REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Línea de investigación: Diseño Pedagógico y la Planificación de los Aprendizajes en Ciencias Sociales

MODELO TEÓRICO SUSTENTADO EN LA MOTIVACIÓN PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DEL MUNICIPIO DE TURBACO-BOLÍVAR

Tesis doctoral presentada como requisito parcial para optar al grado de Doctor en Educación

Autora: Ustate Pacheco, Amalfi
Tutora: Suárez, Marjorie

Caracas, junio de 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº 20260534-57-354

A C T A

Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 09 de julio de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS titulada ***Modelo teórico sustentado en la motivación para promover el aprendizaje de las ciencias sociales en las instituciones educativas oficiales del municipio Turbaco-Bolívar,*** *presentada por el (la) ciudadano:* ***Amalfi Ustate Pacheco,*** *titular del pasaporte Nº BA389768 del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto:* ***Aprobada.***

OBSERVACIONES:
Su investigación es un aporte inédito a la educación y comunidad del conocimiento.

Dra. Marjorie Suárez
C.I. N.- 11.028.161
(Tutora)

Dra. Noemí Frías
C.I. N. 4.167.538

Dra. Mariela Alejo
C.I. N°6.861.762

Dra. Josefina Palacios
C.I. Nº9428476

Dr. Alejandro Rodríguez
C.I. N.16662427

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control:

2 026053 457354

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº 20260534-57-354

MODELO TEÓRICO SUSTENTADO EN LA MOTIVACIÓN PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DEL MUNICIPIO TURBACO-BOLÍVAR

POR: AMALFI USTATE PACHECO

Pas. BA389768

Tesis del Doctorado de Educación, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los 09 días del mes de julio de 2026.

Dra. Marjorie Suárez
C.I. N.- 11.028.161
(Tutora)

Dra. Noemí Frías
C.I. N. 4.167.538

Dra. Mariela Alejo
C.I. N°6.861.762

Dra. Josefina Palacios
C.I. Nº9428476

Dr. Alejandro Rodríguez
C.I. N.16662427

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control:

2 026053 457354

DEDICATORIA

La presente tesis doctoral se la dedico primeramente a Dios por darme la fuerza, la dedicación y la voluntad para llevar con esmero este camino de retos y aprendizajes en mi vida personal, laboral y profesional.

A mis hijos por ser mi inspiración y motor para luchar por mis sueños sin desfallecer.

A mi esposo por confiar en mí, animarme, y ser siempre mi lugar seguro al abrigarme con su protección y amor en todo momento

A mis padres por sus consejos y oraciones, siempre impulsándome a no mirar hacia atrás y luchar por mis metas.

AGRADECIMIENTOS

A Dios por ser mi guía espiritual, por darme la sabiduría para sacar adelante mi trabajo doctoral con esfuerzo y alcanzar este logro.

A mi esposo por su amor e incondicional apoyo.

A mis hijos, por ser mi mayor motivación para seguir adelante.

A mis padres por animarme cada día a superarme.

A los directivos, docentes y estudiantes de las instituciones educativas Docente de Turbaco, Alfonso López Pumarejo y Crisanto Luque por su apoyo y participación en la investigación.

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA 4
AGRADECIMIENTOS 5
LISTA DE TABLAS 11
LISTA DE FIGURAS 12
RESUMEN 14
INTRODUCCIÓN 16
SECCIÓN I 19
EL PROBLEMA 19
Contexto de estudio 19
Diagnóstico situacional 25
Preguntas de investigación 27
Propósitos de la investigación 28
Propósito general 28
Propósitos específicos 28
Importancia de la investigación 29
Dimensión teórico-conceptual 29
SECCIÓN II 35
MARCO REFERENCIAL 35
Antecedentes 35
Ámbito internacional 35
Ámbito nacional 37
Referentes teóricos 41
Teoría de la motivación 41
Teorías fundamentales de la motivación aplicadas a la educación 42
Teorías de la autodeterminación 48
Teoría de las metas de logro 49
Teoría cognitiva social 52
Teoría psicología sociocultural Vygotsky (1930) 54
Aprendizaje significativo Ausubel (1963) 55
La motivación en el aprendizaje de las ciencias sociales 57

Estrategias pedagógicas innovadoras para motivar el aprendizaje de las ciencias sociales 57
Estrategias motivacionales efectivas en el aula y su relación con el aprendizaje de las ciencias sociales 60
Base legal 63
SECCIÓN III 66
METODOLOGÍA 66
Paradigma 67
Sustento epistémico 69
Enfoque 71
Proceso metodológico 72
Informantes claves 73
Contribución teórica de los perfiles seleccionados. 74
Técnicas e instrumentos 76
Criterios de rigor 78
Sustento bioético 82
SECCIÓN IV 84
ANÁLISIS Y SIGNIFICADOS DE LA INFORMACIÓN 84
Técnica para el análisis de la información 86
Análisis de la información y proceso de codificación 88
Proceso de Codificación Abierta Emergente 91
Análisis de relaciones de categorías 98
Familia de códigos percepción y causas del desinterés 101
Familia de códigos influencias externas sociales y familiares 102
Familia de códigos estrategias y metodologías pedagógicas 104
Familia de códigos efectividad y factores para la motivación 107
Familia de códigos Interrelación con Contexto y Recursos 109
Familia de códigos sentimientos y percepción del desinterés 113
Familia de códigos estrategias pedagógicas y mejoras propuestas 115
Familia de códigos aplicabilidad y aporte a la vida y futuro 117
Familia de códigos influencias externas y entorno 121
Familia de códigos condiciones institucionales y recursos 123
Análisis de relaciones de categorías en los diarios de campo 124

Familias de códigos Gestión del aula y convivencia 126
Familias de códigos metodologías didácticas 128
Familias de códigos participación estudiantil 130
Familias de códigos motivación y compromiso 131
Familias de códigos contextualización del aprendizaje 133
Familias de códigos recursos didácticos 134
Familias de códigos evaluación y cierre 135
Codificación axial 136
Análisis de las entrevistas a docentes por medio de la codificación axial 136
Análisis de las entrevistas a estudiantes por medio de la codificación axial 145
Análisis de los diarios de campo por medio de la codificación axial 155
Codificación selectiva en la investigación 164
Codificación selectiva en las entrevistas a docentes 165
Codificación selectiva en las entrevistas a estudiantes 167
Codificación selectiva a los diarios de campo a los docentes 169
SECCIÓN V 172
MODELO TEÓRICO SUSTENTADO EN LA MOTIVACIÓN PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO DEL MUNICIPIO DE TURBACO 172
Mediación pedagógica motivadora: estrategias para la transformación de la práctica 174
El estudiante como agente de cambio: conciencia histórica y pensamiento crítico 179
El ecosistema sociocultural de la motivación: familia-escuela-comunidad 184
SECCIÓN VI 191
CONSIDERACIONES FINALES 191
Acciones sugeridas 193
Orientación hacia la acción docente 193
Para la Secretaría de Educación de Bolívar y Municipal de Turbaco 194
Para las instituciones educativas 195
Para la comunidad y las familias 196
REFERENCIAS 197
ANEXOS 207
Anexo A-1 207

Comparación municipio, departamento, Colombia (2023) 207
Anexo A-2 207
Puntajes promedio en ciencias sociales - Pruebas Saber 11° (2023) 207
Anexo A-3 207
Pirámide de Maslow. 207
Anexo A-4 208
Estrategias motivacionales según Woolfolk 208
Anexo A-5 208
Transcripción entrevista informante D-001 208
Anexo A-6 213
Transcripción entrevista informante D-002 213
Anexo A-7 218
Transcripción entrevista informante D-003 218
Anexo A-8 221
Transcripción entrevista informante D-004 221
Anexo A-9 224
Transcripción entrevista informante D-005 224
Anexo A-10 226
Transcripción entrevista informante D-006 226
Anexo A-11 231
Transcripción entrevista informante E-001 231
Anexo A-12 237
Transcripción entrevista informante E-002 237
Anexo A-13 242
Transcripción entrevista informante E-003 242
Anexo A-14 247
Transcripción entrevista informante E-004 247
Anexo A-15 250
Transcripción entrevista informante E-005 250
Anexo A-16 253
Transcripción entrevista informante E-006 253
Anexo A-17 256

Cronograma de atividades 256
Anexo A-18 257
Codificación abierta de las entrevistas a docentes y estudiantes 257
Anexo A-19 268
Consentimiento informado. 268
Anexo A-20 270
Diarios de campo de la investigadora. 270
SÍNTESIS CURRICULAR 277
Autora 277
Tutora 277

LISTA DE TABLAS

N°		pp.
1	Conceptos clave y autores de la Motivación	43
2	Etapas de la autodeterminación Decy y Ryan (1985)	49
3	Características fundamentales	53
4	Contribución teórica de los perfiles seleccionados mediante muestreo teórico	75
5	Fases y procedimiento de investigación teoría fundamentada	81
6	Modelo de especificaciones	87
7	Sistema de codificación y nomenclatura para el análisis de información	88
8	Reducción y saturación de la información suministrada por los informantes clave	90
9	Proceso de codificación abierta emergente	92
10	Percepción del interés y motivación	93
11	Estrategias pedagógicas y recursos	94
12	Elementos del modelo en relación con la evidencia de información	96
13	Matriz de relaciones categóricas	97
14	Familias y códigos derivados de entrevistas a docentes	98
15	Familias y códigos derivados de entrevistas a estudiantes	112
16	Familias y códigos derivados de los diarios de campo	125
17	Rol del docente y del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje en ciencias sociales	182
18	Dimensiones y enfoque del docente y del estudiante	183

LISTA DE FIGURAS

N°		pp.
1	Motivaciones que generan el aprendizaje (González et al., 2023)	46
2	Etapas de operacionalización de los datos Glaser y Strauss (1967)	85
3	Estructura de la familia de códigos percepción y causas del desinterés	102
4	Estructura de la familia de códigos influencias externas sociales y familiares	104
5	Estructura de la familia de códigos estrategias y metodologías pedagógicas	106
6	Estructura de la familia de códigos efectividad y factores para la motivación	109
7	Estructura de la familia de códigos interrelación con contexto y recursos	111
8	Estructura de la familia de códigos sentimientos y percepción del desinterés	115
9	Estructura de la familia de códigos pedagógicas y mejoras propuestas	117
10	Estructura de la familia de códigos aplicabilidad y aporte a la vida y futuro	119
11	Estructura de la familia de códigos influencias externas y entorno	121
12	Estructura de la familia de códigos condiciones institucionales y recursos	123
13	Relación de la teoría de la autodeterminación y las entrevistas a docentes	137
14	Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia I	139
15	Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia II	140
16	Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia III	141
17	Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia IV	142
18	Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia V	144
19	Relación de la Teoría de la Autodeterminación y las entrevistas a estudiantes	146
20	Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia I	147
21	Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia II	148
22	Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia III	150
23	Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia IV	151
24	Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia V	152
25	Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia VI	153
26	Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia VII	154

27	Relación de la Teoría de la Autodeterminación y los diarios de campo	156
28	Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia I	157
29	Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia II	158
30	Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia III	159
31	Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia IV	160
32	Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia V	161
33	Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia VI	162
34	Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia VII	163
35	Análisis de codificación selectiva en las entrevistas a docentes	165
36	Análisis de codificación selectiva en las entrevistas a estudiantes	167
37	Análisis de codificación selectiva a los diarios de campo a los docentes	169
38	Modelo teórico de motivación en ciencias sociales	173
39	Uso de las TIC y estrategias lúdicas	179
40	El docente y el estudiante como agentes de cambio	184
41	La tríada: comunidad-escuela-familia	190

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de investigación: Diseño Pedagógico y la Planificación de los Aprendizajes en Ciencias Sociales

MODELO TEÓRICO SUSTENTADO EN LA MOTIVACIÓN PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DEL MUNICIPIO DE TURBACO-BOLÍVAR

Tesis para optar al título de Doctor en Educación

Autora: Ustate Pacheco, Amalfi
Tutor: Suárez, Marjorie
Fecha: junio, 2026

RESUMEN

La investigación tuvo como finalidad proponer un modelo teórico sustentado en la motivación para promover el aprendizaje hacia las ciencias sociales en estudiantes de noveno grado de las instituciones educativas oficiales del municipio de Turbaco. Metodológicamente se sustenta en un enfoque cualitativo, diseño emergente y paradigma interpretativo, donde la realidad se construye desde los significados de los actores mediante el Método Comparativo Constante de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2003). Como técnicas se emplearon observación participante y entrevista en profundidad; como instrumentos, guiones de entrevista, registros de campo y memos analíticos. Las unidades de estudio fueron doce participantes, seis docentes y seis estudiantes, de las instituciones educativas de Turbaco - Bolívar, Docente de Turbaco, Crisanto Luque y Alfonso López Pumarejo. Los procedimientos se organizaron en cuatro fases iterativas: recolección continua de información, análisis mediante codificación abierta, axial y selectiva, comparación constante de categorías emergentes y configuración del modelo teórico. La triangulación metodológica y la saturación teórica bajo los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependabilidad y confirmabilidad (Lincoln & Guba, 1985). Como resultado se configuró un modelo teórico sustentado en la motivación para promover el aprendizaje de las ciencias sociales en instituciones educativas oficiales del municipio de Turbaco-Bolívar. Este modelo proporciona a las comunidades educativas un marco aplicable para transformar progresivamente las prácticas áulicas orientadas al desarrollo de sujetos críticos y autónomos, trascendiendo la mera medición de resultados académicos hacia procesos formativos integrales.

***Descriptores*:** Modelo teórico, motivación, aprendizaje, ciencias sociales, educación oficial

INTRODUCCIÓN

La desmotivación en el área de Ciencias Sociales en las instituciones educativas oficiales del municipio de Turbaco (Bolívar, Colombia) constituye un desafío pedagógico crítico, al limitar la participación de los estudiantes, generar desconexión entre el currículo y sus necesidades, y obstaculizar su formación como sujetos críticos y autónomos (Rojas-Díaz, 2023; Ibagon, 2021). Este fenómeno, identificado mediante observaciones de aula y entrevistas preliminares, reflejó una brecha entre las expectativas educativas y las dinámicas motivacionales de los estudiantes de noveno grado, requiriendo intervenciones fundamentadas en marcos teóricos robustos.

En este contexto, la presente investigación se orientó a construir un modelo teórico sustentado en la motivación para promover el proceso de aprendizaje de las ciencias sociales, enmarcado en el paradigma interpretativo y la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Siguiendo los principios de esta metodología, se buscó generar teorías sustantivas emergentes a partir de los hallazgos empíricos, analizando las percepciones de docentes y estudiantes sobre factores motivacionales clave. El enfoque metodológico se centró en la codificación sistemática de patrones emergentes mediante entrevistas en profundidad y observación participante, priorizando la validez contextual sobre la generalización (Corbin y Strauss, 2015).

Con el propósito de presentar de manera organizada el proceso y los resultados de esta investigación, el documento se estructuró en seis secciones articuladas entre sí. La Sección I expone el problema de investigación: se presenta el contexto internacional, nacional y local que justifica el estudio, se formulan los interrogantes que orientaron el proceso investigativo y se definen los propósitos generales y específicos, cerrando con la justificación de la tesis en sus dimensiones teórico-conceptual, social y pedagógica.

La Sección II desarrolla el marco referencial que sustenta teóricamente la investigación. En ella se revisan los antecedentes en los ámbitos internacional y

nacional, y se profundiza en los referentes teóricos centrales: la teoría de la motivación, la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan, la psicología sociocultural de Vygotsky, el aprendizaje significativo de Ausubel, y las estrategias pedagógicas innovadoras vinculadas al aprendizaje de las ciencias sociales. Se incluye además la base legal que enmarca el estudio en el contexto colombiano.

La Sección III describe el diseño metodológico adoptado. Se fundamenta el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo, se justifica la elección del método de Teoría Fundamentada como vía para construir teoría emergente desde los hallazgos, y se caracterizan los informantes clave. Asimismo, se describen las técnicas e instrumentos utilizados entrevista en profundidad y observación participante, los criterios de rigor que garantizaron la calidad del proceso, y el sustento bioético que orientó el trato con los participantes.

La Sección IV presenta el análisis e interpretación de la información recolectada. A través de la aplicación del método comparativo constante y los procesos de codificación abierta, axial y selectiva, se identificaron las categorías emergentes derivadas de las entrevistas a docentes, entrevistas a estudiantes y diarios de campo. Los hallazgos se organizaron en familias de códigos que permitieron comprender las percepciones, actitudes, estrategias y condiciones contextuales que configuran el fenómeno de la desmotivación hacia las ciencias sociales en el municipio de Turbaco.

La Sección V presenta el modelo teórico resultante de la investigación: un modelo sustentado en la motivación para promover el aprendizaje de las ciencias sociales en estudiantes de noveno grado. El modelo se articula en torno a tres dimensiones interconectadas: la mediación pedagógica motivadora, el estudiante como agente de cambio con conciencia histórica y pensamiento crítico, y el ecosistema sociocultural familia-escuela-comunidad como eje articulador del proceso formativo.

Finalmente, la Sección VI recoge las consideraciones finales de la investigación. Se presentan las conclusiones en correspondencia con cada propósito específico

planteado, se identifican las implicaciones del modelo teórico construido y se formulan acciones sugeridas dirigidas a los docentes, las instituciones educativas, la Secretaría de Educación y las familias del municipio, con miras a transformar las prácticas pedagógicas en el área de ciencias sociales.

SECCIÓN I

EL PROBLEMA

El propósito de esta primera sección consistió en analizar el planteamiento del problema que dio origen a la investigación, teniendo en cuenta el contexto internacional y nacional, así como en exponer los interrogantes y propósitos que orientaron la labor investigativa, para finalizar con la justificación de la tesis doctoral. Estos elementos se articularon con el fin de lograr una fundamentación rigurosa que posibilitó comprender la necesidad y utilidad del estudio, entendiéndose, pues, como los cimientos de la investigación.

Contexto de estudio

La educación en ciencias sociales adquiere relevancia estratégica en la agenda internacional como eje formativo para construir sociedades democráticas y sostenibles. Desde una perspectiva internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015), propuso en Incheon que los sistemas educativos avancen hacia la eliminación de barreras de acceso, la igualdad de oportunidades y la mejora continua de sus procesos, compromisos que se articulan con el ODS 4, que requiere formar ciudadanos capaces de comprender críticamente su realidad social, participar activamente en la transformación de sus comunidades y ejercer sus derechos con responsabilidad. En el marco de la Agenda 2030, Naciones Unidas (2015) establece mediante el ODS 4.7 que la educación tiene el compromiso de equipar a los estudiantes con saberes y competencias que favorezcan la sostenibilidad del planeta, articulados con valores como la igualdad, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural.

Este enfoque resalta el rol insustituible de las ciencias sociales como espacio curricular privilegiado para cultivar competencias ciudadanas que trascienden la mera

acumulación de información histórica o geográfica. Esta perspectiva se fundamenta en el legado del Informe Delors (1996), *La educación encierra un tesoro*, que propuso los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Especialmente el tercer pilar aprender a vivir juntos demanda desarrollar en los estudiantes la capacidad de comprender la diversidad humana, gestionar conflictos de manera pacífica y construir consensos democráticos, competencias que solo pueden forjarse mediante un abordaje problematizador de las Ciencias Sociales (Delors et al., 1996).

No obstante, persiste una brecha crítica entre estos marcos normativos globales y la experiencia cotidiana en las aulas: mientras los documentos internacionales promueven una educación social transformadora, en múltiples contextos latinoamericanos y particularmente en Colombia, los estudiantes perciben las ciencias sociales como una asignatura memorística, desconectada de sus realidades vitales, lo que genera desmotivación y desinterés frente al área (Gómez, 2002).

Esta brecha entre el potencial formativo de las ciencias sociales y su recepción en las aulas se reproduce en el contexto colombiano, donde el marco normativo nacional plantea una propuesta curricular innovadora que, sin embargo, enfrenta desafíos en su implementación efectiva, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) concibe las Ciencias Sociales como un área integradora que articula historia, geografía, economía y política para formar una ciudadanía comprometida con la justicia social y la sostenibilidad territorial.

El marco normativo colombiano posiciona las ciencias sociales como eje estratégico para la formación ciudadana, en consonancia con los compromisos internacionales del país. La Constitución Política de 1991 establece, en su artículo 67, que la educación debe propiciar el acceso al conocimiento y la cultura, formando al educando en el respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia. En desarrollo de este mandato, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) define las ciencias sociales como el área que posibilita la comprensión crítica de la realidad social y la

formación de ciudadanos con conciencia histórica capaces de transformar su entorno (arts. 23 y 31).

Para activar y desarrollar estos principios, el Ministerio de Educación Nacional [MEN] publicó los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (MEN, 1998), documento que propone superar la enseñanza memorística mediante un enfoque problematizador, abierto e integrado. Su apuesta central es organizar el currículo en torno a "ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y desarrollo de competencias, con una estructura curricular flexible, abierta, integrada y en espiral" (MEN, 1998, p. 46), de modo que el conocimiento histórico y geográfico sirva para interrogar críticamente problemas sociales actuales.

Esto implica, en palabras del mismo documento, privilegiar "el trabajo en forma selectiva de problemas y preguntas esenciales que se hacen en la actualidad las Ciencias Sociales" (MEN, 1998, p. 66) por encima de la acumulación temática. Este horizonte se complementa con los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2006), que definen progresivamente las capacidades esperadas a lo largo de la escolaridad: interpretar fuentes históricas, analizar dinámicas territoriales, comprender sistemas políticos y económicos, y proponer alternativas para la convivencia democrática.

En términos pedagógicos, la propuesta supone una transformación de fondo: pasar de una enseñanza fragmentada a una educación social crítica donde el aula se convierta en espacio de coinvestigación, permitiendo que docentes y estudiantes indaguen conjuntamente problemas reales con miras a transformar su entorno. La finalidad es formar ciudadanos críticos y solidarios a través del desarrollo de competencias cognitivas, procedimentales, valorativas y socializadoras, promoviendo una comprensión holística de la realidad en sus dimensiones local, nacional y global.

Para Tovar (1969/2012, p. 6), el trabajo de aula debe estar sustentado en un ambiente de reflexión y redescubrimiento, y no en la vulgar repetición de conocimientos; los contenidos deben pasar al plano de instrumentos al servicio del desarrollo integral del educando. Sin embargo, su implementación efectiva enfrenta

tensiones estructurales: los lineamientos curriculares homogéneos que establece este marco normativo pueden, sin un acompañamiento contextualizado, reproducir inequidades al imponer expectativas uniformes en territorios profundamente heterogéneos. Esta situación exige que el docente asuma un rol reflexivo y autocrítico, revisando permanentemente su práctica para adecuarla a las realidades concretas de sus estudiantes.

En conjunto, este marco normativo colombiano Constitución, Ley 115, Lineamientos y Estándares, configura una apuesta pedagógica coherente con los estándares globales: formar ciudadanos críticos, solidarios y participativos mediante un abordaje problematizador de la realidad social. Sin embargo, múltiples estudios evidencian una brecha significativa entre esta propuesta normativa y su implementación en las aulas, donde persisten prácticas centradas en la memorización de fechas y conceptos descontextualizados, generando desmotivación estudiantil y percepción de irrelevancia del área (Gómez, 2018; Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), 2023).

A pesar de la claridad conceptual de los lineamientos nacionales, múltiples investigaciones evidencian una desconexión persistente entre la propuesta curricular problematizadora y las prácticas pedagógicas efectivamente implementadas en las aulas colombianas. Estudios diagnósticos realizados por el Ministerio de Educación Nacional (2018) revelan que el 68% de los docentes de ciencias sociales en educación básica secundaria continúan organizando sus planes de clase en torno a cronologías lineales de hechos históricos y descripciones geográficas descontextualizadas, reproduciendo un modelo transmisivo que privilegia la memorización sobre el análisis crítico.

Esta tendencia se refleja en los resultados de las Pruebas Saber 11: entre 2018 y 2023, el componente de ciencias sociales registró los puntajes promedio más bajos en comparación con otras áreas del conocimiento, con una tendencia decreciente del 4,2% en competencias interpretativas y argumentativas (ICFES, 2023). Las consecuencias de esta brecha se manifiestan directamente en la percepción

estudiantil. Una investigación cualitativa realizada en cinco departamentos colombianos (Antioquia, Bolívar, Cundinamarca, Valle del Cauca y Santander) encontró que el 74% de los estudiantes de séptimo a undécimo grado describen las clases de ciencias sociales como aburridas, solo para memorizar fechas y sin relación con lo que vivo (Pérez et al., 2021, p. 89).

Estas percepciones se traducen en desmotivación manifiesta: los mismos estudiantes reportaron tasas de participación inferiores al 30% en actividades del área, en contraste con el 65% observado en asignaturas percibidas como prácticas o creativas. Torres (2019) sostiene que “el verdadero valor de las ciencias sociales radica en su capacidad para interpelar la realidad vigente; cuando esto no ocurre y la enseñanza se limita a la acumulación de información, la asignatura pierde sentido para el estudiante y su potencial formativo se ve comprometido” (p. 112).

La dependencia de métodos memorísticos en la enseñanza de las ciencias sociales origina un encadenamiento de consecuencias negativas: genera apatía en los estudiantes, deteriora su disposición hacia el aprendizaje significativo y, ante los bajos resultados, refuerza en los docentes la idea de que los enfoques tradicionales son la única vía viable para cumplir con las exigencias curriculares. Romper con esta lógica exige replantear las estrategias de enseñanza, de modo que los contenidos dejen de percibirse como abstractos y se articulen de manera explícita con los contextos sociales y culturales que atraviesan la vida de los estudiantes.

El desenganche estudiantil frente a las ciencias sociales constituye una dificultad sostenida en el tiempo. Cervantes y Romero (2020) documentan su presencia como una constante en los escenarios formativos escolares (p. 12), mientras que López et al. (2021) la explican a partir de metodologías de enseñanza que privilegian la acumulación memorística de datos históricos por encima de la comprensión crítica de la realidad. Estos autores advierten que dicho enfoque no logra fundamentar la importancia del área ni propiciar el pensamiento reflexivo en los estudiantes (p. 37), revelando así que la desconexión entre los contenidos curriculares

y la experiencia cotidiana del estudiantado debilita profundamente el potencial transformador de la disciplina.

Esta situación exige una revisión profunda de los enfoques didácticos y curriculares. Pese a los obstáculos, las ciencias sociales conservan una relevancia insustituible en el contexto latinoamericano, pues permiten develar estructuras de poder, desigualdades históricas y luchas sociales que configuran la región. Para Pachón (2024), el pensamiento sobre “América Latina solo resulta pertinente si se construye situacionalmente, reconociendo que la región es un conjunto de realidades diversas que exigen miradas igualmente diversas” (p. 692).

En esta línea, la enseñanza de las ciencias sociales debe orientarse hacia la formación de sujetos críticos, capaces de interpretar su entorno y participar activamente en la transformación social. Esto implica superar la visión instrumental de la educación para asumir una perspectiva ética y política que reconozca al estudiante como agente de cambio. Mejía (2020) refuerza esta postura al afirmar que el conocimiento social no puede desvincularse de la realidad, sino que su enseñanza debe promover la reflexión, el diálogo y la acción comprometida con los problemas contemporáneos.

En síntesis, la apatía hacia las ciencias sociales no constituye una dificultad circunstancial atribuible a la ausencia de estrategias didácticas innovadoras. Se trata, más bien, de una problemática de larga data y de naturaleza estructural que ha resistido décadas de reformas curriculares, propuestas pedagógicas renovadoras y marcos normativos progresistas, tanto en Colombia como en el conjunto de América Latina. La persistencia del modelo memorístico y descontextualizado, a pesar de la proliferación de estrategias alternativas, advierte que el problema no reside exclusivamente en el plano metodológico, sino en dimensiones más profundas que atraviesan la formación docente, la cultura institucional escolar, las condiciones materiales de trabajo pedagógico y las representaciones sociales sedimentadas sobre lo que debe ser y para qué sirve enseñar ciencias sociales.

Como ya advertía Tovar (1969/2012) hace más de medio siglo, el problema central no es el programa ni las herramientas didácticas disponibles, sino la mentalidad y la formación del docente que los administra; una advertencia que, lejos de haber perdido vigencia, cobra mayor densidad ante la evidencia de que las sucesivas olas de innovación pedagógica no han logrado transformar de manera sostenida las prácticas de aula. Esta constatación obliga a desplazar la mirada investigativa desde la pregunta por cuál estrategia resulta más efectiva, hacia preguntas de mayor alcance explicativo: ¿por qué las transformaciones didácticas no logran arraigar estructuralmente en las prácticas docentes? ¿Qué condiciones epistémicas, institucionales y culturales reproducen la dependencia memorística a pesar de los esfuerzos renovadores? ¿Qué concepción de conocimiento social subyace en las prácticas que se resisten al cambio?

Desde esta perspectiva, Freire (1970) no solo describe la educación bancaria como una práctica pedagógica deficiente, también, como una expresión de relaciones de poder que naturalizan la pasividad del estudiante y la autoridad incuestionable del saber transmitido. En consecuencia, superar la tendencia memorística en ciencias sociales exige innovar en el repertorio de estrategias y comprender críticamente los dispositivos estructurales que la reproducen, condición indispensable para que cualquier transformación pedagógica sea sostenible, contextualizada y políticamente comprometida con la formación de sujetos capaces de leer y transformar su realidad.

Diagnóstico situacional

Esta brecha entre la propuesta curricular problematizadora y las prácticas docentes memorísticas se manifiesta con especial agudeza en contextos de alta vulnerabilidad como el municipio de Turbaco, departamento de Bolívar. Con el propósito de delimitar y documentar el problema de investigación, se realizó una fase exploratoria preliminar desarrollada mediante observación sistemática y registros en diario de campo durante dos meses en tres instituciones educativas oficiales del municipio de Turbaco. Esta fase no constituye el método central de la investigación, sino un momento de aproximación al contexto que permitió identificar las dimensiones

iniciales del problema y orientar el diseño del estudio principal, cuyo método central es la Teoría Fundamentada. Dicha exploración reveló tres dimensiones interrelacionadas que explican la desmotivación estudiantil frente al área de Ciencias Sociales: la precariedad de recursos didácticos, la monotonía metodológica y los bajos resultados académicos. La carencia de recursos pedagógicos limita las posibilidades de implementar el enfoque activo propuesto por los lineamientos.

En instituciones educativas como Crisanto Luque y Alfonso López Pumarejo, los docentes carecen de equipamiento audiovisual y tecnológico básico para dinamizar sus clases; los estudiantes dependen principalmente de lecturas impresas en fotocopias elaboradas por los propios profesores ante la imposibilidad de acceder a fuentes digitales o materiales audiovisuales (Entrevista docente, 2024). Aunque en una de las instituciones analizadas (Docente de Turbaco) existe mayor dotación de recursos tecnológicos, resultan insuficientes para el número de estudiantes y cantidad de aulas de clases, su uso es irregular, algunos docentes los incorporan esporádicamente a sus clases, mientras que otros no los utilizan sistemáticamente, reproduciendo metodologías tradicionales centradas en la exposición verbal.

A esta situación se suma una paradoja pedagógica de fondo: la falta de variedad metodológica explica la carencia de recursos tecnológicos y estructural: la incapacidad del docente de reconocer el territorio donde habita como su mayor laboratorio social. Los estudiantes expresan explícitamente su deseo de clases dinámicas y conectadas con su realidad; sin embargo, observan que algunos docentes repiten mecánicamente las mismas estrategias sin diversificar las actividades ni articularlas con las problemáticas locales que atraviesan cotidianamente la vida de los adolescentes de Turbaco (entrevista, 2024). Esta repetición genera desinterés manifiesto: bostezos en clase, preguntas recurrentes sobre la hora de finalización y levantarse inmediatamente al sonar el timbre sin esperar la indicación del docente.

Lo que el diagnóstico revela, sin embargo, va más allá de la monotonía metodológica. El docente no ha internalizado que el contexto cotidiano donde está inmerso constituye el gran escenario pedagógico, el laboratorio social por excelencia.

El municipio de Turbaco, con su historia, su geografía, su oralidad viva, sus conflictos territoriales y sus procesos comunitarios, ofrece un repertorio inagotable de situaciones de aprendizaje situado que ningún recurso tecnológico podría reemplazar. Un recorrido por el territorio, un trabajo de campo en la plaza del municipio, la interacción con integrantes fundadores de la comunidad o la sistematización de la memoria oral de los habitantes mayores constituyen actos pedagógicos de alta densidad formativa que trascienden ampliamente lo que puede ofrecer una búsqueda en Internet o la proyección de un video. Como señala Walsh (2013), una educación verdaderamente transformadora no se construye desde los contenidos abstractos hacia la realidad, sino desde la realidad concreta, vivida y territorializada, hacia la comprensión crítica del mundo. En este sentido, la desmotivación estudiantil no es solo una respuesta a la monotonía metodológica; es también una respuesta legítima a una enseñanza que ignora sistemáticamente el lugar donde los estudiantes existen, sienten y construyen sentido.

Paradójicamente, esta desmotivación retroalimenta, la desmotivación docente, quien percibe la falta de engagement como resistencia al aprendizaje y tiende a reforzar prácticas transmisivas por considerarlas más controlables, cerrando así un ciclo que solo puede romperse cuando el docente asume una postura epistemológica distinta: reconocer que enseñar ciencias sociales desde el territorio no es una estrategia complementaria, sino la condición de posibilidad de una enseñanza situada, lugarizada y contextualmente significativa.

Preguntas de investigación

¿Qué percepciones presentan estudiantes y docentes sobre la importancia de las ciencias sociales en la formación de los estudiantes de noveno grado de las instituciones educativas oficiales del municipio de Turbaco-Bolívar?

¿Qué factores podrían influir en la motivación de los estudiantes de noveno grado hacia el aprendizaje de las ciencias sociales?

¿Qué relación podrían presentar las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes y la motivación de los estudiantes en el aprendizaje de las Ciencias Sociales?

¿Qué constructos teóricos sustentarían un modelo teórico basado en la motivación para el aprendizaje de las ciencias sociales en los estudiantes de noveno grado de las instituciones educativas oficiales del municipio de Turbaco?

Propósitos de la investigación

Propósito general

Generar un modelo teórico sustentado en la motivación para promover el aprendizaje hacia las ciencias sociales en estudiantes de noveno grado de las instituciones educativas oficiales del municipio de Turbaco.

Propósitos específicos

Describir las percepciones de los estudiantes de noveno grado y docentes sobre la importancia de las ciencias sociales en la formación educativa, con el fin de establecer el punto de partida empírico que sustente la construcción del modelo teórico.

Comprender los factores que influyen en la motivación de los estudiantes de noveno grado hacia el aprendizaje de las ciencias sociales en las instituciones educativas oficiales del municipio Turbaco para fundamentar la construcción del modelo teórico.

Interpretar la relación entre las estrategias pedagógicas aplicadas por los docentes y la motivación de los estudiantes en el aprendizaje de las ciencias sociales para definir los principios orientadores sobre los cuales se estructurará el modelo teórico propuesto.

Develar los elementos que sustentan un modelo teórico basado en la motivación para el aprendizaje de las ciencias sociales en los estudiantes de noveno grado de las instituciones educativas oficiales del municipio de Turbaco.

Importancia de la investigación

La motivación constituye un pilar fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues impulsa el interés, la participación y el compromiso de los estudiantes con su formación académica. Como señalan Santander y Schreiber (2022), la motivación "ayuda a lograr ese despertar el interés por aprender, logrando crear un lazo que conlleva satisfacer las necesidades educativas" (p. 1). Esta conexión adquiere especial relevancia en el área de ciencias sociales, disciplina estratégica para formar ciudadanos críticos capaces de comprender y transformar su realidad sociocultural. Esta conexión entre la motivación y el aprendizaje es especialmente crucial en el ámbito de las ciencias sociales, disciplinas que desempeñan un papel esencial para comprender los fenómenos sociales, culturales, históricos y geográficos que configuran nuestras sociedades.

Así, la falta de motivación en el área estudiada representa un desafío significativo que va más allá de afectar simplemente el rendimiento académico de los estudiantes. Implica, en última instancia, una amenaza para su formación integral y para la capacidad de desarrollar una comprensión profunda de los aspectos que definen nuestra realidad sociocultural.

Dimensión teórico-conceptual

El estudio enriquece el campo epistemológico de la motivación en Ciencias Sociales mediante un modelo teórico anclado en la *coinvestigación* (MEN, 1998, p. 73) y la *teoría de la autodeterminación* (Deci & Ryan, 2000). A diferencia de enfoques que

reducen la motivación a técnicas puntuales, esta investigación articula constructos como *conflictos sociocognitivos* (Piaget), *competencias ciudadanas* (cognitivas, procedimentales, valorativas e interpersonal) y *preguntas problematizadoras* (MEN, 1998, p. 60) para explicar cómo el enfoque problematizador, propuesto normativamente pero no implementado, puede revertir la desmotivación al vincular contenidos curriculares con problemáticas sociales significativas para los adolescentes del Caribe colombiano.

Esta investigación se propone, aportar significativamente al campo de la educación. Desde un enfoque teórico, se busca enriquecer el conocimiento existente sobre la motivación en el aprendizaje de las ciencias sociales. Por medio de la exploración de las perspectivas y experiencias de los actores involucrados, como estudiantes y docentes, se pretende construir una comprensión profunda y contextualizada de las causas subyacentes a la desmotivación.

El uso de la teoría fundamentada, referenciada por Palacios (2021), posibilita la construcción de conocimiento teórico a partir de la información recogida directamente con estudiantes y docentes de tres instituciones educativas públicas del municipio de Turbaco. Este enfoque, de naturaleza cualitativa, se distingue por combinar rigor metodológico y adaptabilidad, lo que facilita el procesamiento de la información y la elaboración progresiva de explicaciones teóricas sustentadas en los propios datos (p. 49). De este modo, se asegura que el modelo resultante surja de las vivencias y percepciones de los actores educativos del contexto local, sin recurrir a marcos conceptuales externos que no respondan a su realidad.

Los criterios de rigor cualitativo se evidencian a lo largo del proceso investigativo de la siguiente manera: la credibilidad se garantizó mediante la triangulación de tres fuentes de información diario de campo, entrevistas a docentes y entrevistas a estudiantes, lo que permitió contrastar y validar los hallazgos desde múltiples perspectivas. La transferibilidad se sustenta en las descripciones densas del contexto socioeducativo del municipio de Turbaco, que detallan las condiciones institucionales, culturales y pedagógicas propias de este territorio del Caribe colombiano, facilitando

que otros investigadores valoren la aplicabilidad de los hallazgos en contextos similares. La dependencia se aseguró mediante la generación de registros sistemáticos de clase y la documentación exhaustiva del proceso, que permiten rastrear las decisiones metodológicas adoptadas a lo largo de la investigación. Finalmente, la confirmabilidad se garantiza a través de las transcripciones de las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes, las cuales constituyen el soporte auditable que respalda la interpretación de la información y asegura la transparencia del proceso investigativo.

Por otra parte, desde un enfoque metodológico, se adoptó el método de teoría fundamentada, caracterizado, según Palacios (2021), "por su sistematicidad, es un método flexible que posibilita el análisis de información y la construcción de teorías basadas en los mismos, lo que permite administrar y optimizar el proceso de investigación" (p. 49). Esta permitió, por lo tanto, una construcción teórica a partir de los hallazgos, como también la integración de estrategias innovadoras y contextualizadas para promover el aprendizaje efectivo de las ciencias sociales.

En este sentido, la elección de un enfoque cualitativo fue crucial, en tanto permitió obtener información valiosa y contextualizada sobre las causas de la desmotivación. Este enfoque, como destaca Guzmán (2021), "se basa en métodos de recolección de información no estandarizados, priorizando las perspectivas y puntos de vista subjetivos de los participantes" (p.22). La riqueza de estas experiencias, entonces, se reflejó en la comprensión a profundidad de las causas de la desmotivación.

La investigación ofrece estrategias concretas para superar la monotonía metodológica identificada en el diagnóstico local ("siempre dos videos", repetición de estrategias, escasez de recursos tecnológicos). El modelo propuesto, basado en ejes generadores y preguntas problematizadoras contextualizadas al Caribe. Esto responde directamente al mandato del Plan Decenal de Educación 2016-2026, que en su segundo principio orientador exige "impulsar el desarrollo humano, que involucra

las dimensiones económica, social, científica, ambiental y cultural del país, así como la integralidad, la sostenibilidad y la equidad de la educación" (p. 14).

Los beneficiarios directos son los estudiantes de noveno grado de las instituciones educativas Docente de Turbaco, Crisanto Luque y Alfonso López Pumarejo, cuyo desempeño en Ciencias Sociales (promedio de 50/100 puntos en pruebas Saber 11) refleja la crisis de motivación descrita. Sin embargo, el impacto se multiplica al empoderar a los docentes como agentes transformadores: al comprender los factores que generan desmotivación (desconexión curricular, escasez de recursos, monotonía metodológica), podrán diseñar intervenciones que trasciendan el aula y se articulen con problemáticas comunitarias (ej.: gestión de residuos sólidos, identidad cultural caribeña, participación juvenil). Este efecto multiplicador fortalece la formación de ciudadanos críticos, solidarios y comprometidos con su entorno, objetivo central de los Lineamientos Curriculares (MEN, 1998, p. 44).

La investigación contribuye a cerrar la brecha entre el marco normativo colombiano y su implementación efectiva. Si bien la Ley 115/94 (Art. 23) define las Ciencias Sociales como área fundamental para "posibilitar el conocimiento y comprensión crítica de la realidad social", y los Lineamientos (MEN, 1998) proponen un enfoque "problematizador, abierto, flexible, integrado y en espiral" (p. 46), en Turbaco persiste una enseñanza tradicional que reproduce prácticas pedagógicas heredadas históricamente.

Este estudio ofrece insumos para que la Secretaría de Educación de Bolívar y las instituciones educativas del municipio rediseñen sus planes de área, alineándolos con la propuesta curricular nacional y adaptándolos a las particularidades socioculturales del territorio. Así, se avanza en el cumplimiento del ODS 4.7 de la Agenda 2030, que exige formar ciudadanos con "conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible" (Naciones Unidas, 2015, p. 29)

Por consiguiente, esta investigación aborda una problemática local urgente, la desmotivación estudiantil en ciencias sociales, que construye puentes entre la

normativa educativa colombiana, las teorías contemporáneas de motivación y las realidades pedagógicas del Caribe. Su trascendencia radica en demostrar que la motivación no es un atributo individual del estudiante, sino un producto de la coherencia entre el currículo propuesto, las estrategias docentes implementadas y la pertinencia de los contenidos con la vida cotidiana de los adolescentes. Al restablecer esta coherencia mediante un modelo teórico contextualizado, se contribuye a la formación de ciudadanos críticos capaces de transformar su realidad, propósito último de la educación en Ciencias Sociales según el marco constitucional y legal colombiano.

La trascendencia y utilidad de esta investigación se extienden más allá del contexto local, precisamente porque el problema que aborda no es de naturaleza metodológica sino estructural. La persistencia de la desmotivación hacia las ciencias sociales a lo largo de décadas y en gran parte del mundo constituye un indicador inequívoco de que la solución no reside en el diseño de nuevas estrategias didácticas, por más innovadoras que estas sean. Si las sucesivas olas de renovación pedagógica no han logrado transformar de manera sostenida esta realidad, es porque el problema tiene raíces más profundas que el repertorio metodológico del docente: involucra las representaciones sociales sobre el conocimiento social, la formación epistemológica de quienes enseñan, las culturas institucionales escolares y las condiciones estructurales en que se produce la enseñanza.

En este sentido, la contribución central de esta investigación es proponer un modelo teórico sustentado en la motivación que permita comprender por qué la desmotivación persiste y qué condiciones epistemológicas, pedagógicas e institucionales serían necesarias para transformarla de manera duradera. Este modelo podría servir como base para futuras investigaciones en otros contextos educativos, contribuyendo al avance del conocimiento sobre la enseñanza de las ciencias sociales a nivel regional, nacional e internacional, no desde la lógica de la receta aplicable, sino desde la comprensión profunda de los mecanismos que reproducen el problema.

Desde una perspectiva de largo plazo, esta investigación se propone abrir nuevas líneas de indagación que trasciendan la dimensión instrumental. Si la desmotivación hacia las ciencias sociales es un fenómeno de larga data que ha resistido múltiples intentos de renovación, entonces la pregunta doctoral no puede limitarse a cómo motivar más a los estudiantes mediante actividades novedosas, sino que debe interrogar qué concepciones del conocimiento social, qué modelos de formación docente y qué estructuras institucionales reproducen sistémicamente esta situación. Los hallazgos de esta investigación podrían fundamentar el diseño de programas de formación docente que no se centren exclusivamente en el dominio de nuevas estrategias, sino en el desarrollo de una conciencia epistemológica y territorial que permita al docente reconocer su contexto como fuente primaria de saber. Asimismo, podrían orientar la formulación de políticas educativas que comprendan la motivación no como un estado emocional individual que se activa con estímulos externos, sino como el resultado de una enseñanza que reconoce al estudiante como sujeto situado, con historia, con territorio y con capacidad de transformar su realidad social.

SECCIÓN II

MARCO REFERENCIAL

El estudio de la motivación estudiantil, especialmente en el nivel de educación básica secundaria y en el campo de las ciencias sociales, emergió como una cuestión crítica en los ámbitos académico y educativo. Aunque existieron investigaciones realizadas sobre la motivación en niveles más básicos de la educación, se evidenció una notable escasez de estudios que abordaron esta temática en profundidad en el nivel de doctorado, específicamente en el campo de las ciencias sociales.

En este escenario, la brecha identificada en la literatura académica sobre el tema configuró la necesidad de un análisis detallado de cómo la motivación influyó en el rendimiento y compromiso estudiantil en esta disciplina. Esto recalcó la relevancia de aplicar estudios previos para un mejor entendimiento de cómo la motivación operó en el ámbito de las ciencias sociales.

Antecedentes

Ámbito internacional

Peña (2023), en su tesis doctoral *Constructos teóricos sobre la motivación escolar en los espacios rurales desde los aportes de las inteligencias múltiples en educación secundaria de Colombia,* investigó los factores que generan desmotivación en estudiantes rurales colombianos de secundaria, encontrando que la monotonía metodológica, no por la falta de tecnología, constituye el principal inhibidor del aprendizaje. Sus hallazgos son pertinentes para esta investigación porque evidencian que la desconexión entre el currículo y la realidad del estudiante reproduce el enfoque transmisivo que los Lineamientos del MEN (1998) buscan superar, situación análoga a la identificada en Turbaco.

Este estudio se relaciona directamente con la investigación porque identifica empíricamente las causas estructurales de la desmotivación en ciencias sociales en contextos rurales colombianos, evidenciando que no se trata de una falta de interés inherente de los estudiantes, sino de prácticas docentes que reproducen un enfoque transmisivo ajeno a las propuestas problematizadoras de los Lineamientos Curriculares (MEN, 1998).

Por su parte, Hernández (2021) en su tesis doctoral *Motivación y rendimiento académico basado en la postura de Abraham Maslow,* investigó la relación entre motivación y rendimiento académico desde la perspectiva de la teoría de Abraham Maslow. Utilizó un enfoque cualitativo con entrevistas en profundidad y análisis de documentos para investigar la relación entre las necesidades humanas y la motivación en el rendimiento académico. Los resultados muestran que es importante considerar primero las necesidades humanas de los estudiantes para lograr mayores niveles de motivación y rendimiento.

Asimismo, los hallazgos resaltan la importancia de satisfacer las necesidades básicas para mejorar la motivación y el rendimiento, subrayando la relevancia de un entorno educativo que aborde aspectos cognitivos, emocionales, sociales y psicológicos. Este enfoque teórico y metodológico podría aportar elementos relevantes a la investigación, especialmente en el análisis de cómo las necesidades humanas afectan, de alguna manera, la motivación de los estudiantes de noveno grado por el aprendizaje de las ciencias sociales.

En este mismo orden, Abello (2020), en su tesis doctoral, *Entorno instruccional, autorregulación y motivación en la educación superior*. Este estudio exploró cómo la motivación de los estudiantes se ve influenciada por la orientación a la meta, el entorno instruccional y la autorregulación, empleando una metodología mixta. Los resultados indicaron que un entorno instruccional que promueve la autonomía y el apoyo al aprendizaje aumenta la motivación intrínseca y el compromiso de los estudiantes.

Estos hallazgos pueden servir de base para desarrollar estrategias pedagógicas efectivas que promuevan el aprendizaje de ciencias sociales en Turbaco.

De igual manera, Zabala (2022) en su investigación *Estrategia de enseñanza con metodología de aprendizaje basado en juego para el mejoramiento del desempeño académico y la motivación de estudiantes en cursos de matemáticas de primer año de ingeniería*, utilizó un enfoque mixto para evaluar una estrategia de enseñanza innovadora. Los resultados, pues, mostraron que la metodología de aprendizaje basado en juego (ABJ) mejora significativamente el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes. Este estudio destaca la viabilidad de implementar metodologías lúdicas y participativas para abordar la desmotivación y mejorar el rendimiento académico en diversos contextos.

Ámbito nacional

Vélez (2024), en su tesis doctoral, *Motivación para aprender, procesos cognitivos y metacognitivos y comprensión lectora de estudiantes con dificultades en competencias comunicativas básicas*, tuvo como propósito analizar el efecto de la motivación para aprender sobre procesos cognitivos y metacognitivos y conocer su incidencia sobre la comprensión lectora en estudiantes de básica secundaria y media con bajo rendimiento académico en la asignatura de Lengua Castellana.

La investigación adoptó un diseño cuantitativo no experimental de corte transversal, aplicando una batería de cinco instrumentos validados a una muestra de 200 estudiantes con edades entre 11 y 18 años, pertenecientes a una Institución Educativa Oficial de Medellín con dificultades en la adquisición de competencias comunicativas básicas. Los instrumentos incluyeron la escala CEAP-48 (motivación académica), el MARSI (metacognición lectora), el TECOLEIN (comprensión inferencial), la prueba de retención de dígitos en regresión (memoria de trabajo) y el test de atención d2.

