campo ponen de manifiesto transformaciones significativas en las formas de acompañamiento. Se señala que “en el ámbito institucional hay momentos en los que cuesta más convocar a las familias”, observándose una mayor distancia de los adultos referentes en los espacios escolares, aunque esta ausencia no es interpretada como desinterés, sino como efecto de condiciones estructurales: “no porque no quieran, sino porque nos atraviesan trabajos, necesidades” (E.P.3). Esto contrasta con lo que ocurre en otros ámbitos, donde “en los espacios terapéuticos quizás es más fluido esto de acercarse a las familias” (E.P.3), lo que evidencia la necesidad de repensar los dispositivos institucionales de vinculación familia-escuela.

Asimismo, los entrevistados destacan la importancia del trabajo interdisciplinario, señalando que “es vital poder apoyarse en otras miradas” (E.P.9). Esta afirmación se articula con enfoques que conciben a la escuela como una comunidad de cuidado y corresponsabilidad, donde el abordaje de las trayectorias educativas requiere del trabajo conjunto entre docentes, equipos de orientación y familias (UNESCO, 2021).

Por último, emerge el papel de los vínculos entre pares como factor protector y potenciador de la motivación escolar. En este sentido, se afirma que “los estudiantes que tienen

buenos vínculos entre pares y que logran construir convivencia dentro de la escuela son aquellos que después también tienen más facilidad para conectar con lo académico”, dado que *“los pares son una motivación fundamental”* (E.P.7). Esta dimensión vincular se enlaza con los aportes de Cyrulnik (2014), quien destaca la función de los lazos sociales y afectivos en los procesos de resiliencia, especialmente en contextos de adversidad.

Es así que las palabras de los entrevistados dan cuenta de que la motivación escolar se configura en la intersección entre experiencias subjetivas, condiciones familiares y dinámicas institucionales, todas ellas atravesadas por los efectos de la postpandemia. Desde esta perspectiva, abordar la desmotivación implica adoptar una mirada integral y contextualizada, que reconozca al estudiante como sujeto situado, inserto en entramados relacionales que inciden en su disposición para aprender.

Impacto del uso del celular y plataformas digitales en la motivación escolar

Como uno de los factores que interfieren en la motivación y en la disposición subjetiva para aprender, los docentes señalan que el dispositivo móvil es una distracción dentro del aula que dificulta la atención sostenida y el compromiso con las actividades escolares. Tal como expresa una docente: *“ellos viven con el teléfono adentro del curso. Si vos no los estás convocando constantemente, es como un trabajito.”* (E.P. 2), haciendo referencia a que la presencia del dispositivo interrumpe la continuidad en las tareas y fragmenta la concentración de los estudiantes.

Asimismo, los entrevistados advierten que, incluso cuando el celular es incorporado como recurso pedagógico, su uso suele derivar hacia fines ajenos a la actividad propuesta, *“lo abre para buscar lo que yo les pedí y después se van a lo suyo, a juegos en línea”* (E.D.4), señalando que el dispositivo *“roba la atención”* y dificulta sostener el foco en la tarea.

Por otra parte, las voces entrevistadas expresan que del uso de plataformas digitales, redes sociales e inteligencia artificial promueve una relación, y al mismo tiempo una inmediatez en el vínculo con el aprendizaje. En general, señalan que muchos estudiantes manifiestan resistencia frente a actividades que demandan tiempo, reflexión y elaboración, priorizando el resultado rápido por sobre la comprensión: *“no les gusta el proceso, quieren llegar al resultado enseguida”* (E.D.5), asociando esta dificultad a diferentes plataformas digitales o IA, que facilitan respuestas inmediatas sin apropiación del contenido.