Los hallazgos más relevantes para tu investigación fueron:

La memoria de trabajo emergió como la variable con mayor peso explicativo directo sobre la comprensión lectora, revelando un efecto estadísticamente significativo que superó a otros constructos evaluados.

La motivación académica y la metacognición mostraron efectos indirectos sobre la comprensión lectora, mediados principalmente por la memoria de trabajo, evidenciando una relación causal en cascada: motivación → metacognición → memoria de trabajo → comprensión lectora

La atención selectiva presentó correlaciones significativas con la motivación académica, pero su efecto directo sobre la comprensión lectora fue menor que el de otros constructos, sugiriendo que la capacidad para filtrar estímulos distractores depende en gran medida del nivel motivacional del estudiante. Como señala Vélez (2024), la motivación para aprender, las habilidades cognitivas y metacognitivas y la comprensión lectora constituyen factores determinantes del rendimiento académico en básica secundaria, cuyas deficiencias, cuando no son atendidas por el sistema educativo, derivan en dificultades de aprendizaje, deserción escolar y bajo desarrollo de competencias académicas (p. 20).

Este estudio se relaciona directamente con la investigación porque evidencia cómo la desmotivación en el inicio de un proceso degenerativo que afecta la atención, la memoria operativa y, en última instancia, la capacidad para comprender y analizar problemáticas sociales complejas, competencias centrales en el área de Ciencias Sociales.

Por otro lado, Molina (2023), en su tesis doctoral Motivación *y aprendizaje significativo en el área de matemáticas en estudiantes de postprimaria de la Institución Educativa Rural la Divina Esperanza, zona del Catatumbo*, en un contexto rural del Catatumbo, documentó cómo la priorización institucional de los lineamientos del MEN por encima de los intereses del estudiante perpetúa prácticas memorísticas. Este hallazgo refuerza la hipótesis central de esta investigación: la desmotivación en Turbaco no es un fenómeno aislado sino estructural, reproducible en territorios de alta

vulnerabilidad donde el currículo se aplica de forma descontextualizada. Los hallazgos evidenciaron que la desmotivación estudiantil en contextos rurales se origina en cuatro factores interrelacionados:

Prácticas docentes memorísticas, los docentes priorizan "consolidar los protocolos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) antes que buscar la posibilidad de adecuar cada contenido a los intereses de los estudiantes, de su contexto" (p. 42), reproduciendo metodologías transmisivas centradas en la acumulación de contenidos descontextualizados.

Desconexión curricular-reality, la falta de vinculación entre los contenidos escolares y las dinámicas socioculturales locales genera percepción de irrelevancia del área, como lo expresó un estudiante entrevistado: *"el profesor Jhoel es de Venezuela nos explicaba jugando y hacía los temas más fáciles aún. Me gustaban los juegos y que siempre que no entendíamos repetía el tema hasta aclarar toda duda"* (p. 45), contrastando con prácticas docentes tradicionales percibidas como aburridas.

Monotonía metodológica, la repetición de estrategias sin variedad ("siempre dos videos", exposición verbal sin problematización) genera desinterés manifiesto en los adolescentes, evidenciado en comportamientos como bostezos en clase y preguntas recurrentes sobre la hora de finalización. Como concluye Molina (2023), los docentes priorizan el cumplimiento de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional por encima de la adecuación de los contenidos a los intereses y contextos de los estudiantes, lo que limita las posibilidades de realización personal y social de estos (p. 42).

Este estudio se relaciona directamente con la investigación porque evidencia empíricamente cómo la brecha entre la propuesta curricular problematizadora del MEN (1998) y las prácticas docentes memorísticas constituye un factor desmotivador estructural en contextos rurales colombianos. Los resultados de Molina (2023) sustentan la hipótesis de que la implementación de un enfoque basado en ejes generadores y preguntas problematizadoras adaptado a la realidad sociocultural del

Caribe colombiano, puede revertir la percepción de irrelevancia del área de Ciencias Sociales con el fin que se involucren los estudiantes del municipio como Turbaco.

García (2023) en su tesis doctoral *Motivación y rendimiento académico basado en la postura de Abraham Maslow,* demostró que la desmotivación académica en contextos rurales colombianos no puede explicarse únicamente por factores pedagógicos: cuando las necesidades básicas de los estudiantes seguridad emocional, alimentación, pertenencia, no están satisfechas, el acceso al aprendizaje significativo se bloquea.

Este estudio se relaciona directamente con la investigación porque evidencia que la desmotivación en ciencias sociales en contextos como Turbaco no responde únicamente a factores pedagógicos, sino también a condiciones materiales y emocionales no resueltas que impiden el acceso al nivel motivacional necesario para el aprendizaje significativo. Los hallazgos sustentan la propuesta de diseñar estrategias pedagógicas que, además de ser problematizadoras, reconozcan y acompañen las necesidades básicas de los estudiantes como condición previa para la motivación académica.

Así pues, estos estudios previos aportan valiosos conocimientos teóricos y empíricos sobre la relación entre la motivación y el rendimiento académico, proporcionando una base sólida para la investigación propuesta en Turbaco, permitiendo la identificación de factores clave que inciden en el desempeño estudiantil, como las diferentes formas en que se expresa la motivación, el contexto socioeducativo y las estrategias pedagógicas empleadas.

En particular, Peña (2023) evidencia cómo la monotonía metodológica y la desconexión curricular con la realidad rural constituyen factores desmotivadores estructurales en contextos similares al caribeño, mientras que Molina (2024) documenta empíricamente la brecha entre la propuesta curricular del MEN y las prácticas docentes memorísticas en zonas de alta vulnerabilidad como el Catatumbo,

hallazgos transferibles al municipio de Turbaco donde persisten dinámicas pedagógicas centradas en la transmisión de contenidos descontextualizados.

Complementariamente, Vélez (2023) aporta una perspectiva neuropsicológica al demostrar que la motivación opera como detonante de una cadena causal (motivación → metacognición → memoria de trabajo → comprensión lectora) que impacta directamente en el rendimiento académico, especialmente en áreas disciplinares que requieren procesamiento complejo de información como las ciencias sociales. Finalmente, los estudios basados en la teoría de Maslow (García, 2023) refuerza la comprensión de que la desmotivación en contextos rurales no responde únicamente a factores pedagógicos, sino también a la insatisfacción de necesidades básicas (alimentación, seguridad emocional, pertenencia) que impiden el acceso al nivel motivacional necesario para el aprendizaje significativo

Referentes teóricos

La motivación constituye un constructo psicológico central para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en áreas disciplinares percibidas históricamente como memorísticas como las ciencias sociales. Su estudio ha evolucionado desde perspectivas conductistas centradas en reforzadores externos hacia enfoques cognitivo-sociales que reconocen su naturaleza multidimensional e intrínsecamente humana. A continuación, se presentan las teorías fundamentales que sustentan esta investigación, articuladas con el contexto educativo colombiano y el problema de la desmotivación estudiantil en contextos rurales como Turbaco – Bolívar.

Teoría de la motivación

La motivación ha sido definida de múltiples formas según la tradición teórica que la aborda. Santrock (2002) la describe como el conjunto de razones que impulsan el comportamiento de las personas, dotándolo de vigor, dirección y persistencia (p. 432). Desde una perspectiva histórica, el estudio de la motivación transitó del conductismo centrado en reforzadores externos hacia enfoques cognitivos que reconocen la importancia de las creencias, expectativas y atribuciones del propio

sujeto (Naranjo, 2009). Para los propósitos de esta investigación, la motivación es entendida como un proceso dinámico y contextualizado: no como un rasgo fijo del estudiante, sino como el producto de la interacción entre sus necesidades, las condiciones del aula y la pertinencia del contenido curricular. Esta comprensión resulta especialmente pertinente en el contexto de Turbaco, donde los factores externos precariedad de recursos, entorno sociocultural inciden directamente en el nivel motivacional.

Desde los años setenta hasta la actualidad, las teorías cognitivas se consolidaron como corriente dominante, situando al autoconcepto como núcleo organizador de la motivación y explorando constructos como los esquemas de atribución causal (cómo explicamos nuestros éxitos y fracasos), la percepción de competencia y control sobre los resultados, las creencias de autoeficacia y fenómenos como la indefensión aprendida, lo que permitió comprender la motivación como proceso autorregulado profundamente influido por las interpretaciones subjetivas del individuo sobre sí mismo y su entorno (Esnaola, 2005).

Teorías fundamentales de la motivación aplicadas a la educación

La motivación constituye el motor fundamental del aprendizaje, ya que determina el esfuerzo y la persistencia de los estudiantes ante las tareas académicas, también la calidad de su compromiso cognitivo y emocional con el conocimiento. En el ámbito educativo, comprender las teorías que explican qué impulsa a las personas a aprender y cómo sostener ese impulso en contextos diversos, se convierte en una competencia esencial para docentes y diseñadores curriculares.

La siguiente tabla 1. sintetiza las teorías más influyentes sobre motivación aplicadas a la educación, presentando de manera integrada al autor (con el año de su contribución seminal), la idea central que sustenta cada enfoque y, de forma concreta, estrategias prácticas para implementarlas en el aula.

Tabla 1

Conceptos clave y autores de la Motivación.

TEORÍA	AUTOR(ES)	IDEA CENTRAL	APLICACIÓN PRÁCTICA EN EL AULA
Jerarquía de necesidades	Maslow (1943)	Las necesidades humanas se organizan en niveles ascendentes (fisiológicas → seguridad → sociales → estima → autorrealización). El aprendizaje solo es posible cuando las necesidades básicas están cubiertas.	Detectar estudiantes con hambre, inseguridad o aislamiento Crear rutinas predecibles que generen seguridad emocional Fomentar el sentido de pertenencia mediante grupos colaborativos
Autodeterminación	Deci y Ryan (1985)	Tres necesidades psicológicas universales impulsan la motivación intrínseca: autonomía, competencia y relación.	Ofrecer opciones en temas, formatos o ritmos de trabajo Diseñar desafíos graduales con retroalimentación específica Construir comunidad mediante diálogos respetuosos y trabajo en equipo
Autoeficacia	Bandura (1986)	La creencia del estudiante en su capacidad para lograr una tarea específica determina su esfuerzo, persistencia y resiliencia ante dificultades.	Mostrar modelos similares que superaron desafíos ("modelado vicario") Dividir proyectos complejos en hitos alcanzables Destacar progresos concretos: "Hace un mes no lograbas esto y hoy sí"
Atribución causal	Bernard Weiner (1986)	Cómo el estudiante explica sus éxitos/fracasos (interno/externo, estable/inestable, controlable/no controlable) condiciona su motivación futura.	Redirigir atribuciones fijas ("soy malo para esto") hacia esfuerzo y estrategias Normalizar el error como parte del proceso de aprendizaje Evitar etiquetas que fijen la identidad del estudiante
Metas de logro / Mentalidad de crecimiento	Carol Dweck (2006)	Los estudiantes adoptan: Mentalidad fija: creen que la inteligencia es inmutable • Mentalidad de crecimiento: ven la inteligencia como	Elogiar el proceso ("tu estrategia fue efectiva") no la inteligencia ("eres inteligente") Usar el lenguaje "aún no lo

		desarrollable mediante el esfuerzo	logras" en lugar de "no puedes" Compartir historias de científicos/artistas que fracasaron antes de triunfar
Expectativas-valor	Eccles y Wigfield (2005)	Motivación = Expectativa de éxito × Valor subjetivo de la tarea (utilidad, interés intrínseco, costo percibido).	Conectar contenidos con proyectos vitales del estudiante Reducir costos percibidos (ansiedad con evaluaciones formativas) • Explicitar "para qué sirve esto" con ejemplos auténticos
Flow (Estado de flujo)	Csíkszentmihályi (1975)	Estado óptimo de concentración y disfrute cuando el desafío equilibra las habilidades del individuo (ni aburrimiento ni ansiedad).	Diferenciar actividades según nivel individual Diseñar tareas con metas claras y retroalimentación inmediata Permitir autonomía en la ejecución dentro de parámetros definidos
Refuerzo operante	B.F. Skinner (1938)	La conducta se modifica según sus consecuencias: refuerzos positivos/negativos aumentan la conducta; castigos la disminuyen.	Usar refuerzos sociales específicos ("me impresionó tu análisis crítico") Evitar sobrerrecompensar tareas que deberían ser intrínsecamente motivadoras Aplicar consecuencias naturales, no punitivas arbitrarias

Nota. Elaboración propia.

Las teorías de la motivación constituyen lentes complementarios que, integrados con intencionalidad pedagógica, permiten comprender la complejidad del impulso humano por aprender. Ninguna estrategia aislada ya sea reforzar conductas, satisfacer necesidades básicas o fomentar la autonomía, garantiza por sí sola un aprendizaje significativo; su poder radica en la articulación sensible entre ellas, adaptada al contexto, edad y trayectoria de cada estudiante.

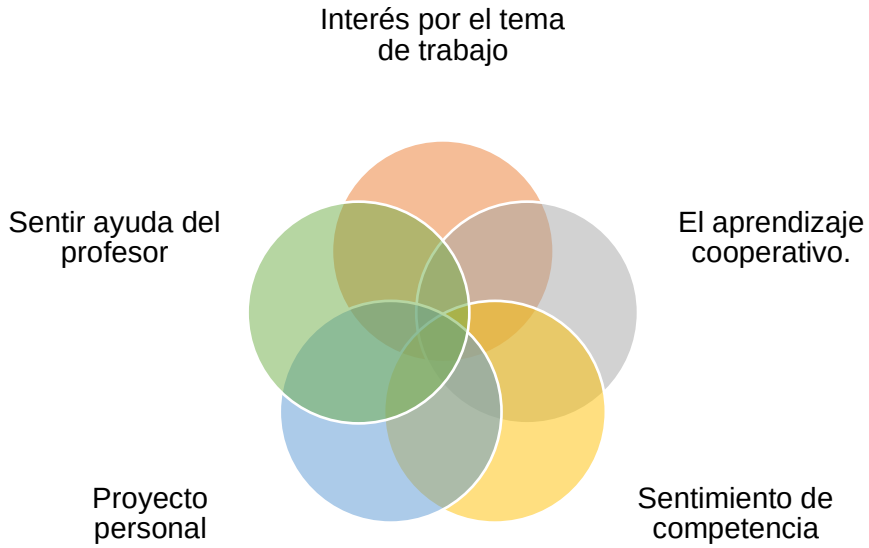
El docente que reconoce esta diversidad teórica puede transitar con flexibilidad entre lo conductual y lo emocional, entre lo extrínseco y lo intrínseco, para construir ambientes donde los estudiantes descubran en el conocimiento una fuente de curiosidad, crecimiento personal y propósito. Al final, motivar en educación es menos una técnica y más un acto de acompañamiento que reconoce al estudiante como sujeto activo, capaz y digno de confianza, condición indispensable para que el aprendizaje trascienda el aula y se arraigue en la vida.

Según Gonzáles et al. (2023) establece aspectos clave que motivan el aprendizaje significativo, emergen de una trama interconectada donde convergen factores cognitivos, sociales y emocionales: el interés genuino por el tema actúa como chispa inicial que despierta el esfuerzo; el aprendizaje cooperativo transforma el aula en un ecosistema de interdependencia, donde la responsabilidad compartida y las relaciones intersubjetivas como señaló Piaget en la transmisión social del conocimiento convierten el éxito individual en logro colectivo; el sentimiento de competencia nutre la autoeficacia, permitiendo al estudiante creer en su capacidad para aprender y, por tanto, invertir esfuerzo con sentido; el proyecto personal otorga trascendencia al estudio al vincularlo con metas vitales, integrando el aprendizaje constructivista con la construcción de identidad y valores; mientras que la ayuda percibida del profesor entendida como compromiso humano singular.

La colaboración entre pares, donde los compañeros se convierten en modelos y fuentes de información, tejen una red de sostén emocional y cognitivo que legitima el esfuerzo intelectual. En conjunto, estas motivaciones revelan que aprender no es un acto solitario ni mecánico, sino un proceso profundamente relacional y significativo, donde el docente actúa como arquitecto de contextos que activan simultáneamente la curiosidad, la pertenencia, la confianza y el propósito.

Figura 1

Motivaciones que generan el aprendizaje



Nota. tomado y adaptado de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gonzáles et al., 2023).

La motivación resulta fundamental en la educación, influenciando el compromiso, la participación y el rendimiento de los estudiantes. Ruiz (2020) señala que “la motivación es un estado emocional que predispone al individuo hacia la acción” (p.10). Según Chacón (2020), este aspecto es clave para el éxito académico, pues define la motivación como el nivel de impulso o energía que una persona tiene para llevar a cabo una tarea específica, mantener cierto comportamiento o persistir en una situación particular, con el propósito de alcanzar metas u objetivos definidos. Por su lado, Castro y Vega (2021) destacan que la motivación es fundamental dado que es el motor que impulsa y orienta el camino hacia el éxito, siendo un aspecto crucial que predispone coherentes, contribuyendo a una convivencia más placentera en el continuo proceso social y cultural de cada individuo.

Ahora bien, la motivación en el proceso educativo debe abordarse integralmente. La motivación intrínseca, según Deci y Ryan (2020), “se refiere a las actividades que se realizan ‘por su propio bien, o por su interés y disfrute inherentes’”

(p. 7). Por otro lado, para Domínguez (2021), “la motivación extrínseca proviene de recompensas externas y se caracteriza por el cumplimiento de demandas externas” (p. 6).

Asimismo, Mendoza et al. (2025) afirman que la motivación intrínseca representa un componente esencial en el proceso educativo, en tanto se vincula directamente con el interés genuino del estudiante por aprender. Igualmente, esta forma de motivación permite que el alumno se involucre activamente en su aprendizaje, desarrollando habilidades críticas y aplicando el conocimiento en contextos reales. En este sentido, el aprendizaje se potencia cuando el estudiante encuentra satisfacción en la tarea misma, sin necesidad de estímulos externos, lo que favorece la autonomía y el compromiso sostenido.

Por otro lado, la motivación extrínseca se manifiesta cuando el estudiante responde a incentivos externos como recompensas, reconocimientos o evaluaciones. Rodríguez et al. (2023) destacan que este tipo de motivación, aunque menos duradera, cumple un papel importante en etapas iniciales del aprendizaje, especialmente en contextos donde el interés por la asignatura aún no ha sido desarrollado. Estos autores, pues, sugieren que el equilibrio entre ambos tipos de motivación permite a los docentes diseñar estrategias pedagógicas más efectivas, adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes.

Por su parte, López (2025) sostiene que la interacción entre motivación intrínseca y extrínseca configura un proceso complejo que influye en la continuidad académica y el rendimiento estudiantil. Es decir, los estudiantes que logran integrar metas personales con estímulos externos muestran mayor persistencia y capacidad de autorregulación. Esta perspectiva permite comprender que la motivación no es un fenómeno aislado, sino una construcción dinámica que responde a factores individuales, sociales y pedagógicos.

En atención a lo expuesto, la motivación constituye un eje central en los procesos de enseñanza y aprendizaje, dado que incide directamente en el

compromiso, la participación y el rendimiento académico. Se ha evidenciado que la motivación posee un carácter multifacético, expresado en las dimensiones intrínseca y extrínseca, lo cual permite comprender que el impulso hacia el aprendizaje no responde únicamente a factores internos o externos, sino a una interacción dinámica entre ambos. Se sugiere, por ende, que el desarrollo de estrategias pedagógicas que integren estas formas de motivación favorece la autonomía, la persistencia y la autorregulación del estudiante, consolidando así un entorno educativo donde se favorezca el interés por el aprendizaje.

Teorías de la autodeterminación

La Teoría de la Autodeterminación (TAD) propone que la motivación no es un fenómeno binario (intrínseco vs. extrínseco), sino un continuo de internalización donde los motivos externos pueden transformarse progresivamente en impulsores autónomos mediante un proceso psicológico guiado por el entorno. Según Deci y Ryan (2020), esta transición ocurre en cuatro etapas: comienza con la regulación externa (actuar por recompensas o castigos explícitos), avanza hacia la regulación introyectada (actuar por presiones internas como la culpa), luego a la regulación identificada (valorar personalmente la meta, aunque no sea placentera en sí misma) y finalmente a la regulación integrada (cuando la meta se alinea con los valores y creencias del individuo, acercándose a la motivación intrínseca).

Este proceso de internalización solo se facilita cuando el contexto educativo satisface las tres necesidades psicológicas básicas: al sentirse autónomo (no controlado), competente (capaz de lograrlo) y conectado (respaldado por otros), el estudiante deja de percibir las tareas escolares como imposiciones externas y comienza a apropiárselas como propias, convirtiendo así obligaciones en compromisos personales con el aprendizaje.

Tabla 2

Etapas de la autodeterminación Decy y Ryan (1985)

TIPO DE MOTIVACIÓN / REGULACIÓN	CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS
Desmotivación	Ausencia de intención; el estudiante no ve relación entre su acción y el resultado. Sensación de impotencia o irrelevancia.
Regulación externa	Conducta controlada por recompensas o castigos tangibles externos. Ausencia de apropiación personal.
Regulación introyectada	La presión externa se ha internalizado parcialmente como autoexigencia (culpa, vergüenza, orgullo frágil). El "debería" domina.
Regulación identificada	El estudiante valora personalmente la meta, aunque la actividad no sea placentera en sí misma. Reconoce su importancia para sus objetivos.
Regulación integrada	La meta se ha integrado coherentemente con los valores, creencias e identidad del estudiante. Es casi indistinguible de la motivación intrínseca.
Motivación intrínseca	El estudiante actúa por el placer, curiosidad o satisfacción inherente a la actividad misma. El aprendizaje es fin en sí mismo.

Nota. Elaboración propia.

En esencia, desde los postulados de la teoría de la autodeterminación, las instituciones educativas tienen la responsabilidad de generar condiciones que alimenten la motivación genuina de sus estudiantes, lo cual se logra cuando estos perciben que son capaces, que tienen voz en su propio proceso formativo y que pertenecen a una comunidad de aprendizaje. Esta satisfacción de necesidades psicológicas esenciales se traduce directamente en mayor compromiso y mejores resultados escolares.

Teoría de las metas de logro

Por otro lado, se encuentra la teoría de las metas de logro. De acuerdo con García et al. (2021), esta teoría establece que las personas se esfuerzan por demostrar su habilidad (competencia) en diversos escenarios de logro. En el sistema educativo, tal teoría proporciona una base sólida para comprender cómo los estudiantes pueden estar motivados por el deseo de alcanzar metas específicas y demostrar su habilidad

en diversas áreas de estudio. Entonces, a través del fomento de un entorno que promueva metas de logro claras y significativas, los docentes pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar una mayor autoeficacia y confianza en sus habilidades. Asimismo, esta teoría sugiere que el reconocimiento y la retroalimentación positiva sobre los logros alcanzados pueden reforzar aún más la motivación intrínseca de los estudiantes.

Desde una perspectiva contextual, Quintero et al. (2022) señalan que las metas de logro se relacionan estrechamente con las expectativas y los valores que los estudiantes atribuyen al proceso de aprendizaje. Para estos autores, la motivación hacia el aprendizaje se orienta principalmente por las expectativas personales y los intereses-valores, mientras que las metas de logro ocupan un tercer lugar en influencia. En consecuencia, se afirma que, aunque las metas de logro son relevantes, su pertinencia depende de cómo se articulan con las aspiraciones individuales y el contexto sociocultural del estudiante.

Complementariamente, Saborío y Álvarez (2023) destacan que las metas académicas pueden clasificarse en tres categorías: metas de aprendizaje, metas de logro y metas de refuerzo social. Las metas de logro, en particular, se vinculan con el deseo de demostrar competencia y obtener reconocimiento, lo que implica un componente motivacional tanto intrínseco como extrínseco. Estas metas, pues, influyen en la forma en que los estudiantes enfrentan el proceso educativo, activan perfiles motivacionales específicos y adoptan estrategias que inciden directamente en su rendimiento académico. Por ello, comprender las metas de logro desde una perspectiva integral permite a los docentes diseñar intervenciones más eficaces que potencien el compromiso y la autorregulación del estudiantado.

Por otra parte, en el mismo grado de importancia diferentes teorías han procurado ilustrar qué impulsa el comportamiento humano. Entre ellas, la teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow (1954) que ha sido ampliamente conocida por su esquema estructurado (ver Anexo C). A tenor de Cafiel y Martínez (2024), la teoría de Maslow establece cinco niveles jerárquicos de necesidades humanas, comenzando

por aquellas de carácter fisiológico, indispensables para la subsistencia del individuo debido a su naturaleza biológica. A continuación, se encuentran las necesidades relacionadas con la seguridad, seguidas por las sociales, las vinculadas al reconocimiento o la autoestima, y finalmente, las de autorrealización, que representan el nivel más alto en esta estructura motivacional.

Vásquez y Valbuena (2022) afirman que la teoría de Maslow posibilita la comprensión de que la satisfacción de las necesidades tiene un carácter progresivo, es decir, cuando se satisface un nivel de necesidad, la persona inmediatamente busca el nivel superior; esta idea subraya la importancia del crecimiento personal y académico. La comprensión contemporánea de la motivación en el aprendizaje emerge de un diálogo teórico que ha transitado desde visiones mecanicistas hacia enfoques holísticos que reconocen al estudiante como agente autorregulado inmerso en contextos significativos. La Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (2020) constituye un pilar fundamental al demostrar que la motivación intrínseca genuina aquella que sostiene el aprendizaje a largo plazo, solo florece cuando el entorno educativo satisface tres necesidades psicológicas universales: autonomía, competencia y relación.

Este marco explica que la motivación, se da mediante el cual los estudiantes internalizan gradualmente metas externas hasta convertirlas en valores personales, siempre que el contexto nutra dichas necesidades (González y Jurado, 2022). Complementariamente, la teoría de las metas de logro revela que la orientación motivacional del estudiante (hacia el dominio o hacia la demostración de capacidad) se configura en interacción con el clima motivacional que los adultos significativos construyen en el aula, Ames (1992) y Nicholls (1989) demostraron que un clima orientado a la tarea, donde el éxito se define por la mejora personal, fomenta la persistencia y el disfrute, mientras que un clima orientado al ego centrado en la comparación social, genera ansiedad y evitación de situaciones desafiantes.

Teoría cognitiva social

La psicología social ofrece marcos conceptuales robustos para comprender cómo los procesos motivacionales en el aprendizaje de ciencias sociales están profundamente mediados por factores relacionales, identitarios y contextuales. A diferencia de visiones individualistas de la motivación, esta disciplina enfatiza que aprender sobre lo social es, en sí mismo, un acto social, condicionado por dinámicas grupales, representaciones colectivas y el sentido de pertenencia.

Bandura (1986) representa un puente entre el conductismo y el cognitivismo al proponer que el aprendizaje humano ocurre fundamentalmente mediante la observación, la imitación y la autorregulación, en un proceso dinámico donde persona, comportamiento y ambiente interactúan recíprocamente. Bandura rechaza tanto el determinismo ambiental conductista como el solipsismo cognitivo, argumentando que los seres humanos son *"agentes proactivos, autorreflexivos y autorreguladores"* capaces de influir en su propio desarrollo mediante procesos simbólicos, vicarios y autorreflexivos (Bandura, 1986, p. XII).

La Tabla 3 sintetiza las características fundamentales de la teoría sociocognitiva de Bandura y sus implicaciones para la motivación en el aprendizaje. A través de cuatro dimensiones determinismo recíproco, aprendizaje observacional, autoeficacia percibida y autorregulación se evidencia que la motivación estudiantil no responde a factores aislados, sino a la interacción dinámica entre el estudiante, su comportamiento y su entorno. Estas características resultan especialmente relevantes para comprender cómo los estudiantes de noveno grado construyen o inhiben su disposición hacia el aprendizaje de las ciencias sociales.

Tabla 3

Características fundamentales

CARACTERÍSTICA	DESCRIPCIÓN	IMPLICACIÓN PARA LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE
Determinismo recíproco	Interacción dinámica entre: Factores personales (creencias, emociones) Comportamiento Ambiente Ninguno actúa como causa única; se influyen mutuamente.	La motivación no es solo "interna" ni solo producto del entorno: emerge de cómo el estudiante interpreta su contexto y cómo sus acciones transforman ese contexto.
Aprendizaje observacional (vicario)	Aprendizaje mediante la observación de modelos, sin necesidad de reforzamiento directo. Requiere atención, retención, reproducción y motivación.	Los estudiantes se motivan al observar a pares similares superando desafíos ("si él pudo, yo también puedo"), especialmente en disciplinas percibidas como complejas como las Ciencias Sociales.
Autoeficacia percibida	Creencia subjetiva sobre la propia capacidad para organizar y ejecutar acciones requeridas en situaciones específicas. Es el predictor más potente de: • Elección de actividades • Esfuerzo y persistencia • Resiliencia ante obstáculos	Un estudiante con baja autoeficacia en Ciencias Sociales ("no entiendo historia") evitará comprometerse; uno con alta autoeficacia persistirá ante textos complejos o debates críticos.
Autorregulación	Capacidad para establecer metas, monitorear el progreso y ajustar estrategias mediante estándares internos y autorrefuerzo.	Los estudiantes motivados autorregulan su aprendizaje: se proponen investigar una problemática social, evalúan sus avances y ajustan sus estrategias sin supervisión externa constante.

Nota. Elaboración propia.

Maslow (1954), quien recordó que ningún estudiante puede aspirar a la autorrealización cognitiva si sus necesidades básicas de seguridad y pertenencia permanecen insatisfechas, subrayando que el aprendizaje es, ante todo, una experiencia profundamente humana. Así, las teorías contemporáneas convergen en una conclusión pedagógica inequívoca: motivar no consiste en aplicar técnicas de control externo, sino en diseñar intencionalmente entornos donde los estudiantes

experimenten que su esfuerzo tiene sentido, que sus progresos son visibles y valorados, y que pertenecen a una comunidad que cree en su potencial (Gómez et al., 2023).

Siguiendo la teoría de Maslow (1954), se puede afirmar que el aprendizaje de las ciencias sociales, que exige pensamiento crítico, empatía histórica y conciencia ciudadana, se sitúa frecuentemente en las esferas superiores de la estima y la autorrealización. Sin embargo, para que un estudiante logre interesarse genuinamente por las dinámicas sociales macroestructurales, primero debe sentir satisfecha su necesidad de afiliación y reconocimiento dentro del microclima escolar. Si el currículo o la metodología no validan su identidad cultural ni ofrecen un espacio seguro para el debate, el estudiante difícilmente ascenderá hacia la curiosidad intelectual por el mundo que lo rodea, manteniéndose en una apatía que, más que desinterés, refleja un bloqueo en la base de sus necesidades emocionales.

En última instancia, como señala Dweck (2006) desde la psicología social cognitiva, la motivación sostenida nace cuando el estudiante internaliza la creencia de que su inteligencia y sus capacidades son maleables mediante el esfuerzo estratégico, una mentalidad que solo puede cultivarse en contextos educativos que prioricen el crecimiento sobre el juicio, el proceso sobre el resultado, y la dignidad del aprendiz sobre la eficiencia técnica.

Teoría psicología sociocultural Vygotsky (1930)

Desde una perspectiva sociocultural, el desarrollo cognitivo humano es esencialmente social y cultural. Vygotsky (1896-1934) sostiene que las funciones psicológicas superiores, el pensamiento lógico, la memoria voluntaria, la atención dirigida, se dan primero en el plano interpersonal, a través de la interacción con otros, y solo después se internalizan como procesos propios. En sus propias palabras, "todo proceso mental complejo aparece dos veces en el desarrollo del niño: primero en el plano social, y más tarde en el plano individual; primero entre personas

(interpsicológico) y después dentro del propio niño (intrapsicológico)" (Vygotsky, 1934/1979, p. 57).

Este tránsito entre lo social y lo individual se produce mediante la mediación semiótica: los seres humanos nos valemos de herramientas culturales, el lenguaje, los símbolos, los mapas conceptuales que transforman nuestra relación con la realidad y abren el acceso a formas superiores de pensamiento. En el ámbito educativo, ello implica que el aprendizaje genuino no surge del trabajo aislado, sino del diálogo, la colaboración y la guía de quienes tienen mayor experiencia.

Un concepto articulador de esta teoría es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendida como "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vygotsky, 1934/1978, p. 86). La ZDP revela que la enseñanza no debe anclarse en lo que el estudiante ya domina, sino orientarse hacia aquello que puede alcanzar con un andamiaje adecuado, el cual se retira progresivamente a medida que la habilidad se internaliza.

Todo lo anterior transforma profundamente el rol docente: el maestro deja de ser un transmisor de información para convertirse en mediador cultural que diseña interacciones significativas, ofrece herramientas conceptuales como categorías de análisis histórico o político y construye espacios donde el conocimiento se elabora colectivamente antes de apropiarse de manera individual. En el caso de las ciencias sociales, esto significa que analizar una problemática no es un ejercicio solitario, sino una práctica comunitaria en la que los estudiantes negocian significados y desarrollan progresivamente su capacidad de interpretar la realidad de forma crítica.

Aprendizaje significativo Ausubel (1963)

Ahora bien, Ausubel (1963) distingue entre el aprendizaje significativo y el aprendizaje mecánico. Mientras el primero implica una integración sustancial de los

nuevos contenidos en la estructura cognitiva del estudiante, el segundo se limita a la memorización sin comprensión. Esta distinción resulta fundamental para comprender que el aprendizaje significativo requiere una disposición activa del estudiante, así como una organización lógica y jerárquica del contenido por parte del docente, lo que permite establecer relaciones sustantivas entre los conceptos nuevos y los ya existentes.

Ausubel (1963) distingue entre aprendizaje significativo donde el nuevo conocimiento se integra a la estructura cognitiva existente del estudiante y aprendizaje mecánico, basado en la memorización sin comprensión. Esta distinción es fundamental para entender por qué muchos estudiantes de Turbaco, expuestos a la repetición de fechas y de información descontextualizados, no logran retener ni aplicar los contenidos de ciencias sociales. Los "organizadores previos" que propone Ausubel (2000) materiales introductorios que activan lo que el estudiante ya sabe representan una estrategia concreta que los docentes pueden implementar: conectar, por ejemplo, el municipio de Turbaco con procesos históricos nacionales antes de abordar el contenido formal.

Por último, la teoría de Ausubel (1983) subraya que el aprendizaje significativo depende del contenido y la actitud del estudiante frente al aprendizaje. Para que se produzca una asimilación profunda, el estudiante debe mostrar una disposición favorable, es decir, estar motivado para relacionar activamente los nuevos conocimientos con los que ya posee. En concordancia con lo anterior, Baque y Portilla (2021) afirman que esta disposición resulta de gran importancia para que el aprendizaje tenga sentido, lo que implica que el docente debe crear condiciones que estimulen la curiosidad, el interés y la reflexión crítica.

En consecuencia, la implementación de actividades y tareas auténticas y relevantes para los estudiantes juega un papel clave para fomentar la motivación dado que, al percibir la conexión entre los contenidos y su vida cotidiana, pueden desarrollar un mayor interés y compromiso con el aprendizaje. Por ello resulta fundamental que la teoría del aprendizaje significativo sea un aspecto clave en el desarrollo del ejercicio

docente, en tanto ésta permite que los conocimientos nuevos se articulen con los saberes previos del estudiante, construyendo el aprendizaje de manera dinámica.

La motivación en el aprendizaje de las ciencias sociales

La motivación en el aprendizaje de las ciencias sociales posee un carácter fundamental para fomentar la comprensión profunda y la participación de los estudiantes. No obstante, es común observar una falta de interés hacia estas disciplinas, lo cual puede deberse a la percepción de su relevancia en la vida cotidiana (Corrales, 2020; Serrano et al., 2021). La metodología de enseñanza y el contexto escolar también influyen significativamente en esta motivación, dado que un enfoque monótono o desactualizado puede hacer que los estudiantes perciban estas materias como poco relevantes.

Asimismo, la relevancia práctica de estas disciplinas también debe destacarse para mejorar su comprensión y fomentar el interés de los estudiantes. Los docentes pueden utilizar ejemplos actuales y casos de estudio que muestren la aplicabilidad de los conceptos teóricos, lo que les permite a los estudiantes entender la importancia de estas disciplinas para la vida cotidiana y la sociedad. De esta manera, un entorno de aprendizaje positivo y de apoyo, en el que los estudiantes se sientan seguros para expresar sus ideas, constituye un aspecto clave para mejorar su disposición a participar activamente.

Estrategias pedagógicas innovadoras para motivar el aprendizaje de las ciencias sociales

La implementación de estrategias pedagógicas innovadoras constituye una prioridad fundamental para revitalizar la motivación en el aprendizaje de las ciencias sociales. Ordoñez et al. (2021) proponen la adopción de metodologías activas que sitúan al estudiante como eje central del proceso educativo, promoviendo su

participación mediante la interacción en el aula y la conexión entre contenidos teóricos y contextos reales. Este enfoque no solo favorece un aprendizaje más efectivo e integral, sino que transforma el aula en un entorno dinámico donde el conocimiento social deja de ser abstracto para convertirse en herramienta de interpretación y acción sobre la realidad cotidiana.

Dentro de estas metodologías, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) emerge como una estrategia particularmente potente para las ciencias sociales. Según la Secretaría de Educación Pública de México (2020), en el ABP "los alumnos son los protagonistas de su aprendizaje: investigan, crean, aprenden, aplican lo aprendido en una situación real, comparten su experiencia con otras personas y analizan los resultados" (p. 1).

Esta dinámica, como señala Urrea (2022), fortalece no solo el rendimiento académico y la apropiación de contenidos históricos, sino también el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y actitudinales mediante el trabajo autónomo, activo y colaborativo en la resolución de problemas auténticos. No obstante, Acosta (2024) advierte que su implementación efectiva requiere superar desafíos como la falta de capacitación docente y recursos adecuados, proponiendo directrices claras, formación continua y proyectos contextualizados que respondan a las necesidades reales de las comunidades escolares.

Paralelamente, el modelo de aula invertida complementa estas estrategias al reconfigurar los espacios y tiempos del aprendizaje. Cabrera et al. (2021) explican que este enfoque permite a los estudiantes acceder a contenidos básicos mediante recursos multimedia (videos, audios, lecturas) fuera del aula, reservando el tiempo presencial para actividades de aplicación significativa como debates, análisis crítico y simulaciones.

Esta redistribución no solo empodera al estudiante al permitirle explorar el material a su propio ritmo, sino que redefine el rol docente: el profesor deja de ser transmisor único de información para convertirse en facilitador que guía la construcción

colectiva del conocimiento, fomentando así la autonomía y el pensamiento crítico necesarios para interpretar problemáticas sociales complejas.

La gamificación, por su parte, aporta un componente motivacional poderoso al incorporar elementos lúdicos en el proceso formativo. Castillo et al. (2022) definen esta estrategia como "la incorporación de elementos de los juegos en los escenarios del aula, para proporcionar a los estudiantes oportunidades de actuar de forma autónoma, mostrar competencia y aprender en relación con los demás" (p. 691). En ciencias sociales, se materializa mediante simulaciones históricas, juegos de roles sobre eventos políticos o mundos virtuales que permiten explorar culturas diversas.

Como destaca Berrones (2023), al evitar estructuras rígidas y repetitivas, la gamificación genera retroalimentación constante, mejora la retención de conocimientos y promueve aprendizajes significativos y autónomos, mientras que Gamboa et al. (2020) refuerzan su potencial para desarrollar competencias mediante dinámicas como retos, recompensas narrativas y colaboración.

Estas metodologías se potencian aún más cuando se articulan con herramientas pedagógicas que integran las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) y recursos de naturaleza lúdica. Visitas virtuales a museos, manejo interactivo de mapas satelitales, elaboración de bitácoras reflexivas o creación de historietas y cómics permiten abordar conceptos sociales abstractos desde formatos que resuenan con los intereses y códigos culturales de los estudiantes.

En conjunto, el ABP, el aula invertida, la gamificación y estas herramientas complementarias conforman un ecosistema pedagógico donde el aprendizaje de las ciencias sociales se vuelve experiencial, relevante y transformador: los estudiantes no memorizan fechas ni conceptos aislados, sino que desarrollan progresivamente la capacidad de analizar críticamente su entorno, comprender las estructuras que lo configuran y posicionarse como ciudadanos activos capaces de contribuir a su transformación.

Estrategias motivacionales efectivas en el aula y su relación con el aprendizaje de las ciencias sociales

La motivación es un componente primordial en el proceso educativo, especialmente en el contexto del aula de ciencias sociales. Comprender cómo fomentarla y mantenerla resulta de gran relevancia para garantizar un aprendizaje significativo y duradero en los estudiantes. En este sentido, se exploran diversas estrategias motivacionales, respaldadas por sólidos fundamentos teóricos y aplicables en la enseñanza diaria. Para ello, se considerarán las propuestas de Woolfolk y Maslow, quienes aportan enfoques complementarios para entender la motivación en el contexto educativo.

Primeramente, Woolfolk (2019) propone varias estrategias efectivas, entre las que destacan el establecimiento de metas desafiantes pero alcanzables, la retroalimentación constructiva, el fomento de la autonomía y la toma de decisiones, así como la creación de un ambiente de apoyo y relaciones positivas (ver anexo D). Estas estrategias buscan satisfacer la necesidad de logro y el sentido de pertenencia de los estudiantes, elementos esenciales para su motivación y aprendizaje. Por lo tanto, una de las estrategias más valiosas para fomentar la motivación en el aula es construir un ambiente de aprendizaje positivo y enriquecedor. Esto implica crear un espacio donde reine la confianza, el respeto y la valoración mutua, permitiendo que los estudiantes se sientan seguros, escuchados y reconocidos.

Como lo expresan Posso et al. (2023), un entorno así tiene un impacto directo en la motivación intrínseca del alumnado, en su compromiso con el aprendizaje y en su deseo de superarse académicamente. Cuando los estudiantes perciben que forman parte de una comunidad que los apoya, es mucho más probable que participen activamente, se involucren con entusiasmo y enfrenten los retos con mayor resiliencia.

Otra estrategia fundamental para motivar a los estudiantes consiste en proponer actividades y tareas que sean auténticas y significativas para ellos. Cuando logran ver cómo los contenidos se relacionan con su vida cotidiana, es más probable que se

sientan interesados y comprometidos con su proceso de aprendizaje. En este sentido, resulta clave considerar la teoría del aprendizaje significativo del pedagogo estadounidense Ausubel (1983) quien plantea que aprender implica construir nuevos saberes a partir de lo que ya se conoce y de las experiencias previas del estudiante. Tal conexión entre lo nuevo y lo familiar, por ende, facilita la comprensión y fortalece el sentido y la utilidad del conocimiento (Justiniano y Cancino, 2024).

Un primer pilar para construir esta motivación reside en el ambiente emocional del aula. Woolfolk (2019) destaca que estrategias como el establecimiento de metas desafiantes pero alcanzables, la retroalimentación constructiva y la creación de relaciones positivas satisfacen necesidades psicológicas fundamentales logro y pertenencia que actúan como catalizadores del compromiso estudiantil.

Este enfoque encuentra respaldo en Posso et al. (2023), quienes demuestran que un entorno de confianza, respeto y valoración mutua impacta directamente en la motivación intrínseca: cuando los estudiantes perciben que forman parte de una comunidad que los sostiene, incrementan su participación, su entusiasmo por aprender y su resiliencia ante los desafíos académicos. Sin esta base emocional segura, cualquier estrategia cognitiva corre el riesgo de fracasar, pues el miedo o la indiferencia bloquean los canales del aprendizaje significativo.

Sobre este sustrato emocional, cobra relevancia el diseño de actividades auténticas y significativas. La motivación se fortalece cuando los estudiantes perciben conexiones tangibles entre los contenidos y su vida cotidiana. En esta línea, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1983) aporta un fundamento cognitivo esencial: aprender implica articular nuevos saberes con estructuras conceptuales previas, construyendo puentes entre lo desconocido y lo familiar.

Como señalan Justiniano y Cancino (2024), esta conexión no solo facilita la comprensión, sino que otorga sentido y utilidad al conocimiento. En ciencias sociales, esto se traduce en abordar problemáticas locales (desigualdad urbana, conflictos territoriales, migración) mediante herramientas conceptuales disciplinares, permitiendo

que el estudiante descubra que la historia, la geografía o la política no son abstracciones escolares, sino lentes para comprender su propia realidad. La enseñanza problematizadora de las ciencias sociales constituye el eje epistemológico que articula y da sentido a esta investigación. No se trata de un enfoque didáctico más entre otros posibles, sino de una apuesta pedagógica de fondo que interpela directamente la lógica memorística y transmisiva que ha dominado históricamente la enseñanza del área.

Desde esta perspectiva, enseñar ciencias sociales no significa transferir un cuerpo de conocimientos históricos y geográficos acumulados, sino instalar en el aula una disposición permanente hacia la pregunta, la problematización de la realidad y la construcción colectiva de comprensiones críticas sobre el mundo social (Pagès, 2019). Como sostiene Santisteban (2019), el conocimiento social pertinente para el siglo XXI no puede seguir organizándose desde la lógica de la acumulación disciplinar, sino desde la capacidad de interrogar los problemas reales que atraviesan la vida de las comunidades, reconociendo que todo acto de conocer es simultáneamente un acto político situado en un territorio, una historia y una relación de poder (p. 38).

Este proceso se potencia cuando se fomenta la autonomía del estudiante en la construcción de su aprendizaje. Arreola y Hernández (2021) definen la autonomía como la capacidad del estudiante para identificar expectativas, movilizar sus recursos cognitivos y dirigirlos intencionalmente hacia metas concretas. Permitir que los estudiantes elijan entre distintas rutas de investigación, participen en la definición de criterios de evaluación o diseñen proyectos vinculados a sus intereses no solo incrementa su compromiso, sino que desarrolla competencias metacognitivas fundamentales para la vida adulta. La autonomía, entendida así, no implica ausencia de guía docente, sino una redistribución del poder pedagógico que reconoce al estudiante como agente activo de su formación.

En este ecosistema motivacional, el rol del docente se transforma radicalmente: deja de ser transmisor único de saberes para convertirse en facilitador de procesos de autorregulación. La Teoría de la Autorregulación del Aprendizaje de Pintrich (1995)

ofrece un marco integral para comprender este cambio: los estudiantes aprenden a gestionar sus recursos cognitivos, motivacionales y conductuales mediante un ciclo cíclico de planificación, ejecución y evaluación.

En este sentido, destacan Sáez et al. (2022) y Castro et al. (2024), este proceso fortalece la metacognición y la persistencia ante dificultades, mientras que Campos y Durán (2023) enfatizan que requiere ambientes pedagógicos que promuevan la toma de decisiones y estrategias personalizadas. El docente, en consecuencia, modela la autorregulación al mostrar cómo planificar proyectos históricos, reflexionar sobre sesgos en fuentes documentales o perseverar ante la complejidad de un análisis político, convirtiéndose en un compañero de ruta más que en una autoridad distante.

Base legal

El marco normativo que sustenta esta investigación se organiza conforme al ordenamiento jurídico colombiano, iniciando en la norma de máximo rango y descendiendo hacia los instrumentos de implementación pedagógica, todos convergentes en la garantía de una educación de calidad que promueva la motivación y el aprendizaje significativo en las ciencias sociales.

En primer lugar, como norma fundante del Estado colombiano, la Constitución Política de 1991 define en su artículo 67 el marco esencial que orienta el sistema educativo nacional. En dicho artículo se reconoce la educación como derecho fundamental y servicio público con función social, con el propósito de garantizar a toda persona el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y el patrimonio cultural. Más allá de la garantía de acceso, este precepto exige que la educación sea un instrumento para el desarrollo pleno de la persona y para la construcción de una sociedad democrática, crítica y participativa.

En desarrollo de este precepto constitucional, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) regula la prestación del servicio educativo y define sus principios rectores. Su artículo 2 precisa que la educación "cumple una función social acorde con

las necesidades e intereses de las personas, la familia y la sociedad", orientando explícitamente la formación hacia ciudadanos "capaces de comprender y transformar su entorno". En este marco, el aprendizaje de las ciencias sociales adquiere especial relevancia, pues constituye el espacio curricular privilegiado para desarrollar competencias ciudadanas, comprender las dinámicas históricas y socioculturales del país, y fortalecer la participación democrática.

Derivados del marco normativo educativo nacional, los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (MEN, 2002) y los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2004) materializan los principios educativos en competencias concretas y progresivas para el área. Estos referentes curriculares establecen que la enseñanza de las ciencias sociales debe propiciar en los estudiantes la capacidad de comprender críticamente su contexto social, reconocer la riqueza de la diversidad cultural y asumir con responsabilidad su rol como ciudadanos. Cumplir con estos objetivos demanda estrategias pedagógicas innovadoras que despierten el genuino interés del estudiante y resignifiquen el conocimiento social como herramienta para interpretar y transformar su entorno.

Como política pública de mediano plazo, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 refuerza esta articulación normativa al priorizar como ejes estratégicos la calidad, la equidad y la pertinencia educativa. Este plan reafirma el compromiso del Estado colombiano con una educación que responda a las necesidades socioculturales del territorio y que, mediante metodologías innovadoras, fortalezca la motivación estudiantil como condición para el logro de aprendizajes profundos y duraderos.

Este marco normativo nacional se articula, a su vez, con compromisos internacionales asumidos por Colombia. La Agenda de Educación 2030 de la UNESCO, ratificada por Colombia en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, reconoce la educación como un derecho humano fundamental y promueve sistemas educativos inclusivos, equitativos y de calidad. Los artículos 93 y 94 de la Constitución colombiana otorgan rango normativo a los tratados internacionales de

derechos humanos, permitiendo que estos compromisos globales inspiren e informen las políticas educativas nacionales sin superar la jerarquía constitucional.

En síntesis, estos fundamentos legales articulados desde la Constitución Política hasta los instrumentos curriculares legitiman rigurosamente esta investigación al establecer un mandato claro: el sistema educativo colombiano debe garantizar no solo el acceso a contenidos disciplinares, sino también las condiciones pedagógicas que despierten la motivación intrínseca del estudiante. En el caso específico de las ciencias sociales, esto implica diseñar estrategias que conecten el conocimiento histórico, geográfico y político con la realidad vivida de los estudiantes, transformando el aula en un espacio donde el aprendizaje se convierta en herramienta para el ejercicio crítico de la ciudadanía y la transformación social.

SECCIÓN III

METODOLOGÍA

En esta sección se aborda el marco metodológico de la investigación, detallando el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo. El proceso metodológico se guía por la teoría fundamentada, permitiendo desarrollar teorías emergentes a partir de la información suministrada por cada uno de los informantes. También, se emplean técnicas como la triangulación y la reflexividad para asegurar la fiabilidad, credibilidad de los resultados, respetando principios bioéticos esenciales como la autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia, garantizando un tratamiento equitativo y respetuoso hacia todos los participantes.

La Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (1990) fue seleccionada porque permite construir teoría directamente desde la producción de información del campo, sin imponer categorías previas. En la práctica, esto significó que las entrevistas con docentes y estudiantes de las instituciones Docente de Turbaco, Crisanto Luque y Alfonso López Pumarejo partieron de categorías emergieran de las propias narrativas de los participantes. La codificación abierta posibilitó comprender conceptos como "monotonía metodológica" o "desconexión curricular"; la axial, establecer relaciones entre esas categorías; y la selectiva, integrarlas en el modelo teórico propuesto.

Para garantizar el rigor metodológico propio de la investigación cualitativa, se implementan estrategias de triangulación metodológica (utilización de múltiples técnicas de recolección) y triangulación de investigadores (análisis consensuado entre codificadores independientes), las cuales fortalecen la credibilidad y confirmabilidad de los hallazgos (Lincoln & Guba, 1985). Adicionalmente, se practica la reflexividad mediante la elaboración de un diario de campo que documenta los posicionamientos, supuestos y sesgos del investigador, permitiendo transparentar la influencia del sujeto cognoscente en la construcción del conocimiento.

En el plano ético, la investigación se ajusta a los principios bioéticos fundamentales establecidos en la Declaración de Helsinki y la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia: autonomía (consentimiento informado explícito y voluntario), beneficencia (maximización de beneficios para los participantes y la comunidad educativa), no maleficencia (protección de la identidad mediante anonimato y confidencialidad absoluta) y justicia (selección equitativa de participantes sin discriminación por género, condición socioeconómica o desempeño académico). Estos principios garantizan un trato digno, respetuoso y equitativo hacia todos los involucrados en el proceso investigativo.

Paradigma

El paradigma constituye un elemento fundacional en el diseño investigativo, ya que determina *cómo* se concibe la realidad, qué métodos resultan legítimos y qué cuenta como conocimiento dentro de una comunidad científica. Este concepto adquiere su formulación más influyente en la obra del filósofo de la ciencia Kuhn (1962), define el paradigma como un "conjunto de logros científicos universalmente reconocidos que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica" (Kuhn, 1962/1990, p. 21). El paradigma opera como un marco compartido que integra supuestos ontológicos (sobre la naturaleza de la realidad), epistemológicos (sobre cómo se conoce), metodológicos (sobre los procedimientos válidos) y axiológicos (sobre los valores implicados).

Esta comprensión integral se complementa con la perspectiva de Finol y Vera (2020), quienes conceptualizan el paradigma como el conjunto de creencias, convicciones y modelos que guían al investigador en su forma de concebir la realidad, los valores implicados, el conocimiento y los métodos que emplea. En este sentido, el paradigma actúa como una brújula epistemológica que orienta coherentemente todo el proceso investigativo. La elección paradigmática es profundamente epistemológica y ética: define si el investigador busca *predecir y controlar* fenómenos (positivismo), *comprender significados subjetivos* (interpretativismo) o *transformar estructuras injustas* (enfoque crítico).

Como señala Kuhn (1962), los paradigmas son inconmensurables: no existe un "lenguaje neutral" para juzgar cuál es "mejor"; cada uno responde a preguntas distintas y sirve a propósitos diferentes, lo que exige coherencia interna entre los supuestos filosóficos y las decisiones metodológicas.

En consonancia con los propósitos de esta investigación, comprender la relación entre motivación y aprendizaje de las ciencias sociales en su contexto vital, se adopta el paradigma interpretativo. Según Guba y Lincoln (1994), este enfoque estudia los significados que los actores construyen sobre sus vivencias, explorando sus emociones, pensamientos y prácticas en el ambiente natural donde se desenvuelven. Reconoce explícitamente que el contexto sociocultural e histórico condiciona profundamente los procesos educativos, por lo que se adentra en las particularidades, expectativas y narrativas de los estudiantes para comprender cómo otorgan sentido al aprendizaje de las ciencias sociales. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente cuando el fenómeno de estudio la motivación es, por naturaleza, una experiencia subjetiva, dinámica y culturalmente situada.

Una ventaja distintiva del paradigma interpretativo radica en su flexibilidad y adaptabilidad metodológica, cualidades que proporcionan un marco dinámico para explorar la complejidad de los fenómenos sociales (Miranda y Ortiz, 2020). Esta apertura permite al investigador ajustar sus instrumentos y procedimientos a las particularidades del campo, superando las rígidas estructuras de modelos educativos tradicionales que históricamente generaron actores temerosos y poco participativos. Al privilegiar el diálogo, la escucha activa y la construcción colaborativa de significados, este paradigma facilita el acceso a núcleos de sentido y contextualizados que los informantes comparten con confianza, enriqueciendo el análisis con matices que fortalecen la profundidad interpretativa y la relevancia pedagógica de los hallazgos.

En síntesis, la adopción del paradigma interpretativo responde a una decisión epistemológica coherente: comprender la motivación no como variable medible aislada, sino como experiencia significativa que emerge de la interacción entre el estudiante, el conocimiento social y su entorno vital. Esta elección garantiza que el

estudio no solo describa *qué* motiva a los estudiantes, sino que explore *por qué* y *en qué condiciones* el aprendizaje de las ciencias sociales se convierte o no, en una experiencia transformadora para ellos.

Sustento epistémico

Desde el punto de vista epistemológico, el paradigma interpretativo halla su sustento en el constructivismo, enfoque que concibe el aprendizaje como una actividad de construcción activa de sentido, mediada por la relación del estudiante con su entorno social y cultural. Ronquillo et al. (2023) destacan que esta mirada impulsa procesos de indagación autónoma en los estudiantes, posibilitando que desarrollen comprensiones genuinas y situadas, alejadas de la lógica de la transmisión unidireccional del saber.

En el ámbito investigativo, este enfoque se materializa en un diálogo constante entre investigador e informantes clave, donde las interpretaciones emergen de manera colaborativa y dan lugar a teorías abiertas, dinámicas y contextualizadas, capaces de iluminar la complejidad de los fenómenos educativos desde una mirada profundamente humana.

Desde la dimensión ontológica, el paradigma interpretativo concibe la realidad educativa no como un dato objetivo e inmutable, sino como una construcción social dinámica que emerge de la interacción entre factores individuales, relacionales y contextuales. Montufar et al. (2021) afirman que el conocimiento nace en el contexto social como producto colectivo que refleja los valores, significados y visiones de quienes lo construyen. Esta postura implica que el ámbito social y el proceso educativo no son esferas separadas, sino dimensiones entrelazadas donde la realidad se revela en su complejidad a través de las narrativas, prácticas y experiencias vividas de los participantes.

En la dimensión epistemológica, este estudio se inscribe en la tradición hermenéutica interpretativa, pero con una particularidad metodológica fundamental

derivada del trabajo de Strauss y Corbin (1990). A diferencia de la hermenéutica clásica centrada en la comprensión de textos mediante la fusión de horizontes, el enfoque de Strauss y Corbin incorpora el método comparativo constante, donde el investigador realiza movimientos iterativos entre los núcleos de sentido empíricos y las categorías conceptuales en desarrollo.

Como señala Sosa (2021), este proceso cíclico ir y volver constantemente entre fragmentos narrativos, incidentes observados y construcciones teóricas constituye en sí mismo una práctica hermenéutica que profundiza progresivamente la comprensión: cada ciclo de comparación permite reinterpretar los hallazgos con mayor riqueza conceptual, ajustar las categorías emergentes y descubrir nuevas capas de significado que en lecturas previas permanecían ocultas. Esta dinámica hermenéutica iterativa garantiza que la teoría generada no sea una imposición externa, sino una construcción arraigada empíricamente en la experiencia vivida de los participantes.

La dimensión axiológica reconoce explícitamente el valor de las múltiples perspectivas que los participantes aportan al proceso investigativo. Este compromiso ético se traduce en el respeto por sus voces, en la promoción de un trato digno en todas las etapas del estudio y en la creación de un clima de confianza que facilita la expresión auténtica. Al valorar la diversidad de interpretaciones como fuente de riqueza cognitiva y no como ruido metodológico, se fortalece la credibilidad del estudio y se garantiza que los hallazgos reflejen con fidelidad las experiencias subjetivas de quienes participaron.

Finalmente, desde la dimensión teleológica, el propósito último de esta investigación trasciende la mera descripción: busca transformar positivamente la motivación y el aprendizaje de las ciencias sociales mediante estrategias pedagógicas contextualizadas. El objetivo es generar un impacto duradero en los estudiantes de las Instituciones Educativas Docente de Turbaco, Alfonso López y Crisanto Luque, marcando una huella significativa que contribuya a su crecimiento intelectual, crítico y social, y que los empodere como ciudadanos capaces de interpretar y transformar su realidad desde el conocimiento histórico, geográfico y político.

Enfoque

Este estudio adoptó un enfoque metodológico cualitativo, orientado a comprender la desmotivación hacia las ciencias sociales como un fenómeno profundamente subjetivo, contextual y culturalmente situado. A diferencia de los diseños cuantitativos que buscaron medir variables y establecer correlaciones, el enfoque cualitativo privilegió la interpretación de los significados, percepciones y experiencias que los estudiantes construyeron en torno a su aprendizaje (Creswell, 1994). Esta perspectiva asumió una ontología constructivista: la realidad educativa constituyó una construcción social dinámica que emergió de la interacción entre los actores, sus historias y el contexto sociocultural que los envolvió.

Esta concepción epistemológica encontró respaldo en autores como Piña (2023), quien reconoció al enfoque cualitativo como una herramienta para la construcción de saberes sobre la realidad social desde las voces de quienes la habitaron, y Cerrón (2019), quien destacó su flexibilidad para comprender las prácticas y decisiones de los agentes educativos en su complejidad relacional. En consonancia, Ricoy (2006) enfatizó que este enfoque parte de diseños abiertos y adaptables que priorizaron el diálogo sostenido con los participantes en su entorno cotidiano, reconociendo que la cultura, entendida como sistema de significados compartidos, configuró fundamentalmente las formas en que los individuos actuaron, se comunicaron y otorgaron sentido a su experiencia educativa.

Metodológicamente, el enfoque cualitativo se materializó en técnicas como la observación participante, las entrevistas en profundidad y el análisis documental, las cuales permitieron acceder a una comprensión densa y contextualizada de los fenómenos sociales (Hernández-Sampieri et al., 2014). Estas estrategias no buscaron aislar variables, sino capturar la trama relacional donde se tejió la motivación: las interacciones en el aula, las narrativas personales sobre el aprendizaje, las tensiones entre el currículo oficial y las realidades locales, y los significados que los estudiantes atribuyeron a disciplinas como la historia, la geografía o la ciudadanía. Esta inmersión en el contexto natural de los participantes, en línea con los principios de Guba y Lincoln

(1985) sobre la investigación naturalista, posibilitó comprender cómo y en qué condiciones emergió dicha desmotivación, así como qué factores reactivaron el compromiso con el conocimiento social.

En síntesis, la pertinencia del enfoque cualitativo para este estudio residió en su capacidad para develar la complejidad subjetiva y contextual de la motivación un fenómeno que, por su naturaleza íntima y culturalmente mediada, escapó a la reducción cuantitativa. Al priorizar la comprensión interpretativa sobre la cuantificación numérica de la experiencia, este enfoque permitió construir una teoría fundamentada en las experiencias vividas de los estudiantes de las instituciones educativas estudiadas, generando conocimiento descriptivo y transformador: aquel que, al comprender las raíces de la desmotivación desde la perspectiva de quienes la experimentaron, ofreció pistas concretas para rediseñar prácticas pedagógicas que recuperaron el sentido crítico y emancipador de las ciencias sociales.

Proceso metodológico

Esta investigación adopta la Teoría Fundamentada como método central, en tanto su propósito es construir un modelo teórico sobre la motivación en el aprendizaje de las ciencias sociales, anclado en las experiencias y percepciones de los actores educativos del municipio de Turbaco. Como señala Palacios (2021), la Teoría Fundamentada se distingue por su sistematicidad y flexibilidad, permitiendo el análisis inductivo de la información y la construcción progresiva de explicaciones teóricas sustentadas en los propios hallazgos, sin imponer marcos conceptuales externos que no respondan a la realidad del contexto estudiado (p. 49).

El proceso investigativo se estructura en tres momentos articulados. En un primer momento exploratorio, se realizó una aproximación preliminar al contexto mediante observación sistemática y registros en diario de campo en tres instituciones educativas oficiales, con el propósito de identificar las dimensiones iniciales del problema y orientar el diseño del estudio. Este momento no constituye un diseño etnográfico en sentido estricto, sino una fase de sensibilización teórica y contextual que alimenta el muestreo teórico inicial propio de la Teoría Fundamentada. En un

segundo momento, se procederá a la recolección sistemática de información mediante entrevistas en profundidad y grupos focales con estudiantes, docentes y familias, cuyo análisis mediante codificación abierta, axial y selectiva permitirá la construcción progresiva de categorías emergentes. En un tercer momento, se desarrollará la integración teórica, consolidando las categorías en un modelo explicativo sobre los factores que generan y reproducen la desmotivación, así como las condiciones que posibilitarían su transformación sostenida.

Los criterios de rigor cualitativo que garantizan la solidez científica del proceso son la credibilidad, asegurada mediante triangulación de fuentes y actores; la transferibilidad, sostenida en descripciones densas del contexto turbaquero que permitan valorar la aplicabilidad de los hallazgos en contextos similares; la dependencia, garantizada mediante documentación exhaustiva y auditable del proceso de análisis; y la confirmabilidad, que asegura que las interpretaciones emergen de los núcleos de sentido y no de los supuestos previos del investigador.

Informantes claves

Esta investigación es de naturaleza cualitativa-interpretativa, con diseño de teoría fundamentada según el modelo de Strauss y Corbin (1998, 2002). La selección de participantes se realizó mediante muestreo teórico, estrategia central en la teoría fundamentada que consiste en incorporar informantes según las necesidades conceptuales que emergen durante el análisis de información, con el fin de desarrollar y saturar categorías teóricas (Strauss y Corbin, 1998).

Este enfoque contrasta con el muestreo probabilístico: el número de participantes que se determinó por el principio de saturación teórica, es decir, cuando la incorporación de nuevos núcleos de sentido no aportó elementos novedosos para el desarrollo de las categorías centrales. En coherencia con este diseño, se trabajó inicialmente con docentes y estudiantes de tres instituciones educativas oficiales de Turbaco (Bolívar): Docente de Turbaco, Crisanto Luque y Alfonso López Pumarejo. La

elección de estas instituciones respondió a criterios de diversidad contextual ubicación geográfica, tamaño y trayectoria institucional para enriquecer la variabilidad teórica.

Contribución teórica de los perfiles seleccionados.

Docentes: se incorporaron seis docentes del área con perfiles contrastantes (ej.: enfoque tradicional vs. innovador; resistencia al cambio vs. apertura a metodologías activas) para develar cómo las prácticas pedagógicas median o inhiben, los procesos motivacionales. Esta variación intencional permite desarrollar categorías relacionadas con el *rol docente como mediador motivacional*. Estudiantes: la configuración de este grupo de informantes se realizó a partir de la confluencia de cuatro criterios: los niveles de rendimiento académico en el área, la actitud observada en clase, la recomendación de los docentes y los registros del diario de campo producto de la observación directa en el aula. A partir de estos criterios, se seleccionaron seis estudiantes de grado noveno con distintos niveles de engagement desde alto desinterés hasta dificultades específicas en el área, dado que los docentes identificaron este grado como crítico para la desmotivación en ciencias sociales.

Esta configuración intencional permitió explorar las condiciones subjetivas, sociales y curriculares que configuran la motivación desde la perspectiva estudiantil. El proceso de recolección concluyó al alcanzar la saturación teórica en las categorías centrales del fenómeno estudiado, con un total de doce participantes: seis docentes y seis estudiantes. Todos los informantes firmaron el consentimiento informado (ver anexo A-19), garantizando anonimato mediante códigos (Doc-001 a Doc-006; E-001 a E-006), confidencialidad de la información y derecho a retirarse del estudio en cualquier momento, conforme a los principios éticos de la investigación social (Resolución 8430 de 1993, Colombia).

La Tabla 4 sintetiza la contribución teórica de los perfiles seleccionados mediante muestreo teórico. A través de dos tipos de informantes, seis docentes y seis estudiantes de grado noveno, se buscó maximizar la variabilidad conceptual mediante

la selección intencional de perfiles contrastantes. Mientras los docentes aportaron al análisis de cómo distintas prácticas pedagógicas median o inhiben la motivación estudiantil, los estudiantes permitieron explorar la heterogeneidad de experiencias subjetivas frente al aprendizaje de las ciencias sociales, contribuyendo así al desarrollo y saturación de las categorías teóricas centrales del estudio.

Tabla 4

Contribución teórica de los perfiles seleccionados mediante muestreo teórico

TIPO DE INFORMANTE	CRITERIOS DE SELECCIÓN Y PERFILES CONTRASTANTES	VARIACIÓN TEÓRICA INTENCIONAL	CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE CATEGORÍAS TEÓRICAS
Docentes (n = 6)	Experiencia ≥ 3 años en la institución Estilos pedagógicos contrastantes: Enfoque tradicional vs. innovador Resistencia al cambio vs. apertura a metodologías activas Formación disciplinar (historiadores) vs. formación pedagógica (especialistas, maestría)	Permitir el análisis comparativo de cómo distintas prácticas docentes median la motivación estudiantil en un mismo contexto curricular	Desarrollo de categorías relacionadas con: El rol del docente como mediador motivacional Estrategias pedagógicas facilitadoras/inhibidoras del engagement Tensión entre tradición curricular y renovación didáctica
Estudiantes (n = 6)	Grado noveno (identificado por docentes como crítico para la desmotivación en ciencias sociales) • Niveles contrastantes de engagement: Alto desinterés/apatía hacia el área Dificultades académicas específicas en ciencias sociales Baja participación vs. participación selectiva Fortalezas en otras áreas (ej.: matemáticas) con contraste en sociales	Explorar la heterogeneidad de las experiencias subjetivas frente al aprendizaje de ciencias sociales dentro de un mismo grado	Desarrollo de categorías relacionadas con: Condiciones subjetivas que configuran la motivación Percepción de relevancia/pertinencia curricular Interacciones entre identidad académica y valoración del área • Factores contextuales (pares, familia, institución) que modulan el interés

Nota. La selección respondió a principios de muestreo teórico (Glaser & Strauss, 1967) para maximizar la variabilidad conceptual y alcanzar saturación teórica en las categorías centrales del fenómeno estudiado.

Técnicas e instrumentos

Las técnicas e instrumentos de la investigación consisten en la entrevista en profundidad (cuyo instrumento es el guion de entrevista) y la observación participante (con instrumento: diario de campo). Primeramente, la entrevista en profundidad es una técnica cualitativa que permite develar las experiencias, percepciones y significados que los participantes atribuyen a su realidad. Para Rangel (2020), se caracteriza por su carácter flexible y abierto, lo que facilita una conversación fluida entre el investigador y el informante, permitiendo que emerjan temas relevantes sin estar limitados por un guion rígido. Esta técnica es especialmente útil cuando se busca comprender fenómenos complejos desde la perspectiva de quienes los viven.

Conjuntamente, la entrevista en profundidad favorece la construcción de conocimiento contextualizado, dado que se desarrolla en un ambiente de confianza que permite al entrevistado expresarse con libertad. Esta técnica, pues, recoge información y promueve la reflexión del participante sobre su propia experiencia, lo que enriquece el análisis. Se destaca por la posibilidad de captar matices, emociones y significados que difícilmente podrían obtenerse mediante técnicas más estructuradas. Así, se convierte en una herramienta clave para estudios que buscan interpretar la realidad desde una mirada comprensiva y cercana a los sujetos (Troncoso y Amaya, 2016).

Para esta investigación, la entrevista en profundidad se elige técnica de recolección de información porque permite acceder a las vivencias, percepciones y motivaciones de los estudiantes en relación con el aprendizaje de las ciencias sociales. En tanto se trata de un fenómeno educativo con múltiples dimensiones subjetivas, la entrevista en profundidad ofrece una vía adecuada para construir una teoría basada en las voces de los propios estudiantes y docentes.

En lo que respecta al instrumento de recolección de información, se emplea el guion de entrevista, puesto que proporciona una orientación clara y estructurada al desarrollo de la entrevista. Según Taylor y Bogdan (1996), este instrumento consiste

en un documento escrito que recoge los temas centrales y las preguntas que se abordarán durante la conversación con los participantes. Aunque ofrece una guía, su diseño es lo suficientemente flexible como para permitir que el investigador adapte el diálogo según las respuestas del entrevistado, facilitando así la exploración de aspectos emergentes que puedan enriquecer el estudio.

Por otro lado, el guion de entrevista cumple una función clave al garantizar la coherencia en la formulación de preguntas a los distintos participantes, lo que contribuye a la comparabilidad de la información obtenida. Esta consistencia metodológica permite al investigador identificar patrones, contrastar perspectivas y profundizar en los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias. En este sentido, el guion organiza el proceso de recolección de información y fortalece la rigurosidad del análisis, pues asegura que se obtengan de manera sistemática y con un enfoque claro hacia los objetivos del estudio. Por tanto, se trata de un recurso invaluable para mantener la calidad y la solidez del trabajo investigativo.

Por otra parte, la observación participante, según García et al. (2020), es una técnica cualitativa que permite al investigador integrarse en el contexto natural de los sujetos de estudio para comprender sus comportamientos, interacciones y significados desde dentro. Esta forma de observación no se limita a mirar desde fuera, sino que implica una participación y reflexiva en las actividades cotidianas del grupo observado.

Igualmente, la observación participante permite recoger información ricos en matices, pues el investigador observa lo que ocurre, experimenta, interpreta y reflexiona sobre lo vivido en el campo. Esta técnica favorece la construcción de conocimiento situado, al captar las prácticas sociales en su complejidad y contexto. En este sentido, Martínez et al. (2020) subrayan que la observación participante permite al investigador involucrarse directamente en el proceso educativo, generando información valiosa para el análisis de fenómenos socioculturales.

Ahora bien, en esta investigación se ha seleccionado la observación participante pues dicha técnica posibilita la comprensión de los estudiantes en su

entorno escolar. En este sentido, a lo largo de las cinco sesiones registradas se identificaron factores motivacionales concretos como la pérdida de atención aproximadamente a los diez minutos de iniciada la clase, el uso encubierto de dispositivos móviles y la participación restringida a un grupo reducido de estudiantes, actitudes frente al aprendizaje marcadas por la percepción de la participación como un requisito calificable antes que como un interés genuino, y dinámicas de aula caracterizadas por conversaciones paralelas, ausencia de retroalimentación formativa y escasa vinculación del contenido con el contexto cotidiano de los estudiantes. También permitió captar elementos no verbales y contextuales como la disposición corporal del docente, el manejo del espacio físico del aula y las reacciones espontáneas ante ejemplos de la vida familiar o comunitaria que enriquecen la comprensión del fenómeno estudiado, aportando una mirada integral que fortalece la construcción del cuerpo teórico.

Criterios de rigor

Los criterios de rigor en la investigación cualitativa se fundamentan en cuatro principios propuestos por Hernández-Sampieri et al. (2014): dependencia, credibilidad, transferencia y confirmabilidad. En primer lugar, la dependencia hace referencia a la estabilidad y coherencia de los resultados obtenidos a lo largo del tiempo y en distintas condiciones. Este criterio busca garantizar que, si otro investigador realizara un estudio similar bajo condiciones comparables, los hallazgos serían consistentes. A diferencia de los estudios cuantitativos, donde se espera replicabilidad exacta, en la investigación cualitativa se valora la coherencia metodológica y la lógica interpretativa como indicadores de fiabilidad.

Para asegurar la dependencia, es necesario que el investigador registre de forma minuciosa cada fase del estudio, desde la obtención de los núcleos de sentido hasta su análisis e interpretación. Esta documentación debe incluir las decisiones metodológicas adoptadas, los criterios utilizados para seleccionar a los participantes, las estrategias de codificación aplicadas y las reflexiones personales que pudieron influir en el proceso analítico. La incorporación de auditorías externas también puede

fortalecer este criterio, en tanto permite que otros investigadores revisen el procedimiento seguido y evalúen su consistencia. Asimismo, mantener archivos organizados y accesibles facilita la comprensión del estudio por parte de terceros. La dependencia no pretende eliminar la subjetividad, sino hacerla visible y controlada, promoviendo así un proceso investigativo transparente y confiable (Hernández-Sampieri et al., 2014).

En segundo lugar, la credibilidad se refiere al grado en que los resultados reflejan con fidelidad la realidad vivida y expresada por los participantes. Este criterio busca asegurar que las interpretaciones del investigador estén alineadas con los significados, percepciones y experiencias de los sujetos involucrados. Para lograrlo, es fundamental que el investigador mantenga una presencia prolongada y comprometida en el campo, lo que le permite comprender en profundidad el contexto y las dinámicas sociales. Denzin y Lincoln (2011) recomiendan, además, el uso de la triangulación de información, que consiste en contrastar la información a través de diversas fuentes, métodos o investigadores, con el fin de validar los hallazgos.

Se puede mencionar como otra estrategia clave la validación por parte de los propios participantes, a quienes se les presentan los resultados preliminares para confirmar si estos representan adecuadamente sus puntos de vista. La credibilidad se ve reforzada cuando el investigador documenta con detalle el proceso analítico y fundamenta sus interpretaciones en evidencia empírica sólida. En esencia, este criterio se construye a partir de la coherencia entre los núcleos de sentido obtenidos y las conclusiones formuladas, apoyándose en la transparencia metodológica y en la participación de los sujetos del estudio (Hernández-Sampieri et al., 2014).

En tercer lugar, la transferencia se refiere a la posibilidad de aplicar los resultados de una investigación cualitativa a otros contextos similares. A diferencia de la generalización estadística propia de los enfoques cuantitativos, la transferibilidad en estudios cualitativos depende de la riqueza con que se describen los contextos, los actores y los fenómenos analizados. Para que otros investigadores o lectores puedan valorar si los hallazgos son aplicables a sus propios entornos, resulta necesario que el

estudio ofrezca descripciones detalladas y contextualizadas. Lo anterior incluye información sobre el lugar, las condiciones sociales y culturales, así como las características de los participantes.

Ahora bien, la responsabilidad de juzgar la aplicabilidad de los resultados recae en quienes deseen trasladarlos a otros contextos, pero el investigador debe facilitar esta tarea mediante una documentación clara y exhaustiva. De esta manera, la comparación con investigaciones similares en otros escenarios puede ofrecer pistas sobre la utilidad de los hallazgos.

Según Lincoln y Guba (1985), la transferibilidad equivalente cualitativo de la validez externa no busca establecer verdades universales ni generalizaciones estadísticas, sino ofrecer descripciones densas y contextualizadas que permitan a otros investigadores o lectores valorar si los hallazgos son pertinentes para contextos análogos. Este criterio se sustenta en la riqueza y precisión con que se comunica el proceso investigativo, el contexto estudiado y los resultados obtenidos, de modo que sea el propio usuario de la investigación quien determine, mediante un proceso de "ajuste", si las comprensiones generadas pueden transferirse significativamente a su propia realidad.

En cuarto y último lugar, la confirmabilidad se enfoca en la objetividad del estudio, es decir, en qué medida los hallazgos están fundamentados en la información y no en las creencias o intereses del investigador. Dicho criterio busca asegurar que las interpretaciones puedan ser rastreadas hasta la evidencia empírica recogida. Para lograrlo, el investigador debe mantener una actitud crítica y reflexiva durante todo el proceso, reconociendo sus propios supuestos y cómo estos pueden influir en la investigación.

Finalmente, incluir citas textuales de los participantes en los informes de resultados permite evidenciar cómo se construyeron las interpretaciones a partir de los núcleos de sentido. Por consiguiente, la confirmabilidad también se fortalece cuando otros investigadores pueden auditar el estudio y verificar que las conclusiones derivan

lógicamente de la información obtenida. Por tanto, la transparencia metodológica y la trazabilidad del análisis son elementos clave para garantizar que los hallazgos representen fielmente las voces de los participantes y no las del investigador (Hernández-Sampieri et al., 2014).

La Tabla 5 presenta las fases y el procedimiento metodológico adoptado desde la teoría fundamentada para el desarrollo de esta investigación. En ella se sistematizan siete momentos articulados de manera progresiva: desde la recolección inicial de información y la codificación abierta, axial y selectiva, hasta el muestreo teórico, la saturación y la elaboración de la teoría. Para cada fase se especifica tanto su propósito analítico como las acciones concretas que orientan su ejecución, lo que permite visualizar la coherencia entre el enfoque metodológico y el proceso de construcción teórica derivado de los hallazgos empíricos.

Tabla 5

Fases y procedimiento de investigación teoría fundamentada

FASE	DESCRIPCIÓN	ACCIONES CONCRETAS
1. Recolección inicial de información	Exploración abierta del fenómeno mediante entrevistas en profundidad, observación participante o grupos focales, sin guiones rígidos que condicionen las respuestas.	Realizar entrevistas abiertas con preguntas generadoras (ej.: *Cuénteme cómo es para usted aprender ciencias sociales*) • Registrar verbalizaciones, gestos y contexto mediante notas de campo
2. Codificación abierta	Fragmentación de la información en unidades significativas para identificar conceptos iniciales y agruparlos en categorías provisionales.	Leer transcripciones líneas por línea •Etiquetar fragmentos con códigos descriptivos (*in vivo* o conceptuales) Agrupar códigos afines en categorías (ej.: desinterés por fechas memorizadas", "interés en conflictos actuales)
3. Codificación axial	Establecimiento de relaciones lógicas entre categorías mediante el modelo de codificación paradigmática: condiciones causales → fenómeno central → contexto → estrategias de acción → consecuencias.	Preguntar sistemáticamente: *¿Qué condiciones generan este fenómeno?", ¿Qué estrategias usan los estudiantes ante esta situación?"* • Construir diagramas que muestren

		conexiones causales y contextuales entre categorías
4. Muestreo teórico	Recolección selectiva de nuevos núcleos de sentido guiada por las categorías emergentes, para saturar conceptualmente las categorías y explorar sus límites.	Seleccionar nuevos participantes que aporten diversidad (ej.: estudiantes con alto/bajo rendimiento) Formular preguntas específicas derivadas del análisis previo (ej.: *"¿Cómo reacciona cuando el tema no conecta con su realidad?"*)
5. Codificación selectiva	Integración de todas las categorías en torno a una categoría central que explica coherentemente el fenómeno estudiado, generando una narrativa teórica unificada.	Identificar la categoría que mejor representa el proceso social en estudio (ej.: "búsqueda de relevancia personal como motor motivacional") Relacionar sistemáticamente todas las categorías secundarias con la central Validar la integración mediante comparación constante de información
6. Saturación teórica	Cese de la recolección cuando los núcleos de sentido no aportan propiedades conceptuales ni relaciones novedosas a las categorías existentes.	Verificar que tres entrevistas consecutivas no generen nuevos códigos ni modifiquen las relaciones categoriales • Documentar el criterio de saturación en el diario de investigación
7. Elaboración de la teoría	Síntesis narrativa que describe el proceso social identificado, sus condiciones, estrategias y consecuencias, sustentada en evidencia empírica densa.	Redactar una narrativa coherente que explique *cómo* y *por qué* ocurre el fenómeno • Incluir citas ilustrativas que anclen la teoría en las voces de los participantes Contrastar con literatura existente para situar la contribución teórica

Nota. Elaboración propia

Sustento bioético

El marco bioético que orientó esta investigación se apoyó en cuatro principios fundamentales: autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia. En concordancia con estos postulados, se aseguró que cada participante contara con información suficiente, clara y accesible sobre los propósitos del estudio, las actividades implicadas, los posibles beneficios y los riesgos eventuales, como condición indispensable para obtener su consentimiento libre e informado.

El bienestar de los participantes constituyó el eje central de este marco ético: se redujeron al mínimo los riesgos inherentes al proceso investigativo, se aseguró la confidencialidad de los datos y se protegió la privacidad mediante el uso de códigos en lugar de nombres reales (Doc-001 a Doc-006; E-001 a E-006). La selección de participantes se realizó de forma imparcial, respetando en todo momento los derechos y la dignidad de todas las personas involucradas.

El compromiso ético se extendió al reconocimiento del contexto escolar como un espacio sensible, donde los estudiantes se encontraban en una etapa crucial de formación personal y académica. Durante las entrevistas y observaciones se promovió un ambiente de respeto, escucha activa y contención emocional, evitando cualquier forma de presión o influencia que pudiera alterar la autenticidad de las respuestas. La participación fue completamente voluntaria y los informantes pudieron retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias académicas o sociales negativas.

Por último, se adoptaron medidas específicas para proteger la identidad de los estudiantes. La confidencialidad constituyó un principio rector en el manejo de la información, tanto en la fase de recolección como en la de análisis y difusión de resultados. También, se promovió una comunicación clara con los docentes, directivos y representantes legales, asegurando que comprendieran el propósito del estudio y los beneficios potenciales que este podía aportar al mejoramiento de las prácticas pedagógicas. De esta manera, el sustento bioético garantizó el respeto por los derechos de los participantes, y fortaleció igualmente la legitimidad y la calidad humana del proceso investigativo.

SECCIÓN IV

ANÁLISIS Y SIGNIFICADO DE LA INFORMACIÓN

La presente sección detalla el proceso sistemático de identificación, selección y análisis de la información, que se llevaron a cabo adherido estrictamente a los lineamientos procedimentales de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 1990). El propósito de este análisis trasciende la descripción superficial; busca la conceptualización de la información mediante un examen riguroso y comparativo. Para lograrlo, se llevó a cabo un ciclo iterativo de codificación abierta, axial y selectiva. Este procedimiento permitió desglosar la información en conceptos discretos, establecer relaciones causales y contextuales entre las categorías, e integrar finalmente los hallazgos en una narrativa teórica coherente.

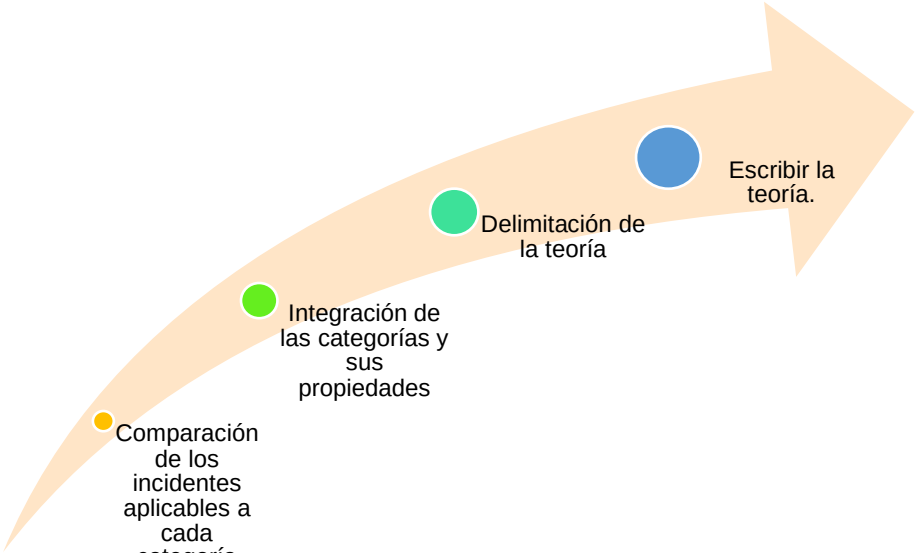
De este modo, los códigos se transformaron en las bases sustantivas para la generación de teoría. Para ello, los informantes clave se identificaron mediante un sistema de codificación estructurado. Los estudiantes fueron designados con los códigos E001 a E006, mientras que los docentes recibieron los códigos D001 a D006. Esta medida se implementó con el fin de proteger su anonimato, garantizando así la confidencialidad y el rigor ético requeridos en el estudio.

En cuanto a los procedimientos básicos, Glaser y Strauss (1967) establecieron los pilares de este enfoque, los cuales comprenden la recolección de información, la codificación de información y la elaboración de memorandos analíticos. Para la construcción teórica, resulta crucial la identificación, el desarrollo y la vinculación conceptual de las categorías emergentes; estos componentes forman la estructura conceptual que conecta los hallazgos con la evidencia empírica.

Dicha metodología se sustenta en el método comparativo constante, el cual implica confrontar continuamente la información recabada con la teoría que surge del análisis. Para este proceso, los autores delinean cuatro etapas, las cuales se exponen a continuación alineadas con el procedimiento ejecutado en esta investigación:

Figura 2

Etapas de procedimiento de información Glaser y Strauss (1967)



Nota. Elaboración propia

Bajo esta misma perspectiva, el tratamiento de los hallazgos recabadas mediante los distintos instrumentos se ajustó a los lineamientos de la Teoría Fundamentada en su versión desarrollada por Strauss y Corbin (1998), quienes sistematizaron y ampliaron el método originalmente propuesto por Glaser y Strauss (1967). Entre los elementos centrales considerados para este fin se encuentran el enfoque orientado a procesos y el muestreo de tipo teórico. Respecto al análisis, Strauss y Corbin describen un sistema de codificación que comprende fases como la abierta y la axial. En particular, la codificación abierta se comprendió como el ejercicio analítico destinado a reconocer conceptos dentro de la información, revelando sus atributos y dimensiones mediante un escrutinio detallado, línea por línea, del contenido.

Técnica para el análisis de la información

El tratamiento de la información tuvo como propósito interpretar la realidad contextual para comprender el fenómeno objeto de estudio. De este modo, se buscó alcanzar un conocimiento integral sobre el conjunto sistemático de evidencia científica surgida durante la aplicación de los instrumentos de recolección que sirvieron de base para esta investigación. En consecuencia, la combinación de métodos y técnicas permitió obtener mayor riqueza y variedad de información. La triangulación de los hallazgos favoreció la validez interna del estudio. En la medida en que los participantes percibieron la problemática a resolver y la investigadora demostró las competencias necesarias para registrar e interpretar las perspectivas emergentes, se contribuyó a la credibilidad de los resultados.

Durante el proceso de triangulación de fuentes, se realizó la contrastación de tres vertientes: los informantes clave, los referentes teóricos y la perspectiva interpretativa de la investigadora. La socialización de los hallazgos posibilitó el inicio de la construcción teórica generada. Así, el procesamiento de la información suministrada por los informantes clave durante las entrevistas en profundidad, se llevó a cabo mediante la reducción de hallazgos comprensivos hasta alcanzar la saturación de la información acorde a la tabla de especificaciones.

La Tabla 6 presenta el modelo de especificaciones que articuló el diseño metodológico de la investigación. En ella se relacionan los cuatro propósitos específicos del estudio con sus respectivas categorías temáticas, categorías de análisis y las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de información. Esta matriz permitió orientar de manera sistemática el proceso investigativo, asegurando la coherencia entre los objetivos planteados, los focos de indagación que abarcan desde las percepciones y emociones de los estudiantes hasta las condiciones socioeconómicas y culturales del contexto y las herramientas utilizadas para su

exploración, principalmente la entrevista en profundidad con guía semiestructurada y el diario de campo.

Tabla 6

Modelo de especificaciones

PROPÓSITO GENERAL: Generar un modelo teórico sustentado en la motivación para promover el aprendizaje hacia las ciencias sociales en estudiantes de noveno grado de las instituciones educativas oficiales del municipio de Turbaco.			
PROPÓSITOS ESPECÍFICOS	**CATEGORIAS TEMÁTICAS**	**CATEGORIAS DE ANÁLISIS**	**TECNICA E INSTRUMENTO**
1. Describir las percepciones de los estudiantes de noveno grado y docentes sobre la importancia de las ciencias sociales en la formación educativa.	1. Emociones y actitudes frente a la asignatura. 2. Factores que dificultan el aprendizaje y la motivación.	Desconexión emocional con la asignatura; percepción de irrelevancia; barreras cognitivas y contextuales.	Entrevista a profundidad, guía semiestructurada
2. Comprender los factores que influyen en la motivación de los estudiantes de noveno grado hacia el aprendizaje de las ciencias sociales en las instituciones educativas oficiales del municipio Turbaco.	1. Estrategias pedagógicas que motivan. 2. Estrategias pedagógicas que desmotivan.	Preferencia por metodologías activas; percepción sobre métodos tradicionales; relación docente-estudiante.	Entrevista a profundidad, guía semiestructurada.
3. Interpretar la relación de las estrategias pedagógicas aplicadas por los docentes y la motivación de los estudiantes en el aprendizaje de las ciencias sociales	1. Valor otorgado a las Ciencias Sociales. 2. Utilidad en la vida diaria.	Aplicabilidad en la vida personal y social; conciencia ciudadana; pensamiento crítico.	Entrevista a profundidad, guía semiestructurada. Diario de campo
4. Develar los constructos teóricos que sustentan un modelo teórico basado en la motivación para el aprendizaje de las ciencias sociales en los estudiantes de noveno grado de las instituciones educativas oficiales del municipio de Turbaco.	1.Condiciones socioeconómicas familiares y su efecto en el estudio. 2. Influencia del entorno cultural y social del municipio.	Falta de recursos materiales; responsabilidades familiares; desvalorización cultural de la asignatura.	Entrevista a profundidad, guía semiestructurada.

***Nota*.** Elaboración propia.

Durante el proceso de triangulación de fuentes, se realizó la contrastación de tres vertientes: los informantes clave, los referentes teóricos y la perspectiva interpretativa de la investigadora. La socialización de los hallazgos posibilitó el inicio de la construcción teórica generada. Así, el procesamiento de la información suministrada por los informantes clave durante las entrevistas en profundidad, se llevó a cabo mediante la reducción de hallazgos comprensivos hasta alcanzar la saturación de la información acorde a la tabla de especificaciones.

La Tabla 7 expone el sistema de codificación y nomenclatura adoptado para el análisis de información recolectada. En ella se identifican tres categorías de codificación: las preguntas dirigidas a los estudiantes informantes clave (P1 a P8), las preguntas de indagación aplicadas a los docentes (P1 a P18) y las observaciones de clase (O1 a O6). A cada categoría se le asignó un identificador específico que facilitó la organización, el rastreo y la comparación sistemática de la información durante el proceso analítico, garantizando así la trazabilidad de la información y la coherencia del proceso de triangulación.

Tabla 7

Sistema de codificación y nomenclatura para el análisis de información

CATEGORÍA DE CODIFICACIÓN	IDENTIFICADOR ASIGNADO	DESCRIPCIÓN DEL USO ANALÍTICO
Preguntas informantes clave estudiantes	P1, P2, P3... P8	Se emplearon para estructurar el guion de la entrevista y organizar los ejes temáticos centrales del análisis.
Preguntas informante clave docentes (Indagación)	P1, P2, P3... P18	Se utilizaron para profundizar en aspectos específicos emergentes de las preguntas principales.
Observaciones de clase	O1, O2, O3…O6	Corresponden a las unidades de significado identificadas para el proceso de la triangulación.

***Nota*.** Elaboración propia.

Análisis de la información y proceso de codificación

La fase de análisis de los resultados constituyó el momento crucial donde los elementos identificados fueron examinados exhaustivamente. En esta etapa, se reconocieron cada uno de los componentes implicados en el contexto del problema

para transformar los datos brutos en conocimiento estructurado (Hernández, et al, 2010). El procesamiento de la información se inició considerando el desarrollo del método hasta alcanzar la saturación teórica, con el objetivo de abordar tres niveles de categorización, alineados con los postulados de la Teoría Fundamentada respecto al tratamiento de los hallazgos.

Para tal fin, se llevó a cabo la codificación abierta, aplicando un proceso analítico mediante el cual se discernieron dentro de los registros textuales los conceptos sustantivos relacionados con el estudio, al tiempo que se revelaron las propiedades y dimensiones de estos (Valles, 1997; Strauss y Corbin, 2002; Andréu et al., 2007). Dicho procedimiento permitió que, mediante la recolección y el examen de información cualitativa, emergiera una teoría fundamentada directamente en la evidencia empírica. En este caso particular, el proceso culminó con la generación de un modelo teórico-metodológico propio.

El proceso analítico se inició mediante la codificación abierta, etapa que permitió fracturar los hallazgos comprensivos para identificar y conceptualizar propiedades distintivas sin imposiciones teóricas previas. Seguidamente, se ejecutó la codificación axial, orientada a vincular las categorías y subcategorías emergentes, estableciendo entre ellas relaciones causales y contextuales que dieron lugar a una estructura jerárquica coherente. Por último, se llevó a cabo la codificación selectiva, fase destinada a la integración y refinamiento teórico de las categorías identificadas, consolidando así el núcleo conceptual de la investigación.

La Tabla 8 presenta la matriz de reducción y saturación de la información generada por los informantes clave en torno al primer interrogante del estudio, referido a la percepción del interés estudiantil hacia las ciencias sociales. En ella se recogen las respuestas textuales de seis docentes (D001 a D006) y seis estudiantes (E001 a E006), organizadas junto con su código identificador. El contraste entre ambos grupos permite evidenciar puntos de convergencia como el reconocimiento generalizado de la desmotivación y la escasa conexión con los contenidos y matices particulares, entre

ellos la incidencia de la metodología docente, la densidad temática del área y las preferencias personales de los estudiantes, elementos que en su conjunto orientaron el proceso de saturación teórica y la construcción de categorías de análisis.

Tabla 8

Reducción y saturación de la información suministrada por los informantes clave

INTERROGANTE	TEXTO GENERATIVO INFORMANTE	CÓDIGO INFORMANTE
(1) ¿Cómo percibe el interés de los estudiantes hacia el área de ciencias sociales**?**	*(R1) Los estudiantes han perdido cierto interés en algunas áreas, pero en sentido general han perdido interés en la propia escuela; en sociales, el problema central está en que es importante la lectura y les falta apropiarse del sentido del valor de la lectura. Lo ven como algo demasiado teórico y eso les impacienta.*	D001
	(R1) Hemos mirado un alto grado de desmotivación, teniendo en cuenta que el área maneja muchos contenidos y a veces mucha información que para los estudiantes es densa, motivo por el cual toca empezar a mirar de qué manera se aborda el área para generar en ellos ese interés.	D002
	(R1) El interés es de aceptación en la gran mayoría de los estudiantes, claro que hay algunos que muestran poco interés, pero dentro del trabajo que hemos venido realizando en estos momentos se ven motivados.	D003
	(R1) El interés de los estudiantes es amplio, sin embargo, ellos buscan aprender porque son conocimientos generales, pero cuando ya se va enmarcado a un tema en específico, ellos se retraen, porque no se saben ubicar ni temporal ni espacialmente.	D004
	(R1) En algunos grados de escolaridad es bajo, los estudiantes no realizan las actividades asignadas para la participación en la clase, las evaluaciones no las leen y por lo tanto el resultado obtenido es bajo.	D005
	(R1) El interés de los estudiantes en el área de Ciencias Sociales es en parte nacido de la misma motivación que el maestro le otorgue a su trabajo, dependiendo de todos los mecanismos, estrategias, didácticas, que él utilice para motivar al estudiante hacia el conocimiento del área.	D006
	(R1) En nuestras clases de ciencias sociales actualmente abunda mucho la desmotivación y la	E001

	falta de interés hacia lo que se habla o digamos que se da más que todo, la falta de interés al tema que se da, porque pues es un tema al que no tenemos conocimiento y la mayoría de los estudiantes no prestan atención.	
	(R1) Por mi parte son clases que me entretienen mucho, es cierto, siendo sincera, a veces me da un poco de sueño y me aburro, pero eso depende también la dinámica que tengan mis compañeros y a veces que el profe se centra también en dar una clase teórica y hay poca participación.	E002
	(R1) En el área de ciencias sociales yo me siento normal, siento que es un área más en la que debo de esforzarme, porque en realidad el área de ciencias sociales no es que sea una de mis áreas favoritas... a veces me aburro.	E003
	(R1) Bueno, en mi caso como me gusta mucho esta materia, me siento motivada en clases y siempre socializamos. Pero algunos de mis compañeros se sienten más desmotivados o aburridos en esta clase, ya que no se interesan mucho en esta materia.	E004
	(R1) Me aburro porque siento que las clases no son tan dinámicas, siempre las clases son como habla, habla y habla, me siento así porque la materia no me emociona, me emocionan más otras materias como la informática.	E005
	(R1) Sinceramente las clases de ciencias sociales son buenas, aunque me siento un poco distraída porque mis compañeros a veces no nos ayudan en el aprendizaje, algunos se portan mal y no nos ayudan o no nos dejan prestar atención.	E006

***Nota*.** Elaboración propia de la autora

Proceso de Codificación Abierta Emergente

La Tabla 9 sintetiza el proceso de codificación abierta emergente derivado del análisis de la información recolectada. En ella se identificaron cinco conceptos o códigos abiertos centrales percepción de desmotivación, influencia de la metodología docente, relación teoría-práctica, factores contextuales desmotivadores y estrategias motivacionales demandadas, cada uno acompañado de sus propiedades características y las dimensiones que delimitan su rango de variación. Este proceso permitió fragmentar y conceptualizar la información en unidades significativas que

sentaron las bases para las fases de codificación axial y selectiva. A partir de la reducción y saturación de los textos generativos anteriores, se identificaron los siguientes conceptos sustantivos y sus propiedades:

Tabla 9

Proceso de codificación abierta emergente

CONCEPTO EMERGENTE (CÓDIGO ABIERTO)	PROPIEDADES IDENTIFICADAS	DIMENSIONES
Percepción de desmotivación	- Apatía hacia la lectura - Visión teórica del área - Densidad de contenidos - Falta de conexión temporal-espacial	Baja → Alta
Influencia de la metodología docente	- Tradicionalismo en la enseñanza - Uso limitado de TIC - Clases magistrales vs. participativas	Tradicional → Innovadora
Relación teoría-práctica	- Dificultad para aplicar conocimientos - Percepción de inutilidad laboral - Desconexión con proyecto de vida	Abstracto → Aplicado
Factores contextuales desmotivadores	- Entorno social ruidoso - Falta de acompañamiento familiar - Priorización del entretenimiento digital	Individual → Social
Estrategias motivacionales demandadas	- Uso de tecnología educativa - Aprendizaje lúdico y colaborativo - Transversalidad curricular - Salidas pedagógicas	Pasivo → Activo

***Nota*.** Elaboración propia

La Tabla 10 presenta la matriz de codificación abierta aplicada a las percepciones de interés y motivación expresadas por docentes y estudiantes. A partir de los textos generativos reducidos de cada informante, se extrajeron códigos abiertos emergentes que capturan las principales tendencias del fenómeno: la apatía lectora, el tradicionalismo pedagógico, la desconexión emocional con el área, la monotonía

metodológica y la motivación de carácter predominantemente extrínseco. La organización por interrogante y código de informante facilitó la comparación sistemática entre las voces docentes y estudiantiles como parte del método comparativo constante.