Las entrevistas también expresan que existen tensiones institucionales en torno al uso del celular, donde las respuestas punitivas, como retirar el dispositivo o excluir al estudiante del aula, generan reacciones emocionales que generan mayor el desinterés y generan un clima de malestar. Una psicopedagoga señala que estas prácticas *“generan bronca”* y producen un quiebre en el vínculo pedagógico (E.P. 2), y esto cambia la disposición del estudiante hacia el aprendizaje. Esto invita a repensar el uso del celular y de las plataformas digitales en las propuestas pedagógicas y desafía a una continua reflexión sobre las regulaciones institucionales. Así lo expresa una de las entrevistadas:

“...hay un aumento importante en el uso del teléfono lo que venimos viendo de hecho hace un tiempito desde Neuquén se facilitó una normativa que invita a seguir regulando el uso de dispositivos tecnológicos entonces bueno es como seguir pensando cómo hacemos convivir algo que está entre nosotros ya para no alejarlo también de una realidad...” (E.P.7)

“...hoy el Chat GPT es continuo todo bien con la inteligencia artificial, ya se la va a usar a mis estudiantes, pero bueno hay una tendencia antes de pensar y reflexionar sobre una pregunta la busco en Chat GPT, bueno genial ahora qué de lo tuyo, que de tu producción y de tu vida personal y de tu realidad está puesto en eso que estás leyendo no? Cómo puedo conectar y es un trabajo que le cuesta mucho a los estudiantes y cuando logran hacer se motivan muchísimo” (E.P.8)

Discusión

Los resultados obtenidos permiten profundizar la comprensión de la motivación escolar adolescente desde una perspectiva psicopedagógica situada, evidenciando coincidencias y tensiones con los desarrollos teóricos abordados en el marco conceptual.

En primer lugar, las representaciones construidas por docentes y profesionales de la psicopedagogía permiten comprender que la motivación por aprender no se configura como un atributo individual del estudiante, sino como un proceso relacional atravesado por condiciones institucionales, vinculares y socioculturales. Estos hallazgos se encuentran en consonancia con la Teoría de la Autodeterminación propuesta por Deci y Ryan (2020), la cual sostiene que el compromiso con el aprendizaje se fortalece cuando se satisfacen necesidades de autonomía, competencia y pertenencia, dimensiones que emergen reiteradamente en los discursos analizados.

Asimismo, los resultados coinciden con los planteos de Kaplan (2012) y Dubet (2019), quienes advierten que las transformaciones contemporáneas de la escuela secundaria han modificado el sentido social de la escolaridad, produciendo escenarios en los cuales la asistencia escolar se vincula más con la obligatoriedad que con el deseo de aprender. En este sentido, la desmotivación aparece asociada a trayectorias escolares fragilizadas y experiencias reiteradas de fracaso, más que a una supuesta falta de interés individual.

En relación con las prácticas pedagógicas, los hallazgos muestran que las estrategias docentes adquieren un papel central en la construcción del interés académico, particularmente cuando promueven la participación activa, el reconocimiento subjetivo y la vinculación significativa con los contenidos escolares. Este resultado dialoga con investigaciones que destacan la incidencia del clima escolar y del vínculo pedagógico en los procesos motivacionales (Wentzel y Brophy, 2014; Skinner y Pitzer, 2021).

Por otra parte, el rol del profesional de la psicopedagogía emerge como un elemento clave en la detección temprana y el abordaje de situaciones de desmotivación escolar, confirmando los aportes de González y Castorina (2021) respecto de la necesidad de intervenciones interdisciplinarias que integren dimensiones cognitivas, emocionales e institucionales.

Finalmente, el impacto del uso del celular y de las plataformas digitales evidencia un carácter ambivalente. Tal como señalan Dussel (2018) y Rodríguez Barboza et al. (2023), las tecnologías pueden constituirse tanto en recursos potenciadores del aprendizaje como en factores de distracción, dependiendo de su mediación pedagógica. Los resultados obtenidos refuerzan la importancia de una integración crítica y situada de las tecnologías digitales en las propuestas educativas.

En conjunto, los hallazgos permiten reafirmar que la motivación escolar adolescente debe comprenderse como un fenómeno multidimensional que interpela no solo a los estudiantes, sino también a las prácticas institucionales, pedagógicas y psicopedagógicas que configuran las experiencias de aprendizaje en la escuela secundaria contemporánea.

Conclusiones

La presente investigación permitió analizar la motivación por aprender en la adolescencia desde una perspectiva psicopedagógica, recuperando las voces de docentes y profesionales de la psicopedagogía del nivel secundario. A partir de un enfoque cualitativo, fue posible comprender que la motivación escolar no es un atributo individual ni estable del estudiante que permanece de manera continua, sino un proceso dinámico que se construye en la intersección entre factores subjetivos, pedagógicos, institucionales y familiares.