Tabla 10

Percepción del interés y motivación

INTERROGANTE	TEXTO GENERATIVO INFORMANTE (REDUCIDO)	CÓDIGO INFORMANTE	CÓDIGOS ABIERTOS EMERGENTES
(D1) ¿Cómo percibe el interés de los estudiantes hacia el área de ciencias sociales?	**(R1)** Los estudiantes muestran apatía hacia la lectura y perciben el área como excesivamente teórica, lo que genera impaciencia y desidentificación.	D001	• Percepción de teorización excesiva • Apatía lectora • Desconexión estudiante-contenido
	(R1) Existe un alto grado de desmotivación asociado a la densidad de contenidos y a estrategias de enseñanza magistrales que no responden a las necesidades actuales.	D002	• Sobrecarga curricular • Tradicionalismo pedagógico • Desmotivación estructural
	(R1) El interés varía según el grado; en niveles menores hay mayor receptividad, mientras que en grados superiores prevalece la selectividad hacia otras áreas.	D006	• Variabilidad evolutiva del interés • Competencia interdisciplinar
	(R1) En nuestras clases abunda la desmotivación; los temas no generan conexión y los estudiantes no encuentran sentido práctico a lo enseñado.	E001	• Pérdida de sentido aplicativo • Desconexión emocional con el área
	(R1) Me aburro porque las clases no son dinámicas; la metodología repetitiva y la falta de recursos didácticos disminuyen mi atención.	E005	• Monotonía metodológica • Carencia de estímulos didácticos
(E1) ¿Qué emociones experimenta en las clases de ciencias sociales? ¿Qué lo motiva/desmotiva?	**(R1)** Experimento desinterés cuando la explicación es lenta y tradicional; me motiva cuando se usan videos o debates, pero es esporádico.	E001	• Frustración por ritmo instruccional • Motivación condicional a innovación
	(R1) Me siento interesado cuando participo en debates o dramatizaciones; me desmotiva	E006	• Engagement por participación

	la lectura extensa sin apoyo visual.		• Fatiga cognitiva por lectura pasiva
	(R1) A veces me aburro, pero trato de cumplir por la nota; la falta de materiales y el calor del salón afectan mi concentración.	E003	• Motivación extrínseca (calificación) • Factores ambientales distractores

***Nota*.** Elaboración propia

La Tabla 11 recoge la matriz de codificación abierta correspondiente a las estrategias pedagógicas y los recursos didácticos disponibles en las instituciones participantes. A partir de los textos generativos reducidos de docentes y estudiantes, se identificaron códigos abiertos emergentes que revelan una tensión central entre las estrategias innovadoras que algunos docentes intentan implementar como la lúdica, el debate, el juego de roles y el uso de TIC y las limitaciones estructurales que condicionan su aplicación, entre ellas la obsolescencia de los recursos institucionales, la precariedad de la infraestructura tecnológica y la percepción estudiantil de una innovación insuficiente y esporádica. Estos códigos alimentaron el proceso de codificación axial al evidenciar relaciones causales entre las condiciones del entorno escolar y los niveles de motivación hacia el área.

Tabla 11

Estrategias pedagógicas y recursos

INTERROGANTE	TEXTO GENERATIVO INFORMANTE (REDUCIDO)	CÓDIGO INFORMANTE	CÓDIGOS ABIERTOS EMERGENTES
(D3) ¿Cuáles estrategias pedagógicas ha empleado para motivar hacia el área?	***(R3)*** *Utilizo la lúdica como estrategia transversal, buscando que el estudiante juegue con el conocimiento sin perder rigor conceptual.*	D001	• Lúdica como mediación cognitiva • Equilibrio juego-conocimiento
	(R3) *Implemento organizadores gráficos, trabajo colaborativo y uso creativo de TIC para sintetizar información y promover participación.*	D002	• Síntesis visual de contenidos • Colaboración como estrategia de apropiación
	(R3) *Fomento el debate, el juego de roles y la conexión con*	D004	• Actualización contextual del contenido

	noticias actuales para hacer el contenido significativo.		• Role-playing como herramienta didáctica
(E4) ¿Cuáles estrategias innovadoras aplica su profesor?	***(R4)** El profesor usa video beam y videos ocasionalmente; me siento más motivado cuando hay cambio, pero es insuficiente.*	E005	• Innovación esporádica • Expectativa insatisfecha de transformación
	***(R4)** No utilizamos tecnología en clase; me gustaría ver más recursos digitales y actividades prácticas como maquetas o salidas de campo.*	E004	• Brecha tecnológica percibida • Demanda de aprendizaje experiencial
(D11) ¿Con qué recursos didácticos cuenta la institución? ¿Son suficientes?	***(R11)** Los recursos son escasos y obsoletos: mapas planos, textos desactualizados, computadores con software antiguo. Los docentes suplimos con equipos personales.*	D002	• Obsolescencia de recursos institucionales • Esfuerzo docente compensatorio
	***(R11)** No contamos con internet de calidad, ni con materiales actualizados; esto limita severamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.*	D006	• Infraestructura tecnológica insuficiente • Limitación estructural para la innovación
	***(R11)** En el salón no tenemos mapamundi, ni aire acondicionado, ni carteles; solo el tablero y el portátil personal del profesor.*	E001	• Precariedad locativa percibida • Minimalismo de recursos en el aula

***Nota*.** Elaboración propia

La Tabla 12 presenta la matriz de codificación axial que articula los elementos constitutivos del modelo teórico emergente con la evidencia empírica derivada de los hallazgos comprensivos. Siguiendo el modelo paradigmático de Strauss y Corbin, se identificaron y relacionaron seis componentes: el fenómeno central, la baja motivación hacia las ciencias sociales, las condiciones causales que lo generan, el contexto institucional y socioeconómico que lo enmarca, las condiciones intervinientes que lo modulan, las estrategias de acción e interacción desplegadas por los actores, y las consecuencias diferenciales según el nivel de compromiso estudiantil. Para cada elemento se incorporó evidencia textual directa de los informantes clave, lo que garantiza el anclaje empírico del modelo y la trazabilidad del proceso analítico.

Tabla 12

Elementos del modelo en relación con la evidencia de información

ELEMENTO DEL MODELO	DESCRIPCIÓN	EVIDENCIA HALLAZGOS COMPRENSIVOS
Fenómeno central	Baja motivación estudiantil hacia el área de Ciencias Sociales en contexto educativo de Turbaco	Mencionado explícitamente por D001, D002, D005, E001, E003, E005
Condiciones causales	• Metodologías tradicionales repetitivas • Carencia de recursos didácticos y tecnológicos • Desconexión currículo-contexto vital • Influencia de distractores sociofamiliares	D001: somos demasiados tradicionalistas; E001: "no utilizamos material didáctico; D005: el entorno social... fiestas, música.
Contexto	Institución educativa pública en zona vulnerable de Turbaco, con limitaciones presupuestales, estudiantes de contextos socioeconómicos diversos, acceso desigual a tecnología	D002: recursos obsoletos; E001: no tenemos aire, ni carteles; D005: zona vulnerable.
Condiciones intervinientes	• Formación y disposición docente para innovar • Apoyo institucional y gubernamental • Acompañamiento familiar • Características individuales del estudiante (intereses, proyecto de vida)	D006: el maestro es responsable"; D002: padre que no lee... estudiante no se va a motivar"; E004: quiero ser licenciada en ciencias sociales.
Estrategias de acción/interacción	• Implementación de estrategias lúdicas y colaborativas • Integración crítica de TIC • Contextualización de contenidos • Fomento de lectura crítica y pensamiento social • Vinculación de familias y comunidad	D002: ruleta, Google Maps, trabajo colaborativo; D003: análisis crítico de hechos; E006: dramatización... nos hace sacar risa.
consecuencias	• En estudiantes comprometidos: apropiación del conocimiento, proyección profesional en áreas sociales • En estudiantes desmotivados: bajo rendimiento, percepción de irrelevancia, deserción implícita del área	D002: algunos se han motivado más"; E001: les parece pérdida de tiempo; D003: algunos me manifiestan interés por estudiar derecho.

Nota. Elaboración propia.

La Tabla 13 expone la matriz de relaciones categóricas construida a partir del proceso de codificación axial, en la que se sistematizan los vínculos identificados entre las principales categorías emergentes del análisis. Para cada par de categorías se especifica el tipo de relación causal, positiva/transformadora, condicionante,

negativa/interferente, positiva/facilitadora, moderadora o selectiva y se ancla en evidencia textual directa de los informantes. En conjunto, la matriz permite visualizar la red de interacciones que configura el fenómeno estudiado, destacando cómo factores como las metodologías empleadas, el entorno social, el acompañamiento familiar y el proyecto de vida de los estudiantes se articulan para condicionar, inhibir o potenciar la motivación hacia el aprendizaje de las ciencias sociales.

Tabla 13

Matriz de relaciones categóricas

CATEGORÍA A	CATEGORÍA B	TIPO DE RELACIÓN	EVIDENCIA
Metodologías tradicionales	Percepción de irrelevancia	Causal	D001: lo ven como mucho bla bla bla; E003: cosas del pasado... no nos sirve.
Estrategias innovadoras	Motivación estudiantil	Positiva/Transformadora	D002: la ruleta es fabulosa... todos quieren salir bien; E006: se siente más motivación
Carencia de recursos	Dificultades pedagógicas	Condicionante	D002: no se cuenta con internet de calidad; E001: ni siquiera tenemos un mapamundi
Entorno social distractores	Desmotivación académica	Negativa/Interferente	D005: fines de semana... fiestas... no asisten los lunes; E001: música fuerte... desconcentra
Contextualización curricular	Pertinencia percibida	Positiva/Facilitadora	D003: trabajar de la mano con el contexto... permite conocer sus perspectivas; E002: temas de democracia... nos van a servir
Acompañamiento familiar	Compromiso estudiantil	Moderadora	D002: la casa es la primera escuela; E001: poco apoyo o acompañamiento... no te motiva
Proyecto de vida	Valoración del área	Selectiva	D003: algunos me manifiestan interés por estudiar derecho; E005: me gustan más los números.

Nota. Elaboración propia

Análisis de relaciones de categorías

Esta lectura minuciosa y cercana al texto permite reconocer qué relatan los participantes y, al mismo tiempo, cómo construyen sus relatos, los matices que incorporan, las palabras que eligen y los elementos que se repiten o se contraponen en sus narrativas (Bravo, 2022). A partir del análisis de las entrevistas realizadas a los docentes se identificaron 32 códigos y en las entrevistas a estudiantes 39 códigos, que posteriormente fueron organizados en cinco familias o ejes temáticos. En la tabla siguiente se presenta esta organización, donde se muestra con claridad la relación entre cada familia y los códigos que la componen.

La Tabla 14 presenta las familias temáticas y los códigos derivados del análisis de las entrevistas realizadas a los seis docentes participantes, junto con la frecuencia de mención de cada código a lo largo del corpus. Los hallazgos comprensivos, se organizaron en cinco familias: percepción y causas del desinterés, influencias externas sociales y familiares, estrategias y metodologías pedagógicas, pertinencia y factores para la motivación, e interrelación con contexto y recursos. La frecuencia de menciones que oscila entre dos y seis apariciones permitió identificar los aspectos de mayor recurrencia y consenso entre los docentes, entre ellos el bajo interés general, el predominio de metodologías tradicionales, la influencia de distractores digitales y la insuficiencia de recursos institucionales, elementos que orientaron la construcción de las categorías centrales del modelo teórico.

Tabla 14

Familias y códigos derivados de entrevistas a docentes

FAMILIA TEMÁTICA	CÓDIGO	NÚMERO DE MENCIONES
I. Percepción y Causas del Desinterés	Bajo interés general y apatía hacia el área	6
	Percepción del área como excesivamente teórica	5
	Pérdida de interés en la escuela en general	4
	Metodologías tradicionales no actualizadas	6
	Distracciones tecnológicas y externas (e.g., influencers, redes sociales)	6
	Falta de hábito de lectura y aversión a lo teórico	5

	No percepción de relevancia en la vida diaria	3
	Estudiantes no relacionan el área con su proyecto de vida	5
	Algunos lo relacionan con carreras específicas (e.g., derecho)	2
II. Influencias Externas Sociales y Familiares	Prioridad familiar a otras ciencias (e.g., matemáticas)	4
	Falta de apoyo familiar y exposición a distracciones	5
	Cultura de entretenimiento sobre educación	6
	Distracciones por tecnología y medios (e.g., videos, fiestas)	6
	Influencers y realidad digital competidora	5
III. Estrategias y Metodologías Pedagógicas	Actividades lúdicas y juegos	5
	Uso de TIC (e.g., videos, proyectores)	5
	Trabajo cooperativo y colaborativo	4
	Proyectos transversales con otras áreas	3
	Lúdica y vivencial	5
	Cooperativo y debates	4
	Proyectos transversales e interdisciplinarios	3
	Uso de videos y debates	4
	Actividades vivenciales (e.g., salidas)	2
IV. Efectividad y Factores para la Motivación	Efectividad media o parcial	6
	Necesidad de mayor actualización e innovación	4
	Actualizar metodologías y actitud docente	6
	Incorporar TIC y relevancia práctica	5
	Cambio en la percepción de utilidad	4
V. Interrelación con Contexto y Recursos	Relacionar contenidos con realidad local y actual	6
	Dificultades por falta de recursos para salidas o actividades vivenciales	5
	Recursos insuficientes (e.g., mapas, proyectores escasos)	6
	Falta de TIC y materiales actualizados	5

Nota. La tabla muestra la frecuencia de mención de cada concepto a lo largo de las seis entrevistas (n=6).

A partir del análisis temático de las entrevistas a los docentes muestran un panorama donde el desinterés de los estudiantes hacia las ciencias sociales surge de una acumulación de percepciones y prácticas que han ido erosionando el valor de esta área. Se percibe como algo excesivamente teórico, cargado de lectura que los alumnos no logran apropiarse, y en muchos casos se ve como una asignatura que

“cualquiera puede dictar”, lo cual refuerza la idea de que no requiere rigor ni especialización.

Los profesores reconocen que esta apatía no es exclusiva de sociales, más bien, responde a un malestar más amplio con la escuela misma, agravado por la competencia feroz de la tecnología, las redes sociales, los influencers y el entretenimiento que capturan la atención juvenil fuera del aula. La familia y la sociedad también juegan un papel decisivo al priorizar matemáticas o ciencias exactas, relegando las sociales a un segundo plano, y al modelar un estilo de vida donde la reflexión histórica o geográfica no tiene espacio en las conversaciones cotidianas. En este sentido, el problema no es solo pedagógico, sino profundamente sociocultural: los estudiantes absorben patrones de consumo rápido y distracción que chocan con la lentitud y la profundidad que exige el aprendizaje en ciencias sociales.

Frente a este diagnóstico, los docentes no se resignan, aunque reconocen que el camino es largo y los resultados parciales. Apuestan por estrategias que rompan con la tradición magistral, la lúdica como forma de involucrar sin perder el conocimiento, el uso creativo de las TIC, el trabajo colaborativo, los proyectos transversales y, sobre todo, la vinculación explícita de los contenidos con la realidad local, nacional y actual de los estudiantes. Sin embargo, chocan con limitaciones estructurales, recursos escasos, aulas cerradas sin posibilidad de salidas de campo, y una formación docente que a veces se queda rezagada frente a las necesidades de los nativos digitales.

Lo que emerge con fuerza es la convicción de que las ciencias sociales son, en esencia, la madre de muchas otras disciplinas y que su enseñanza debería ser vivencial, interdisciplinaria y transdisciplinaria. La motivación, entonces, no solo depende solo de juegos o tecnología, también de que el estudiante sienta que lo que aprende le sirve para comprender su mundo y proyectarse en él, algo que hoy, según los entrevistados, rara vez ocurre.

Familia de códigos percepción y causas del desinterés

Los docentes muestran un conocimiento amplio y coincidente sobre las causas del desinterés de los estudiantes hacia el área de ciencias sociales. Todos ellos identifican una apatía generalizada, que no se limita al área específica, sino que se extiende a la escuela en su conjunto, y que se manifiesta de forma particularmente aguda en las ciencias sociales por su percepción como disciplina excesivamente teórica y lectora. La gran mayoría señala que los estudiantes ven el contenido como demasiado teórico, algo que impacienta y genera rechazo, al punto de que en algunos contextos se considera que "cualquiera puede dictar" la asignatura.

Esta valoración negativa no es aislada va acompañada de una explicación multifactorial que incluye la falta de hábito lector (les falta mucho para apropiarse del sentido del valor de la lectura), la competencia feroz de distracciones externas y la desconexión entre el contenido y la vida cotidiana de los alumnos. Este diagnóstico no se queda en la superficie; los profesores lo enmarcan en un contexto sociocultural más amplio, donde la familia prioriza matemáticas o ciencias exactas y la sociedad modela preferencias por el entretenimiento rápido sobre la reflexión profunda.

La percepción del desinterés se expresa de manera recurrente y con matices muy parecidos en las entrevistas, lo que refuerza la idea de que no se trata de opiniones aisladas sino de una experiencia compartida en el aula. Así lo verbalizan varios docentes:

> *· Los estudiantes han perdido cierto interés en algunas áreas […] pero de pronto eso se debe a que en sentido general los estudiantes han perdido interés en la propia escuela (Docente D-001).*
>
> *· Desde el área de ciencias sociales hemos mirado un alto grado de desmotivación, teniendo en cuenta que el área maneja muchos contenidos y a veces mucha información que para los estudiantes es densa (Docente D-002).*
>
> *· Muchos ven a las ciencias sociales como algo demasiado teórico y lo que es muy teórico para ellos, como que les impacienta (Docente D-001).*
>
> *· El área se ha venido constituyendo en el transcurso de los tiempos desde la enseñanza magistral […] esto genera en ellos desmotivación (Docente D-002).*

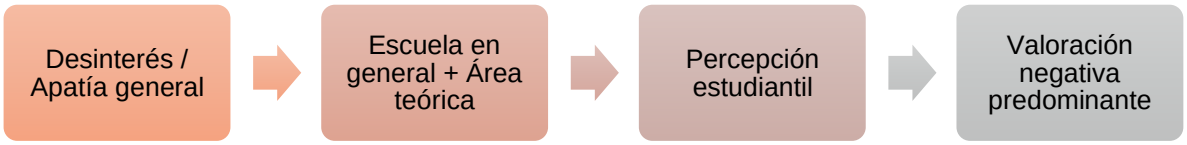
· Los jóvenes ven que la sociedad […] prioriza más por programas de entretenimiento, que por programas educativos relacionados con las ciencias sociales (Docente D-001).

· Un padre de familia que no lee, que no ve noticias, que su hijo no ve eso en la casa, es un estudiante que no se va a motivar (Docente D-002).

Estas expresiones revelan además de un diagnóstico común, también una valoración claramente negativa del fenómeno, el desinterés se ve como un problema estructural que combina factores internos (metodologías tradicionales, escasa actualización docente) y externos (tecnología, familia, sociedad), y que pone en riesgo la apropiación significativa del conocimiento. Los docentes no lo atribuyen a una supuesta falta de capacidad de los estudiantes, más bien, a una brecha entre las prácticas escolares y las necesidades, prioridades y formas de aprender de los jóvenes actuales. En este sentido, el desinterés no aparece como un defecto individual, sino como el resultado previsible de un sistema educativo que aún no ha logrado dialogar de manera efectiva con el mundo en el que viven sus alumnos.

Figura 3

Estructura de la familia de códigos percepción y causas del desinterés



Nota. Elaboración propia

Familia de códigos influencias externas sociales y familiares

Los docentes muestran un conocimiento amplio y coincidente sobre cómo las influencias externas sociales y familiares contribuyen de manera decisiva al desinterés de los estudiantes hacia las ciencias sociales. Todos ellos identifican un entorno que compite agresivamente con la escuela: la tecnología, las redes sociales, los influencers, los reality shows, los videojuegos y la cultura del entretenimiento rápido

capturan la atención juvenil y modelan prioridades que relegan la reflexión histórica, geográfica o cívica.

Donde en su mayoría enfatiza que la sociedad está pendiente a resolver otros tipos de problemas y no tiene espacios o tiempos para hacer reflexiones sobre el pasado, lo que deja a los jóvenes sin modelos adultos que valoren estos temas. Esta influencia no es abstracta; se concreta en la familia, donde los padres priorizan matemáticas o ciencias exactas, ven las sociales como muy teóricas y, sin querer, las relegan al transmitir que no son tan importantes ni útiles. El resultado es una reproducción de patrones, los estudiantes “absorben como esponjas” lo que ven en casa y en su entorno, prefiriendo la diversión inmediata sobre el esfuerzo lector o analítico que exige el área.

Esta percepción se expresa de forma recurrente y con matices muy similares en las entrevistas, lo que evidencia una experiencia compartida más allá de opiniones individuales. Así lo verbalizan varios docentes:

> *· La sociedad está pendiente a resolver otros tipos de problemas, no tienen espacios o tiempos para hacer reflexiones sobre el pasado, sobre temas de historia o geografía […] los jóvenes ven ese ejemplo y lo copian, lo absorben como esponjas (Docente D-001).*
> *· Los jóvenes ven que la sociedad y como por ejemplo los programas de televisión, priorizan más por programas de entretenimiento, que por programas educativos relacionados con las ciencias sociales (Docente D-001).*
> *· Un padre de familia que no lee, que no ve noticias, que su hijo no ve eso en la casa, es un estudiante que no se va a motivar […] la casa es la primera escuela (Docente D-002).*
> · A los padres de familia le gusta mucho que sus hijos se apropien más de las matemáticas que a las ciencias sociales […] el padre de familia sin querer ha ido relegando un poco la parte de las ciencias sociales (Docente D-001).
> *· Hay mucha información por fuera de nosotros como escuela […] lo que está por fuera pareciera más atractivo a los jóvenes, su entorno social la música, la fiesta, el picó […] eso de afuera le está ganando a lo que nosotros queremos hacer internamente en la escuela (Docente D-001).*

> *· Influye directamente, en este caso Turbaco es un contexto que por estar cercano a Cartagena va a posibilitar que el estudiante acceda a recursos fácilmente, pero el problema que se está dando es que […] hay un ambiente de apoyo por parte del estudiante hacia la diversión, hacia lo cultural, hacia la bulla (Docente D-002).*

Estas expresiones revelan una valoración negativa del fenómeno, las influencias externas se ven como una batalla que la escuela está perdiendo, un factor que genera distracción masiva y desconcentración (especialmente por ruido y exhibicionismo en redes), y que perpetúa la idea de que las ciencias sociales no son prioritarias ni relevantes. Los docentes no culpan directamente a la familia o la sociedad, pero subrayan que esta tríada (casa-escuela-sociedad) falla cuando no hay modelos de lectura, noticias o reflexión en el hogar, ni apoyo para contrarrestar el bombardeo de entretenimiento digital.

En este sentido, el desinterés aparece como el resultado previsible de un ecosistema sociocultural donde lo educativo pierde terreno frente a lo lúdico y lo inmediato, dejando a los jóvenes sin puentes claros entre su realidad cotidiana y el conocimiento que las ciencias sociales podrían ofrecerles para interpretarla.

Figura 4

Estructura de la familia de códigos influencias externas sociales y familiares



Nota. Elaboración propia

Familia de códigos estrategias y metodologías pedagógicas

Los docentes muestran un conocimiento amplio y coincidente sobre las estrategias pedagógicas que emplean para intentar revertir el desinterés hacia las ciencias sociales. Todos ellos coinciden en la necesidad de abandonar o al menos

reducir la enseñanza magistral tradicional, y apuestan por enfoques más activos y atractivos para los estudiantes actuales. Se destaca el uso de la lúdica como estrategia central, no como mero juego sino como forma de involucrar al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre vinculándola al conocimiento sustantivo (juguemos con el conocimiento, no podemos dejar de lado el conocimiento).

Le sigue de cerca el empleo de TIC (videos, proyectores, herramientas digitales) y el trabajo cooperativo o colaborativo, que permiten compartir saberes, organizar información de manera sintética (organizadores gráficos, folletos, trípticos) y vivir experiencias más creativas y participativas en el aula. Además, varios mencionan proyectos transversales, interdisciplinarios o vivenciales (salidas de campo, intercambios), aunque reconocen que estas son más difíciles de implementar por limitaciones institucionales y de recursos. Esta orientación no es improvisada, responde a una convicción compartida de que las ciencias sociales deben ser prácticas, contextualizadas y relevantes, y que la motivación surge cuando el estudiante se siente parte activa y no mero receptor pasivo.

Esta percepción se expresa de manera recurrente y con matices muy parecidos en las entrevistas, lo que evidencia una experiencia pedagógica compartida más allá de estilos individuales. Así lo verbalizan varios docentes:

> *· Desde hace muchos años atrás yo utilizaba mucho la lúdica […] trato al máximo que los estudiantes no solamente vean la asignatura como escribir un título, no, sino que ellos se traten de involucrar (Docente D-001).*
>
> *· La lúdica lo que busca es que juguemos con el conocimiento, no podemos dejar de lado el conocimiento, el conocimiento es importante […] para que el muchacho se valga de la estrategia de la lúdica para que aprendan a hacer cosas prácticas (Docente D-001).*
>
> *· Desde las estrategias metodológicas que nosotros llevamos al aula […] están las de utilizar todas esas herramientas que se están presentando desde las tecnologías […] como es el hecho de diseñar organizadores gráficos, los cuales llevan al estudiante a reducir información (Docente D-002).*
>
> *· El trabajo en equipo posibilita el mejoramiento y apropiación del área […] al compartir saberes en grupos de trabajo se promueve el trabajo cooperativo y colaborativo (Docente D-002).*

· Cuando se une la parte colaborativa, la parte cooperativa y la parte de la lúdica, ese triángulo allí podría dar buenos resultados (Docente D-001).

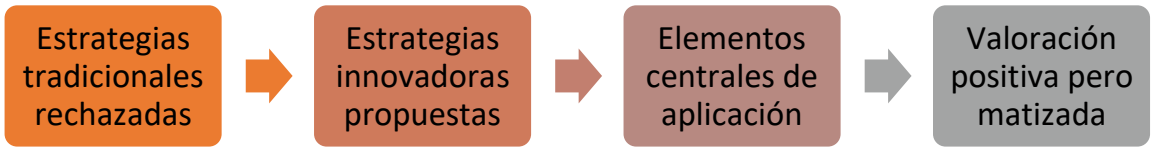
· Debemos poner en práctica con nuestros estudiantes los proyectos transversales, atravesar todas las ciencias […] la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad (Docente D-001).

Estas expresiones revelan no solo un repertorio común de estrategias, sino también una valoración positiva pero matizada del fenómeno, las metodologías innovadoras motivan a algunos estudiantes (especialmente a los más interesados u organizados), generan mayor apropiación y permiten una clase más activa y creativa, pero no logran resultados del 100 % y a veces corren el riesgo de que el alumno se centre solo en lo lúdico sin profundizar en el conocimiento. Los docentes no idealizan estas prácticas; reconocen que requieren actualización constante, creatividad docente y recursos que muchas veces faltan (proyectores limitados, imposibilidad de salidas).

En este sentido, las estrategias pedagógicas no aparecen como una solución mágica, sino como un esfuerzo deliberado por tender puentes entre la tradición escolar y las formas de aprender de los nativos digitales, transformando las ciencias sociales de una materia teórica y aburrida en una experiencia viva, compartida y útil para comprender el mundo actual. El desafío, según ellos, radica en equilibrar el juego con el rigor, la tecnología con la reflexión, y la motivación inmediata con la construcción duradera de conocimiento.

Figura 5

Estructura de la familia de códigos estrategias y metodologías pedagógicas



Nota. Elaboración propia

Familia de códigos efectividad y factores para la motivación

Los docentes muestran un conocimiento amplio y coincidente sobre la efectividad de las metodologías empleadas y los factores clave que consideran necesarios para generar motivación en los estudiantes hacia las ciencias sociales. Todos ellos evalúan los resultados de sus estrategias como parciales o medios, reconociendo que, aunque logran avances en algunos alumnos (especialmente en los más interesados, organizados o con apoyo familiar), no alcanzan el 100 % deseado y el camino sigue siendo largo. Se califica la efectividad como limitada, con matices que van desde no tengo un alto porcentaje hasta notar mejoras puntuales en apropiación del conocimiento cuando se usan herramientas creativas como organizadores gráficos, folletos o trabajo colaborativo.

Esta valoración no es derrotista, va acompañada de una identificación clara de factores que deben considerarse para revertir la desmotivación, destacando en primer lugar el cambio de actitud y actualización del docente, seguido de la incorporación de TIC de forma vanguardista y atractiva, la vinculación práctica y relevante del contenido a las necesidades juveniles, y el reconocimiento de que la motivación surge cuando el estudiante se siente identificado y no solo enseñado.

Los profesores insisten en que no basta con poner diapositivas o un proyector; se requiere repensar la enseñanza para que dialogue con lo que ocurre fuera del aula, sin perder de vista que el conocimiento debe ser el centro, no solo el entretenimiento. Esta percepción se expresa de manera recurrente y con matices muy parecidos en las entrevistas, lo que evidencia un consenso pedagógico más allá de experiencias individuales. Así lo verbalizan varios docentes:

> *· Bueno, como te lo dije anteriormente, no tengo un alto porcentaje en cuanto a resultados, todavía siento que el camino es largo (Docente D-001).*
> *· En lo que llevo de venir trabajando de esta manera con los estudiantes he notado que algunos de ellos, no todos, algunos de ellos, se han motivado más (Docente D-002).*

· Aquel alumno que es interesado, que se ocupa por sus actividades, que le gusta entregar sus cosas a tiempo de forma ordenada y organizada, ha venido dando resultados (Docente D-002).

· En primer lugar, yo pienso que seguir insistiendo en el cambio de actitud del docente con respecto a la forma como enseña las ciencias sociales […] nosotros los profesores tenemos que actualizarnos (Docente D-001).

· Los docentes debemos buscar la forma de vincular las TIC para que los estudiantes se sientan atraídos por las clases […] buscando siempre la forma que no perjudique al traerlo a la escuela, para que los muchachos se sientan más identificados con sus necesidades (Docente D-001).

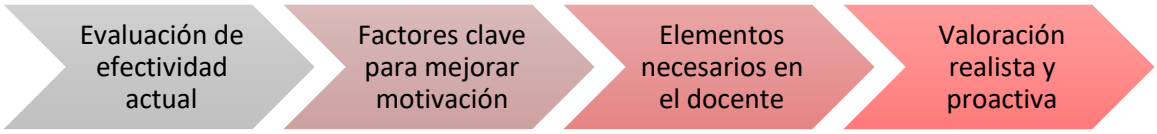
· Factores sociales, culturales, de interacción con otras personas, el contexto, los elementos que se llevan a la escuela, los recursos didácticos que pueda tener (Docente D-002).

Estas expresiones revelan no solo un diagnóstico común de efectividad parcial, sino también una valoración realista y proactiva del fenómeno, las estrategias innovadoras funcionan mejor cuando se adaptan a las necesidades reales de los estudiantes, pero fallan cuando se quedan en lo superficial (juego sin conocimiento, tecnología sin propósito) o cuando chocan con limitaciones estructurales. Los docentes no ven la motivación como algo que se impone desde afuera, sino como un proceso que requiere actualización docente constante, creatividad, y, sobre todo, una reconexión entre el contenido y la vida del alumno.

En este sentido, la efectividad y los factores para la motivación no aparecen como metas alcanzadas, sino como un desafío permanente, equilibrar la atracción inmediata con la profundidad del aprendizaje, integrar lo externo sin perder el rigor, y transformar las ciencias sociales en una herramienta que los jóvenes perciban como útil y propia, capaz de ayudarles a interpretar y proyectar su realidad. El consenso apunta a que, sin estos cambios, el desinterés persistirá, pero con ellos hay espacio para avances significativos, aunque graduales.

Figura 6

Estructura de la familia de códigos efectividad y factores para la motivación



Nota. Elaboración propia

Familia de códigos interrelación con contexto y recursos

Los docentes muestran un conocimiento amplio y coincidente sobre la interrelación entre los contenidos curriculares de ciencias sociales y el contexto socioeconómico y cultural de los estudiantes, así como sobre los recursos disponibles para materializar esa conexión. Todos ellos reconocen que una enseñanza efectiva requiere vincular explícitamente los temas (historia, geografía, ciudadanía) con la realidad local, nacional y global de los alumnos, de modo que estos puedan identificar su propio entorno, entender sus problemáticas y ver cómo los hechos del pasado o de otros contextos se repiten o influyen en su vida actual.

De tal manera, que se insiste en que esta interrelación es esencial para que el conocimiento deje de ser abstracto y se convierta en herramienta de comprensión y transformación de la realidad; sin embargo, también coinciden en que esta vinculación es difícil de lograr en la práctica. Las limitaciones más recurrentes son la escasez de recursos didácticos (mapas, proyectores, materiales actualizados) y, sobre todo, las barreras institucionales y económicas que impiden actividades vivenciales como salidas de campo, intercambios con otras escuelas o uso intensivo de TIC, lo que deja a los estudiantes “desconociendo su propio contexto” o sin medios para explorarlo de forma significativa.

Esta percepción se expresa de manera recurrente y con matices muy parecidos en las entrevistas, lo que evidencia un diagnóstico compartido más allá de experiencias aisladas. Así lo verbalizan varios docentes:

· En ese caso, así como hay estudiantes que de pronto no tienen la fortuna de reconocer el contexto […] debemos ir tratando de solventar esas necesidades […] a veces los estudiantes hasta desconocen su propio contexto (Docente D-001).

· Los docentes debemos buscar técnicas que busquen que ellos por lo menos lo identifiquen […] es difícil, porque a nosotros los docentes nos queda difícil los contenidos o la parte esa de mallas curriculares, eso de ir relacionándolas con el contexto (Docente D-001).

· Porque algunos niños no tienen los medios para que se haga una salida a campo, para que se haga un intercambio con otras escuelas, a veces tenemos esos limitantes y al muchacho le queda difícil manejar su contexto (Docente D-001).

· Lo que te decía anteriormente, el muchacho tiene que conocer su realidad local, entenderla […] traerlos a la reflexión y mostrar como esto que estamos viviendo es producto de lo que se da a nivel nacional y que nuestra realidad local también evidencia unas problemáticas (Docente D-002).

· Nooooo, yo pienso que son muy escasos […] en las escuelas para la enseñanza de las ciencias sociales son muy escasos los recursos, porque a veces nada más nos queremos valer del mapa mapamundi, el proyector, hay que hacer cosas distintas (Docente D-001).

· Factores sociales, culturales, de interacción con otras personas, el contexto, los elementos que se llevan a la escuela, los recursos didácticos que pueda tener (Docente D-002).

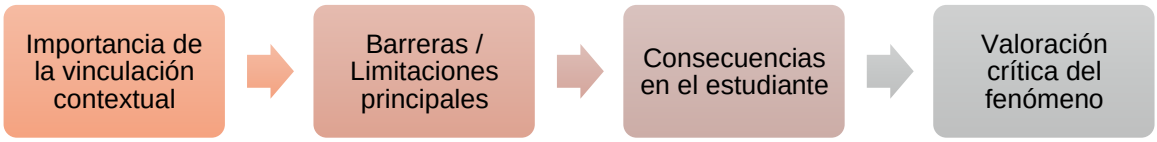
Estas expresiones revelan no solo un consenso sobre la importancia de la interrelación contextual, también una valoración claramente crítica del fenómeno, aunque los docentes saben que relacionar el currículo con la vida real es clave para motivar y dar sentido al aprendizaje, las condiciones materiales y estructurales lo convierten en un ideal difícil de alcanzar. No culpan a los estudiantes por desconocer su entorno, más bien, señalan barreras concretas falta de dotación, imposibilidad de salidas, creatividad restringida por recursos limitados que mantienen la enseñanza en cuatro paredes y perpetúan la desconexión.

En este sentido, la interrelación con el contexto y los recursos no aparecen como un logro pedagógico consolidado, por el contrario, son un desafío central, sin herramientas adecuadas y sin oportunidades para experiencias vivenciales, las ciencias sociales siguen siendo vistas como algo lejano y teórico, y los estudiantes

permanecen sin puentes efectivos entre el aula y su realidad cotidiana, social y cultural. Los docentes reconocen que superar esto requiere no solo voluntad individual, sino cambios institucionales que doten a la escuela de los medios necesarios para hacer posible esa vinculación profunda y significativa.

Figura 7

Estructura de la familia de códigos interrelación con contexto y recursos



Nota. Elaboración propia

La Tabla 15 presenta las familias temáticas y los códigos emergentes derivados del análisis de las entrevistas realizadas a los seis estudiantes participantes, acompañados de su frecuencia de mención. La información se organizó en cinco familias: sentimientos y percepción del desinterés, estrategias pedagógicas y mejoras propuestas, aplicabilidad y aporte a la vida y al futuro, influencias externas y entorno, y condiciones institucionales y recursos. La alta recurrencia de varios códigos con seis menciones en la mayoría de los casos evidencia un consenso marcado entre los estudiantes respecto a la monotonía de las clases, la escasez de estrategias innovadoras, la influencia de distractores externos y la precariedad de las condiciones físicas y materiales del aula, percepciones que complementan y enriquecen los hallazgos obtenidos desde la perspectiva docente.

Tabla 15

Familias y códigos derivados de entrevistas a estudiantes

FAMILIA TEMÁTICA	CÓDIGO	NÚMERO DE MENCIONES
I. Sentimientos y Percepción del Desinterés	Aburrimiento y desmotivación general en clases	6
	Clases repetitivas / rutina / excesiva teoría y lectura	6
	Percepción de irrelevancia (enfoque en pasado, no útil hoy)	4
	Interés parcial en temas específicos (historia actual, ciudadanía)	3
II. Estrategias Pedagógicas y Mejoras Propuestas	Estrategias tradicionales: magistrales, lecturas, copias, exposiciones	6
	Pocas estrategias innovadoras aplicadas (videos, debates raros)	6
	Propuestas: más dinámica, juegos, TIC, videos cortos, salidas	6
	Docente debe variar metodologías y hacer clases prácticas	6
	Estudiante debe mejorar actitud y responsabilidad	6
III. Aplicabilidad y Aporte a la Vida y Futuro	Útil para ciudadanía, democracia, relaciones sociales	6
	Aplicación en vida diaria (entender sociedad, hechos actuales)	5
	Aporte laboral limitado (solo para carreras como derecho, docencia)	4
	No relevante para algunas carreras (ej. informática)	2
IV. Influencias Externas y Entorno	Distracciones (ruido, fiestas, malas compañías, redes)	6
	Preferencia por entretenimiento sobre temas educativos	5
	Falta de apoyo familiar o modelos en casa	4
	Influencia del barrio / comunidad (bulla, peleas)	5
V. Condiciones Institucionales y Recursos	Recursos didácticos insuficientes (mapas, materiales)	6
	Condiciones locativas malas (calor, salones pequeños, ventilación)	5
	Dificultades económicas (materiales, salidas de campo)	5
	Impacto en concentración y motivación	5

Nota. Elaboración propia

Desde la perspectiva de los estudiantes, el aburrimiento aparece como el sentimiento dominante en las clases de ciencias sociales. Las estrategias tradicionales lecturas extensas, copias, exposiciones repetitivas, clases magistrales generan una

sensación de rutina y desconexión que hace que el contenido se perciba como lejano, centrado en el pasado y poco útil para la vida actual o futura. Muchos reconocen que el área tiene valor social (para entender la democracia, las relaciones humanas, la ciudadanía), pero muy pocos la vinculan con un proyecto de vida concreto, salvo excepciones que apuntan a carreras como derecho o docencia.

El entorno inmediato agrava esta percepción, el ruido del barrio, el calor en salones pequeños, la falta de materiales, las distracciones de fiestas, redes y malas compañías compiten directamente con la concentración que exige la lectura y la reflexión. En este contexto, la motivación no surge de forma natural; se construye o se pierde según cómo se organice la experiencia en el aula. Los estudiantes son claros al proponer cambios, quieren clases dinámicas, con juegos, videos cortos, debates, dramatizaciones, salidas de campo y mayor uso de tecnología.

Insisten en que ellos mismos deben mejorar su actitud y responsabilidad, pero colocan la mayor responsabilidad en el docente para variar las metodologías y hacer el aprendizaje más práctico y atractivo. Lo que piden, en el fondo, es que las ciencias sociales dejen de ser una materia que se dicta para convertirse en una experiencia que se vive, que dialogue con su realidad cotidiana y que les permita no solo memorizar hechos, sino interpretar el mundo que los rodea. En sus palabras late una demanda de relevancia y de agencia, no rechazan el conocimiento, rechazan la forma en que se les entrega.

Familia de códigos sentimientos y percepción del desinterés

Los estudiantes muestran un conocimiento amplio y coincidente sobre sus propios sentimientos y percepciones hacia las clases de ciencias sociales, donde el aburrimiento y la desmotivación emergen como emociones dominantes y casi universales. Los entrevistados describen las clases como repetitivas, lentas y centradas en actividades que generan rutina: lecturas extensas, dictados, copias,

exposiciones y socializaciones que se repiten sin variación. Esta percepción no es aislada ni caprichosa; va acompañada de una valoración claramente negativa del área, que se ve como excesivamente teórica, enfocada en el pasado y poco conectada con su realidad actual o futura.

La apatía se manifiesta en la impaciencia ante lo demasiado teórico, en la sensación de que el contenido es aburrido o no sirve para nada práctico, y en una preferencia por distracciones externas que compiten directamente con la concentración requerida. Aunque algunos reconocen interés puntual en temas específicos (como historia reciente o aspectos de ciudadanía), el sentimiento predominante es de desconexión, las ciencias sociales no logran captar su atención ni generar entusiasmo, y se perciben como una asignatura más que se soporta en lugar de disfrutarse o valorarse.

Esta percepción se expresa de forma recurrente y con matices muy parecidos en las entrevistas, lo que evidencia una experiencia compartida más allá de diferencias individuales. Así lo verbalizan varios estudiantes (extraído de las respuestas a preguntas sobre sentimientos en clase, con estrategias tradicionales y causas de desinterés):

· Aburrido, desmotivación, ruido, metodología lenta (Estudiante E-001).
· Aburre, pierde interés por la repetición (Estudiante E-002).
· Cosas del pasado, geografía no interesante (Estudiante E-003).
· Clases no dinámicas, aburrido (Estudiante E-005).
· Excesiva teoría y lectura, no percepción de utilidad (varios, alta frecuencia).
· Metodología repetitiva y aburrida, rutina que desmotiva (Estudiante E-001 y E-006).
· Interesado en temas específicos como historia actual, pero en general desmotivado (Estudiante E-004, minoritario).

Estas expresiones revelan un diagnóstico común del desinterés y también una valoración claramente negativa del fenómeno, el aburrimiento es la forma en que se entrega el contenido lenta, repetitiva, teórica y desconectada de su mundo. Los estudiantes no rechazan el área en sí misma (muchos reconocen su valor social para

entender la democracia o las relaciones humanas), pero rechazan la experiencia cotidiana en el aula, que les genera apatía, impaciencia y ganas de desconectar.

En este sentido, los sentimientos y la percepción del desinterés son el resultado previsible de prácticas pedagógicas que no dialogan con sus formas de aprender, sus prioridades inmediatas ni su necesidad de variedad y relevancia. El consenso apunta a que, sin cambios en la dinámica de clase, la desmotivación persistirá como un patrón colectivo, mientras que, con mayor dinamismo y conexión práctica, el interés podría emerger de forma natural en la mayoría.

Figura 8

Estructura de la familia de códigos sentimientos y percepción del desinterés



Nota. Elaboración propia

Familia de códigos estrategias pedagógicas y mejoras propuestas

Los estudiantes muestran un conocimiento amplio y coincidente sobre las estrategias pedagógicas que experimentan en las clases de ciencias sociales y sobre las mejoras que proponen para hacerlas más atractivas y efectivas. Todos describen las prácticas actuales como predominantemente tradicionales y repetitivas: clases magistrales donde el profesor dicta o explica, lecturas extensas, copias al cuaderno, talleres escritos, exposiciones individuales o en grupo y socializaciones que se repiten sin variación significativa.

Esta recurrencia genera una percepción clara de monotonía y falta de dinamismo, lo que refuerza el aburrimiento y la desmotivación ya identificados en la familia anterior. Al mismo tiempo, los estudiantes son explícitos al proponer cambios

concretos: clases más dinámicas y variadas, con mayor uso de tecnología (videos, internet, herramientas digitales), juegos, debates, dramatizaciones, salidas de campo, trabajo en grupos creativos y actividades prácticas que involucren movimiento o creatividad. Insisten en que ellos mismos deben mejorar su actitud, ser más responsables, participativos y disciplinados, pero colocan la mayor responsabilidad en el docente para romper la rutina, variar las metodologías y hacer que el aprendizaje sea práctico, divertido y conectado con su realidad. Esta demanda no es vaga: buscan que la clase deje de ser un espacio pasivo de recepción para convertirse en uno activo, participativo y relevante.

Esta percepción se expresa de forma recurrente y con matices muy parecidos en las entrevistas, lo que evidencia una experiencia compartida y una demanda colectiva más allá de opiniones aisladas. Así lo verbalizan varios estudiantes (extraído de respuestas sobre estrategias tradicionales, innovadoras, mejoras propuestas y desarrollo ideal de la clase):

> · Clases magistrales, dictar, repetir; pocos participan […] metodología lenta (Estudiante E-001).
> · Talleres, lecturas, exposiciones, socializaciones […] aburrido por la repetición (Estudiante E-002 y E-003).
> · Pocas estrategias innovadoras: videos y debates ocasionales (varios, alta frecuencia en respuestas negativas).
> · Propuestas: debates, juegos, exposiciones creativas, tecnología, videos cortos, salidas (Estudiante E-002 y E-006).
> · Docente: más dinámica, TIC y juegos; estudiante: disciplina y responsabilidad (Estudiante E-001 y E-004).
> · Hacer clases dinámicas y prácticas, usar TIC, juegos y salidas (Estudiante E-006 y otros).
> · Práctica, juegos, videos, dramatizaciones, manualidades, carteleras (Estudiante E-001 y E-006).

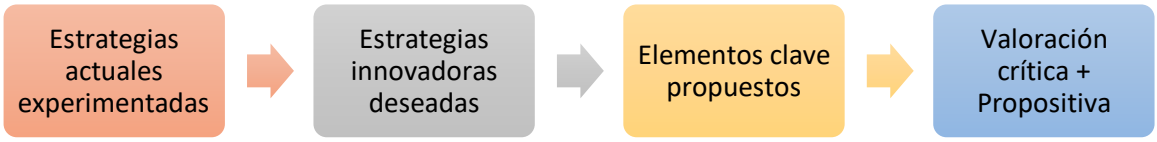
Estas expresiones revelan no solo un diagnóstico común de las estrategias actuales, sino también una valoración claramente crítica y propositiva del fenómeno: los estudiantes no rechazan el contenido de ciencias sociales en sí (muchos reconocen

su utilidad social), pero rechazan fuertemente la forma en que se entrega pasiva, repetitiva y desconectada. Ven en las estrategias innovadoras una oportunidad real de motivación (más ganas, ambiente diferente, contenta, alegre), y proponen un cambio que equilibre responsabilidad propia con creatividad docente.

En este sentido, las estrategias pedagógicas y las mejoras propuestas no aparecen como una crítica destructiva, más bien, como una demanda legítima de agencia y relevancia, quieren participar activamente, usar herramientas que ya dominan (tecnología), experimentar variedad y sentir que lo aprendido les sirve para algo más allá del examen. El consenso apunta a que, sin esta transformación de lo magistral a lo vivencial, de lo repetitivo a lo diverso, la apatía persistirá; pero con ella, el interés podría recuperarse de forma significativa en la mayoría.

Figura 9

Estructura de la familia de códigos pedagógicas y mejoras propuestas



Nota. Elaboración propia

Familia de códigos aplicabilidad y aporte a la vida y futuro

Los estudiantes muestran un conocimiento amplio y coincidente sobre la aplicabilidad de las ciencias sociales en su vida diaria y en su futuro, aunque esta percepción es matizada y no siempre positiva. La mayoría reconoce un aporte claro en el plano social y ciudadano, las ciencias sociales les ayudan a entender la sociedad en la que viven, a comprender conceptos como la democracia, el voto, las relaciones humanas, la ciudadanía y los hechos actuales que se conectan con el pasado.

Frases como para entender la sociedad, para la democracia y el voto o para comprender hechos actuales aparecen recurrentemente, lo que indica que no ven el área como inútil en absoluto, sino como una herramienta para interpretar el mundo que los rodea y desenvolverse mejor en él. Sin embargo, este reconocimiento se diluye cuando se trata del aporte laboral o profesional: solo algunos lo vinculan con carreras específicas (derecho, docencia, historia o ciencias políticas), mientras que otros lo consideran irrelevante para sus aspiraciones futuras (por ejemplo, informática o áreas técnicas), percibiéndolo como algo que no sirve para mi carrera o que se queda en lo abstracto y distante de sus proyectos de vida concretos. Esta brecha entre lo social (útil) y lo laboral (limitado) genera una valoración mixta el área tiene valor, pero no siempre se siente propia ni prioritaria en su trayectoria personal.

Esta percepción se expresa de forma recurrente y con matices muy parecidos en las entrevistas, lo que evidencia una experiencia compartida más allá de diferencias individuales. Así lo verbalizan varios estudiantes (extraído de respuestas sobre aplicación en vida diaria, aporte al futuro laboral/social y relación con proyecto de vida):

· Sí, para ciudadanía y entendimiento social, para la democracia, el voto (Estudiante E-002).
· Comprender hechos actuales, entender la sociedad y las relaciones (Estudiante E-003 y otros).
· Útil para competencias ciudadanas, para la vida en sociedad (Estudiante E-001).
· Sí para social (democracia, relaciones), pero no para mi carrera (informática) (Estudiante E-005).
· Aporte laboral para algunos (derecho, historia, docencia), pero no siempre (Estudiante E-004 y E-006).
· No lo relacionan con su proyecto de vida, lo ven como una asignatura más (coincidencia en percepción general de desconexión futura).
· En la vida diaria sí sirve, pero no lo veo como prioridad para el futuro (varios, alta frecuencia en matiz mixto).

Estas expresiones revelan no solo un consenso sobre el valor social del área, sino también una valoración realista y crítica del fenómeno, los estudiantes no niegan

la utilidad de las ciencias sociales para formarse como personas y ciudadanos, pero perciben una desconexión importante con sus aspiraciones laborales y proyectos de vida inmediatos. No lo ven como algo que marque prioridad ni que les abra puertas concretas en el mundo del trabajo, salvo excepciones puntuales.

En este sentido, la aplicabilidad y el aporte a la vida y futuro no aparecen como un logro pleno ni como un rechazo total, sino como una oportunidad subutilizada, el área tiene potencial para ser relevante en lo cotidiano y en la formación integral, pero pierde fuerza cuando no se logra vincular explícitamente con sus realidades futuras, intereses personales o metas profesionales. El consenso apunta a que, si las clases lograran tender puentes más claros entre el contenido histórico-social y sus vidas proyectadas (no solo entender el pasado, sino aplicarlo al presente y al futuro laboral), el interés y la motivación podrían fortalecerse de manera significativa. Sin esa conexión práctica y personalizada, el aporte se queda en lo abstracto y secundario para muchos.

Figura 10

Estructura de la familia de códigos aplicabilidad y aporte a la vida y futuro



Nota. Elaboración propia

Familia de códigos influencias externas y entorno

Los estudiantes muestran un conocimiento amplio y coincidente sobre cómo las influencias externas y el entorno contribuyen de manera significativa a su desinterés y desmotivación hacia las clases de ciencias sociales. Los entrevistados identifican distracciones potentes del entorno inmediato ruido del barrio, fiestas, malas compañías, peleas, bulla constante que compiten directamente con la concentración requerida para leer, reflexionar o participar en clase. La gran mayoría menciona la

preferencia por el entretenimiento rápido (redes sociales, videos, juegos en línea) sobre los temas educativos, y señala una falta de apoyo familiar o modelos en casa que prioricen la lectura, las noticias o la reflexión histórica/cívica.

Esta influencia no es solo ambiental; se percibe como un patrón absorbido como esponjas del hogar y la comunidad, donde la familia a menudo no acompaña el proceso escolar, prioriza otras actividades o no valora lo educativo frente a lo lúdico o económico. El resultado es una desconexión clara, lo de afuera (fiestas, ruido, distracciones digitales) parece más atractivo y accesible que lo que ocurre en el aula, agravando la apatía y haciendo que las ciencias sociales se sientan aún más lejanas e irrelevantes.

Esta percepción se expresa de forma recurrente y con matices muy parecidos en las entrevistas, lo que evidencia una experiencia compartida y colectiva más allá de casos aislados. Así lo verbalizan varios estudiantes (extraído de respuestas sobre influencias externas, entorno social, barrio/comunidad y condiciones que generan desgano):

> · Distracciones (fiestas, ruido, malas compañías), bulla, separaciones familiares (Estudiante E-001).
> · Ruido, peleas y distracciones del barrio, malas influencias (Estudiante E-002 y E-006).
> · Preferencia por entretenimiento sobre educación, ignorancia en temas como voto/democracia (Estudiante E-002).
> · Cultura de fiestas y entretenimiento, ruido y calor ambiental que afectan concentración (varios, alta frecuencia).
> · Falta de apoyo familiar, malas compañías, entorno social que distrae más que la escuela (Estudiante E-001 y E-003).
> · Ruido del barrio, fiestas, lo de afuera gana a lo de adentro (coincidencia en percepción general de competencia externa).

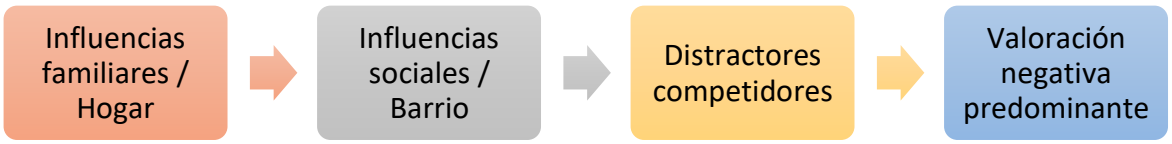
Estas expresiones revelan un diagnóstico común de las influencias externas, también, una valoración claramente negativa y frustrada del fenómeno: los estudiantes no culpan directamente a su familia o barrio, pero perciben que estos factores generan un ruido constante literal y figurado que les impide enfocarse, leer con calma o

interesarse por temas profundos. Ven el entorno como una fuerza que gana la batalla a la escuela, donde el entretenimiento inmediato y las distracciones sociales prevalecen sobre la reflexión educativa.

En este sentido, las influencias externas y el entorno aparecen como barreras estructurales que perpetúan la desmotivación sin un hogar que modele interés por lo educativo, sin un barrio tranquilo que permita concentración, y con distracciones omnipresentes que capturan su atención nativa digital, las ciencias sociales luchan por competir. El consenso apunta a que, aunque ellos mismos reconocen necesidad de mejorar su actitud, gran parte del desinterés se origina fuera del aula en la familia que no acompaña, en la sociedad que prioriza diversión y en el entorno que distrae, y que sin intervenciones que mitiguen estos factores (apoyo familiar, entornos más calmados, conexión entre casa y escuela), la apatía seguirá siendo un patrón dominante en su experiencia escolar.

Figura 11

Estructura de la familia de códigos influencias externas y entorno



Nota. Elaboración propia

Familia de códigos condiciones institucionales y recursos

Los estudiantes muestran un conocimiento amplio y coincidente sobre cómo las condiciones institucionales y los recursos disponibles en la escuela influyen directamente en su desinterés y en la calidad de las clases de ciencias sociales. Todos ellos señalan que los recursos didácticos son insuficientes o inexistentes, faltan mapas, mapamundis actualizados, proyectores funcionales, materiales impresos, libros de consulta o herramientas digitales accesibles en el aula. Esta carencia se

percibe como una barrera concreta que impide hacer las clases más visuales, prácticas o atractivas, obligando al profesor a depender casi exclusivamente de la pizarra, la voz y el cuaderno, lo que refuerza la sensación de rutina y teoría abstracta.

La gran mayoría menciona también las malas condiciones locativas calor intenso en salones pequeños y mal ventilados, ruido externo que entra por las ventanas, espacios reducidos que dificultan el trabajo en grupo o actividades dinámicas como factores que afectan la concentración, generan incomodidad física y contribuyen al desgano general. Además, reconocen limitaciones económicas que impiden salidas de campo, intercambios escolares o compra de materiales básicos, lo que cierra la posibilidad de experiencias vivenciales que podrían conectar el contenido con su realidad.

Esta percepción se expresa de forma recurrente y con matices muy parecidos en las entrevistas, lo que evidencia una experiencia compartida y colectiva más allá de diferencias individuales. Así lo verbalizan varios estudiantes (extraído de respuestas sobre condiciones locativas, recursos institucionales, dificultades económicas y su impacto en la motivación):

· No hay mapamundi, calor en el salón, recursos insuficientes (Estudiante E-001).
· Recursos escasos, pocos materiales, ferias para motivar, pero no siempre (Estudiante E-002).
· Calor y salones pequeños, no ventilación adecuada, afecta concentración (varios, alta frecuencia).
· Dificultades para comprar materiales o pagar salidas de campo (Estudiante E-001 y E-003).
· Ingenio con reciclaje porque no hay recursos, pero limita mucho (Estudiante E-003).
· Condiciones locativas malas: calor, ruido, espacio reducido; influye en desmotivación (Estudiante E-005 y E-006).
· Recursos institucionales mínimos, docentes elaboran lo que pueden, pero no alcanza (coincidencia en percepción general de escasez).

Estas expresiones revelan no solo un diagnóstico común de las limitaciones materiales y ambientales, sino también una valoración claramente crítica y frustrada

del fenómeno: los estudiantes no culpan directamente a los docentes ni a la institución por mala voluntad, pero perciben que la falta de recursos y las condiciones físicas precarias perpetúan un ciclo de clases poco atractivas, incómodas y desconectadas de la realidad. Ven estas barreras como una desventaja comparativa frente a lo que ofrecen las distracciones externas (videos, internet, redes), que sí son accesibles y visuales sin costo adicional.

En este sentido, las condiciones institucionales y los recursos no aparecen como factores secundarios, sino como determinantes clave que agravan el desinterés: sin herramientas básicas para hacer la clase más dinámica, sin espacios adecuados para actividades prácticas, y sin posibilidades económicas para experiencias fuera del aula, las ciencias sociales quedan atrapadas en un formato que los estudiantes ya rechazan por repetitivo y teórico.

El consenso apunta a que, aunque ellos reconocen su propia responsabilidad en la actitud, gran parte del problema radica en estas limitaciones estructurales, y que mejoras en dotación, infraestructura y acceso a actividades vivenciales podrían transformar significativamente su percepción y motivación hacia el área. Sin esos cambios, el desgano seguirá siendo alimentado por un entorno escolar que no facilita el aprendizaje significativo.

Figura 12

Estructura de la familia de códigos condiciones institucionales y recursos



Nota. Elaboración propia

Análisis de relaciones de categorías en los diarios de campo

Los diarios de campo analizados corresponden a cinco observaciones de clases de ciencias sociales realizadas en contextos educativos colombianos, dentro de un estudio doctoral enfocado en prácticas pedagógicas. En general, se evidencia un predominio de enfoques tradicionales de enseñanza, donde el docente ocupa un rol central y protagónico, mientras que los estudiantes adoptan posiciones mayoritariamente pasivas. Las sesiones suelen iniciarse con saludos y control de asistencia, pero rara vez se explicitan objetivos de aprendizaje claros, lo que dificulta la orientación cognitiva y motivacional de los alumnos. Las actividades se limitan frecuentemente a exposiciones individuales o grupales, dictados, mapas conceptuales en el tablero y lecturas extensas de textos normativos, sin una integración sistemática de estrategias activas o innovadoras.

La Tabla 16 presenta las familias temáticas y los códigos emergentes derivados del análisis de los seis diarios de campo registrados durante las observaciones de clase. La información se organizó en siete niveles analíticos: gestión del aula y convivencia, metodologías didácticas, participación estudiantil, motivación y compromiso, contextualización del aprendizaje, recursos didácticos, y evaluación y cierre. Para cada familia se identificaron subcategorías con su respectiva nomenclatura descriptiva, lo que permitió sistematizar los patrones recurrentes observados en las sesiones. Entre los hallazgos más consistentes se destacan el predominio de enfoques tradicionales centrados en el docente, la baja y desigual participación estudiantil, la motivación de carácter extrínseco, la ausencia de vinculación con el contexto inmediato de los estudiantes y la escasa retroalimentación al cierre de las sesiones, elementos que complementan y triangularon los hallazgos obtenidos mediante las entrevistas.

Tabla 16

Familias y códigos derivados de los diarios de campo

NIVEL	FAMILIA / CATEGORÍA PRINCIPAL	CÓDIGO / SUBCATEGORÍA EMERGENTE	NOMENCLATURA / DESCRIPCIÓN BREVE
1	Gestión del aula y convivencia	Conversaciones paralelas, ruido interno y distracciones	Manifestaciones de desatención colectiva o individual durante la clase (hablar, risas, etc.)
		Indisciplina y necesidad de llamados de atención repetidos	Interrupciones que requieren intervención docente constante para recuperar el orden
		Uso discreto de dispositivos móviles	Empleo oculto de celulares u otros dispositivos como factor de distracción
		Falta de respeto por la palabra del compañero	Ausencia de escucha activa entre estudiantes durante exposiciones o intervenciones de pares
2	Metodologías didácticas	Enfoque tradicional / centrado en el docente (transmisión)	Predominio de exposición magistral, dictado, lectura literal; docente como protagonista
		Ausencia de presentación explícita de objetivos de aprendizaje	No se explicitan metas claras al inicio de la sesión, dificultando orientación del aprendizaje
		Estrategias activas e innovadoras (video, nota adhesiva, etc.)	Uso de actividades participativas, TIC, dinámicas grupales o individuales creativas
3	Participación estudiantil	Baja / mínima / desigual participación estudiantil	Pocos alumnos intervienen; predominio de los mismos estudiantes o silencio general
		Ausencia de interacción entre pares y de preguntas de iniciativa	Falta de debate, preguntas espontáneas o retroalimentación entre estudiantes
4	Motivación y compromiso	Interés inicial que se disipa rápidamente	Atención alta al comienzo, pero decadente en pocos minutos
		Baja motivación / desinterés / actitud pasiva	Falta de compromiso intrínseco; estudiantes pasivos o desmotivados
		Motivación extrínseca (por calificación)	Participación motivada principalmente por nota o evaluación, no por interés genuino
5	Contextualización del aprendizaje	Ausencia de vinculación con el contexto inmediato, local o familiar	Contenidos no relacionados con realidad cotidiana, familiar o comunitaria de los estudiantes
6	Recursos didácticos	Uso limitado o ausencia de materiales y ayudas didácticas variadas	Dependencia casi exclusiva de pizarra, voz del docente; escasez de recursos diversos
7	Evaluación y cierre	Ausencia de retroalimentación, autoevaluación o cierre integrador/síntesis	Sesión termina sin síntesis, feedback formativo o evaluación de aprendizajes

Nota. Elaboración propia

Un patrón recurrente en las cinco observaciones es la baja motivación y el rápido decaimiento del interés estudiantil, acompañado de conversaciones paralelas, ruido interno, uso discreto de dispositivos móviles e indisciplina que requiere constantes intervenciones del docente. La participación estudiantil resulta desigual y mínima, concentrada en pocos alumnos repetitivos, mientras que la interacción entre pares es prácticamente inexistente, al igual que las preguntas de iniciativa propia o el respeto por la palabra del compañero. La ausencia de vinculación entre los contenidos históricos, políticos o sociales y el contexto inmediato, familiar o comunitario de los estudiantes limita severamente la significatividad y relevancia del aprendizaje. Asimismo, se observa una escasez de recursos didácticos variados y un cierre abrupto de las clases sin síntesis integradora, retroalimentación formativa ni mecanismos de autoevaluación.

En las notas reflexivas del investigador se identifica una visión crítica coherente que destaca oportunidades de mejora pedagógica. Se recomienda insistentemente fortalecer el protagonismo estudiantil mediante estrategias activas, trabajo colaborativo, uso intencionado de TIC y dinámicas lúdicas o de indagación. Otro eje central es la necesidad de contextualizar los temas con la realidad cotidiana y local de los alumnos, incorporando ejemplos familiares, comunitarios o regionales para aumentar la motivación intrínseca. Finalmente, se propone involucrar a la familia y la comunidad educativa en actividades como encuestas, entrevistas o proyectos, con el fin de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y transformar las prácticas hacia una educación más significativa, participativa y situada.

Familias de códigos gestión del aula y convivencia

Los estudiantes muestran un conocimiento amplio y coincidente sobre cómo las condiciones institucionales y los recursos disponibles en la escuela influyen directamente en su desinterés y en la calidad de las clases de ciencias sociales. Todos ellos señalan que los recursos didácticos son insuficientes o inexistentes, faltan mapas, mapamundis actualizados, proyectores funcionales, materiales impresos, libros de consulta o herramientas digitales accesibles en el aula. Esta carencia se

percibe como una barrera concreta que impide hacer las clases más visuales, prácticas o atractivas, obligando al profesor a depender casi exclusivamente de la pizarra, la voz y el cuaderno, lo que refuerza la sensación de rutina y teoría abstracta.

En contextos como Colombia, estudios regionales confirman que la escasez de materiales educativos en secundaria agrava los bajos niveles de aprendizaje y la desmotivación, ya que limita las posibilidades de actividades dinámicas y contextualizadas. La percepción estudiantil coincide con evidencias más amplias en América Latina, donde la falta de recursos didácticos se asocia directamente con un menor compromiso y rendimiento académico. Esta limitación estructural perpetúa un ciclo de clases monótonas que compiten desfavorablemente con las distracciones digitales externas. Así, los alumnos ven en estas carencias un factor determinante que trasciende la voluntad individual del docente.

Esta percepción se expresa de forma recurrente y con matices muy parecidos en las entrevistas, lo que evidencia una experiencia compartida y colectiva más allá de diferencias individuales. Así lo verbalizan varios estudiantes (extraído de respuestas sobre condiciones locativas, recursos institucionales, dificultades económicas y su impacto en la motivación):

> No hay mapamundi, calor en el salón, recursos insuficientes (estudiante E-001); Recursos escasos, pocos materiales, ferias para motivar, pero no siempre (Estudiante E-002).
> Calor y salones pequeños, no ventilación adecuada, afecta concentración (varios, alta frecuencia), Dificultades para comprar materiales o pagar salidas de campo (Estudiante E-001 y E-003).
> Ingenio con reciclaje porque no hay recursos, pero limita mucho (estudiante E-003).
> Condiciones locativas malas: calor, ruido, espacio reducido; influye en desmotivación (Estudiante E-005 y E-006).

Estas expresiones revelan no solo un diagnóstico común de las limitaciones materiales y ambientales, sino también una valoración claramente crítica y frustrada del fenómeno: los estudiantes no culpan directamente a los docentes ni a la institución

por mala voluntad, pero perciben que la falta de recursos y las condiciones físicas precarias perpetúan un ciclo de clases poco atractivas, incómodas y desconectadas de la realidad. El consenso apunta a que mejoras en dotación, infraestructura y acceso a actividades vivenciales podrían transformar significativamente su percepción y motivación hacia el área.

Familias de códigos metodologías didácticas

Los estudiantes muestran un conocimiento y coincidente sobre cómo las metodologías didácticas predominantes en las clases de ciencias sociales influyen directamente en su bajo interés y en la calidad del aprendizaje. Todos ellos perciben un enfoque mayoritariamente tradicional, centrado en la transmisión unidireccional de conocimientos por parte del docente, quien actúa como protagonista mediante exposiciones magistrales, dictados extensos, lecturas literales de textos normativos y elaboración de mapas conceptuales en el tablero. Esta dinámica se percibe como rutinaria y abstracta, obligando a los alumnos a adoptar un rol pasivo de receptores, lo que refuerza la sensación de monotonía y desconexión con el contenido.

La gran mayoría menciona también la escasa incorporación de estrategias activas e innovadoras como un factor clave que limita la motivación y el compromiso. Aunque en algunas observaciones se intentan actividades participativas como proyecciones de videos con pausas interrogativas, notas adhesivas para sondeo de conocimientos previos o socializaciones grupales, estas son excepcionales y a menudo se ven interrumpidas por problemas técnicos menores o por la falta de seguimiento interactivo. Los estudiantes valoran positivamente cuando se implementan dinámicas que promueven el aprendizaje activo, el pensamiento crítico y la interacción entre pares, ya que generan mayor concentración sostenida y respuestas acertadas.

Sin embargo, la dependencia casi exclusiva de recursos convencionales (pizarra, voz docente y cuaderno) y la ausencia de TIC accesibles, materiales variados o enfoques lúdicos y colaborativos impiden hacer las clases más visuales, prácticas y

atractivas. Evidencias de revisiones en América Latina indican que las metodologías activas como aprendizaje basado en proyectos, trabajo cooperativo o uso intencionado de tecnologías mejoran significativamente la participación, la comprensión de contenidos y el desarrollo de competencias socioemocionales, reduciendo la desmotivación generada por modelos transmisivos. Además, la desigualdad en la participación (concentrada en pocos alumnos repetitivos) y la falta de interacción entre pares refuerzan la percepción de clases fragmentadas y poco inclusivas. Estas limitaciones metodológicas, comunes en entornos con restricciones estructurales, agravan la desconexión entre el contenido histórico-social y la realidad cotidiana de los estudiantes.

Esta percepción se expresa de forma recurrente y con matices muy parecidos en las observaciones y notas reflexivas del investigador, lo que evidencia una experiencia compartida y colectiva más allá de diferencias individuales entre docentes o grupos. Así lo reflejan las descripciones consistentes: predominio de enfoques tradicionales en la mayoría de las sesiones, ausencia de objetivos explícitos en varias clases, interés inicial que decae rápidamente y recomendaciones unánimes hacia estrategias más activas y participativas.

Estas expresiones revelan no solo un diagnóstico común de las limitaciones pedagógicas, sino también una valoración crítica del fenómeno: los observadores no atribuyen el problema exclusivamente a la mala voluntad docente, pero perciben que la persistencia de metodologías transmisivas y la escasa innovación perpetúan un ciclo de clases poco motivadoras, pasivas y desconectadas.

El consenso apunta a que, aunque se reconoce la responsabilidad estudiantil en la actitud, gran parte del desgano radica en estas prácticas estructurales, y que la adopción sistemática de metodologías activas combinadas con mayor protagonismo estudiantil, trabajo colaborativo y contextualización podría transformar significativamente la percepción y el compromiso hacia el área. Sin esos cambios, la desmotivación seguirá siendo alimentada no solo por factores externos, sino por un

enfoque didáctico que no facilita el aprendizaje significativo y relevante en ciencias sociales.

Familias de códigos participación estudiantil

La gran mayoría de las observaciones destaca que la participación estudiantil es baja, mínima, desigual y predominantemente pasiva, con intervenciones concentradas en pocos alumnos repetitivos y una ausencia casi total de interacción entre pares o de iniciativa propia por parte de los estudiantes. Esta percepción se expresa de forma recurrente y con matices muy parecidos en las cinco observaciones y en las notas reflexivas del investigador, lo que evidencia una experiencia compartida y colectiva más allá de diferencias entre docentes o grupos. Así lo verbalizan las descripciones consistentes:

· ausencia de interacción entre pares, pues los estudiantes receptores no realizaron intervenciones (observación 001)
· Los educandos no son los protagonistas de la clase (observación 002)
· participación predominantemente memorística y poco crítica (observación 003)
· participación solo parcial, interrumpida por conversaciones paralelas y indisciplina (Observación 004)
· bajo interés por escuchar y aprender de sus pares y participación fue interpretada como un acto mecánico y extrínseco (Observación 005)
· falta de motivación intrínseca y necesidad de fortalecer la escucha activa y el respeto por la palabra del otro (reflexiones recurrentes en varias observaciones).

Estas expresiones revelan no solo un diagnóstico común de la pasividad y desigualdad participativa, sino también una valoración claramente crítica del fenómeno: el investigador no atribuye el problema exclusivamente a la actitud individual de los estudiantes, pero percibe que la estructura de las clases centrada en el docente y carente de espacios genuinos de diálogo horizontal perpetúa un ciclo de silencio mayoritario, desinterés por los aportes de los compañeros y aprendizaje superficial.

En este sentido, la baja participación estudiantil no aparece como un factor secundario, sino como un determinante clave que agrava el desgano general: sin interacción significativa entre pares, sin preguntas espontáneas, sin escucha activa ni construcción colectiva del conocimiento, las ciencias sociales quedan atrapadas en un formato individualista y pasivo que los estudiantes ya rechazan por repetitivo y desconectado. Ven esta dinámica como una desventaja comparativa frente a estímulos externos (redes sociales, videos, conversaciones informales) que sí promueven interacción horizontal y sin costo adicional.

El consenso en las notas reflexivas apunta a que, aunque se reconoce la responsabilidad estudiantil en el compromiso personal, gran parte del problema radica en estas limitaciones estructurales de la dinámica áulica, y que mejoras en estrategias participativas como trabajo colaborativo, preguntas abiertas, normas de respeto por la palabra y mayor protagonismo del alumno podrían transformar significativamente su involucramiento y percepción hacia el área. Sin esos cambios, la pasividad y la desigualdad participativa seguirán alimentando el ciclo de desmotivación en las clases de ciencias sociales.

Familias de códigos motivación y compromiso

La gran mayoría de las observaciones destaca que la motivación y el compromiso estudiantil son bajos, frágiles y predominantemente extrínsecos, con un interés inicial que se disipa rápidamente (en minutos) y que da paso a desinterés, pasividad, conversaciones paralelas y búsqueda de distracciones. Esta percepción se expresa de forma recurrente y con matices muy parecidos en las cinco observaciones y en las notas reflexivas del investigador, lo que evidencia una experiencia compartida y colectiva más allá de diferencias entre docentes o grupos. Así lo verbalizan las descripciones consistentes:

> · la concentración estudiantil fue dispersa e intermitente, notándose una atención sostenida únicamente cuando el docente intervenía y desmotivación se manifestó además en el uso de dispositivos móviles (observación 001)

· el docente solo consigue captar el interés inicial de los estudiantes, el cual se disipa rápidamente, aproximadamente a los diez minutos y la motivación es baja, especialmente en la última hora de clase (observación 002)

· el docente logra el interés inicial de los estudiantes, pero este es temporal y fragmentado, pues rápidamente se disipa y la motivación en el aula es fragmentada e inconstante (observación 003)

· el interés de los estudiantes se logró y mantuvo (excepción parcial en observación 004 con video y pausas), pero aún con conversaciones paralelas e indisciplina que interrumpen

· aunque la actividad implementada resultó ser dinámica e inicialmente logró captar el interés de los estudiantes" este decae por incidentes de indisciplina y bajo interés por escuchar y aprender de sus pares (observación 005)

· falta de motivación intrínseca y participación fue interpretada como un acto mecánico y extrínseco, realizado primariamente para obtener la calificación (reflexiones recurrentes, especialmente 005).

Estas expresiones revelan no solo un diagnóstico común de la baja motivación y el rápido decaimiento del compromiso, sino también una valoración claramente crítica del fenómeno: el investigador no atribuye el problema exclusivamente a la actitud individual de los estudiantes, pero percibe que la estructura de las clases centrada en transmisión docente, ausencia de contextualización, escasa interacción significativa y predominio de motivación extrínseca por calificación perpetúa un ciclo de interés efímero, desgano generalizado y aprendizaje desconectado de la realidad cotidiana.

Ven esta dinámica como una desventaja comparativa frente a estímulos externos (dispositivos móviles, redes sociales, entretenimiento digital) que sí mantienen la atención de forma sostenida y sin esfuerzo adicional. El consenso en las notas reflexivas apunta a que, aunque se reconoce la responsabilidad estudiantil en el compromiso personal, gran parte del desinterés radica en estas limitaciones pedagógicas y contextuales estructurales, y que mejoras en estrategias activas, vinculación con el entorno local/familiar y mayor protagonismo del alumno podrían transformar significativamente su motivación intrínseca y percepción hacia el área de ciencias sociales. Sin esos cambios, el bajo compromiso seguirá siendo alimentado no

solo por factores externos, sino por un modelo de aula que no logra sostener el interés ni generar sentido de relevancia en el aprendizaje.

Familias de códigos contextualización del aprendizaje

La gran mayoría de las observaciones destaca que existe una ausencia casi total de vinculación entre los contenidos de ciencias sociales y el contexto inmediato, local, familiar o cotidiano de los estudiantes, lo que limita severamente la relevancia y significatividad del aprendizaje. Esta carencia se manifiesta de forma explícita en todas las sesiones observadas: los temas históricos, políticos o sociales se abordan de manera abstracta, general o nacional, sin relacionarlos con experiencias personales, comunitarias o regionales que pudieran hacerlos más cercanos y comprensibles.

Esta percepción se expresa de forma recurrente y con matices muy parecidos en las cinco observaciones y en las notas reflexivas del investigador, lo que evidencia una experiencia compartida y colectiva más allá de diferencias entre docentes o grupos. Así lo verbalizan las descripciones y reflexiones consistentes:

> · escasa incorporación del contexto local y cotidiano del estudiante, lo cual minimiza la relevancia y el significado del conocimiento impartido (Observación 001)
> · omitiendo cualquier tipo de evaluación, conclusión o síntesis del tema tratado, y ratificando la falta de vinculación del contenido con el contexto del estudiante (Observación 002)
> · No se evidencia una estrategia clara para vincular el tema histórico… con el contexto inmediato y la realidad del estudiante (Observación 003)
> · un aspecto detectado para mejorar la motivación es… procurar una mayor asociación de la temática con el contexto local y familiar de los estudiantes (Observación 004)
> · resulta imprescindible asociar las temáticas con el contexto social del estudiante para dotar al contenido de relevancia y significado (Observación 005)
> · se recomienda… integrar activamente el uso de ejemplos concretos de la vida familiar o comunitaria y asociar las temáticas con el contexto inmediato (reflexiones recurrentes en casi todas las observaciones).

Estas expresiones revelan una valoración claramente crítica del fenómeno: el investigador no atribuye el problema exclusivamente a la falta de interés estudiantil, pero percibe que la ausencia sistemática de contextualización perpetúa un ciclo de aprendizaje abstracto, irrelevante y poco motivador, donde los temas históricos o sociales quedan como hechos distantes y memorísticos en lugar de herramientas para comprender y actuar en su entorno inmediato. Ven esta omisión como una desventaja comparativa frente a experiencias cotidianas o digitales que sí conectan directamente con su vida real y generan mayor engagement sin esfuerzo adicional.

Familias de códigos recursos didácticos

La gran mayoría de las observaciones destaca que existe un uso limitado o ausencia casi total de recursos didácticos variados y modernos, con una dependencia casi exclusiva del tablero, marcadores, la voz del docente y el cuaderno de los estudiantes, lo que restringe severamente las posibilidades de hacer las clases más visuales, interactivas o atractivas. Esta percepción se expresa de forma recurrente y con matices muy parecidos en las cinco observaciones y en las notas reflexivas del investigador, lo que evidencia una experiencia compartida y colectiva más allá de diferencias entre docentes o grupos. Así lo verbalizan las descripciones y reflexiones consistentes:

· ausencia de material didáctico diverso, limitándose el docente al uso del tablero y marcadores (Observación 002)

· ausencia de recursos didácticos y la aplicación de metodologías innovadoras, factores que restringen la motivación y el compromiso estudiantil (Observación 002)

· Se aconseja fortalecer el dominio de la disciplina e incorporar ayudas didácticas y recursos variados para enriquecer las sesiones (reflexión Observación 002)

· uso de las TIC solo en una sesión, con inconvenientes técnicos menores (Observación 004)

· ante las carencias institucionales de ayudas didácticas, el docente podría haber mitigado la indisciplina… trayendo el mapa conceptual ya elaborado en un formato alternativo (reflexión Observación 002)

· recomendaciones recurrentes en varias observaciones: integrar activamente el uso de tecnologías educativas y emplear recursos variados (001, 002, 005).

El análisis de estas expresiones permite identificar un ciclo de empobrecimiento pedagógico que el investigador sitúa más allá de la voluntad individual del docente: la carencia estructural de materiales desde herramientas TIC operativas hasta recursos visuales y creativos básicos restringe las posibilidades metodológicas del aula y perpetúa una enseñanza predominantemente expositiva y teórica. Esta situación adquiere mayor peso crítico al contrastarla con el ecosistema digital que los estudiantes habitan fuera de la escuela, donde el acceso a contenidos multimedia ricos, variados y gratuitos convierte la clase tradicional en un espacio que difícilmente compite por su atención.

Familias de códigos evaluación y cierre

La gran mayoría de las observaciones destaca que existe una ausencia sistemática de mecanismos de evaluación formativa, retroalimentación inmediata, autoevaluación o cierre integrador y sintético al finalizar las clases, lo que deja las sesiones sin consolidación del aprendizaje ni oportunidad de reflexión o ajuste. Esta omisión se manifiesta de forma explícita en la mayoría de las sesiones, las clases terminan de manera abrupta, limitándose a asignar tareas para la siguiente sesión, registrar calificaciones o simplemente despedirse, sin síntesis colectiva, conclusiones que vinculen los contenidos ni feedback constructivo a los expositores o participantes.

Esta percepción se expresa de forma recurrente y con matices muy parecidos en las cinco observaciones y en las notas reflexivas del investigador, lo que evidencia una experiencia compartida y colectiva más allá de diferencias entre docentes o grupos. Así lo verbalizan las descripciones y reflexiones consistentes:

> · sin mecanismos de autoevaluación o retroalimentación formativa y sin una conclusión integradora del tema (Observación 001)
> · omitiendo cualquier tipo de evaluación, conclusión o síntesis del tema tratado (Observación 002)

· La clase finalizó inmediatamente después de la última socialización individual… realizó una conclusión general y registró las calificaciones (Observación 005)
· sin una evaluación formal para los expositores o los participantes (Observación 001)
· el cierre de la clase es abrupto y superficial (Observación 002)
· recomendaciones recurrentes en varias observaciones: propiciar la participación de los padres de familia en los procesos formativos y fortalecer la retroalimentación formativa (implícito en reflexiones sobre mejora pedagógica, especialmente 001, 002 y 005).

Lo que estas expresiones evidencian es una ruptura estructural en el ciclo de aprendizaje: la falta de evaluación formativa y cierres reflexivos es la supresión del momento en que el conocimiento se consolida se corrige y adquiere sentido. Sin retroalimentación ni autoevaluación, los contenidos permanecen fragmentados y sin conexión entre sesiones, limitando la capacidad del estudiante para procesar y retener lo aprendido. Comparado con prácticas pedagógicas que sí integran estos mecanismos, el aula se convierte en un espacio donde se transmite información, pero raramente se construye comprensión duradera.

Codificación axial

Análisis de las entrevistas a docentes por medio de la codificación axial

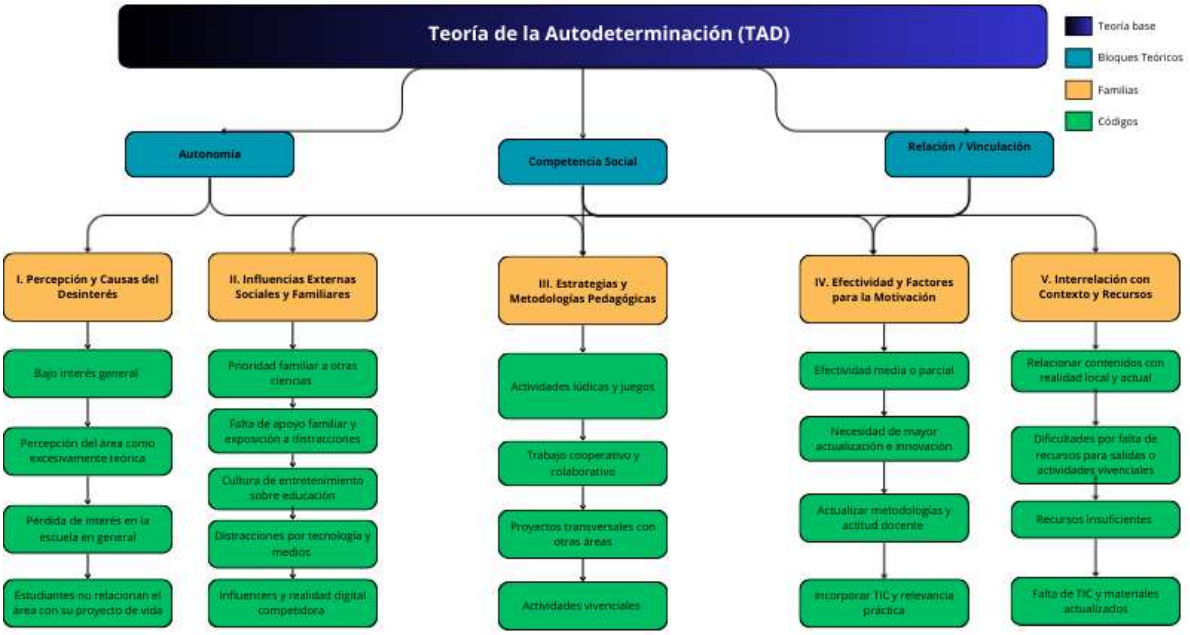
El análisis realizado durante la transcripción de las entrevistas y la posterior codificación abierta permitió identificar una serie de códigos vinculados con las percepciones, vivencias y experiencias de los participantes frente al aprendizaje de las ciencias sociales en estudiantes de noveno grado. Este primer acercamiento al material empírico facilitó reconocer patrones discursivos y elementos recurrentes que sirvieron como base para organizar la información.

Al aplicar la codificación axial, el proyecto investigativo se orientó hacia la comprensión de cómo se articulan las dinámicas de motivación y desmotivación hacia el área, y de qué manera estas se expresan dentro del contexto escolar. Este proceso permitió establecer conexiones entre los códigos emergentes y profundizar en las relaciones que los sustentan. Así, se configuró un mapa más claro de los factores que

intervienen en el fenómeno estudiado. De tal manera que la figura presentada a continuación muestra cómo las distintas familias de códigos se relacionan directamente con los componentes del marco teórico, evidenciando la correspondencia entre los núcleos de sentido empíricos y los conceptos que fundamentan la investigación.

Figura 13

Relación de la teoría de la autodeterminación y las entrevistas a docentes



Nota. Elaboración propia

La articulación entre la Teoría de la Autodeterminación y las familias de códigos muestra que la desmotivación hacia las ciencias sociales no es un fenómeno espontáneo ni individual: es la consecuencia lógica de prácticas pedagógicas que frustran de forma reiterada la autonomía, la competencia y la vinculación del estudiante. La Familia I documenta cómo la rigidez metodológica y la descontextualización curricular erosionan tanto la agencia como el sentido de eficacia, empujando el aprendizaje hacia formas de motivación controlada o directamente hacia la motivación. Lejos de ser un dato anecdótico, este desinterés refleja la respuesta de quien experimenta el aprendizaje como imposición antes que como elección. La teoría

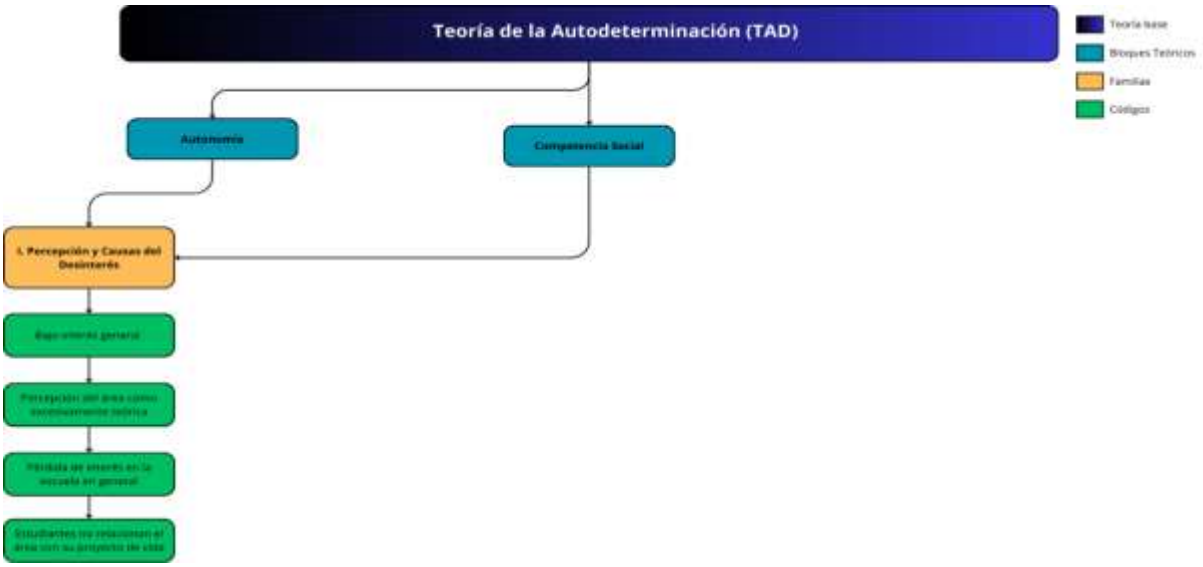
organiza estos hallazgos en un marco explicativo que convierte el desinterés estudiantil en un síntoma del entorno, no del alumno.

Por su parte, la familia II amplía el análisis al ubicar la desmotivación en un entramado relacional más amplio. Las narrativas docentes revelan que cuando el entorno familiar y social no valida el saber social ni ofrece apoyo simbólico o académico, se debilita la necesidad de vinculación. Desde la perspectiva de la autodeterminación, la ausencia de respaldo emocional y cultural erosiona el sentido de pertenencia al aula y reduce la internalización del valor del aprendizaje. Así, la categoría axial conecta códigos y se articula con niveles como lo pedagógico y lo contextual se interrelacionan como condiciones que configuran la experiencia motivacional del estudiante.

Finalmente, las familias III, IV y V introducen la dimensión transformadora del modelo, mostrando cómo determinadas prácticas pueden revertir el ciclo de frustración motivacional. Las estrategias didácticas activas, la retroalimentación significativa y el reconocimiento de logros operan como mecanismos de apoyo simultáneo a la autonomía, la competencia y la vinculación. No obstante, los recursos institucionales y las condiciones contextuales actúan como factores intervinientes que potencian o limitan dicha implementación. De esta manera, la codificación axial evidencia que la teoría funciona como eje articulador, explica el problema central y, a la vez, orienta la comprensión de las condiciones, acciones e interacciones que posibilitan una motivación más autónoma y sostenible en el contexto escolar.

Figura 14

Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia I



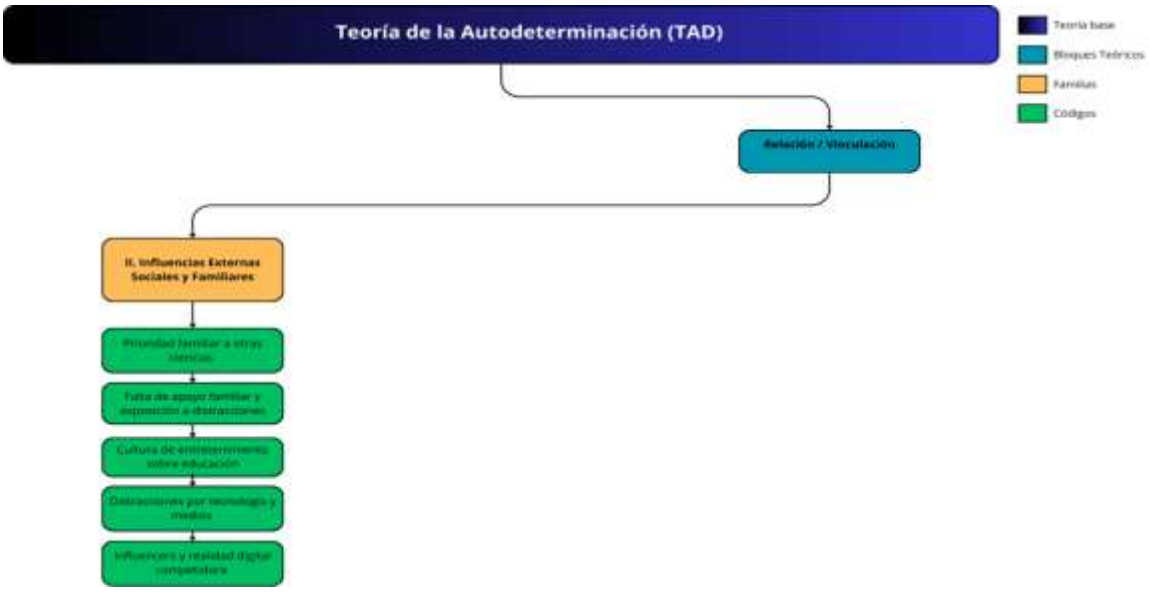
Nota. Elaboración propia

La Familia I percepción y causas del desinterés ilustra, desde la Teoría de la Autodeterminación, cómo la frustración simultánea de la autonomía y la competencia produce y sostiene la desmotivación. Los códigos asociados bajo interés, percepción del área como excesivamente teórica, desconexión con el proyecto de vida revelan que el estudiante no experimenta el aprendizaje como elección ni como espacio de crecimiento personal, dos condiciones que desplazan la motivación hacia formas controladas o la suprimen en la amotivación.

La necesidad de competencia sigue el mismo patrón: la densidad y poca aplicabilidad percibida de los contenidos elimina las experiencias de logro y eficacia que sostienen el compromiso académico. Sin progreso verificable ni retroalimentación útil, la sensación de incapacidad se vuelve crónica y alimenta la apatía. La Familia I confirma así que la desmotivación identificada en el estudio no es un problema de actitud estudiantil, sino el resultado predecible de un entorno que bloquea de forma sostenida las condiciones psicológicas básicas para aprender.

Figura 15

Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia II



Nota. Elaboración propia

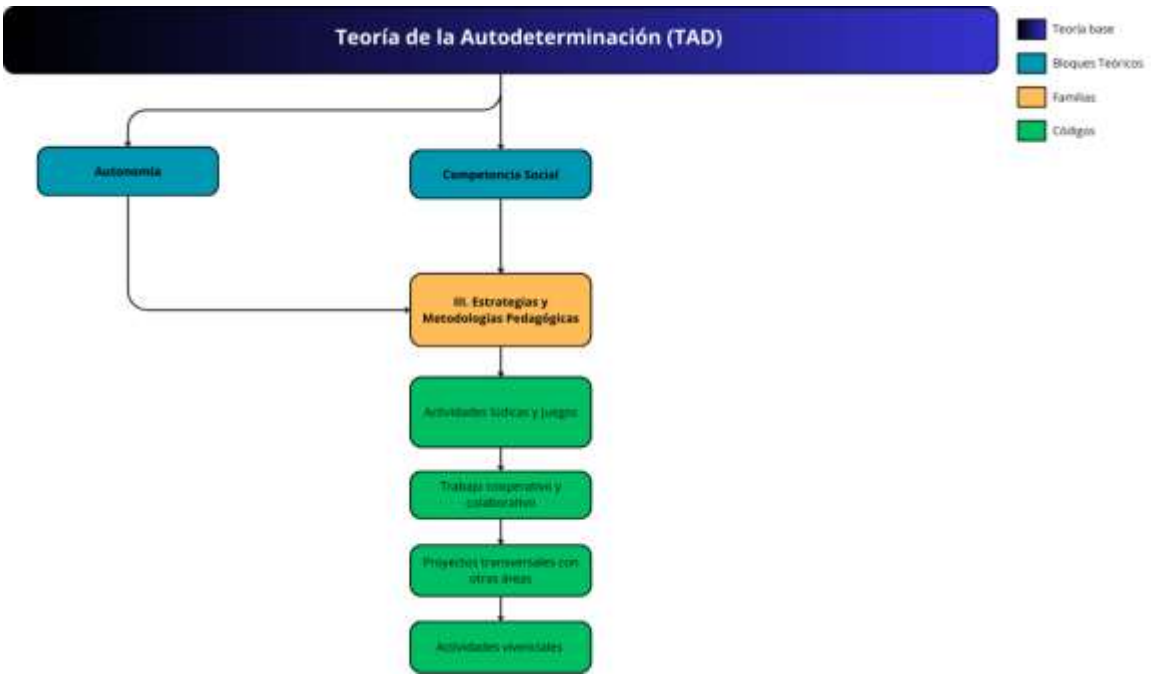
Desde la Teoría de la Autodeterminación, la familia II Influencias externas sociales y familiares se vincula principalmente con la necesidad psicológica básica de relación o vinculación. Los códigos emergentes prioridad familiar a otras ciencias, falta de apoyo y acompañamiento, cultura del entretenimiento sobre la educación, distracciones tecnológicas e influencia de entornos digitales evidencian un contexto que no valida ni respalda de manera explícita el aprendizaje de las ciencias sociales. Cuando el estudiante no percibe reconocimiento, interés o apoyo por parte de su núcleo familiar y social, se debilita su sentido de pertenencia y conexión con la experiencia escolar. En términos teóricos, la motivación difícilmente se internaliza si el entorno significativo no transmite que dicha actividad posee valor cultural o formativo.

Asimismo, la competencia simbólica entre la escuela y la cultura digital configura un escenario donde la necesidad de vinculación se desplaza hacia espacios externos que ofrecen gratificación inmediata y reconocimiento social. Si la familia no actúa como

mediadora que otorgue significado al saber escolar, el estudiante tiende a orientar su energía hacia aquellas esferas donde sí experimenta conexión y validación. Desde la perspectiva de la autodeterminación, la frustración de la vinculación obstaculiza el proceso de internalización de normas y valores académicos. Así, la familia II opera como condición contextual que amplifica la desmotivación, al evidenciar cómo la carencia de apoyo relacional limita el compromiso sostenido con el aprendizaje.