Los resultados obtenidos en la presente investigación permiten comprender que la motivación por aprender en estudiantes adolescentes del nivel secundario constituye un fenómeno complejo, dinámico y relacional, cuya configuración no depende exclusivamente de características individuales del estudiante, sino de la interacción entre factores escolares, familiares, institucionales y subjetivos.

A partir de las percepciones y experiencias de docentes y profesionales de la psicopedagogía entrevistados, se evidencia que la motivación escolar se construye en el entramado vincular que se establece entre los adolescentes, las prácticas pedagógicas, las condiciones institucionales y los dispositivos de acompañamiento psicopedagógico. En este sentido, la investigación confirma que el vínculo pedagógico, las estrategias docentes significativas, el reconocimiento de las trayectorias singulares y el trabajo interdisciplinario emergen como dimensiones centrales para el sostenimiento del interés por aprender en el nivel secundario.

En relación con los objetivos planteados, se identificó que las representaciones profesionales acerca de la motivación escolar se vinculan estrechamente con experiencias de reconocimiento, acompañamiento y construcción de sentido del saber. Asimismo, las estrategias pedagógicas activas, el rol preventivo e interventivo de la psicopedagogía y la

consideración de los contextos familiares y socioculturales aparecen como factores que favorecen la implicación de los estudiantes en sus trayectorias educativas. Del mismo modo, el uso del celular y de las plataformas digitales fue reconocido como un elemento ambivalente, capaz de operar tanto como recurso pedagógico como factor de distracción, dependiendo de su mediación institucional y didáctica.

En este marco, el vínculo pedagógico emerge como un factor relevante en la construcción de la motivación por aprender. Docentes y psicopedagogos coinciden en señalar que el reconocimiento del estudiante como sujeto singular, la escucha de sus intereses, la planificación de propuestas significativas y la posibilidad de otorgar sentido al saber escolar favorecen el compromiso con el aprendizaje. Asimismo, se destaca la importancia de prácticas pedagógicas flexibles, evaluaciones formativas y dispositivos de acompañamiento que contemplen las trayectorias reales de los adolescentes, evitando lecturas homogeneizantes o patologizantes.

Desde el campo de la Psicopedagogía, este trabajo resulta relevante en tanto aporta una mirada integral sobre la motivación escolar en la adolescencia, alejándose de enfoques reduccionistas centrados exclusivamente en el rendimiento o en el déficit. La investigación reafirma el lugar del psicopedagogo/a como mediador institucional, capaz de articular dimensiones subjetivas, pedagógicas y familiares, y de intervenir en el diseño de estrategias colectivas que fortalezcan las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, este estudio contribuye a visibilizar una vacancia en la producción académica local, al abordar la motivación por aprender en el nivel secundario desde una perspectiva psicopedagógica situada en el contexto argentino y, particularmente, en la provincia de Neuquén y Río Negro. En este sentido, se constituye como un aporte para la

reflexión teórica y para la práctica profesional, ofreciendo herramientas que pueden orientar intervenciones preventivas, institucionales y comunitarias.

Finalmente, se considera que pensar la motivación por aprender en la adolescencia implica reconocer a la escuela como un espacio privilegiado para la construcción de sentido, pertenencia y proyectos futuros. La Psicopedagogía tiene el desafío de seguir produciendo conocimiento que permita acompañar a los adolescentes en sus trayectorias educativas, promoviendo experiencias de aprendizaje significativas que reconozcan la complejidad de sus subjetividades y contextos. En este camino, la motivación no se presenta como un requisito previo al aprendizaje, sino como una construcción posible cuando se generan las condiciones institucionales, vinculares y simbólicas necesarias para que el deseo de aprender pueda emerger y sostenerse.

Aportes de la investigación a la Psicopedagogía

La presente investigación aporta a la Psicopedagogía una comprensión situada de la motivación escolar adolescente, desplazando miradas centradas exclusivamente en el estudiante hacia una perspectiva relacional que integra dimensiones institucionales, pedagógicas y subjetivas.