Figura 16

Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia III



Nota. Elaboración propia

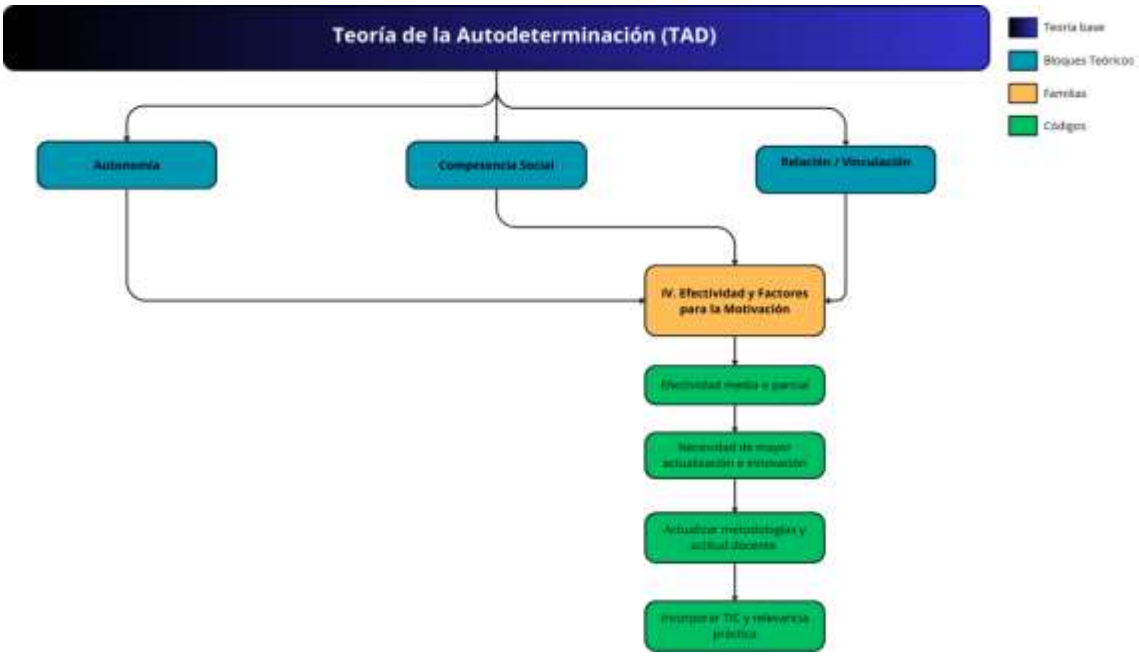
Desde la teoría de la autodeterminación, la familia III estrategias y metodologías pedagógicas se articula directamente con el apoyo a las necesidades de autonomía y competencia. Los códigos como actividades lúdicas, juegos, proyectos transversales y experiencias vivenciales representan prácticas que otorgan mayor participación al estudiante, favoreciendo la toma de decisiones, la exploración y la construcción significativa del conocimiento. Cuando el docente incorpora metodologías dinámicas y

contextualizadas, el aprendizaje deja de percibirse como imposición y comienza a experimentarse como elección con sentido. En términos teóricos, este giro metodológico fortalece la autonomía al permitir que el estudiante internalice el valor de la tarea y la conecte con sus intereses y metas personales.

Al mismo tiempo, el trabajo cooperativo y colaborativo potencia la competencia social y académica, ya que facilita experiencias de logro compartido, retroalimentación constante y percepción de progreso. La estructura pedagógica adecuada desafíos óptimos, acompañamiento docente y oportunidades de participación favorece la sensación de eficacia, elemento central para sostener la motivación autónoma. Desde esta perspectiva, la familia III describe estrategias didácticas y evidencia condiciones need-supportive que pueden transformar el clima motivacional del aula. Así, la teoría explica cómo la implementación consciente de metodologías activas contribuye a satisfacer las necesidades psicológicas básicas y a promover un compromiso más profundo y sostenido con el aprendizaje.

Figura 17

Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia IV



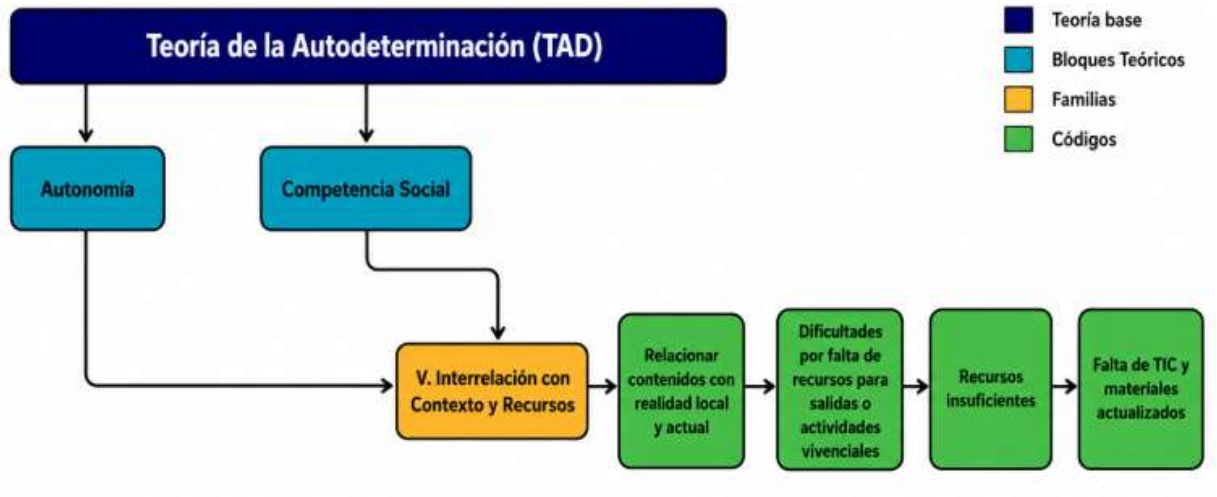
Nota. Elaboración propia

Desde la teoría de la autodeterminación, la familia IV efectividad y factores para la motivación se relaciona con el grado en que las prácticas pedagógicas logran apoyar o no las necesidades de autonomía, competencia y vinculación. Los códigos como “efectividad media o parcial” evidencian que, aunque existen intentos por dinamizar la enseñanza, estos no siempre alcanzan a satisfacer de manera integral las necesidades psicológicas básicas. Cuando la actualización metodológica es limitada o la innovación no se sostiene en el tiempo, el apoyo a la autonomía puede quedarse en acciones superficiales, sin generar una verdadera internalización del valor del aprendizaje. En términos teóricos, el impacto motivacional depende de la estrategia empleada y de la coherencia entre estructura, acompañamiento y sentido pedagógico.

Asimismo, elementos como la necesidad de mayor actualización, la incorporación de TIC y la transformación de la actitud docente se vinculan con la creación de un clima need-supportive. La teoría plantea que un docente que ofrece estructura clara, retroalimentación constructiva y relevancia práctica fortalece simultáneamente la competencia y la vinculación, mientras que la apertura a la innovación amplía oportunidades para la autonomía. Por tanto, la familia IV opera como categoría evaluativa que mide la calidad del entorno motivacional, cuando las prácticas se alinean con el apoyo sistemático a las tres necesidades, la motivación tiende a ser más autónoma y sostenible; cuando dicho apoyo es parcial, los efectos también lo son. De este modo, la teoría proporciona el marco para interpretar la efectividad pedagógica como función directa del nivel de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

Figura 18

Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia V



Nota. Elaboración propia

Desde la teoría de la autodeterminación, la familia V interrelación con contexto y recursos se comprende como una condición contextual que puede apoyar o frustrar las necesidades de autonomía y competencia. El código relacionar contenidos con la realidad local y actual evidencia un potencial de fortalecimiento de la autonomía, en tanto permite que el estudiante otorgue sentido personal al aprendizaje y lo vincule con su entorno inmediato. Cuando los contenidos dialogan con problemáticas cercanas y experiencias cotidianas, se facilita la internalización del valor de la tarea, elemento central para el desarrollo de una motivación autónoma. Sin embargo, esta posibilidad depende de las condiciones materiales e institucionales que hagan viable dicha contextualización.

En contraste, los códigos asociados a dificultades por falta de recursos, insuficiencia de materiales y carencia de TIC actualizadas reflejan barreras estructurales que limitan experiencias de logro y exploración significativa. Desde el marco teórico, la escasez de recursos restringe oportunidades para que el estudiante experimente competencia, al reducir actividades prácticas, salidas pedagógicas o estrategias innovadoras que favorezcan el dominio progresivo. Asimismo, puede

afectar indirectamente la autonomía, al impedir variedad metodológica y elección en las tareas. Así, la familia V actúa como variable interviniente en el modelo axial, el contexto institucional no determina por sí mismo la motivación, pero sí condiciona el grado en que las necesidades psicológicas básicas pueden ser satisfechas dentro del proceso educativo.

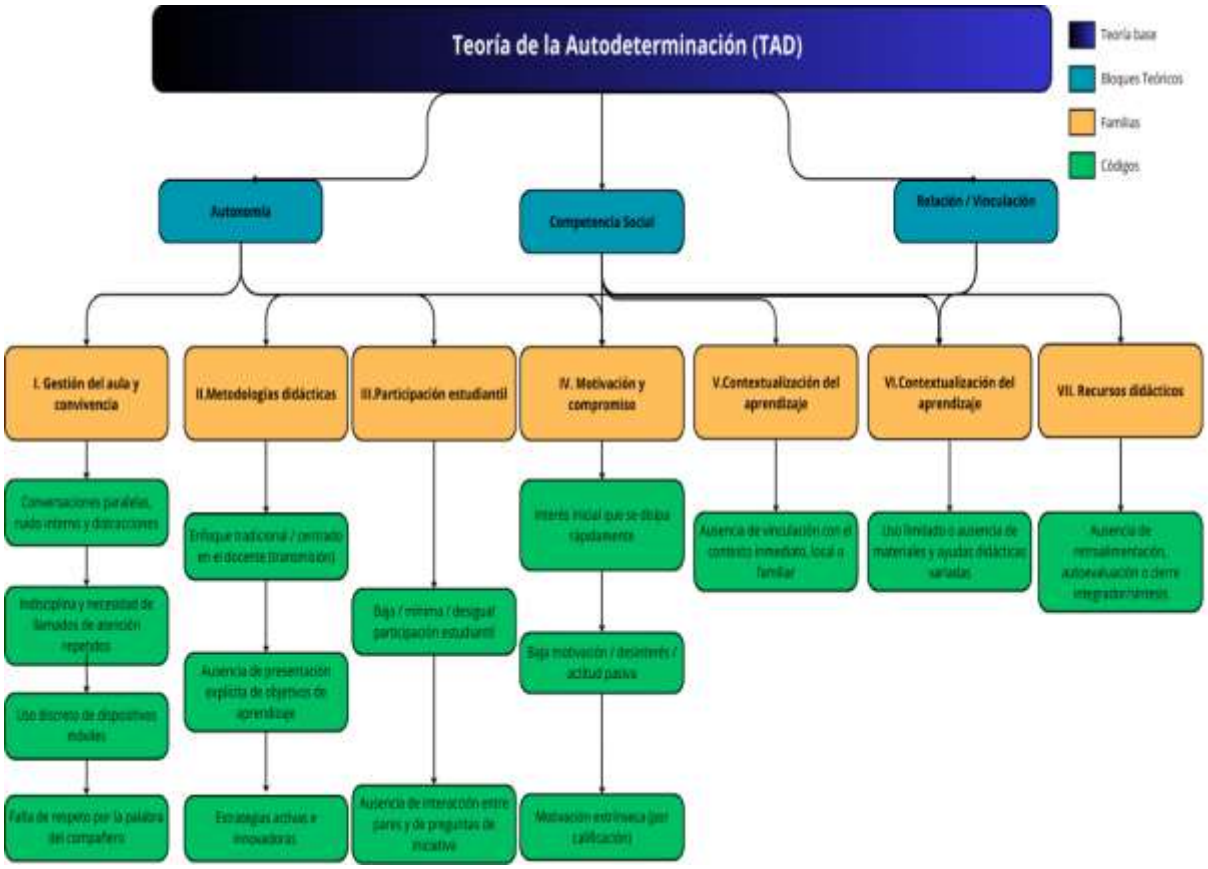
Análisis de las entrevistas a estudiantes por medio de la codificación axial

La integración axial entre la teoría de la autodeterminación y las familias de códigos emergentes en las entrevistas a estudiantes permite comprender la motivación como un fenómeno relacional y contextualizado. Las familias I, II y III se articulan directamente con la satisfacción o frustración de las necesidades de autonomía, competencia y vinculación. En particular, los códigos asociados a la gestión del aula, metodologías tradicionales centradas en la transmisión y baja participación estudiantil evidencian escenarios donde la autonomía se ve restringida y la competencia debilitada.

Cuando predominan prácticas expositivas sin interacción ni claridad en los propósitos de aprendizaje, los estudiantes reportan interés que se disipa rápidamente, participación desigual y motivación principalmente extrínseca, lo cual confirma que la ausencia de apoyo a las necesidades básicas deriva en compromiso superficial.

Figura 19

Relación de la Teoría de la Autodeterminación y las entrevistas a estudiantes



Nota. Elaboración propia

En contraste, las familias vinculadas con la contextualización del aprendizaje y la aplicabilidad del contenido muestran el potencial transformador del modelo. Cuando los estudiantes perciben que los contenidos se relacionan con su realidad local, su entorno familiar o su proyecto de vida, se fortalece la autonomía mediante la internalización del valor de la tarea. Asimismo, el uso de estrategias activas, recursos variados y espacios de interacción favorece la competencia social y académica, al permitir experiencias de logro compartido y participación significativa.

Finalmente, las familias relacionadas con recursos didácticos y condiciones institucionales operan como factores intervinientes que potencian o limitan la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. La ausencia de materiales, retroalimentación formativa o cierre integrador restringe oportunidades de

experimentar progreso y dominio, afectando la competencia; al mismo tiempo, limita opciones metodológicas que podrían ampliar la autonomía. De este modo, la codificación axial evidencia que la motivación estudiantil no depende únicamente de la voluntad individual, sino del ecosistema pedagógico en su conjunto. La Teoría de la Autodeterminación funciona, así como eje articulador que explica cómo la interacción entre prácticas docentes, contexto institucional y experiencias estudiantiles configura el grado de compromiso y significado atribuido al aprendizaje.

Figura 20

Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia I



Nota. Elaboración propia

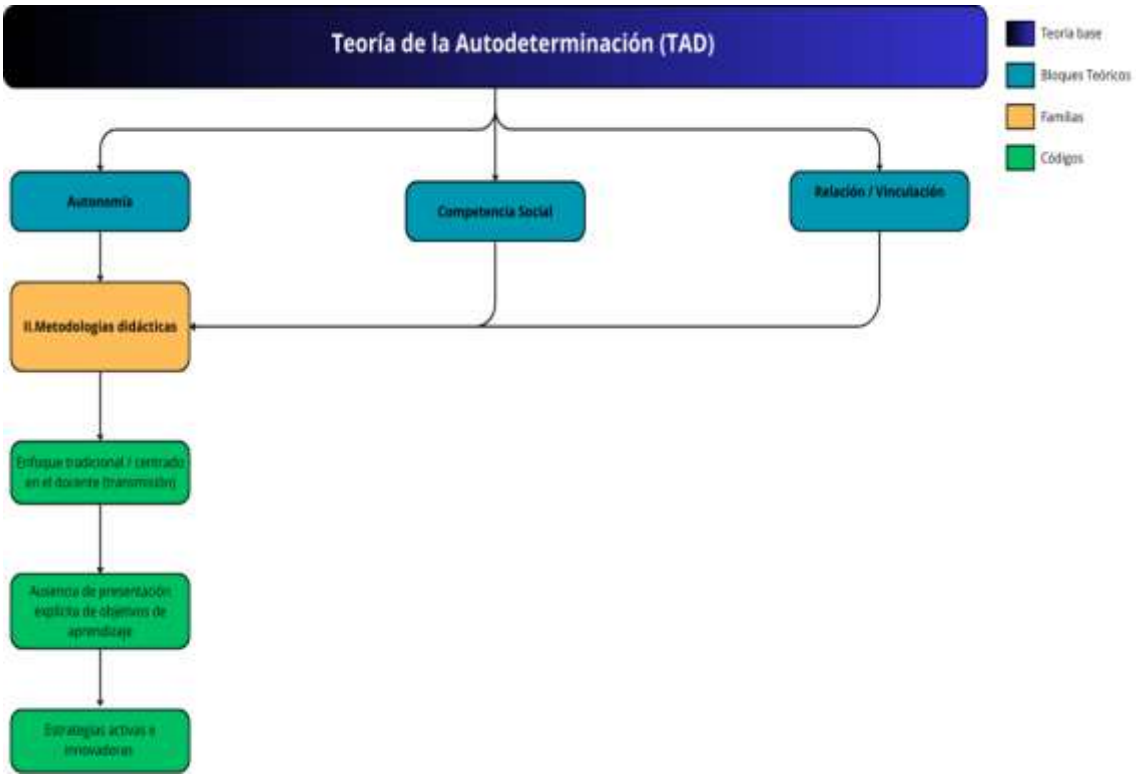
Desde la Teoría de la Autodeterminación, la familia I gestión del aula y convivencia se vincula directamente con la satisfacción o frustración de las necesidades de autonomía y competencia en el contexto inmediato de la clase. Los códigos como conversaciones paralelas, ruido interno, distracciones y uso discreto de dispositivos móviles evidencian un clima de aula con baja autorregulación y escasa estructura compartida. Cuando el entorno es caótico o requiere llamados de atención repetidos, la autonomía no se expresa como autorregulación responsable, sino como conducta desorganizada, lo que indica una débil internalización de normas y metas académicas. Desde el marco teórico, esto refleja un contexto donde las reglas pueden

percibirse como control externo y no como acuerdos significativos, limitando el compromiso genuino con la actividad de aprendizaje.

Asimismo, la indisciplina y la falta de respeto por la palabra del compañero afectan la necesidad de competencia social, ya que dificultan la participación y la experiencia de eficacia en el intercambio académico. Un clima relacional tenso o poco estructurado reduce oportunidades de logro y reconocimiento, debilitando la percepción de progreso y pertenencia. La teoría plantea que un entorno que combina estructura clara con apoyo a la autonomía favorece la internalización de normas y la autorregulación positiva. En consecuencia, la familia I evidencia que la gestión del aula no es un elemento periférico, sino una condición central para que las necesidades psicológicas básicas puedan satisfacerse y, con ello, sostener una motivación más autónoma y un compromiso académico más consistente.

Figura 21

Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia II



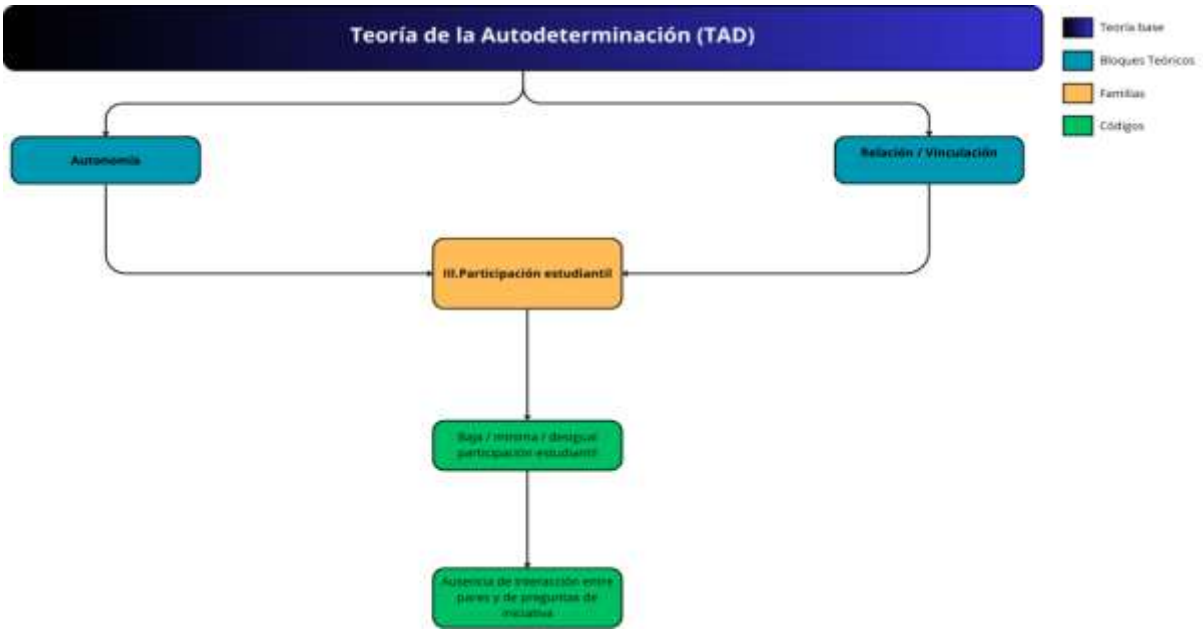
Nota. Elaboración propia

Desde la teoría de la autodeterminación, la familia II metodologías didácticas se vincula con el modo en que las prácticas pedagógicas apoyan o frustran las necesidades de autonomía, competencia y vinculación. Los códigos que aluden a un enfoque tradicional centrado en la transmisión y a la ausencia de presentación explícita de objetivos de aprendizaje reflejan un contexto donde el estudiante ocupa un rol pasivo. En términos teóricos, cuando la enseñanza se estructura exclusivamente desde el control externo y no se explicitan propósitos ni sentidos, se limita la autonomía, pues el estudiante no comprende el para qué de la actividad ni puede apropiarse de ella como elección significativa. Esta falta de claridad también debilita la competencia, al no ofrecer criterios transparentes que orienten el progreso y la percepción de logro.

En contraste, la referencia a estrategias activas e innovadoras evidencia el potencial de un entorno need-supportive. Cuando se incorporan dinámicas participativas, se diversifican recursos y se explicitan metas claras, se fortalece la autonomía mediante mayor implicación y sentido personal; se potencia la competencia al brindar desafíos alcanzables con retroalimentación; y se favorece la vinculación al promover interacción y reconocimiento mutuo. Desde la perspectiva de la autodeterminación, no es la metodología en sí misma la que garantiza motivación, sino el grado en que esta satisface las necesidades psicológicas básicas. Así, la familia II revela que la calidad motivacional del aula depende de cómo se diseñan e implementan las prácticas didácticas, configurando escenarios que pueden sostener motivación autónoma o, por el contrario, reforzar la desafección académica.

Figura 22

Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia III



Nota. Elaboración propia

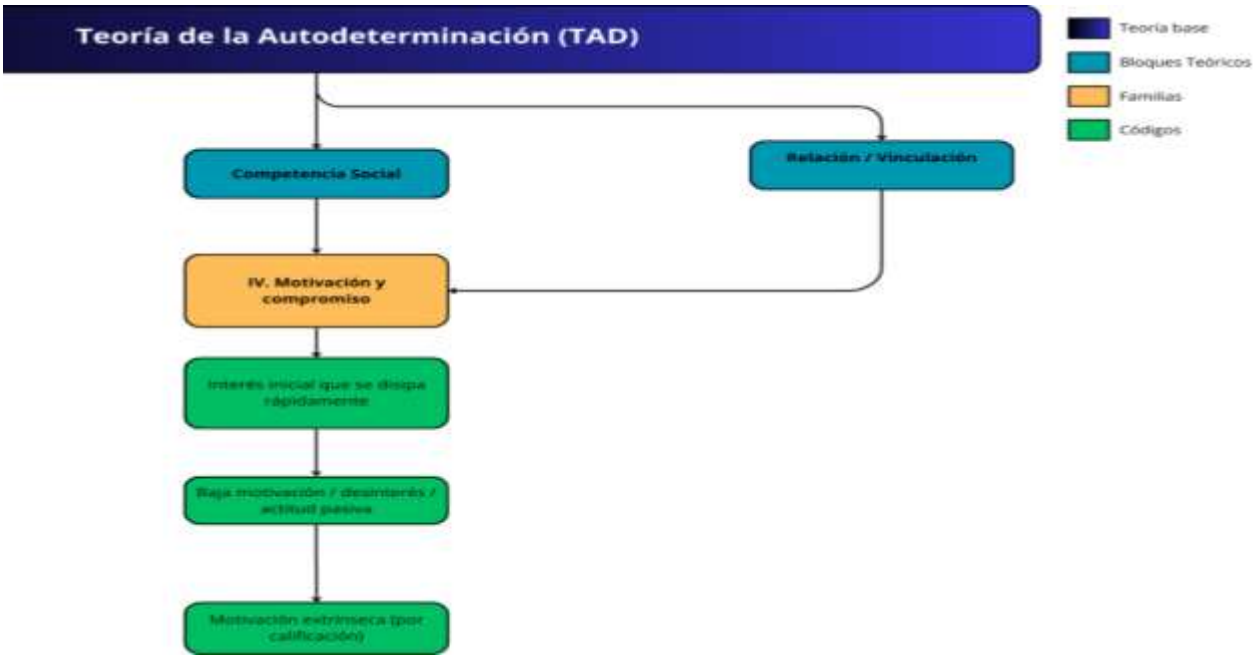
Desde la teoría de la autodeterminación, la familia III participación estudiantil se relaciona directamente con la satisfacción de las necesidades de autonomía y vinculación en el aula. Los códigos que evidencian baja, mínima o desigual participación, así como ausencia de interacción entre pares y escasas preguntas por iniciativa propia, reflejan un entorno donde el estudiante no se percibe como agente activo del proceso de aprendizaje. Cuando la autonomía no es apoyada, es decir, cuando no existen espacios reales para opinar, cuestionar o decidir la participación tiende a reducirse a respuestas obligadas o silencios estratégicos.

Asimismo, la limitada interacción entre pares afecta la necesidad de relación o vinculación, ya que el aula deja de configurarse como comunidad de aprendizaje. La teoría plantea que la motivación se fortalece cuando el individuo se siente escuchado, reconocido y parte de un grupo significativo. La ausencia de diálogo horizontal y colaboración debilita no solo la conexión social, sino también la percepción de

competencia, al reducir oportunidades de aprendizaje compartido y retroalimentación mutua. En consecuencia, la familia III evidencia que la participación no es un simple indicador conductual, sino un reflejo del grado en que las necesidades psicológicas básicas están siendo satisfechas. Cuando estas se frustran, la implicación disminuye; cuando se apoyan sistemáticamente, la participación se convierte en expresión natural de una motivación más autónoma y comprometida.

Figura 23

Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia IV



Nota. Elaboración propia

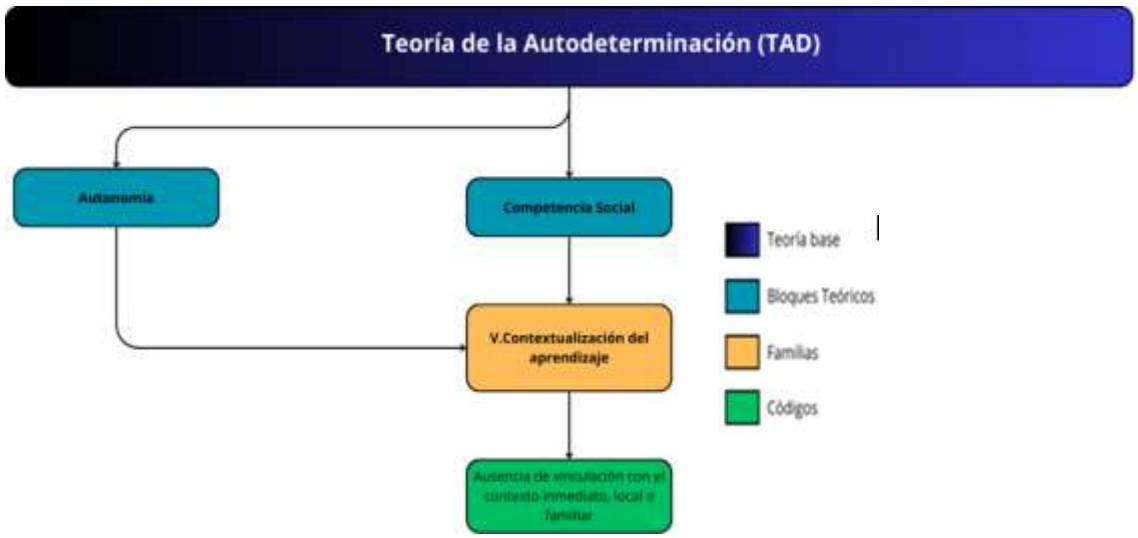
La familia IV motivación y compromiso se articula directamente con dos necesidades básicas planteadas por la Teoría de la Autodeterminación, la competencia y la relación/vinculación. El hecho de que el interés inicial se disipe rápidamente sugiere que el entorno educativo no está logrando sostener experiencias que fortalezcan la percepción de eficacia ni el sentido de pertenencia. Cuando el estudiantado no se siente capaz de enfrentar con éxito las tareas (competencia) ni

conectado con su docente o con el propósito de lo que aprende (vinculación), la motivación tiende a debilitarse progresivamente.

Asimismo, la presencia de baja motivación, actitud pasiva y predominio de motivación extrínseca por calificación evidencia un proceso de regulación externa más que una internalización del aprendizaje. Desde la teoría de la autodeterminación, esto indica que las condiciones del contexto no están favoreciendo el tránsito hacia formas más autónomas de motivación (identificada o intrínseca). En consecuencia, el compromiso se vuelve superficial y dependiente de recompensas externas, en lugar de sustentarse en el interés genuino o en la valoración personal del aprendizaje.

Figura 24

Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia V



Nota. Elaboración propia

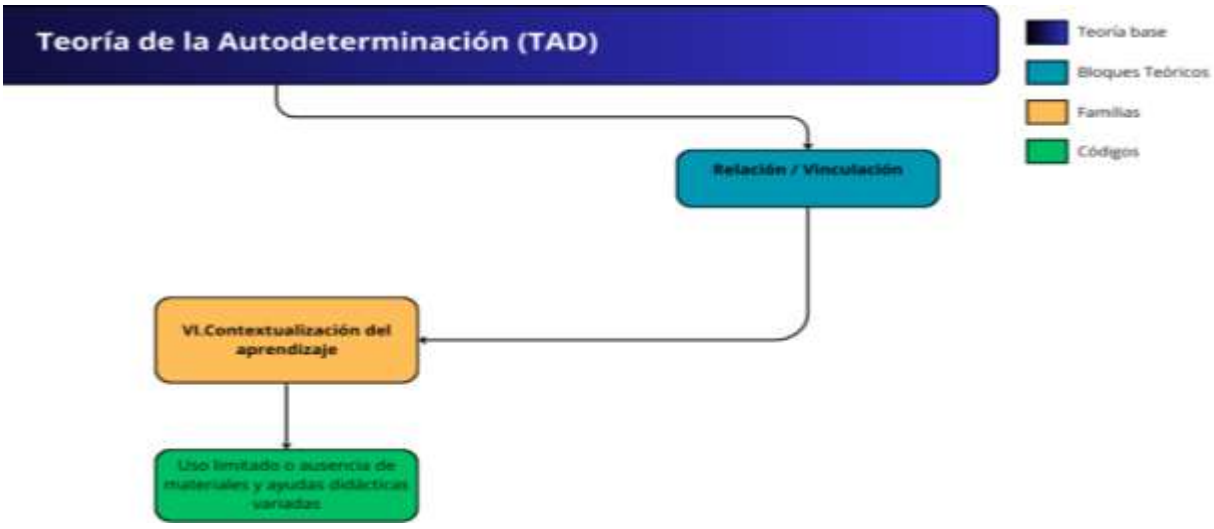
La familia V contextualización del aprendizaje se vincula directamente con las necesidades de autonomía y competencia social propuestas por la Teoría de la Autodeterminación. Cuando los contenidos no se conectan con el contexto inmediato, local o familiar del estudiantado, se debilita el sentido de relevancia personal del aprendizaje, afectando la autonomía, ya que el estudiante no percibe el aprendizaje como algo significativo

o elegido desde su propia experiencia. La falta de contextualización limita, además, la posibilidad de que el alumnado otorgue valor interno a las actividades, obstaculizando procesos de regulación identificada o integrada.

Al mismo tiempo, desde la competencia social, la ausencia de vinculación con el entorno reduce las oportunidades de interacción significativa y aplicación práctica del conocimiento en escenarios reales. Esto impacta la percepción de eficacia y pertenencia, ya que el aprendizaje se presenta desarticulado de la vida cotidiana. En términos de la Teoría de la Autodeterminación, la contextualización funciona como un mediador clave para la internalización de la motivación; cuando no está presente, el aprendizaje tiende a experimentarse como externo, impuesto y poco significativo.

Figura 25

Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia VI



Nota. Elaboración propia

La familia VI, centrada en la contextualización del aprendizaje desde la dimensión de relación/vinculación, evidencia cómo el uso limitado o la ausencia de materiales y ayudas didácticas variadas puede afectar directamente la satisfacción de la necesidad de vinculación planteada por la teoría de la autodeterminación. Cuando los recursos pedagógicos son escasos o poco diversos, se reducen las oportunidades

de generar experiencias significativas, dinámicas e interactivas que favorezcan la conexión entre estudiantes, docente y contenido. Esto puede debilitar el sentido de pertenencia y la percepción de un entorno educativo estimulante y cercano.

Asimismo, la falta de variedad en los materiales impacta indirectamente en la motivación autónoma, ya que restringe las posibilidades de elección, exploración y participación. Desde la teoría de la autodeterminación, los recursos didácticos no solo cumplen una función instrumental, sino también motivacional: pueden facilitar la internalización del aprendizaje al hacerlo más accesible, relevante y atractivo. En su ausencia, el proceso tiende a volverse más rígido y menos significativo, favoreciendo formas de motivación más controladas o externas.

Figura 26

Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia VII



Nota. Elaboración propia

La familia VII recursos didácticos, vinculada con autonomía y relación/vinculación, pone en evidencia que la ausencia de retroalimentación, autoevaluación o cierre integrador afecta directamente la satisfacción de necesidades psicológicas básicas propuestas por la teoría de la autodeterminación. Sin

retroalimentación formativa, el estudiantado tiene menos oportunidades de comprender su progreso y fortalecer su sentido de competencia, lo que puede generar inseguridad o desorientación respecto a sus logros. Además, la falta de espacios de autoevaluación limita el desarrollo de la autonomía, ya que no se promueve la autorregulación ni la reflexión sobre el propio aprendizaje.

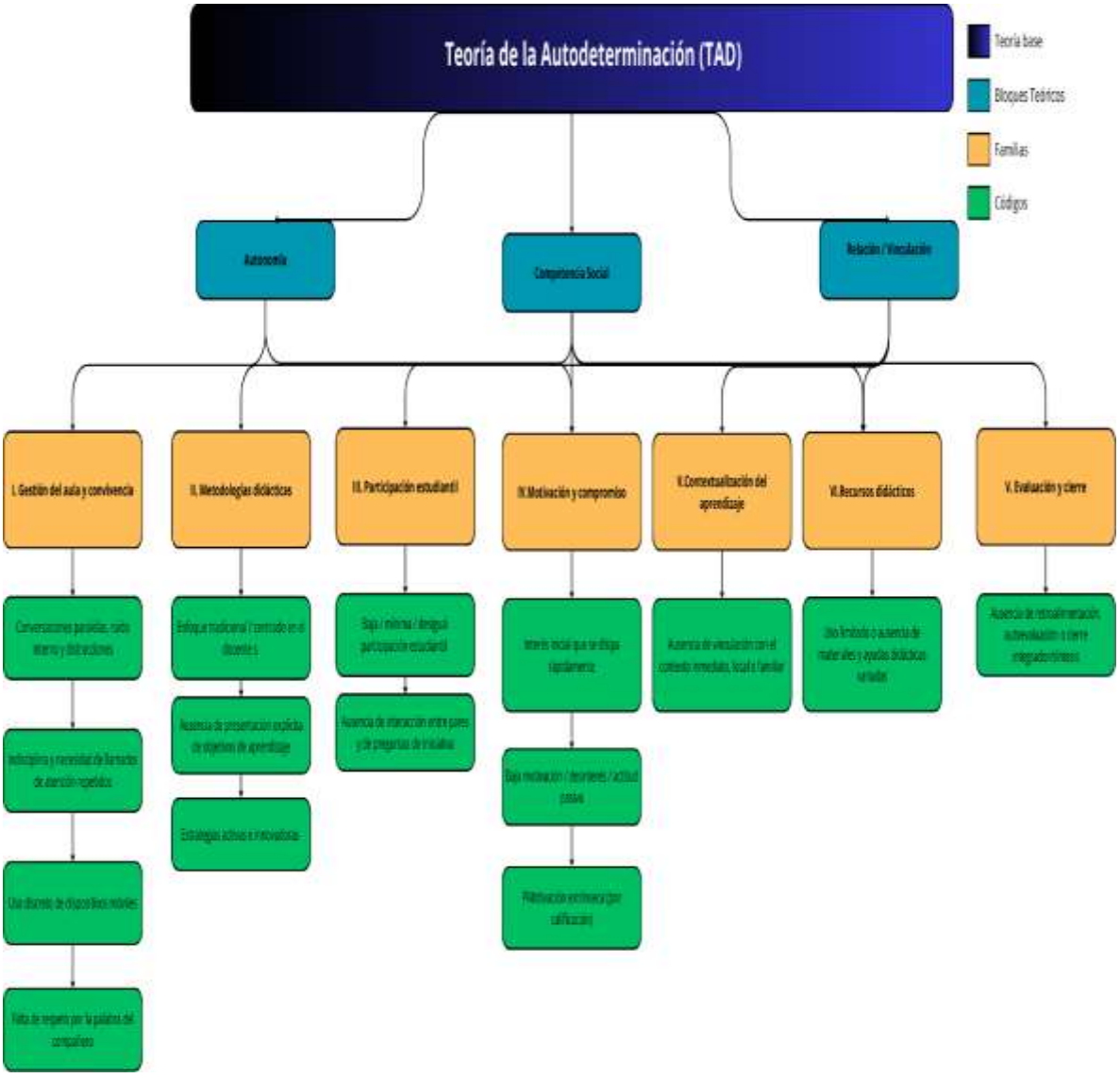
Desde la dimensión de relación/vinculación, la retroalimentación también cumple una función relacional clave, comunica acompañamiento, reconocimiento y apoyo docente. Cuando no existe cierre integrador o síntesis, se debilita la construcción de significado compartido y el sentido de pertenencia al proceso educativo. En términos de la Teoría de la Autodeterminación, estos vacíos metodológicos dificultan la internalización del aprendizaje y favorecen una motivación más externa o fragmentada, en lugar de promover un compromiso más autónomo y sostenido.

Análisis de los diarios de campo por medio de la codificación axial

El esquema de los diarios de campo docentes muestra una estructura alineada con los tres pilares de la teoría de la autodeterminación, pero evidencia múltiples tensiones en su implementación práctica. Desde la autonomía, se observan prácticas centradas en el docente, escasa explicitación de objetivos y dinámicas tradicionales que limitan esa interacción. Esto sugiere un entorno con bajo apoyo a la autodirección del estudiantado, donde las decisiones pedagógicas parecen mantenerse mayormente en control del profesor, reduciendo oportunidades de elección y autorregulación.

Figura 27

Relación de la teoría de la autodeterminación y los diarios de campo



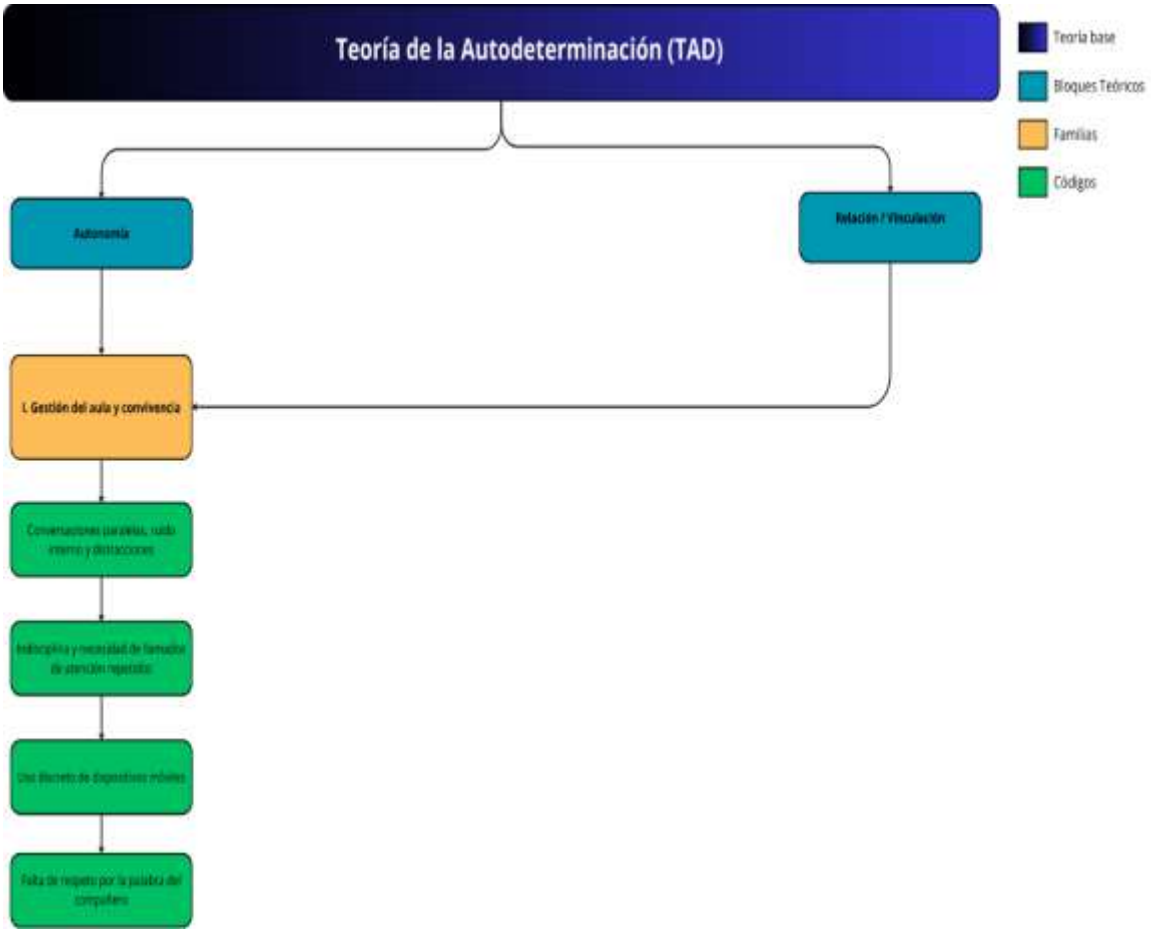
Nota. Elaboración propia

En cuanto a competencia social y relación/vinculación, los registros reflejan baja participación, escasa interacción entre pares, débil contextualización y limitada retroalimentación. Estas condiciones pueden afectar tanto la percepción de eficacia como el sentido de pertenencia en el aula. En conjunto, los diarios evidencian que las prácticas observadas tienden a favorecer una motivación más extrínseca que

autónoma, confirmando patrones similares a los identificados en las entrevistas estudiantiles y reforzando la coherencia del análisis axial.

Figura 28

Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia I



Nota. Elaboración propia

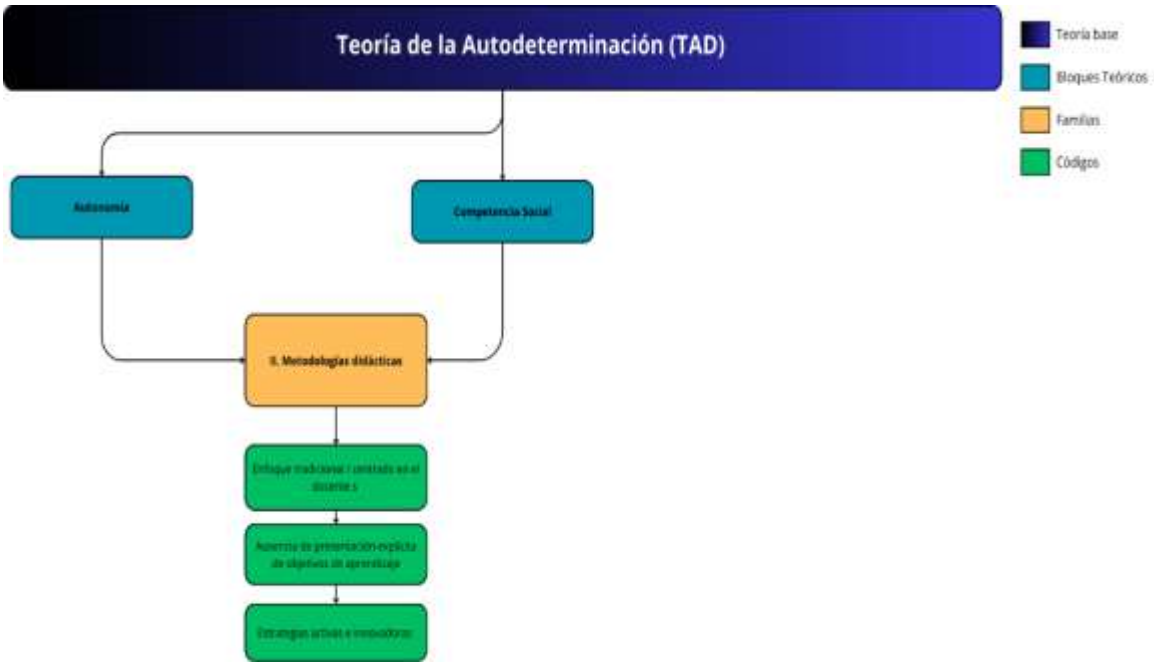
La familia I gestión del aula y convivencia, desde los diarios de campo docentes, se relaciona con las necesidades de autonomía y relación/vinculación propuestas por la teoría de la autodeterminación. Los códigos como conversaciones paralelas, ruido interno, uso discreto de dispositivos móviles e indisciplina reflejan un clima de aula que dificulta la construcción de un entorno estructurado y seguro. Cuando la gestión se centra en llamados de atención

repetidos, el foco pedagógico puede desplazarse hacia el control conductual, lo que tiende a limitar prácticas de apoyo a la autonomía y favorecer dinámicas más directivas.

Desde la dimensión de vinculación, la falta de respeto por la palabra del compañero y las constantes interrupciones evidencian debilidades en el sentido de pertenencia y reconocimiento mutuo. Un clima relacional frágil impacta directamente en la motivación, ya que, según la Teoría de la Autodeterminación, el aprendizaje se fortalece en contextos donde el estudiante se siente escuchado, valorado y parte de una comunidad. En este caso, la convivencia aparece como una condición estructural que, al no estar consolidada, puede obstaculizar la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y afectar el compromiso académico.

Figura 29

Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia II



Nota. Elaboración propia

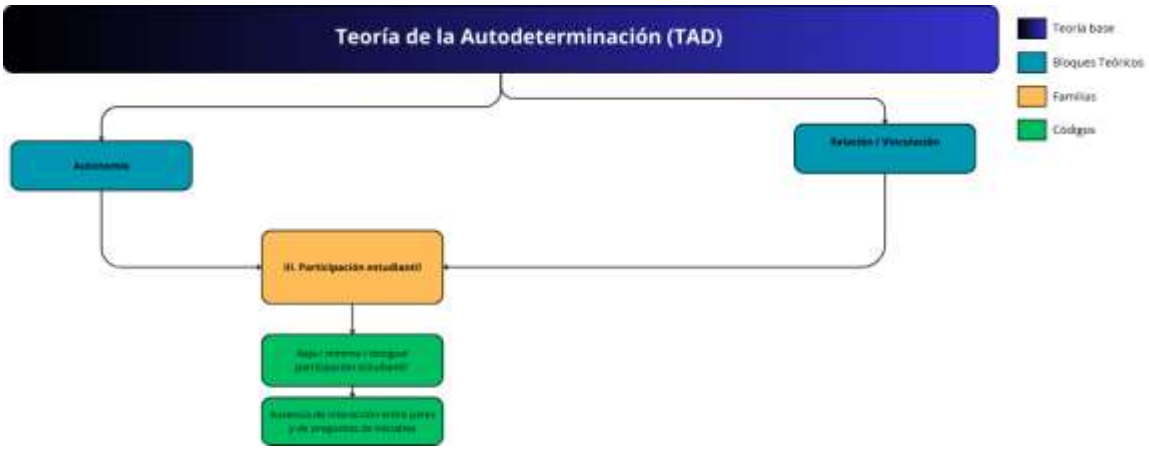
La familia II metodologías didácticas, según los diarios de campo docentes, se relaciona directamente con las necesidades de autonomía y competencia social

planteadas por la teoría de la autodeterminación. El predominio de un enfoque tradicional centrado en el docente y la ausencia de presentación explícita de los objetivos de aprendizaje sugieren un contexto con bajo apoyo a la autonomía, donde el estudiantado tiene escasas oportunidades de comprender el propósito de las actividades o de participar activamente en su proceso formativo. Esto puede limitar la internalización del aprendizaje y favorecer formas de motivación más controladas.

Por otra parte, la presencia, aunque posiblemente incipiente de estrategias activas e innovadoras abre una posibilidad de fortalecimiento de la competencia social, ya que estas metodologías pueden promover mayor interacción, participación y percepción de eficacia. Desde la teoría de la autodeterminación, cuando las prácticas pedagógicas facilitan claridad de metas, participación y experiencias de logro, se favorece la satisfacción de necesidades psicológicas básicas. Sin embargo, la coexistencia de enfoques tradicionales con intentos innovadores evidencia una transición metodológica que aún no consolida plenamente un entorno promotor de motivación autónoma.

Figura 30

Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia III



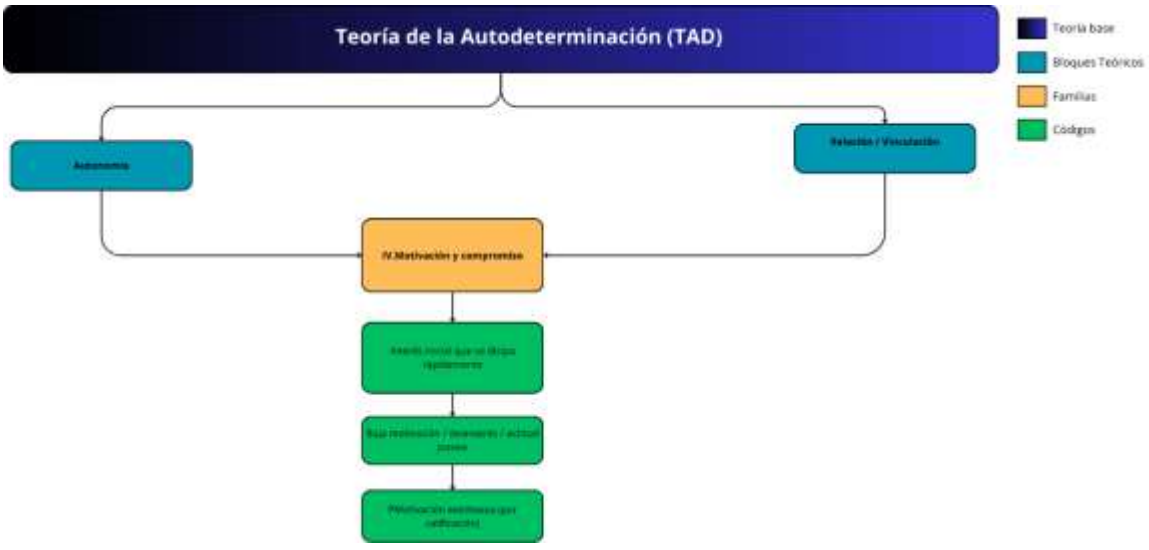
Nota. Elaboración propia

La familia III participación estudiantil, desde los diarios de campo docentes, se vincula estrechamente con las necesidades de autonomía y relación/vinculaciones propuestas por la teoría de la autodeterminación. La baja, mínima o desigual participación sugiere un contexto donde el estudiantado no se percibe como agente activo del aprendizaje, lo que limita la satisfacción de la autonomía. Cuando las oportunidades de intervención, opinión o iniciativa son escasas, la motivación tiende a desplazarse hacia formas más pasivas o dependientes del control externo.

Asimismo, la ausencia de interacción entre pares y de preguntas por iniciativa propia evidencia debilidades en la necesidad de vinculación. Desde la Teoría de la Autodeterminación, el aprendizaje se fortalece en entornos donde existe intercambio, cooperación y reconocimiento mutuo. La escasa dinámica participativa no solo afecta el clima relacional, sino también la percepción de competencia, ya que los estudiantes tienen menos oportunidades de contrastar ideas, recibir retroalimentación y construir significado compartido. En conjunto, estos hallazgos reflejan un escenario que dificulta el desarrollo de motivación autónoma y compromiso sostenido.

Figura 31

Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia IV



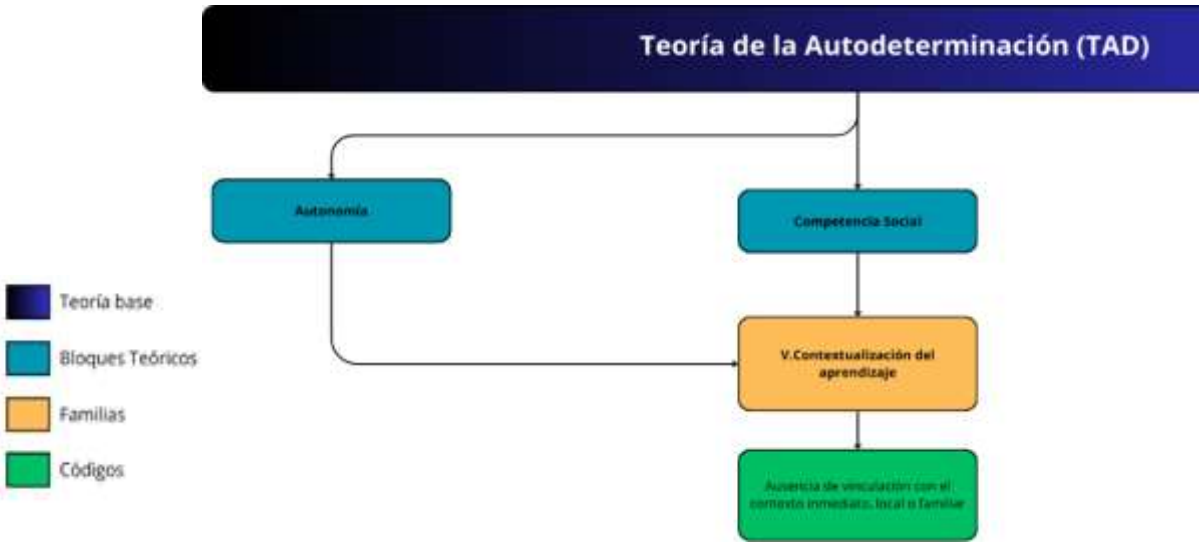
Nota. Elaboración propia

La familia IV motivación y compromiso, según los diarios de campo docentes, se relaciona directamente con las necesidades de autonomía y relación/vinculaciones planteadas por la teoría de la autodeterminación. El interés inicial que se disipa rápidamente sugiere que las actividades no logran sostener la relevancia personal ni el sentido de elección del estudiantado, afectando la autonomía. Cuando las tareas no se perciben como significativas o no se promueve la motivación tiende a debilitarse progresivamente.

Asimismo, la baja motivación, el desinterés y la actitud pasiva, junto con el predominio de motivación extrínseca orientada a la calificación, evidencian una regulación externa del comportamiento académico. Desde la Teoría de la Autodeterminación, esto indica una limitada internalización del aprendizaje, posiblemente vinculada a debilidades en la calidad de la relación pedagógica y en el apoyo a las necesidades psicológicas básicas. En consecuencia, el compromiso observado en el aula parece depender más de incentivos externos que de un interés autónomo y sostenido.

Figura 32

Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia V



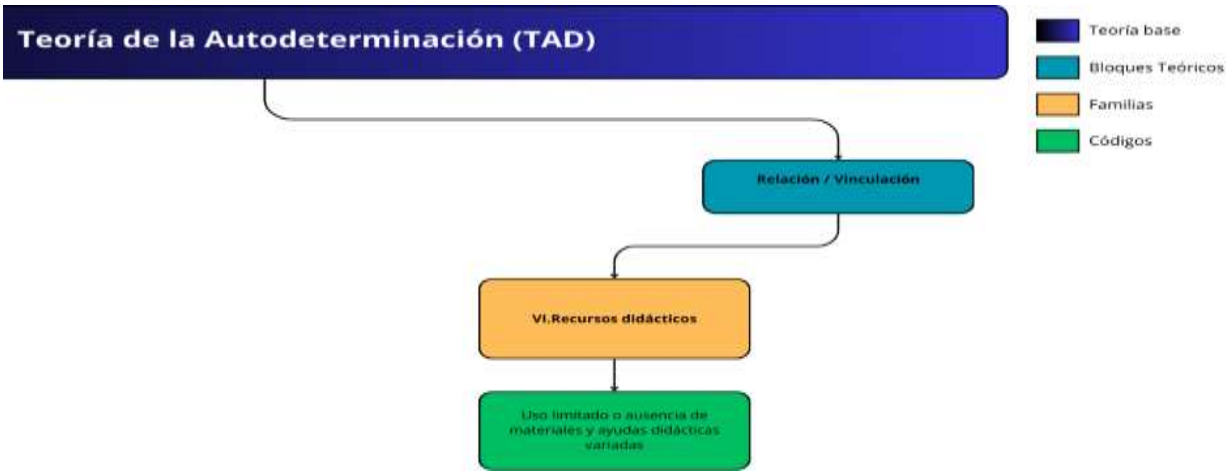
Nota. Elaboración propia

Desde la teoría de la autodeterminación, la familia V contextualización del aprendizaje, se vincula principalmente con las necesidades de autonomía y competencia social. La ausencia de vinculación con el contexto inmediato, local o familiar limita la posibilidad de que el estudiantado otorgue significado personal a los contenidos, afectando la internalización del aprendizaje. Cuando las actividades no se conectan con la realidad del alumno, disminuye la percepción de relevancia y, por tanto, el tránsito hacia formas de motivación más autónomas.

Asimismo, esta desconexión contextual impacta la competencia social, ya que reduce las oportunidades de aplicar el conocimiento en situaciones reales y compartidas. Desde la Teoría de la Autodeterminación, la percepción de eficacia se fortalece cuando el aprendizaje tiene sentido práctico y social, permitiendo al estudiante sentirse capaz en su entorno. En ausencia de esta articulación, el aprendizaje puede experimentarse como abstracto o impuesto, favoreciendo regulaciones externas en lugar de un compromiso auténtico y sostenido.

Figura 33

Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia VI



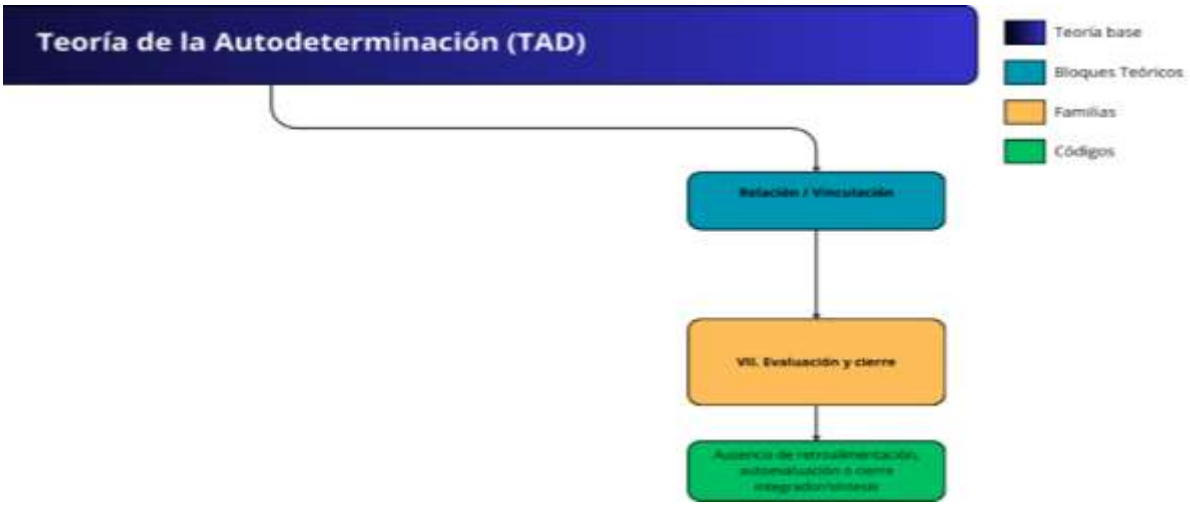
Nota. Elaboración propia

Desde la teoría de la autodeterminación, la familia VI recursos didácticos se relaciona principalmente con la necesidad de relación/vinculación. El uso limitado o la ausencia de materiales y ayudas didácticas variadas puede empobrecer la experiencia de aprendizaje, reduciendo las oportunidades de interacción significativa entre docente, contenido y estudiantes. Cuando los recursos no favorecen dinámicas participativas o experiencias compartidas, se debilita el sentido de pertenencia y conexión con el proceso educativo.

Además, aunque el foco principal está en la vinculación, la escasez de recursos también puede afectar indirectamente la autonomía y la competencia. Desde la teoría de la autodeterminación, los materiales variados facilitan opciones, exploración y comprensión, elementos clave para la internalización del aprendizaje. En su ausencia, el entorno tiende a volverse más rígido y menos estimulante, lo que puede favorecer una motivación más controlada y disminuir el compromiso sostenido del estudiantado.

Figura 34

Relación entre la teoría de la autodeterminación y la familia VII



Nota. Elaboración propia

Desde la teoría de la autodeterminación, la familia VII evaluación y cierre se relaciona principalmente con la necesidad de relación/vinculación. La ausencia de

retroalimentación, autoevaluación o cierre integrador limita las oportunidades de generar un acompañamiento significativo en el proceso de aprendizaje. La retroalimentación no solo orienta el desempeño, sino que también comunica reconocimiento y presencia docente; cuando está ausente, puede debilitarse el sentido de apoyo y pertenencia que sostiene la motivación.

Asimismo, la falta de espacios de autoevaluación afecta la autonomía, ya que restringe la autorreflexión y la autorregulación del aprendizaje. Desde la teoría, la evaluación formativa favorece la internalización al permitir que el estudiante comprenda su progreso y asuma un rol activo en él. Sin cierre o síntesis integradora, el proceso queda fragmentado, lo que puede dificultar la consolidación del significado y mantener la motivación en niveles más externos o dependientes de la calificación.

Codificación selectiva en la investigación

Al cristalizar esta categoría central como patrón de comportamiento recurrente y multidimensional, la investigadora delimitó el alcance del estudio; fue precisamente en este hito cuando se inició una revisión bibliográfica dirigida, centrada de forma exclusiva en los ejes temáticos que emanaron de dicha categoría (Estrada-Acuña et al., 2021). En el caso de esta investigación, la codificación selectiva permitió identificar la desmotivación hacia el aprendizaje de las ciencias sociales como categoría central articuladora, en torno a la cual se integraron de manera coherente las categorías secundarias emergentes: las metodologías tradicionales, la desconexión entre el currículo y el contexto vital de los estudiantes, la precariedad de los recursos didácticos, la influencia del entorno sociofamiliar y las estrategias innovadoras demandadas por los actores educativos.

Esta integración respondió al criterio de comparación constante entre la información, garantizando que cada categoría secundaria mantuviera una relación explicativa clara y sustentada con el fenómeno central. El resultado de este proceso fue una narrativa teórica unificada que describió cómo y por qué se configuró la desmotivación en este contexto específico, sentando las bases para la construcción del modelo teórico propuesto.

Codificación selectiva en las entrevistas a docentes

El análisis integrador de las entrevistas a docentes permite comprender el fenómeno educativo como una construcción compleja en la que la motivación estudiantil se ve influida por factores personales, familiares, institucionales y pedagógicos. Los docentes identifican el desinterés como una preocupación recurrente, asociándolo tanto a transformaciones socioculturales como la cultura digital o la priorización de otras áreas como a dinámicas propias del aula. Esta convergencia de factores configura un escenario donde el compromiso académico aparece debilitado y en constante tensión.

Figura 35

Análisis de codificación selectiva en las entrevistas a docentes



Nota. Elaboración propia

Desde la teoría de la autodeterminación, el fenómeno puede interpretarse a partir del nivel de satisfacción de las necesidades de autonomía. Las entrevistas revelan que, aunque algunos docentes intentan incorporar metodologías activas y herramientas tecnológicas, aún persisten enfoques tradicionales que limitan la participación y el protagonismo estudiantil. Cuando el estudiante no percibe opciones, sentido o posibilidad de incidir en su proceso, la motivación tiende a mantenerse en niveles más externos, centrados en el cumplimiento y la calificación.

En cuanto a la competencia, los docentes reconocen que la falta de hábitos de estudio, la baja proyección del área en el proyecto de vida y la escasa claridad de metas pueden afectar la percepción de eficacia del alumnado. Asimismo, admiten que la actualización pedagógica y el uso de estrategias innovadoras podrían fortalecer experiencias de logro más significativas. Desde la Teoría de la Autodeterminación, la percepción de competencia se consolida cuando el estudiante experimenta progreso y recibe retroalimentación orientadora, elementos que no siempre están sistemáticamente presentes.

La dimensión de vinculación también emerge como un componente clave. Los docentes mencionan la importancia del trabajo colaborativo, las actividades vivenciales y la cercanía con el contexto del estudiante como estrategias para contrarrestar el desinterés. Estas prácticas, cuando se implementan, pueden fortalecer el sentido de pertenencia y la conexión con el aprendizaje. Sin embargo, las limitaciones institucionales y la heterogeneidad de los grupos dificultan que estas experiencias se consoliden de manera constante.

Otro elemento articulador del fenómeno es la percepción de influencias externas, especialmente familiares y sociales. Los docentes consideran que la motivación no depende exclusivamente de la escuela, sino también del acompañamiento en el hogar y de las expectativas culturales frente al estudio. Desde la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación, estos contextos pueden facilitar o frustrar la internalización del valor del aprendizaje, condicionando la disposición inicial con la que el estudiante se enfrenta a las actividades escolares.

Es así como, el fenómeno educativo se comprende como una dinámica relacional donde la motivación estudiantil se configura en la intersección entre prácticas docentes, condiciones institucionales y contextos socioculturales. La narrativa integradora muestra que el compromiso académico se fortalece cuando el entorno promueve autonomía, experiencias de competencia y vínculos significativos. Cuando estas necesidades no se satisfacen de manera sostenida, la motivación permanece predominantemente extrínseca y vulnerable, evidenciando la necesidad de transformaciones pedagógicas orientadas a una mayor autodeterminación.

Codificación selectiva en las entrevistas a estudiantes

El análisis integrador de las entrevistas a estudiantes permite comprender el fenómeno educativo estudiado como una experiencia marcada por la fragilidad de la motivación académica. Los relatos evidencian que el interés inicial frente a las actividades suele disiparse con rapidez, configurando un patrón de baja participación, desinterés progresivo y predominio de actitudes pasivas. Esta dinámica no aparece como un hecho aislado, sino como el resultado de múltiples condiciones pedagógicas y relacionales que influyen en la vivencia cotidiana del aula.

Figura 36

Análisis de codificación selectiva en las entrevistas a estudiantes



Nota. Elaboración propia

Desde la teoría de la autodeterminación, el eje explicativo se articula en torno a la satisfacción o frustración de las necesidades de autonomía, competencia y vinculación. En relación con la autonomía, los estudiantes describen metodologías centradas en el docente, escasa claridad en los objetivos y limitadas oportunidades de participación. Estas condiciones reducen la percepción de elección y sentido personal del aprendizaje, favoreciendo formas de motivación más externas que autónomas.

En cuanto a la competencia, los testimonios reflejan experiencias de aprendizaje poco contextualizadas y con limitada retroalimentación formativa. La ausencia de conexión con el entorno inmediato, local o familiar dificulta que los contenidos adquieran significado práctico, lo que afecta la percepción de utilidad y eficacia. Cuando el estudiante no logra reconocer avances claros ni aplicaciones concretas, la motivación tiende a debilitarse y a depender principalmente de la calificación como incentivo.

La dimensión de vinculación también emerge como un componente central del fenómeno. Las referencias a baja interacción entre pares, conversaciones paralelas, falta de respeto por la palabra del compañero y escasa retroalimentación docente indican un clima relacional que no siempre favorece el sentido de pertenencia. Desde la Teoría de la Autodeterminación, la motivación se fortalece cuando el estudiante se siente escuchado, reconocido y parte de una comunidad; su debilitamiento, por tanto, impacta directamente en el compromiso académico.

Asimismo, la limitada diversidad de recursos didácticos y la ausencia de cierres integradores o espacios de autoevaluación contribuyen a que el aprendizaje se perciba fragmentado. Sin momentos de síntesis y reflexión, el proceso formativo carece de cohesión, lo que dificulta la internalización del contenido. Esta fragmentación refuerza una regulación externa, en la que el cumplimiento de tareas responde más a exigencias evaluativas que a un interés genuino.

De tal manera, que el fenómeno educativo puede comprenderse como una configuración donde las necesidades psicológicas básicas no se satisfacen de manera sostenida. La motivación estudiantil se construye en la interacción entre prácticas

pedagógicas, clima de aula y sentido de relevancia del contenido. Cuando estas dimensiones no convergen en experiencias significativas y participativas, el resultado es un compromiso frágil y predominantemente extrínseco; cuando logran articularse, se abren posibilidades para una motivación más autónoma y duradera.

Codificación selectiva a los diarios de campo a los docentes

El análisis integrador de los diarios de campo docentes permite comprender el fenómeno educativo como una dinámica donde la motivación estudiantil se configura en la interacción entre gestión de aula, metodologías, recursos y formas de evaluación. Las observaciones registradas muestran patrones reiterados: baja participación, distracciones frecuentes, uso discreto de dispositivos móviles, escasa retroalimentación y predominio de estrategias tradicionales. Estos elementos, lejos de ser hechos aislados, conforman un entramado que incide directamente en la calidad de la experiencia motivacional del alumnado.

Figura 37

Análisis de codificación selectiva a los diarios de campo a los docentes



Nota. Elaboración propia

Desde la teoría de la autodeterminación, el fenómeno puede explicarse a partir del grado en que el entorno observado satisface o frustra las necesidades de autonomía. En varios registros se evidencian prácticas centradas en el docente, con limitada explicitación de objetivos y escasas oportunidades de elección o autorregulación. Este contexto reduce la percepción de agencia del estudiante, lo que favorece actitudes pasivas y dependencia de indicaciones externas, debilitando la internalización del aprendizaje.

En relación con la competencia, los diarios muestran que la contextualización del contenido es limitada y que los cierres pedagógicos o espacios de retroalimentación son poco frecuentes. Cuando no se clarifican metas ni se consolidan aprendizajes mediante síntesis integradoras, el estudiantado dispone de menos herramientas para reconocer su progreso. Desde la Teoría de la Autodeterminación, esta carencia afecta la percepción de eficacia, elemento clave para sostener la motivación y el compromiso académico.

La dimensión de vinculación también aparece tensionada en los registros. Las conversaciones paralelas, la falta de respeto por la palabra del compañero y la necesidad constante de llamados de atención reflejan un clima de aula frágil. Este escenario dificulta la construcción de un sentido de pertenencia y apoyo mutuo. Según la Teoría de la Autodeterminación, la motivación se fortalece en contextos donde el estudiante se siente reconocido y parte de una comunidad; su debilitamiento impacta directamente en el compromiso.

Asimismo, la limitada variedad de recursos didácticos y la necesidad de mayor actualización metodológica señaladas en los registros sugieren restricciones estructurales que inciden en la experiencia pedagógica. La escasez de materiales y estrategias innovadoras afecta la dinámica de clase, también, la relevancia percibida del contenido. Cuando el aprendizaje no logra conectarse con experiencias significativas o actuales, la motivación tiende a depender más de la evaluación que del interés intrínseco.

Todo esto nos lleva a plantear que, el fenómeno educativo observado puede comprenderse como una configuración donde las necesidades de autonomía, competencia y vinculación no se satisfacen de manera sostenida. La motivación estudiantil emerge como resultado de un sistema de prácticas, relaciones y condiciones institucionales que, al no articularse plenamente en favor de experiencias significativas, favorecen formas de regulación más externas. Así, el compromiso académico se muestra frágil y condicionado por el contexto pedagógico en el que se desarrolla.

SECCIÓN V

MODELO TEÓRICO SUSTENTADO EN LA MOTIVACIÓN PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO DEL MUNICIPIO DE TURBACO

El proceso de investigación, ejecutado bajo el rigor metodológico de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (1998), culminó en la generación de un Modelo Teórico. Este modelo surgió de como resultado de un proceso iterativo de comparación constante, donde se evidenció un ir y venir permanente entre los hallazgos empíricos recopilados en la Sección IV (entrevistas, diarios de campo) y las categorías emergentes. Este movimiento analístico permitió profundizar en las relaciones causales y contextuales, refinando las propiedades de las categorías hasta saturarlas teóricamente.

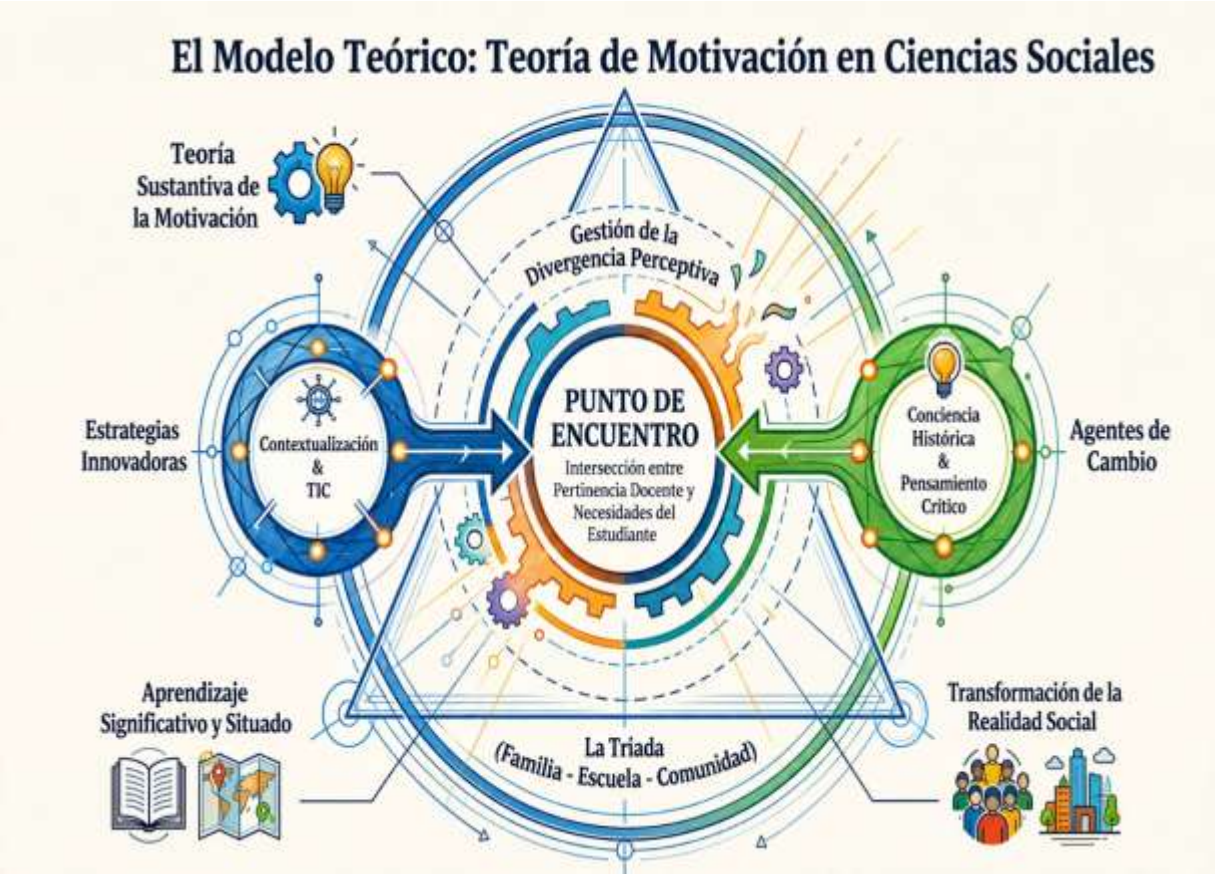
La base de este modelo se respaldó en los postulados de Strauss y Corbin (1998), quienes establecen que una teoría fundamentada se deriva inductivamente de los mismos núcleos de sentido, logrando una comprensión densa y contextualizada de la realidad estudiada. Lejos de buscar una objetividad positivista, el modelo se cristalizó a través del diálogo intersubjetivo con los participantes, constituyéndose como una explicación contextualizada que prioriza la fidelidad a la experiencia vivida sobre la generalización universal.

El modelo teórico se ancló específicamente en las percepciones de los docentes y los estudiantes de noveno grado del municipio de Turbaco, con el propósito de comprender y ofrecer vías de acción para promover la motivación intrínseca y extrínseca en el aprendizaje de las ciencias sociales. Para facilitar la comprensión analítica, recomendada en el enfoque de Corbin y Strauss, se presenta a continuación

la estructura gráfica del modelo figura 38, la cual articula las condiciones, acciones interactivas y consecuencias del fenómeno.

Figura 38

Modelo teórico de motivación en ciencias sociales



Nota. Elaboración propia basada en los hallazgos de la codificación selectiva (2026).

Retomando a Strauss y Corbin (1998), cuya propuesta concibe la teoría fundamentada como un proceso de construcción teórica que emerge inductivamente núcleos de sentido y permite una comprensión profunda y contextualizada de la realidad, el modelo teórico elaborado se sustentó en las percepciones de los actores educativos de noveno grado del municipio de Turbaco. Dicho modelo buscó comprender los procesos motivacionales vinculados al aprendizaje de las ciencias

sociales y ofrecer alternativas pedagógicas que impulsen la motivación tanto intrínseca como extrínseca del estudiantado.

La articulación principal del modelo se centró en la idea de que la motivación efectiva en el aula de ciencias sociales emergió de un punto de encuentro. Este punto fue la conexión entre la pertinencia de las estrategias didácticas del docente *y* las necesidades de desarrollo personal y social que manifestaron los estudiantes de noveno grado, lo que facilitó un aprendizaje significativo y situado. Con base en los elementos y categorías fundamentales que emergieron del proceso de codificación axial y selectiva, el modelo teórico se estructuró en torno a tres dimensiones interconectadas que responden directamente al propósito general de la investigación:

Mediación pedagógica motivadora: estrategias para la transformación de la práctica

Esta dimensión surge de la categoría axial estrategias pedagógicas y recursos (Sección IV), donde la información evidenció que la monotonía metodológica es un factor causal de la desmotivación. El modelo propone que la enseñanza debe trascender el uso instrumental de las TIC o la lúdica aislada; se trata de una mediación pedagógica intencionada. La gravedad del asunto obliga a adoptar medidas inmediatas que salvaguarden una formación de alto nivel, justa y plural. Para ello, es necesario involucrarse activamente en el diseño de prácticas y políticas que aseguren condiciones equitativas para todos los aprendices (Gélvez-García, 2024).

Los hallazgos de los docentes (D-001, D-002) indicaron que el uso de tecnología sin propósito pedagógico no genera motivación sostenible. Por tanto, el modelo integra las TIC y las estrategias lúdicas no como fines en sí mismos, sino como medios para contextualizar el contenido. Esto se alinea con el propósito de promover el aprendizaje, ya que, como señalan los estudiantes (E-005, E-006), la motivación aumenta cuando la estrategia permite conectar la teoría con su realidad inmediata. La transformación de la realidad social comienza en el aula cuando la metodología

permite al estudiante interrogar su entorno, pasando de una recepción pasiva a una construcción activa del conocimiento social.

Enseñar ciencias sociales de forma amena, que despierte la motivación y el interés de los estudiantes por el conocimiento específico del área, es una tarea ardua que demanda de ciertas características, habilidades y conocimientos que debe poseer el docente para desarrollar a cabalidad el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma positiva. Inicialmente, el docente debe asumir el rol de guía y orientador del proceso de aprendizaje y a su vez, este debe contribuir a la construcción de saberes prácticos por parte del estudiante, lo cual permita desarrollar su identidad cultural y a su vez adaptarse a la realidad que le circunde.

Según el Ministerio de Educación (MEN, 2005), la pedagogía constructivista redefine al docente como un agente fundamental que debe adelantar una labor de investigación y de creación pedagógica. Esta perspectiva requiere que los docentes investiguen sus prácticas permanentemente para dar verdadero soporte al aprendizaje de sus alumnos. Específicamente en las ciencias sociales, se subraya la necesidad de la reflexión pedagógica por parte del maestro, permitiéndole crear ambientes donde los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico y las habilidades sociales fundamentales para desenvolverse en una sociedad cambiante que demanda de individuos capaces de resolver distintas problemáticas en las diferentes esferas de la vida.

No obstante, la efectividad de dichos espacios requiere la implementación de ecologías de aprendizaje mediadas por pedagogías activas y tecnologías digitales, ancladas siempre en la pertinencia cultural del entorno. Esta sinergia es fundamental para transformar la disposición del adolescente hacia el conocimiento, transitando de la pasividad al compromiso intelectual. Así, la consolidación de estas competencias habilita al estudiante para interpretar la multidimensionalidad de su entorno, facilitando su inserción y adaptación en un mundo interconectado y de escalas variables.

En concordancia con Ordoñez et al. (2021), estas metodologías se sustentan en la interacción dentro del salón de clases y en el uso de estrategias que buscan una enseñanza de alta calidad. Al fomentar un ambiente más dinámico y participativo, se facilita que los estudiantes conecten la teoría con aplicaciones en contextos reales, lo cual, a su vez, mejora notablemente su motivación y comprensión.

En ese orden de ideas, las siguientes líneas muestran algunas de las estrategias a implementar por parte del docente para la enseñanza de las ciencias sociales a través de clases innovadoras y motivadoras.

1. Investigación local: los estudiantes con la guía del docente realizan una investigación profunda en su municipio, donde podrán identificar problemáticas socioculturales, investigar las causas y proponer soluciones prácticas a nivel comunitario, transformando la teoría en acción cívica.

2. Rutas históricas: diseñar y guiar recorridos a pie por sitios de interés en el municipio (centros históricos, parques, ríos) para estudiar *la* geografía, la historia oral, la economía y la cultura.

3. Cartografía social: usar mapas de gran formato para que los estudiantes dibujen y analicen la distribución de recursos, conflictos o grupos sociales en Turbado. Esto permite visualizar la realidad de forma crítica y espacial.

4. Conversatorios con sabedores locales: dialogar a través de espacios amenos con líderes comunitarios, agricultores, artesanos o ancianos del municipio para que compartan sus conocimientos y experiencias, conectando los temas del currículo con la realidad y pensamiento de los invitados.

5. Podcasts sobre historia local: grabar episodios cortos donde explican conceptos clave, analizan eventos históricos o debaten

problemáticas sociales de la región. Esto desarrolla habilidades de comunicación digital e investigación.

6. Simulaciones y gamificación digital: Utilizar Kahoot para la creación de juegos de roles digitales *en donde se simulen* procesos políticos, económicos o la toma de decisiones históricas para evaluar y aplicar conocimientos de forma lúdica.

7. Realidad aumentada: A través de Google Maps crear *tours* virtuales de sitios históricos o geográficos de Colombia, o usar aplicaciones de realidad aumentada para superponer información histórica sobre imágenes del entorno.

8. Debates y juicios teóricos: el docente asigna roles a cada estudiante para debatir eventos históricos complejos o problemáticas sociales. Esto fomenta el pensamiento crítico, la argumentación y la comprensión de múltiples perspectivas.

9. ABP en ciencias sociales: plantear un desafío o pregunta abierta ejemplo: *¿Cómo podemos mejorar el transporte público en Turbaco?* Permite que los estudiantes investiguen varias disciplinas de las ciencias sociales como la economía, geografía, sociología para proponer una solución a dicha problemática.

10. Cine foro: seleccionar documentales, películas o series cortas que traten temas de ciencias sociales: conflicto, migración, sistemas políticos. Luego, organizar un foro para debatir la precisión, el contexto y las implicaciones éticas y sociales de lo visto.

11. Murales creativos: elegir un tema social y realizar un mural colectivo dentro de la escuela. Esto atrae el interés visual y permite una evaluación creativa del aprendizaje.

12. Charlas que impacten: invitar a historiadores en donde a través del diálogo se construyan saberes locales y regionales de las riquezas étnicas de Colombia.

Este conjunto de estrategias motivadoras para las ciencias sociales fomenta y contribuyen al desarrollo de aprendizajes en donde el estudiante tiene un rol activo dentro del proceso. Asimismo, fomentan el pensamiento crítico de una sociedad, la cual ha sido muestra de resistencia, crecimiento y resiliencia. El docente por su parte, en su rol de guía, contribuye en la formación del pensamiento crítico y reflexivo sobre los temas abordados desde el área de las ciencias sociales, a través de estas actividades motivacionales, generando ambientes de aprendizaje basados en la resolución de problemas y el trabajo en equipo, logrando saberes prácticos, aplicables en la vida diaria del estudiante.

Dado que, el fin último de la educación es crear en los estudiantes saberes aplicables a su vida personal, académica, profesional y social. En concordancia con ello, la UNESCO (2025), menciona que la educación contemporánea tiene como finalidad central equipar a los jóvenes no sólo con conocimientos, sino con las competencias necesarias para convertirse en ciudadanos comprometidos capaces de desarrollar pensamiento crítico, actuar éticamente y participar activamente en la sociedad.

En ese orden de ideas, al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015), enfatiza que, el estudiante debe ser protagonista activo de su propio aprendizaje. El desarrollo de competencias como el pensamiento crítico, reflexivo y las habilidades sociales son clave para que los estudiantes puedan aportar a la transformación de su entorno social y personal, enmarcado en el contexto de una educación pertinente y significativa A continuación, se presenta una figura que sintetiza lo anterior.

Figura 39

Uso de las TIC y estrategias lúdicas



Nota. Elaborada propia**.**

El estudiante como agente de cambio: conciencia histórica y pensamiento crítico

Esta dimensión responde a la categoría percepción estudiantil del área. El análisis de la información reveló que los estudiantes perciben las ciencias sociales como irrelevantes para su proyecto de vida (E-003, E-005). El modelo teórico corrige esta percepción posicionando al estudiante no solo como un aprendiz motivado, sino como un ciudadano en formación. El propósito de la investigación es promover el aprendizaje de las ciencias sociales; este aprendizaje se consolida cuando el estudiante desarrolla conciencia histórica y pensamiento crítico.

Según los hallazgos, la motivación se sostiene cuando el estudiante comprende que el área le proporciona herramientas para interpretar conflictos, entender la democracia y participar éticamente. Por tanto, el modelo vincula la motivación con las competencias ciudadanas: el estudiante se motiva porque percibe utilidad social y política en lo que aprende, trascendiendo la calificación académica para asumir un rol proactivo en su territorio (Turbaco).

El proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en Colombia trasciende la mera memorización de fechas y eventos, articulándose como un espacio fundamental para la transformación de la realidad social. En este contexto, el estudiante emerge como un agente de cambio activo, capaz de interpretar críticamente su entorno y participar en la construcción de un futuro basado en el respeto, igualdad y justicia, a su vez, asume el reconocimiento de la diversidad que tanto caracteriza al territorio colombiano.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2005), la educación se concibe como un factor esencial de desarrollo humano sostenible. Por tanto, la meta es cultivar ciudadanos que, a través de la comprensión profunda de las dinámicas sociales, económicas y políticas, puedan generar soluciones efectivas y éticas a los desafíos de su comunidad, dejando atrás la pasividad para asumir un rol proactivo en la consolidación de la paz y la convivencia.

Por su parte, la formación de este estudiante como agente de cambio se fundamenta en dos pilares cognitivos esenciales: la conciencia histórica y el pensamiento crítico. En cuanto a la conciencia histórica implica la capacidad de conectar el pasado con el presente y proyectarse hacia el futuro, reconociendo cómo las decisiones y estructuras pretéritas han moldeado las circunstancias actuales. En el contexto colombiano, esto es crucial para analizar y comprender los complejos períodos de violencia y conflicto armado que han marcado la nación.

Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de Ciencias Sociales, promueven directamente esta habilidad al buscar que los estudiantes comprendan las distintas

formas en que se han organizado las sociedades y los legados que han dejado a lo largo del tiempo *(MEN, 2004)*, lo que incluye la reflexión sobre los eventos que generaron dolor y la necesidad imperante de su no repetición. Esta dimensión histórica, mediada por el análisis crítico, garantiza que las lecciones del pasado se conviertan en un faro para la acción presente.

Finalmente, el desarrollo del pensamiento crítico se convierte en la herramienta indispensable para cuestionar estructuras de poder y resistir la polarización que tanto ha afectado al país. La UNESCO *(2017)* subraya la importancia de esta capacidad al afirmar que la educación debe promover el pensamiento crítico, la solución de problemas y la toma de decisiones, la apertura a la diversidad y la empatía.

De esta manera, al enfocar el área de ciencias sociales en la no repetición de los eventos traumáticos que han fracturado a Colombia, se les otorga a los estudiantes el poder de discernir las causas profundas del conflicto, evaluar las consecuencias de la intolerancia y la injusticia, y aplicar este conocimiento para fomentar una cultura de paz y respeto. Así, el aula se transforma en un espacio de ciudadanía donde el conocimiento histórico se convierte en una garantía moral y un motor de la transformación social.

La Tabla 17 presenta una propuesta de resignificación de los roles del docente y del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, derivada de los hallazgos teóricos de la investigación. En ella se definen cuatro roles para el docente intelectual transformador, custodio de la memoria, orquestador de ciudadanía y vinculador territorial y seis roles para el estudiante agente de soluciones, promotor de paz, constructor de futuro, analista histórico, sujeto empático y crítico del poder. Cada rol se describe en términos de las disposiciones, capacidades y responsabilidades que implica, configurando una visión del aula como espacio de formación ciudadana crítica, contextualizada y orientada hacia la transformación social y el desarrollo humano sostenible.

Tabla 17

Rol del docente y del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje en ciencias sociales

ROL DEL DOCENTE	ROL DEL ESTUDIANTE
Intelectual Transformador: transciende la transmisión de información para posicionarse como sujeto activo. Su praxis fomenta la interpretación crítica y cataliza la incidencia social en el entorno inmediato.	Agente de Soluciones: utiliza la comprensión de dinámicas sociales, económicas y políticas para diseñar soluciones efectivas y éticas a desafíos comunitarios, alineadas con el Desarrollo Humano Sostenible.
Custodio de la Memoria: resignifica la enseñanza de la historia no como narrativa inerte, sino como garantía moral de no repetición. Actúa como custodio ético de la memoria histórica frente a las nuevas generaciones.	Promotor de Paz: asume un rol proactivo en la promoción de la paz y la convivencia. Usa el conocimiento para superar la pasividad y la polarización.
Orquestador de Ciudadanía: configura el aula como un laboratorio de ciudadanía. Orquesta el debate ético, la deliberación racional y la aplicación práctica del saber histórico para cimentar respeto y paz.	Constructor de Futuro: conecta críticamente las estructuras y decisiones históricas con su contexto actual. Usa esta comprensión para proyectarse y construir un futuro diferente.
Vinculador Territorial: dinamiza la proyección social del currículo. Lidera debates que articulan la escuela con el territorio y vincula a actores sociales clave en el ecosistema de aprendizaje municipal.	Analista Histórico: analiza legados históricos y eventos complejos del país, discerniendo las causas profundas del conflicto y las consecuencias de la intolerancia.
	Sujeto Empático: demuestra empatía hacia distintas realidades sociales, las víctimas del conflicto y las diferentes culturas, elementos esenciales para la reconciliación.
	Crítico del Poder: Analiza críticamente las estructuras de poder, identificando las fuentes de injusticia y desigualdad.

Nota. Elaborada propia

La Tabla 18 complementa la propuesta anterior sintetizando, en cuatro dimensiones analíticas, los enfoques diferenciados que corresponden al docente y al estudiante dentro del modelo teórico emergente. A través de las dimensiones de acción principal, objetivo pedagógico, relación con la historia e impacto social, la tabla evidencia una distribución de roles que supera la lógica transmisiva tradicional: mientras el docente se posiciona como facilitador, resignificador y custodio ético del saber histórico, el estudiante asume un lugar activo como analista, constructor de soluciones y promotor de convivencia. Esta articulación de enfoques refleja la apuesta pedagógica central del modelo por una enseñanza de las ciencias sociales contextualizada, crítica y orientada a la transformación del entorno inmediato.

Tabla 18

Dimensiones y enfoque del docente y del estudiante

DIMENSIÓN	ENFOQUE DEL DOCENTE	ENFOQUE DEL ESTUDIANTE
Acción Principal	Facilitar, resignificar, dinamizar y custodiar.	Analizar, diseñar, asumir, conectar y demostrar.
Objetivo Pedagógico	Transformar la enseñanza y vincular la escuela con el territorio.	Aplicar el conocimiento para la solución de problemas y la construcción de paz.
Relación con la Historia	Garantía moral de no repetición y memoria ética.	Herramienta para comprender el presente y proyectar el futuro.
Impacto Social	Incidencia social y articulación de actores.	Reconciliación, convivencia y superación de desigualdades.

Nota. Elaborada propia

La diferenciación entre docente y estudiante revela una complementariedad pedagógica orientada a la transformación social: mientras el docente trasciende su rol tradicional para convertirse en un intelectual transformador, custodio ético de la memoria histórica y articulador del aula con el territorio, el estudiante asume una postura activa como analista crítico, promotor de paz y agente de soluciones éticas frente a los desafíos comunitarios.

Esta dinámica conjunta configura un ecosistema de aprendizaje donde la enseñanza de la historia es una herramienta viva para la reconciliación, la justicia y la construcción de futuro; así, el docente facilita los espacios de deliberación y conexión contextual, y el estudiante, desde la empatía y el pensamiento crítico, moviliza ese saber hacia la incidencia real en su entorno, alineando ambos roles con los principios del desarrollo humano sostenible y la cultura de paz. La siguiente figura presenta de manera dinámica las líneas anteriores.

Figura 40

El docente y el estudiante como agentes de cambio



Nota. Elaboración propia

El ecosistema sociocultural de la motivación: familia-escuela-comunidad

La familia desempeña un rol insustituible en el proceso educativo, constituyéndose como el espacio primario donde niños y adolescentes construyen su identidad, forjan su carácter y consolidan sus valores. Por tanto, es fundamental que desde el núcleo familiar se fomenten habilidades socioemocionales, particularmente la

motivación hacia el aprendizaje. Este impulso es vital en el área de las ciencias sociales, dado que, en la actualidad, se percibe un notable desinterés estudiantil frente a las dinámicas políticas y socioculturales.

Por consiguiente, resulta urgente despertar en los alumnos una comprensión crítica de su entorno y promover una participación ciudadana activa, reconociendo a las ciencias sociales como herramientas esenciales para analizar, cuestionar y transformar la realidad. De acuerdo con la UNESCO (2021), la educación es una responsabilidad compartida. Las familias y las comunidades protagonistas de la educación. Su compromiso y apoyo son esenciales para crear un entorno de aprendizaje motivador y pertinente que permita a los estudiantes prosperar.

En ese orden de ideas, la familia, la escuela y la comunidad pueden, a través de ciertas actividades contribuir a fortalecer saberes relacionados con las ciencias sociales, por ello, las siguientes líneas presentan una serie de lineamientos que pueden ser empleados desde el hogar, la escuela y la comunidad para despertar la motivación de los adolescentes por las ciencias sociales.

1. Los padres de familia podrían organizar espacios de socialización con sus hijos en donde cada encuentro tenga una temática relacionada con una problemática propia de su entorno.

2. Fomentar hábitos por la lectura general, a través del uso de artículos o fragmentos de periódicos.

3. Crear el *museo comunitario* donde la escuela y las familias exponen objetos, fotos y relatos en un espacio común, validando la historia local.

4. La escuela puede utilizar esas narrativas familiares como insumo para las clases de historia. Los docentes asignan proyectos de genealogía social donde el estudiante debe contrastar la anécdota del abuelo con la teoría del libro.

5. Los padres acompañan a los hijos en la ejecución de pequeñas acciones de mejora reforzando el valor del voluntariado y la responsabilidad cívica, como tarea y como deber moral.
6. A través de actividades relacionadas con la gastronomía del municipio, se entiende la relevancia de esta como motor económico y patrimonio cultural.

7. Entrevistas a las matronas y vendedores de fritos de la plaza de Turbaco para reconocer su labor como actores económicos y guardianes de la tradición.

8. Organizar jornadas de limpieza y preservación del entorno natural organizadas por juntas vecinales y grupos ecológicos.

9. Debates desde la comunidad educativa (mesas redondas) sobre las corralejas: ¿Patrimonio cultural o maltrato animal? Fomento del pensamiento crítico y argumentación respetuosa.

10. Encuentros con músicos locales o grupos folclóricos del municipio, permitiendo que los estudiantes y la misma comunidad puedan aprender a tocar un instrumento o bailar valorando el arte local.

11. Visitas recreativas al Jardín Botánico enfocadas en valorar la biodiversidad única de la región.

12. Crear ferias escolares del dulce donde se promueva el comercio justo y el apoyo al emprendimiento local. Además, este sea un espacio en donde los estudiantes reconocen el valor tradicional que posee cada alimento.

Las actividades sugeridas con anterioridad sitúan el aprendizaje en la realidad inmediata del estudiante, validando su cultura local desde la gastronomía hasta la historia de Turbaco como un objeto de estudio legítimo y necesario. Pues, al vincular los contenidos académicos con el entorno vivencial, se incrementa significativamente la motivación intrínseca, pues el alumno deja de percibir las ciencias sociales como

teoría abstracta para entenderlas como herramientas de autoconocimiento e identidad. Como señala Díaz-Barriga (2006), la enseñanza situada y experiencial permite que el aprendizaje sea verdaderamente significativo al conectar los saberes escolares con situaciones auténticas de la vida real, lo que resulta indispensable para que los adolescentes encuentren sentido y utilidad en lo que aprenden dentro del aula.

De igual manera, la articulación efectiva entre familia, escuela y comunidad propuesta en estas actividades rompe con la visión fragmentada de la educación, consolidando un ecosistema de aprendizaje coherente y solidario. Puesto que, cuando los padres participan activamente y la comunidad se convierte en un aula extendida, se genera una unión que refuerza los valores cívicos y el compromiso social del adolescente. Esta visión colaborativa es respaldada por la teoría de las esferas de influencia de Epstein (2013), quien sostiene que cuando la familia, la escuela y la comunidad trabajan en una asociación real y no aislada, los estudiantes se sienten más apoyados, mejoran su disposición hacia el aprendizaje y desarrollan actitudes más positivas hacia su entorno social y educativo.

En conclusión, fomentar la motivación por las ciencias sociales a través de estas dinámicas locales no busca únicamente la adquisición de hallazgos históricos o geográficos, sino la formación de una ciudadanía crítica, sensible y participativa capaz de transformar su realidad. Actividades como el debate ético sobre las tradiciones o el cuidado del patrimonio ambiental empoderan al joven para actuar sobre su contexto con responsabilidad. En palabras de Freire (1997), la educación debe ser una práctica donde los educandos aprendan a leer el mundo para poder reescribirlo, en otras palabras, comprender su contexto sociocultural para intervenir con conciencia ética y política en la construcción de una sociedad más positiva.

Para sintetizar este apartado, se puede mencionar, acerca de la implementación de estrategias innovadoras en el aula de ciencias sociales que son una necesidad imperante para transformar la apatía escolar en compromiso académico. En cuanto al modelo se propone que el docente abandone el rol tradicional de transmisor para convertirse en un diseñador de experiencias que ubiquen al estudiante en el centro del

proceso utilizando metodologías que fomenten la interacción. Esto se alinea con lo expuesto por Ordoñez et al. (2021), quienes sugieren la incorporación de metodologías activas basadas en la interacción en el aula, cuya característica principal es ubicar al estudiante como protagonista contribuyendo asertivamente a un proceso de enseñanza de calidad e integral.