En primer lugar, los resultados permiten reconocer que la desmotivación escolar no constituye necesariamente un déficit individual, sino una manifestación emergente de las dinámicas vinculares y de las condiciones institucionales en las que se desarrollan las trayectorias educativas. Este hallazgo fortalece el posicionamiento psicopedagógico orientado a evitar lecturas patologizantes del aprendizaje adolescente.

En segundo lugar, el estudio visibiliza el rol del profesional de la psicopedagogía como mediador entre estudiantes, docentes e instituciones educativas, destacando su función preventiva en la detección temprana de procesos de desvinculación escolar y en la construcción de estrategias de acompañamiento interdisciplinario.

Asimismo, la investigación aporta evidencia acerca de la incidencia de las prácticas pedagógicas y del vínculo docente–estudiante en la construcción del interés por aprender, reafirmando la necesidad de intervenciones psicopedagógicas que trasciendan el abordaje individual para incluir el trabajo institucional y comunitario.

Finalmente, el análisis del impacto de las tecnologías digitales y del uso del celular en el contexto escolar permite ampliar el campo de intervención psicopedagógica hacia escenarios contemporáneos atravesados por la cultura digital, promoviendo una mirada crítica que integre innovación tecnológica y sentido pedagógico.

En este sentido, el estudio contribuye a consolidar una Psicopedagogía situada, preventiva e interdisciplinaria, orientada a comprender la motivación escolar como un proceso complejo que se construye en interacción con los contextos educativos actuales.

Futuras líneas de investigación

Los resultados y reflexiones derivados de esta investigación abren posibles líneas de indagación que podrían enriquecer y ampliar el conocimiento sobre la motivación por aprender en el nivel secundario. En primer lugar, se considera de interés profundizar en la perspectiva de los propios adolescentes, explorando los sentidos que construyen en relación con la escuela, el saber y sus experiencias de aprendizaje. La incorporación de sus voces permitiría complejizar la comprensión del fenómeno y ampliar la mirada desarrollada en este estudio.

Asimismo, podría resultar pertinente desarrollar investigaciones que contemplen distintos contextos institucionales, analizando cómo las particularidades de cada escuela, sus dinámicas organizacionales y sus propuestas pedagógicas inciden en los procesos motivacionales. Este tipo de abordajes favorecería una lectura más amplia de las condiciones que intervienen en la construcción del interés y del compromiso académico.

Del mismo modo, se considera relevante continuar explorando la relación entre tecnologías digitales, usos del celular y experiencias escolares, atendiendo a la centralidad que estos elementos ocupan en la vida cotidiana de los jóvenes. Futuras investigaciones podrían indagar los modos en que estas tecnologías se articulan con los procesos de aprendizaje y motivación.

Por último, se reconoce la pertinencia de investigaciones que aborden con mayor profundidad la dimensión emocional y subjetiva del aprender, considerando variables asociadas al bienestar, la autoestima académica y las experiencias de reconocimiento o

desvalorización en la escuela. Estos enfoques podrían aportar nuevos análisis interpretativos para comprender las dinámicas motivacionales en la adolescencia.

Referencias

- Afonso Samba, S. R. (2020). *La asesoría psicopedagógica: su contribución a la motivación de los estudiantes por la actividad de estudio en la secundaria básica* [Tesis de licenciatura, Universidad de Matanzas]. Repositorio Institucional REIN.
- Aguilera, S. (2013). *Motivación para aprender y tareas escolares en estudiantes del último año del nivel medio* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Aramendi Jauregui, P., Arburua Goienetxe, R. M., y Buján Vidales, K. (2017). El aprendizaje basado en la indagación en la enseñanza secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 109–124. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.278991>
- Barilá, M. I., Castillo, A. y Fuente, P. (2024). Intervenciones pedagógicas con adolescentes: demandas y abordajes. *Sección Psicopedagogía*, 21(1), 35-60.
- Basurto-Mendoza, S. T., Pachay-López, M. J., Real-Loor, C. M., y Barcia-Briones, M. F. (2021). Orientación psicopedagógica en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 395–417.
- Bleichmar, E. (2005). *Avatares del sujeto en la clínica psicoanalítica*. Paidós.
- Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Paidós.
- Camacho Marín, R. J., y Semanate Zapata, R. D. (2023). Motivación en el aprendizaje de estudiantes de secundaria: Un enfoque cualitativo desde sus propias experiencias. *Revista Ciencia y Descubrimiento*, 1(2). <https://doi.org/10.70577/72k0ct94RCD>
- Castorina, J. A., y Lenzi, A. (2000). *Psicología genética y aprendizaje escolar*. Aique.