De igual forma, la integración de herramientas como la gamificación y el uso de TIC resulta esencial para conectar con los intereses actuales de los adolescentes y hacer del aprendizaje una experiencia basada en experiencias. Dado que, al introducir dinámicas de juego, retos y recompensas, se logra captar la atención sostenida del alumno hacia contenidos históricos o geográficos. Tal como afirman Castillo et al. (2022), la gamificación incorpora elementos de juego en el aula para proporcionar oportunidades de actuar de forma autónoma y mostrar competencia, lo que refuerza la relación con los demás y el aprendizaje significativo.

Es así como la pertinencia de estas estrategias radica en su capacidad para vincular la teoría con la práctica permitiendo que los estudiantes apliquen lo aprendido a situaciones reales de su entorno, tal como se propone con el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Esta perspectiva, además de motivar, empodera al estudiante para investigar y crear. **De acuerdo con la Subsecretaría de Educación Pública (2020), en el ABP los alumnos investigan, crean y aplican lo aprendido en situaciones reales, analizando resultados y compartiendo experiencias, lo cual resulta especialmente motivador en el área de las ciencias sociales**.

En cuanto al modelo teórico se destaca la urgencia de formar estudiantes que transiten de la pasividad a la autonomía, capaces de gestionar su propio aprendizaje y de interpretar críticamente su realidad. El desarrollo de la autonomía es un requisito indispensable para que el joven pueda asumir posturas críticas frente a los hechos sociales. En ese orden de ideas, Arreola y Hernández (2021) sostienen que la autonomía implica que el sujeto es capaz de captar las exigencias de las tareas, movilizando conocimientos y habilidades de manera intencional hacia una dirección específica de aprendizaje.

Por su parte, para que el estudiante se consolide como un verdadero agente de cambio, es necesario que la educación conecte con sus intereses profundos y sus emociones, generando una motivación intrínseca que lo impulse a querer transformar su entorno. Si el estudiante no encuentra sentido personal en lo que estudia, difícilmente asumirá un compromiso social. Goleman (citado en Ramos y González, 2020) afirma que cuando los estudiantes sintonizan con lo que les importa, establecen una conexión que genera una motivación intrínseca, revelando lo que realmente desean aprender.

Finalmente, la articulación entre la familia, la escuela y la comunidad se convierten en el soporte vital para que la motivación por las ciencias sociales sea sostenible y contextualizada. No se puede aislar el proceso educativo del entorno social donde se construye el conocimiento, ya que las percepciones y valores de la comunidad influyen directamente en el aula. Montufar et al. (2021) expresan que el conocimiento es un producto social y su proceso de construcción es colectivo, reflejando los valores, percepciones y significados de quienes los construyen en su contexto social.

En este ecosistema, el apoyo familiar y la validación de la comunidad actúan como factores determinantes para el éxito académico y la motivación escolar, especialmente en contextos que requieren mayor cohesión social. La escuela no puede operar en solitario, pues esta requiere del respaldo del hogar para reforzar los valores sociales y académicos. *Circunscribiéndose a esta idea,* investigaciones en contextos similares, como la de Peña (2023), han encontrado que factores como el apoyo familiar y la calidad de la enseñanza influyen decisivamente en la motivación escolar, resaltando la importancia de estas dinámicas en la educación secundaria.

A modo de cierre, para que este triada funcione y promueva un aprendizaje significativo, es necesario crear un ambiente que satisfaga tanto las necesidades educativas como las humanas y sociales de los estudiantes. Un entorno que ofrezca seguridad, reconocimiento y pertenencia potenciará la disposición del alumno hacia las ciencias sociales. Esto concuerda con la visión de Hernández (2021), cuyos

hallazgos resaltan la importancia de satisfacer las necesidades básicas y crear un entorno educativo que aborde aspectos cognitivos, emocionales y sociales para mejorar la motivación y el rendimiento. La siguiente figura, sintetiza el apartado.

Figura 41

La triada: comunidad- escuela- familia



Nota. Elaborada propia.

SECCIÓN VI

CONSIDERACIONES FINALES

En esta sección se presentan las conclusiones como un cierre reflexivo que da respuesta a los propósitos planteados al inicio de la investigación, integrando los hallazgos derivados de los procesos metodológicos guiados por la teoría fundamentada. El objetivo de este capítulo fue sintetizar cómo la construcción del cuerpo teórico contribuye a la comprensión de la motivación escolar y el aprendizaje de las ciencias sociales en estudiantes de noveno grado del municipio de Turbaco.

Sobre el primer propósito específico (diagnosticar factores de desmotivación): El análisis de la información reveló que la desmotivación hacia las ciencias sociales no es un fenómeno aislado, sino multifactorial. Se concluye que existe una desconexión crítica entre los contenidos curriculares y la realidad vivencial de los estudiantes. Los factores determinantes identificados incluyen la predominancia de clases magistrales repetitivas, la percepción del área como teórica y poco útil para el futuro laboral, y la influencia de distractores del entorno sociocultural (tecnología mal utilizada, falta de apoyo familiar). Esto se conecta directamente con la motivación, ya que la ausencia de pertinencia contextual impide que el estudiante encuentre sentido personal en el aprendizaje, generando apatía y desinterés.

Sobre el segundo y tercer propósito (estrategias pedagógicas y percepciones): Se evidenció que la motivación no depende exclusivamente del contenido, sino de la mediación pedagógica. Los hallazgos confirmaron que cuando los docentes implementan estrategias innovadoras (debates contextualizados, uso intencionado de TIC, aprendizaje basado en proyectos), la motivación estudiantil aumenta significativamente. Sin embargo, persiste una tensión entre la normativa que exige formación ciudadana y una práctica áulica que aún prioriza la memorización. La relación con la motivación es clara: las estrategias activas satisfacen la necesidad de

autonomía y competencia del estudiante, transformando la percepción del área de relleno a herramienta de comprensión social.

Sobre el cuarto propósito (construcción del modelo teórico): del análisis sistemático emergió un modelo contextualizado que concibe la motivación educativa como un ecosistema dinámico. Este modelo se articula en tres dimensiones que responden al propósito de promover el aprendizaje:

1. Estrategias innovadoras motivadoras: que sitúan la enseñanza en el contexto local (historia de Turbaco) y utilizan herramientas como la gamificación para conectar teoría y práctica.

2. El estudiante como agente de cambio: donde la motivación surge al desarrollar conciencia histórica y pensamiento crítico, empoderando al alumno para incidir en su realidad. Es fundamental resaltar que las ciencias sociales son la disciplina clave para consolidar esta competencia ciudadana, permitiendo al estudiante analizar críticamente las estructuras de poder y participar democráticamente.

3. El ecosistema sociocultural (familia-escuela-comunidad): como eje articulador indispensable. Esta dimensión se plantea bajo los postulados de la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000), proponiendo que el tránsito hacia una motivación intrínseca depende de un entorno que satisfaga las necesidades de relación y competencia. Cuando la familia valida el conocimiento y la comunidad es un aula extendida, se reduce la presión externa y se fomenta la identificación con el saber social.

Se evidenció que, cuando los docentes implementaban estrategias innovadoras como debates sobre problemáticas locales o el uso de TIC, la motivación estudiantil aumentaba significativamente. Sin embargo, la persistencia de métodos expositivos seguía siendo un obstáculo. Esta tensión reveló que la motivación no dependía solo

del contenido, por el contrario, se enfocaba más en la mediación pedagógica, por ello la formación integral resultó imposible si el estudiante no asumía un rol activo.

Al desarticular la visión lineal del tiempo, la formación en ciencias sociales se convierte en una herramienta de análisis crítico contextualizado que permite a los estudiantes comprender su realidad inmediata, y a su vez proyectar escenarios de transformación social. De este modo, el conocimiento del pasado actúa como el puente reflexivo necesario para que el sujeto educativo intervenga éticamente en la construcción de su futuro territorial.

El cuerpo teórico construido define que la motivación en el contexto de Turbaco es un proceso sistémico. Al integrar la cultura inmediata y validar las experiencias previas, se fortalece el sentido de autonomía y pertenencia del adolescente. Esta colaboración tripartita asegura que el aprendizaje de las ciencias sociales sea percibido como un valor intrínseco, permitiendo que el estudiante se movilice no por la obtención de una calificación, sino por la utilidad social y el significado personal que encuentra en su realidad territorial. De esta manera, se cumple el propósito general de la tesis: generar un modelo que promueva el aprendizaje mediante la motivación, formando ciudadanos críticos capaces de transformar su entorno.

Acciones sugeridas

Orientación hacia la acción docente

Implementación de metodologías activas contextualizadas: transitar de la clase magistral a estrategias como ABP, estudio de casos locales y gamificación. El docente debe diseñar experiencias donde el estudiante resuelva problemas reales de Turbaco, satisfaciendo su necesidad de competencia y utilidad.

Fomento de la autonomía mediante la elección: permitir a los estudiantes elegir temas, formatos de entrega o roles dentro de los proyectos. Dar opciones reales

incrementa la autonomía percibida, factor crítico para la motivación intrínseca según el modelo teórico.

Uso intencionado de la retroalimentación formativa: cambiar el foco de la calificación numérica a la retroalimentación descriptiva que resalte el progreso y el esfuerzo. Esto fortalece la autoeficacia del estudiante y reduce el miedo al error, promoviendo un clima de seguridad psicológica.

Vinculación de la historia local con la universal: iniciar los temas globales conectándolos con anécdotas, personajes o problemas de Turbaco. Esta estrategia de "anclaje local" hace el contenido significativo y reduce la percepción de lejanía y abstracción que desmotiva.

Gestión del clima emocional del aula: dedicar tiempos para escuchar las preocupaciones sociales de los estudiantes y validar sus emociones. Un docente que muestra empatía y cercanía satisface la necesidad de vinculación, creando la base emocional necesaria para el aprendizaje cognitivo.

Para la Secretaría de Educación de Bolívar y Municipal de Turbaco

Creación de la cátedra Municipal de historia y cultura Turbaquera: institucionalizar un espacio curricular que obligue a las instituciones a integrar la memoria local en sus planes de área. Esto da al docente el respaldo institucional para salir del aula y usar el municipio como laboratorio vivo, aumentando la pertinencia y motivación del estudiante.

Red de apoyo pedagógico para el uso de TIC en sociales: establecer un programa de acompañamiento técnico-pedagógico que enseñe a los docentes a usar la tecnología no como fin, sino como medio para la investigación social (ej. uso de GPS para cartografía social, grabación de historia oral). Esto mejora la competencia digital docente con fines motivacionales.

Alianzas con entes culturales para salidas pedagógicas: gestionar convenios con el Museo, la Casa de la Cultura y el Jardín Botánico para garantizar gratuidad y logística en las visitas de estudiantes de oficiales. Esto elimina la barrera económica que desmotiva la experiencia vivencial y permite al docente planificar actividades fuera del aula con seguridad. Premio a la Innovación en ciencias sociales: instaurar un reconocimiento anual a los docentes y estudiantes que desarrollen los mejores proyectos de transformación social desde el área. Esto visibiliza la utilidad del área y motiva tanto al docente (reconocimiento profesional) como al estudiante (sentido de logro).

Diagnóstico municipal de clima escolar en humanidades: realizar estudios periódicos no solo sobre rendimiento, sino sobre niveles de motivación e interés hacia las Ciencias Sociales. Esto permite a la Secretaría tomar decisiones basadas en la dimensión emocional del aprendizaje, no solo en pruebas estandarizadas.

Para las instituciones educativas

En primer lugar, se recomienda integrar formalmente en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) el modelo de ecosistema sociocultural, definiendo explícitamente cómo la familia y la comunidad participan en el currículo de ciencias sociales. Integración del Modelo de Ecosistema en el PEI: modificar el Proyecto Educativo Institucional para incluir explícitamente estrategias de vinculación familia-escuela en el área de Sociales. Esto institucionaliza la acción de buscar el apoyo familiar, reconociéndolo como un factor clave para la vinculación del estudiante.

Adecuación de espacios para el trabajo colaborativo: reorganizar las aulas o crear espacios comunes que permitan el trabajo en equipo y la discusión, rompiendo con la disposición tradicional de filas. El espacio físico debe ser coherente con las metodologías activas que promueven la participación y la autonomía.

Escuela de padres enfocada en la valoración de las sociales: transformar las reuniones de padres para educarlos sobre la importancia de las ciencias sociales para

el futuro ciudadano y laboral. Un padre que valora el área transmite motivación y apoyo en casa, reforzando la necesidad de relación del estudiante.

Horarios flexibles para proyectos transversales: permitir bloques de tiempo extendidos para que los docentes puedan desarrollar aprendizaje basado en proyectos (ABP) sin la presión del reloj de 45 minutos. Esto facilita la profundidad y el compromiso, elementos necesarios para la motivación intrínseca.

Banco de recursos didácticos circulante: crear un sistema interno donde los materiales (mapas, proyectores, juegos didácticos) estén disponibles y funcionales para todos los docentes de sociales. Eliminar la incertidumbre de recursos permite al docente planificar clases dinámicas con confianza.

Para la comunidad y las familias

Corresponsabilidad educativa: se recomienda a las familias asumir un rol activo en la motivación escolar, valorando las ciencias sociales como la base ética de sus hijos, y participando en las actividades de indagación propuestas por la escuela.

Tradición oral: se sugiere a los líderes comunitarios y gestores culturales integrarse a los proyectos escolares, ofreciéndose como fuentes vivas de información para que los estudiantes reconstruyan la historia de sus barrios y veredas.

Visibilidad y valoración del logro académico del estudiante: se considera necesario que la comunidad asista y participe en las ferias, foros y muestras pedagógicas organizadas por los colegios, brindando reconocimiento social al trabajo académico de los adolescentes y reforzando su sentido de pertenencia.

Espacios de aprendizaje: se exhorta a las Juntas de acción comunal y organizaciones locales a facilitar sus espacios y conocimientos para que los estudiantes realicen sus prácticas de ciudadanía y servicio social, fortaleciendo el vínculo escuela-territorio.

REFERENCIAS

Abello, D. M. (2020). *Entorno instruccional, autorregulación y motivación en la Educación Superior* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Institucional UAM. https://repositorio.uam.es/handle/10486/694421

Acosta, D. (2024). Implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos en la educación básica: estrategias y beneficios. *Ciencia Latina,* *8*(4), 7932-7950. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12963

Atkinson, J. (1957) Determinantes motivacionales de la asunción de riesgos. *Psychological Review* ;64:359-372. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2131874

Angulo, P. (2022). *Razonamiento Abductivo en Escolaridad de Educación Básica: El caso de la mediatriz* [Tesis doctoral, Universidad del Valle]. Repositorio Institucional UV. https://funes.uniandes.edu.co/wp-content/uploads/tainacan-items/32454/1314964/1789427529215839_Angulo2022Razonamiento.pdf

Argel, L. (2025). Enseñanza de las ciencias sociales en básica secundaria y media de las instituciones educativas de la ciudad de Montería – Córdoba (Colombia). *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, *2*(3), 70–79. https://doi.org/10.70625/rlce/295

Arreola, R. y Hernández, C. (2021). Autonomía en el aprendizaje: ¿aspiración educativa o realidad? El impacto del proceso formativo escolar. *UCMAULE Revista Académica, 60*, 51-75. https://revistaucmaule.ucm.cl/article/view/742/772

Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning.* Grune & Stratton.

Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo.* Fascículos.

Ausubel, D. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view.* Kluwer.

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

Baque, G. y Portilla, G. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento,* *6*(5), 75-86. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2632/html

Berrones, L., Moyano, M., Espinoza, L. y Congacha, E. (2023). La gamificación en el aprendizaje significativo de las asignaturas de educación básica. *Polo del Conocimiento*, *8*(7), 240-262. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5784

Cabrera, S., Rojas, E., Montenegro, D. y López, O. (2021). El aula invertida en el aprendizaje de los estudiantes: revisión sistemática. *EDUTEC Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 8*(5), 152-168. https://lc.cx/9BRxE3

Caicedo, M. (2025). Hacia una pedagogía humanizadora: desde la educación emocional y la bioética en la era digital. *Ogmios, 5*(13), 24-35. https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/436

Cafiel, Y. y Martínez, N. (2024). La pirámide de Maslow y el proceso educativo contemporáneo: revisión literaria. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, 8*(14), 15-29. https://revedupe.unicesmag.edu.co/index.php/EDUPE/article/view/302

Campos, H. y Durán, K. (2023). Flipped classroom: modelo pedagógico para desarrollar la competencia del aprendizaje autorregulado. *Koinonía, 8*(2), 331-349. https://ve.scielo.org/pdf/raiko/v8s2/2542-3088-raiko-8-s2-331.pdf

Carretero, M., Ruiz, C. & Conchiña, J. (2015). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Universidad de Extremadura.https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=570009

Castillo, M., Escobar, M., Barragán, R. y Cárdenas, M. (2022). La gamificación como herramienta metodológica en la enseñanza. *Polo del Conocimiento, 7*(1), 686-701. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3503

Castro, M. y Arellano, M. (2024). La teoría fundamentada en la investigación social: experiencia en un estudio sociocultural en salud. *Nóesis, 33*(66), 4-20. https://www.scielo.org.mx/pdf/noesis/v33n66/2395-8669-noesis-33-66-4.pdf

Castro, M., Hinojo, G., Tazzo, M. y Yataco, P. (2024). Nuevas miradas de la autoeficacia académica desde el papel de la educación para jóvenes y adultos (EPJA) en el Perú. *Aula Virtual, 5*(12), 1309-1328. https://ve.scielo.org/pdf/auvir/v5n12/2665-0398-auvir-5-12-e380.pdf

Castro, V. y Vega. J (2021). La motivación y su relación con el aprendizaje en la asignatura de física de tercero en bachillerato general unificado. *Educare, 25*(2), 322-348. https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1503/1463

Csikszentmihalyi, M. (1990). Literacy and intrinsic motivation. *Daedalus, 119* (2) 115-140.

Cerrón, W. J. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia, 9*(17), 1-8. //www.redalyc.org/journal/5709/570967709010/html/

Cervantes, E. y Romero, D. (2020). *El desinterés de los estudiantes por las clases de ciencias sociales: ¿Qué lo genera y cómo se expresa?* Universidad de Antioquia.

Chacón, R. (2020). *Análisis de la motivación, estrategias de aprendizaje, estrés académico y necesidades psicológicas básicas en el contexto universitario según factores académicos* [Tesis doctoral, Universidad de Jaén]. Repositorio Institucional UJ. https://ruja.ujaen.es/server/api/core/bitstreams/53d9e1d5-43af-41a7-aa51-216c01da5d25/content

Charmaz, K. (2014). *Constructing Gruonded Theory.* SAGE – Estados Unidos.

Contreras C., Páramo M. y Rojano A. (2019) La teoría fundamentada como metodología de construcción teórica. *Pensamiento y Gestión, 47*, 283-306. https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/view/12342

Corrales, M. (2020). *Estudio de las motivaciones internas y externas para la elección de modalidad del alumnado de Bachillerato. Incidencia en la didáctica de las Ciencias Sociales* [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/11076/1/TDUEX_2020_Corrales_Serrano.pdf

Corrales, M., Sánchez, J., Moreno, J. y Coza, F. (2021). Educar en el interés social de las ciencias sociales: una intervención didáctica. *Revista Prisma Social*, 35, 249-276. https://revistaprismasocial.es/article/view/4357/5142

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). Fundamentos de la investigación cualitativa (3.ª ed.). https://psycnet-apa-org.translate.goog/record/2008-05815-000?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=tc

Creswell, J. (1994). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches.* Sage Publications – Estados Unidos.

Delors, J., y otros. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.* Santillana/UNESCO.

De la Espriella, R., y Restrepo, C. (2020). *Teoría fundamentada. Revista Colombiana de Psiquiatría, 49*(2), 127-133. https://lc.cx/noPhOI

Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Interamericana.

Domínguez, J. (2021). *La Motivación Extrínseca y el Aprendizaje Online en los estudiantes de segundo año de Educación General Básica, paralelo "A" de la Unidad Educativa Juan León Mera "La Salle" de la ciudad de Ambato, en el primer quimestre del año lectivo 2020–2021* [Tesis doctoral, Universidad de Ambato]. Repositorio Institucional UTA. https://repositorio.uta.edu.ec/server/api/core/bitstreams/a88665e4-aa4c-4dfd-b6f9-1da8c7832f50/content

Eccles, J., O'Neill, S. & Wigfield, A. (2005). Ability Self-Perceptions and Subjective Task Values in Adolescents and Children. En K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.), The Search Institute series on developmentally attentive community and society. What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development (pp. 237-249). Springer Science and Business Media. https://doi.org/10.1007/0-387-23823-9_15

Esnaola, I. (2005). Desarrollo del autoconcepto durante la adolescencia y principio de la juventud. *Revista de psicología general y aplicada, 58*(2), 265-277, ISSN: 0373-2002. España: Consejo General de Colegios Oficiales de Psicología.

Estrada-Acuña, R., Arzuaga, M., Giraldo, C., & Cruz, F. (2021). Diferencias en el análisis de datos desde distintas versiones de la Teoría Fundamentada. Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales, (51), 185–229. https://doi.org/10.5944/empiria.51.2021.30812

Epstein, J. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas.* Fudación GAP*. https://www.fundacioncap.cl/wp-content/uploads/2015/09/Programas_efectivos_de_involucramiento_familiar_en_las_escuelas-Joyce_Epstein.pdf*

Finol, F. y Vera, J. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. *Mundo Recursivo, 3*(1), 1-24. https://drive.google.com/file/d/1vI7S1dPpkES8zUwyfenm0Jn6PmzAsKMO/view

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.

Gobernación de Bolívar. (2020). *Documento técnico: Plan de Desarrollo Departamental de Bolívar 2020-2023 "Bolívar Primero"*. **https://www.bolivar.gov.co/web/wp-content/uploads/2021/07/Documento-Tecnico-Plan-de-Desarrollo-2020-2023-Bolivar-Primero-2-1.pdf**

García, L., Méndez, A., Fernández, J. y Sevil, J. (2021). *Los climas motivacionales en Educación Física: estrategias para desarrollar un clima tarea y evitar un clima ego*. Octaedro – España.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research.* Aldine – Estados Unidos.

Gélvez-García, L. (2024). PRÁCTICAS EDUCATIVAS MEDIADAS POR LAS TIC EN EDUCACIÓN SUPERIOR: MODELO DE APRENDIZAJE REFLEXIVO INTEGRADO ADAPTATIVO (MARIA) [Tesis doctoral, Universidad Rafael Belloso Chacín].

Goleman, D. (2016). *Inteligencia emocional.* Kairós – España.

González, J., Corrales, G., & Morquecho, R. (2023). La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(1), 3922-3938. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4708

González, N. y Jurado, C. (2022). Programa de estrategias motivacionales para mejorar el desempeño académico de estudiantes de primaria de la escuela Ángel Felicísimo Rojas 2021. *Polo del Conocimiento, 7*(10), 176-216. https://doi.org/10.23857/pc.v7i8

Gómez, J. (2002). Lineamientos pedagógicos para una educación por competencias. *Capítulo del libro: El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinar. Santa fe de Bogotá. Sociedad Colombiana de Pedagogía*.

Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research.* En K. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-107). Sage Publications.

Guzmán, V. (2021). El método cualitativo y su aporte a la investigación en las ciencias sociales*. Revista Gestionar, 1*(1), 45-67. https://revistagestionar.com/index.php/rg/article/view/17/47

Hernández, M. (2021). Motivación y rendimiento académico basado en la postura de Abraham Maslow [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Repositorio Institucional UPEL. https://lc.cx/sSRJuU

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.

Herrera, M., Matés, C., Farzaneh, D. y Barrado, S. (2021). Caminando hacia la inclusión a través de la Investigación Acción Participativa en una comunidad educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 15*(2), 135-153. https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v15n2/0718-7378-rlei-15-02-135.pdf

Ibagón, M. (2021). Lidiar con las cargas del pasado en la escuela. Reflexiones desde la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. En: *Afrontar los pasados controversiales y traumáticos. Aproximaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de la Historia* (p.13-40). https://doi.org/10.31219/osf.io/hj3fn

ICFES (2023). *Resultados nacionales Pruebas Saber 11*. Bogotá: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. https://www.icfes.gov.co

Justiniano, R. y Cancino Cotrina, D. (2024). La motivación en el aprendizaje durante la última década. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 8*(32), 380-392. https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1342/2493

Kuhn, T. (1962/1990). *La estructura de las revoluciones científica*s. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1962).

Lincoln, Y. y E. Guba (1985), Naturalistic Inquiry, Beverly Hills, Sage.

León-García, L., León-Revilla, G., García-Oberto, O., & Polanco, E. (2025). Factores desmotivantes en estudiantes de bachillerato. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, *11*(20), 46-59. Epub 25 de abril de 2025.https://doi.org/10.35381/cm.v11i20.1531

López, F. (2025). Factores motivacionales en estudiantes de educación superior: una revisión sistemática. *InveCom, 6*(1), 1-8. https://zenodo.org/records/15653869

López, J., Cabrera, D. y Ocampo, F. (2021). La importancia de enseñar ciencias sociales al estudiante en la actualidad. *Cognosis, VI,* 35-56. https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/3396/3311

Lozano, C., Rodríguez, V., y García, H. (2022). Estado, familia y educación en la construcción de la identidad de infancias étnicas de las ciudades de Medellín y Cali. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (65),* 284-310. https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/1355

Maslow, A. (1954). *Motivation and personality.* Harper and Row.

Mejía, J. (2020). Análisis de las ciencias sociales en América Latina. Una introducción. *Pluriversidad, 5,* 25-44. https://revistas.urp.edu.pe/index.php/pluriversidad/article/view/3205/3348

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias N Naturales y Ciencias Sociales*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-81033_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Pedagogía constructiva*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89996.html

Mendoza, P., Rivas, J., Freire, J. y López, J. (2025). La motivación y su importancia en el aprendizaje significativo. *Revista InveCom, 5*(3), 1-9. https://ve.scielo.org/pdf/ric/v5n3/2739-0063-ric-5-03-e050328.pdf

Miranda, Y. (2022). Aprendizaje significativo desde la praxis educativa constructivista. *Koinonía, 7*(13), 79-91. https://ve.scielo.org/pdf/raiko/v7n13/2542-3088-raiko-7-13-72.pdf

Miranda, S. y Ortiz, J.A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo, 11*(21), 1-18. https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/717

Misses, J. (2023). Las ciencias sociales y la historia: dialéctica de tiempos y metodologías. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, 248,* 7-16. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmcps/v68n248/0185-1918-rmcps-68-248-9.pdf

Montufar, B. S. N., Rodríguez, R. E. R., Estrada, I. A. L., Guaré, C. S. B., Hernández, M. H. F. G. y Flores, M. A. D. C. (2021). Importancia del contexto social para la investigación. *Revista científica del sistema de estudios de postgrado de la Universidad de San Carlos de Guatemala, 4*(1), 77-84. https://revistasep.usac.edu.gt/index.php/RevistaSEP/article/view/77

Naranjo, M., (2009). Motivación: Perspectivas Teóricas Y Algunas Consideraciones De Su Importancia En El Ámbito Educativo. *Revista Educación, 33*(2),153-170. [fecha de Consulta 15 de febrero de 2026]. ISSN: 0379-7082. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058010

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.

OCDE (2016) Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia, OECe. Disponible en https://www.oecd.org/en/publications/education-in-colombia_9789264250604-en.html

ONU. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible.* UN. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

Ordoñez, B., Morocho, M., León, J., & Espinoza, E. (2021). *Breve análisis de la didáctica de las Ciencias Sociales*. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(S3), 603-611. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2528/2476

Ordoñez, B., Ochoa, M., Erráez, J., León, J. y Espinoza, E. (2021). Consideraciones sobre aula invertida y gamificación en el área de ciencias sociales. *Revista Universidad y Sociedad, 13*(3), 497-507. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202021000300497&script=sci_arttext&tlng=en

Palacios, O. (2021). La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectivas. *Intersticios Sociales*, 22, 47-70. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-49642021000200047&script=sci_arttext

Pachón, D. (2024). Las ciencias sociales críticas latinoamericanas y el pensamiento situado. *El Ágora, 24*(2), 692-708. https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/6798/5516

Pagès, J. (2019). Enseñar ciencias sociales para comprender y actuar en el mundo. En R. Canals (Coord.), *La enseñanza de las ciencias sociales: Fundamentos, secuencias y recursos para su enseñanza* (pp. 15-32). Graó.

Pazmiño, P., Romero, D., Roldán, Y., Ceballos, C. y Alcívar, R. (2024). Impacto del uso de tecnologías educativas en la motivación y el compromiso estudiantil durante el proceso de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4,* 199-211. https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2240

Pérez, M., López, R. & Castro, D. (2021). *Percepción estudiantil sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia: un estudio cualitativo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Peña, E. (2023). *Constructos teóricos sobre la motivación escolar en los espacios rurales desde los aportes de las inteligencias múltiples en educación secundaria de Colombia* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Repositorio Institucional UPEL. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/587/575

Pinedo, I. y Yáñez, J. (2023). De la justicia social a la justicia compasiva: los aportes de Martha Nussbaum a la filosofía política. *Discusiones Filosóficas, 22*(40), 59-91. http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v23n40/0124-6127-difil-23-40-59.pdf

Piña, L. (2023). El enfoque cualitativo: una alternativa compleja dentro del mundo de la investigación. *Koinonía, 10*, 1-10. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2542-30882023000100001&script=sci_arttext

Pintrich, P. (1995). *Understanding self-regulated learning.* Jossey-Bass Publishers.

Posso, R., Chango, M., Pacha, M., Simba, A. y Simba, S. (2023). Interacciones docente-estudiante y su relación con el rendimiento académico. *GADE Revista Científica, 3*(4), 370-378. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9094338

Quintero, Y., Bustillos, M., Poenitz, A. y Molina, N. (2022). Motivación: metas, expectativas y valores-intereses en relación con el aprendizaje de estudiantes ecuatorianos. Resultados preliminares. *Humanismo y Sociedad, 10*(1), 1-12. https://portal.amelica.org/ameli/journal/617/6173169004/6173169004.pdf

Ramos, C. y González, B. (2020). Orientación vocacional, aprendizaje socio-emocional y sentido de vida en la educación superior. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores,*

8, 1-18. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-78902020000800021&script=sci_arttext

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação, 31*(1), 11-22. https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf

Rodríguez, M., Mala, M., Alcívar, V. y Zambrano, C. (2023). La importancia de la motivación intrínseca y extrínseca en la enseñanza del inglés en el nivel básico elemental. *Ciencia Latina, 7*(6), 4593-4617. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9021

Rojas-Díaz, July. (2023). La enseñanza de las ciencias sociales en contextos de crisis social y humanitaria. *Educación y Ciudad*, (44), e2776. Epub June 07, 2023. https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2776

Ronquillo, G., De Mora, E., Bohórquez, A. y Padilla, J. L. (2023). Modelo constructivista y su aplicación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. *Journal of Science and Research, 3,* 256-273. https://revistas.utb.edu.ec/index.php/%20sr/article/view/3012

Ruiz, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza.* Graó.

Ryan, R., y Deci, E. (2020). Motivación intrínseca y extrínseca desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación: Definiciones, teoría, prácticas y futuras direcciones. Psicología Educativa Contemporánea, 61, 101860. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X20300254?via%3Dihub

Sáez, F., López, Y., Arias, N. y Mella, J. (2022). Revisión sistemática sobre autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. *Perspectiva Educacional, 61*(2), 167-191. https://www.scielo.cl/pdf/perseduc/v61n2/0718-9729-perseduc-61-02-167.pdf

Saborío, S. y Álvarez, A. (2023). Las metas académicas según escalas de aprendizaje, logro y refuerzo social: un estudio desde las percepciones según género. *Ensayos Pedagógicos, 18*(2), 1-24. https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/19736

Sandoval, E. (2022). El trabajo de campo en la investigación social en tiempos de pandemia. *Espacio Abierto, 31*(3), 10-22. https://ve.scielo.org/pdf/ea/v31n3/2477-9601-ea-31-03-10.pdf

Santander, E. S. y Schreiber, M. J. (2022). Importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *4*(3), 512-530. https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/3378/5137

Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado, 10*, 57-79. https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002

Santrock, J. (2002). Psicología de la educación. México: Mc Graw-Hill.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Aprendizaje basado en proyectos: Guía para docentes*. Secretaría de Educación Pública de México. /https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/Metodologia-ABP-Final.pdf

Serrano, M. C., Martín, J. S., Losada, J. M. y Polo, F. Z. (2021). Educar en el interés social de las ciencias sociales: una intervención didáctica. *Revista Prisma Social, 35*, 249-276. https://revistaprismasocial.es/article/view/4357/5142

Sosa, V. (2021). *El método hermenéutico de Gadamer*. Filosofía en la red. https://filosofiaenlared.com/2021/01/el-metodo-hermeneutico-de-gadamer/

Strauss, A. y Corbin J. (2003). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.

Strauss A., Corbin J. (2015). *Fundamentos de la investigación cualitativa: Procedimientos y técnicas de la teoría fundamentada*. Newbury Park, CA: Sage. (Obra original publicada en 1990).

Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Torres, J. (2019). *Currículo crítico y formación ciudadana*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Torres, A. (2021). El transitar en la investigación cualitativa: un acercamiento a la triangulación. *Scientific, 6*(20), 275-295. http://indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/651

Tovar, R. A. (2012). *El programa lo hace el profesor*. Universidad Bolivariana de Venezuela. (Obra original publicada en 1969)

UNESCO. *(2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje. UNESCO.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423

UNESCO. (2021). *Re imaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

UNESCO. (2025). *Ciencias sociales y humanas.* UNESCO. https://www.unesco.org/es/social-human-sciences

UNESCO. (2025). *Lucha contra el racismo y la discriminación.* UNESCO. https://www.unesco.org/es/no-racism-no-discrimination?hub=355

UNESCO. (2025). *Lo que hay que saber sobre la educación para la ciudadanía mundial.* UNESCO. https://www.unesco.org/es/global-citizenship-peace-education/need-know

Urrea, K. (2022). Influencia del Aprendizaje Basado en Proyectos en la enseñanza-aprendizaje de la historia. *Docentes 2.0, 14*(2), 22-28. https://doi.org/10.37843/rted.v14i2.310

Varela, T. V. y Sutton, L. H. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos*. Investigación en Educación Médica, 10*(40), 97-104. https://lc.cx/djFER2

Vásquez, M. P. y Valbuena, F. (2022). *La pirámide de necesidades de Abraham Maslow.* Universidad Complutense de Madrid.

https://archivos1.cleu.edu.mx/LCC/8o/5.POLIGRAFIA/Semana3/Piramide%20necesidades%20Maslow.pdf

Vélez Valencia, J. P. (2023). Motivación para aprender, procesos cognitivos y metacognitivos y comprensión lectora de estudiantes con dificultades en competencias comunicativas básicas [Tesis doctoral, Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria]. Repositorio Institucional TdeA. https://dspace.tdea.edu.co/server/api/core/bitstreams/895230e2-89f8-4241-9052-f0dd06dd5eea/content

Walker, W. (2022). Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional. *Enfoques, 34*(2), 13-33. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-27212022000200013&lng=es&tlng=es

Zabala, S. (2022). *Estrategia de enseñanza con metodología de aprendizaje basado en juego para el mejoramiento del desempeño académico y la motivación de estudiantes en cursos de matemáticas de primer año de ingeniería* [Tesis doctoral, Universitat de les Illes Balears]. Repositorio Institucional UIB. https://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/159807

ANEXOS

Anexo A-1

Comparación municipio, departamento, Colombia (2023)

Área	Municipio	Departamento	Colombia
MAT	52,70	47,26	51,43
LEC	55,26	50,02	53,21
CIS	50,28	44,66	48,56
CIN	51,27	46,48	49,89
ING	53,78	47,30	51,24

Fuente: ICFES (2023). Cálculos: Corporación Leo Doncel (2023)

Anexo A-2

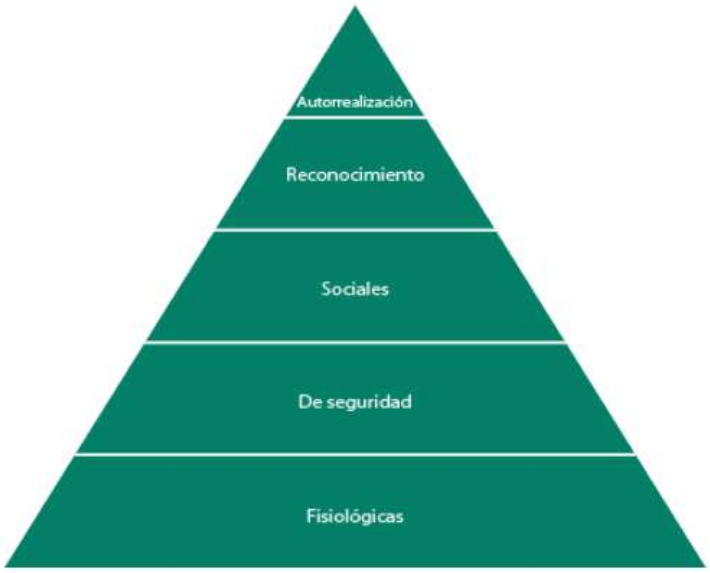
Puntajes promedio en ciencias sociales - Pruebas Saber 11° (2023)

Institución Educativa	Puntaje
Docente de Turbaco	50,00
Técnica Crisanto Luque	47,00
Alfonso López Pumarejo	43,00

Fuente: ICFES (2023). Cálculos: Corporación Leo Doncel (2023)

Anexo A-3

Pirámide de Maslow.



Nota. Tomando de Cafiel y Martínez (2024).

Anexo A-4

Estrategias motivacionales según Woolfolk

ESTRATEGIA MOTIVACIONAL	DESCRIPCIÓN
Establecer metas desafiantes pero alcanzables	Se refiere a la definición de objetivos que representen un desafío significativo para los estudiantes, pero que sean alcanzables con esfuerzo y dedicación. Esto puede aumentar la motivación al proporcionar una dirección clara y un sentido de logro cuando se alcanzan las metas.
Brindar retroalimentación constructiva	Implica proporcionar a los estudiantes comentarios claros y oportunos sobre su desempeño, resaltando sus fortalezas y señalando áreas de mejora. Esta retroalimentación puede aumentar la motivación al ayudar a los estudiantes a identificar cómo pueden mejorar y progresar en su aprendizaje.
Fomentar la autonomía y la toma de decisiones	Consiste en permitir que los estudiantes tengan cierto grado de control sobre su aprendizaje, como la elección de temas o actividades. Esto puede aumentar la motivación intrínseca al darles un sentido de responsabilidad y empoderamiento sobre su proceso de aprendizaje.
Promover un ambiente de apoyo y relaciones positivas	Se refiere a la creación de un entorno de aprendizaje que fomente el respeto, la confianza y las relaciones positivas entre estudiantes y docentes. Un ambiente de apoyo emocional puede aumentar la motivación al crear un sentido de pertenencia y seguridad para los estudiantes.
Utilizar estrategias de instrucción variadas	Implica incorporar una variedad de métodos de enseñanza, como el trabajo colaborativo, actividades prácticas, debates y presentaciones. La diversidad en la instrucción puede mantener el interés y la participación de los estudiantes al ofrecer experiencias de aprendizaje más dinámicas y enriquecedoras.

***Nota*.** Woolfolk (2019).

Anexo A-5

Transcripción entrevista informante D-001

LÍNEA	FRAGMENTO LITERAL
1	**Pregunta 1:** ¿Cómo percibe el interés de los estudiantes hacia el área de ciencias sociales?
2	Bueno, yo hace rato estoy considerando el hecho que los estudiantes han perdido cierto interés en algunas áreas,
3	pero de pronto eso se debe a que en sentido general los estudiantes han perdido interés en la propia escuela;
4	sin embargo, ya refiriéndome al área de ciencias sociales, pienso que el problema central está en que, como en sociales, como muchas otras áreas, es importante la lectura,
5	yo considero que los estudiantes para la lectura les falta mucho para apropiarse del sentido del valor de la lectura.
6	Ellos todo lo que tiene que ver con lectura, le muestran un poco de apatía,
7	muchos ven a las ciencias sociales como algo demasiado teórico y lo que es muy teórico para ellos, como que les impacienta,
8	siento que no debería ser así porque las ciencias sociales tienen mucha práctica, pero yo siento que esa es la realidad de las ciencias sociales, la apatía,

y eso está en que la ven mucho como algo demasiado teórico.
El área de ciencias sociales se ve inclusive, en algunas partes, como si cualquiera pudiera dictar las ciencias sociales, porque la ven como una ciencia que es muy teórica
y por el simple hecho de que la ven así, los estudiantes a veces se sienten muy poco identificados porque creen que es mucho bla, bla, bla, bla, bla, bla,
aunque como docentes sabemos que eso no sea así, esa es la percepción del estudiante.
Pregunta 2: ¿Cuáles crees que serían las causas que generan la falta de interés hacia el área de ciencias sociales?
Yo pienso que tenemos mucha competencia fuera de la escuela,
nosotros los profesores tenemos que día a día actualizarnos, sobre todo con el uso de TIC, con el uso de estrategias más lúdicas,
entonces ¿qué pasa? a veces somos demasiados tradicionalistas en algunas cosas y venimos utilizando algunas técnicas que de pronto en algún momento han tenido y nos dio buenos resultados,
pero ese era un tipo de estudiante muy distinto al actual,
ahora hay que buscar la forma de aplicar la tecnología, nuevas técnicas, porque los muchachos por fuera de la institución, sobre todo con la parte de la tecnología, tienen otras necesidades, otras prioridades
y a veces los profesores por terquedad, de pronto o por desconocimiento, nos quedamos con lo mismo y lo mismo y lo mismo y a los estudiantes eso les impacienta.
Pregunta 3: ¿Cuáles estrategias pedagógicas ha empleado para que los estudiantes se motiven hacia el área de ciencias sociales?
Desde hace muchos años atrás yo utilizaba mucho la lúdica, porque lo aprendí en una institución donde laboré,
la estrategia la uso, no solamente para evaluar, sino para el proceso de enseñanza aprendizaje.
Entonces, trato al máximo que los estudiantes no solamente vean la asignatura como escribir un título, no, sino que ellos se traten de involucrar;
es complicado porque de pronto a veces no tenemos a la mano los elementos necesarios para eso, pero trato al máximo de hacerlo,
no se ha conseguido el resultado del 100% que uno espera, pero trato de aplicarle mucho la parte lúdica a las clases.
Pregunta 4: De acuerdo con los resultados ¿cómo califica la efectividad de las metodologías empleadas como docente en el área de ciencias sociales?
Bueno, como te lo dije anteriormente, no tengo un alto porcentaje en cuanto a resultados, todavía siento que el camino es largo,
porque de pronto ellos se centran a veces más en que se sea el simple juego, como lúdica, y de pronto dejan de lado la parte del conocimiento,
y al conocimiento es donde debemos apuntar, es importante, la ciencia hay que enseñarla porque son ciencias.
Entonces, ¿qué pasa? a veces el muchacho se centra solamente en lo lúdico, en el juego y deja de lado la parte del conocimiento y es importante que el muchacho el conocimiento lo adquiera.
Pregunta 5: ¿Considera usted que los estudiantes relacionan el área de las ciencias sociales con su proyecto de vida?
Creo que no, yo creo que los muchachos todavía no ven las ciencias sociales dentro de su proyecto de vida,
no tratan de tener ese tipo de coherencia entre las dos cosas.

Ellos ven a ciencias sociales como una asignatura más, pero no desde el punto de vista de su proyecto de vida.
No lo veo así, no veo que se marque como prioridad para ellos.
Pregunta 6: ¿Cómo interrelaciona los contenidos curriculares empleados en el área de ciencias sociales con el contexto socioeconómico y cultural de los estudiantes?
En ese caso, así como hay estudiantes que de pronto no tienen la fortuna de reconocer el contexto,
hay otros que, por videos, con lecturas, tú sabes que en este mundo tenemos todo tipo de estudiantes
y hay estudiantes que, por el hecho de los videos, de las lecturas, por el hecho de algún tipo de actividades de carácter lúdico, tratan ellos como de ir interrelacionando cosas, debemos ir tratando de solventar esas necesidades.
A veces los estudiantes hasta desconocen su propio contexto,
a veces los docentes tenemos que hacer un esfuerzo mayor para que los estudiantes identifiquen el propio contexto en el que se desenvuelven, no lo manejan a la perfección,
entonces nosotros los docentes debemos buscar técnicas que busquen que ellos por lo menos lo identifiquen.
Es difícil, porque a nosotros los docentes nos queda difícil los contenidos o la parte esa de mallas curriculares, eso de ir relacionándolas con el contexto,
por muchas situaciones que se presentan, no solamente en el aula, sino fuera de ellas,
porque algunos niños no tienen los medios para que se haga una salida a campo, para que se haga un intercambio con otras escuelas,
a veces tenemos esos limitantes y al muchacho le queda difícil manejar su contexto.
Pregunta 7: ¿Qué influencia crees que tiene la sociedad y la familia en relación con el desinterés de los estudiantes con el área de ciencias sociales?
La sociedad está pendiente a resolver otros tipos de problemas, no tienen espacios o tiempos para hacer reflexiones sobre el pasado, sobre temas de historia o geografía,
tienen unos intereses diferentes que hacen que no sean estos temas de discusión muy comunes en sus encuentros o compartir entre jóvenes y adultos;
están pensando también en que no tienen la capacitación o el conocimiento para abordar ciertos temas relacionados con las ciencias sociales.
Además, los jóvenes ven que la sociedad y como por ejemplo los programas de televisión, priorizan más por programas de entretenimiento, que por programas educativos relacionados con las ciencias sociales;
entonces los jóvenes ven ese ejemplo y lo copian, lo absorben como esponjas,
y tú ves que nuestros muchachos no los motivan los temas educativos sino de entretenimiento, los reality shows, videos de YouTube, las redes sociales, videojuegos, juegos en línea,
porque eso están viendo desde su casa y desde su sociedad y ellos repiten el patrón.
En cuanto a los padres de familia, yo pienso que el padre de familia no es que se haya perdido de la escuela,
pero yo siento que les da más prioridad a otras ciencias que a las ciencias sociales,
a los padres de familia le gusta mucho que sus hijos se apropien más de las matemáticas que a las ciencias sociales,

de pronto son buenos en matemáticas o que el muchacho demuestra una capacidad mayor o superior hacia ella y trata consciente o inconscientemente de encaminarlo hacia los números, a las ciencias exactas.
El padre de familia sin querer ha ido relegando un poco la parte de las ciencias sociales, porque vuelvo a decirlo, tanto los estudiantes como los padres piensan que es una ciencia muy teórica.
Pregunta 8: ¿De qué modo cree que el entorno social influye en la desmotivación del estudiante hacia las ciencias sociales?
Hay mucha información por fuera de nosotros como escuela,
a veces lo que está por fuera pareciera más atractivo a los jóvenes, su entorno social la música, la fiesta, el picó,
lo que está afuera le llama más la atención al muchacho que la propia escuela,
tú le entregas un libro para que el muchacho lea, pero para él es más atractivo buscarlo en internet, porque inclusive ahí él puede encontrar textos, videos, imágenes, relacionar cosas,
abre una ventana, abre la otra y la otra, en cambio acá en la escuela tiene que concentrarse más en la lectura
y esto hace que allá vea cosas distintas, las ve más interesantes y los muchachos por ser un nativo digital se le hace más fácil utilizar la tecnología.
Entonces eso de afuera le está ganando a lo que nosotros queremos hacer internamente en la escuela,
tenemos que ver cómo vinculamos esa parte, porque hay mucha distracción por fuera, como la tecnología, la televisión, el celular, el computador;
la tecnología es muy buena, pero a veces el muchacho no sabe cómo manejarla.
Desafortunadamente acá en la escuela solamente tienen que concentrarse en la lectura, debido a los pocos recursos con que contamos,
en cambio, ellos fuera de la escuela hacen cosas distintas.
Entonces lo de afuera nos puede estar ganando la batalla a lo que nosotros queremos hacer internamente en la escuela.
Tenemos que ver cómo vinculamos esa parte, ¿qué pasa? desafortunadamente no quiero hablar mal de ellos,
hay mucha gente, los llamados influencers, que enseñan una cantidad de cosas en las redes y los muchachos a eso le prestan mucha atención.
Entonces, no estoy en contra de los influencers ni los youtubers, pero eso para los muchachos es más atractivo.
Eso de las redes sociales, como ellos la manejan, nosotros como adultos o maestros de pronto las manejamos de manera distinta,
pero ellos la manejan más de cosas exhibicionistas, no lo manejan como información, sino como diversión.
Pregunta 9: ¿Qué factores deben ser considerados para que un estudiante muestre motivación hacia el área de ciencias sociales?
En primer lugar, yo pienso que seguir insistiendo en el cambio de actitud del docente con respecto a la forma como enseña las ciencias sociales,
nosotros los profesores tenemos que actualizarnos, no solamente en conocimientos, porque las ciencias sociales no están ya hechas, hay todavía muchas cosas que decir,
entonces en primer lugar nosotros debemos actualizarnos.
En segundo lugar, tratar de ir a la vanguardia de lo que son las necesidades de los estudiantes;
no es coger un proyector y poner la clase en diapositivas,

los docentes debemos buscar la forma de vincular las TIC para que los estudiantes se sientan atraídos por las clases
y buscar la forma de involucrar eso que está por fuera y que es atractivo para los jóvenes,
pero buscando siempre la forma que no perjudique al traerlo a la escuela, para que los muchachos se sientan más identificados con sus necesidades,
porque es que nosotros no pensamos en las necesidades de ellos, sino que pensamos es en que hay que enseñarles, enseñarles y enseñarles.
Pregunta 10: ¿Cuáles estrategias pedagógicas ha utilizado en el aula para mejorar la motivación del estudiante hacia las ciencias sociales?
Como te lo dije en un principio, una de las cosas que yo más trato de utilizar es la lúdica, la lúdica como estrategia,
siempre y cuando se le explique al muchacho que