- Coll, C. (2000). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. *Sinéctica*, (17), 11–34.
- Coll, C., y Onrubia, J. (2001). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación II: Psicología de la educación escolar* (243–270). Alianza Editorial.
- Criollo-Vargas, M. I., Moreno-Ordoñez, R. P., Ramón Rodríguez, B. L., y Cango-Patiño, A. E. (2020). Factores familiares, comunitarios y escolares que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes. *Polo del Conocimiento*, 5(1), 622–646.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1241>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2020). *Teoría de la autodeterminación: Necesidades psicológicas básicas en la motivación, el desarrollo y el bienestar*. Guilford Press.
- Donolo, D., Chiecher, A., Rinaudo, M. C., y Paoloni, P. (1997). Interés, motivación y aprendizaje. *Revista de Psicología*, 15(2), 23–35.
- Donolo, D., Rinaudo, M., y de la Barrera, S. (2008). Perspectivas y experiencias creativas para estudiantes CUADERNOS FHyCS-UNJu, Nro. 35:91-113,
- Durán, A. (2010). *Aportes teóricos para pensar el tratamiento psicopedagógico de adolescentes*. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Dussel, I. (2006). *La escuela media en debate: entre la tradición y la invención*. FLACSO.
- Dussel, I. (2008). Políticas del saber escolar y cultura juvenil. *Revista Novedades Educativas*.

- Eccles, J. S., y Wigfield, A. (2020). De la teoría expectativa-valor a la teoría expectativa-valor situada. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Erikson, E. (1994). *Identidad, juventud y crisis*. W. W. Norton. (Obra original publicada en 1968).
- Fernández, A. (1991). *La inteligencia atrapada: aproximación diagnóstica y terapéutica de los síntomas de no-aprendizaje*. Editorial Bonum.
- Fernández, A. (1991). *Los idiomas del aprendiente: Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Ediciones Nueva Visión.
- Fernández, A. (1994). *La mujer escondida en el docente*. Editorial Bonum.
- Fernández, A. (1999). *La inteligencia atrapada. Psicopedagogía de los funcionamientos intelectuales*. Paidós.
- François Dubet. La doble mutación de la escuela. Desafíos para una educación emancipadora, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, pp.71-93, 2019, *Redes de tinta diálogos pedagógico*, 978-987.
- García Labandal, L. B., y Maiorana, S. (2024). Mejorar las prácticas docentes desde la palabra de los adolescentes escolarizados [Ponencia]. *XVI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, Buenos Aires, Argentina.
- Gil de la Serna, A., y Escaño, C. (2010). *Motivar para aprender en el aula*. Graó.
- González, F., y Castorina, J. A. (2021). Psicopedagogía y aprendizaje escolar en contextos de desigualdad. *Revista Argentina de Educación Superior*, 13(1), 33–52.

- Hernández, R. (2005). *Motivación y aprendizaje en contextos educativos*. Trillas.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1(2), 69–82.
- Hidi, S., y Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127.
- Lehmann, T., y Seifert, A. (2021). Ambientes de aprendizaje centrados en el estudiante versus dirigidos por el docente. *Motivation and Emotion*, 45(3), 345–359. <https://doi.org/10.1007/s11031-021-09879-1>
- Lozano Díaz, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 43–66.
- Lutereau, L. (2019). *Más crianza, menos terapia*. Paidós.
- Martín Hernández, C. (2024). *Indagando con los adolescentes acerca de sus desafíos: Ideas para construir una herramienta psicopedagógica para la Orientación Posibilitadora de la adolescencia* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de La Laguna]. Repositorio Institucional RIULL.
- Martínez-González, L., y Fernández-Río, J. (2024). Clima escolar, emociones y motivación académica. *Behavioral Sciences*, 15(4), 503. <https://doi.org/10.3390/bs15040503>
- Martínez-Otero Pérez, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67–85. <https://doi.org/10.35362/rie510622>

- Merino Gamiño, C. (1993). Identidad y plan de vida en la adolescencia media y tardía. *Perfiles Educativos*, (60).
- Montenegro, G., y Fuentealba, A. (2010). Docencia y reflexión pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 65–80.
- Montes, M., Recio, M., y Ramírez, P. (2011). Didáctica centrada en el aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 1–15.
- Paín, S. (2001). *Subjetividad y aprendizaje. La construcción de la intersubjetividad*. Paidós.
- Piaget, J. (1972). *La psicología del niño*. Ediciones Morata.
- Pintrich, P. R., y Schunk, D. H. (2006). *Motivation in education: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Pearson Merrill Prentice Hall.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Alianza Editorial.
- Skinner, E., y Pitzer, J. (2021). Dinámicas del desarrollo del compromiso y la motivación estudiantil. *Journal of Educational Psychology*, 113(1), 1–20.
<https://doi.org/10.1037/edu0000460>
- Steinberg, L. y Lerner, R. M. (2020). *Manual de psicología de la adolescencia* (4.^a ed.). Wiley.
- Vázquez-Toledo, S., Latorre-Cosculluela, C., y Liesa-Orús, M. (2021). Un análisis cualitativo de la motivación ante el aprendizaje en secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 116–131.
<https://doi.org/10.5944/REOP.VOL.32.NUM.1.2021.30743>
- Vieites, T., Iglesias, A., Díaz-Freire, F. M., Díaz-Pita, L. y Rodríguez-Llorente, C. (2024). Motivación, enfoques de trabajo en los deberes escolares y rendimiento académico en

estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Aula Abierta*, 53(3), 229–237.
<https://doi.org/10.17811/rifie.20555>

Waters, L., Cameron, K., y White, M. (2022). Crianza basada en fortalezas, pertenencia escolar y motivación académica tras el COVID-19. *Journal of Positive Psychology*, 17(5), 601–615.

Wentzel, K. R., y Brophy, J. (2014). *Motivación en la educación: Teoría, investigación y práctica*. Routledge.

Zadorozne, A. J. (2025). *La influencia del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en los vínculos pedagógicos y la motivación de los estudiantes* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio SEDICI.
<https://doi.org/10.35537/10915/184376>

Zambrano Montero, L y Yarce Pinzón, E. (2023). Impacto de la pandemia por COVID-19 en la Motivación Escolar. Corporación Universitaria del Caribe – *CECAR*. 10.

Zimmerman, B. J. (2000). Lograr la autorregulación: Una perspectiva sociocognitiva. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Manual de autorregulación* (13–39).

Anexos

Guía de entrevista para docentes

Agradecemos su participación en esta investigación que busca comprender los factores que inciden en la motivación por aprender en adolescentes del nivel secundario en la provincia de Neuquén y Río Negro. Su experiencia y perspectiva son muy valiosas para nosotros. Las preguntas están diseñadas para explorar sus percepciones y vivencias en relación con este tema. Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas, solo su punto de vista. La información que nos brinde será tratada con confidencialidad y utilizada únicamente con fines de investigación académica.

1. Percepción de la Motivación Estudiantil:

- A. ¿Cómo describiría el nivel general de motivación por aprender que observa en sus estudiantes adolescentes en el nivel secundario?
- B. ¿Cuáles son las principales señales o comportamientos que a usted le indican que un estudiante está motivado o desmotivado en su clase?
- C. En su opinión, ¿qué significado otorgan los estudiantes a su trayectoria escolar y a las propuestas de enseñanza?

2. Prácticas Docentes y Metodologías de Enseñanza:

- A. ¿Qué metodologías o estrategias de enseñanza utiliza con mayor frecuencia para fomentar el interés y el compromiso académico de sus estudiantes?
- B. ¿Cómo cree que sus prácticas docentes y el uso de recursos educativos (materiales, tecnológicos, etc.) influyen en la motivación de los adolescentes?
- C. ¿Ha notado que algunas metodologías favorecen la autonomía y la participación activa más que otras? Podría darme ejemplos.

3. Vínculo Docente-Estudiante y Clima Institucional:

A. ¿Considera que el vínculo entre el docente y el estudiante incide en la motivación por aprender? ¿De qué manera? ¿Qué acciones realiza para construir un vínculo positivo?

B. ¿Cómo describiría el clima institucional general de la escuela y cómo cree que este afecta la motivación de los adolescentes?

4. Factores Externos y Contextuales:

C. ¿Qué rol percibe que juega el acompañamiento familiar en la motivación de los estudiantes?

D. ¿Cómo cree que los cambios sociales contemporáneos, como el uso intensivo de tecnologías o las nuevas formas de socialización, impactan en el interés de los adolescentes por las propuestas escolares?

5. Desafíos y Estrategias:

A. ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta como docente para mantener la motivación de los adolescentes?

B. ¿Qué estrategias adicionales o apoyos considera que serían necesarios para fortalecer la motivación por aprender en el nivel secundario?

6. Desde su experiencia, ¿qué cree que sería necesario transformar en la escuela secundaria para que los estudiantes se sientan más motivados a aprender?

Guía de entrevista para profesionales de la Psicopedagogía

Agradecemos su participación en esta investigación que busca comprender los factores que inciden en la motivación por aprender en adolescentes del nivel secundario en Neuquén y Río Negro. Su experiencia y perspectiva profesional son muy valiosas para nosotros. Las preguntas están diseñadas para explorar su rol y las dinámicas psicopedagógicas que influyen en la motivación. Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas, solo su punto de vista. La información que nos brinde será tratada con confidencialidad y utilizada únicamente con fines de investigación académica.

1. Rol del Psicopedagogo y detección de la desmotivación:

A. ¿Cuál considera que es el rol específico del psicopedagogo en el nivel secundario en relación con la motivación por aprender?

B. ¿Cómo realiza la detección temprana de señales de desmotivación en los estudiantes adolescentes? ¿Cuáles son los indicadores clave que observa?

C. ¿Cómo aborda las posibles causas de la desmotivación, considerando la complejidad de los aspectos cognitivos, emocionales y contextuales involucrados?

2. Estrategias de intervención y acompañamiento:

A. ¿Qué estrategias de abordaje o intervención psicopedagógicas implementa o sugiere para fortalecer la motivación por aprender en el nivel secundario?

B. ¿Cómo se promueve la autorregulación académica en los adolescentes desde la psicopedagogía?

C. ¿Podría describir cómo trabaja con docentes y familias para diseñar estrategias de acompañamiento a los adolescentes?

3. Factores influyentes en la motivación:

A. Desde su perspectiva profesional, ¿cuáles son los factores psicopedagógicos, familiares y escolares que más inciden en la motivación por aprender de los adolescentes?

B. ¿Cómo evalúa el impacto de las metodologías de enseñanza y el clima institucional en la motivación de los estudiantes?

C. ¿Qué importancia le otorga al vínculo docente-estudiante en el proceso motivacional desde una mirada psicopedagógica?

4. Desafíos y potenciales aportes:

A. ¿Cuáles son los principales desafíos que encuentra en su rol al intervenir en situaciones de desmotivación escolar en la adolescencia?

B. ¿De qué manera la psicopedagogía puede enriquecer las prácticas educativas para reconocer la singularidad de cada sujeto en aprendizaje y promover trayectorias educativas con sentido?

C. ¿Qué propuestas o líneas de acción considera fundamentales para generar condiciones que favorezcan el sostenimiento de la motivación en el nivel secundario?

5. ¿Cómo evalúa la articulación entre los distintos actores institucionales (equipo de orientación, docentes, directivos, familias) para promover la motivación escolar?

Consentimiento informado

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad. Desean conocer sobre las representaciones, estrategias e intervenciones vinculadas a la motivación y desmotivación escolar en el nivel medio, a partir de las voces de docentes y profesionales de la psicopedagogía.

Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuyo título es: *“Adolescencia y aprendizaje escolar: una indagación psicopedagógica sobre la motivación por aprender en el nivel secundario de Neuquén y Río Negro”*

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán en el marco de la investigación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto. Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento. Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar. Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de Investigación.

Firma:

Firma Profesional Informante:

Aclaración:

Aclaración:

DNI:

DNI:

Fecha:

Protocolo N°: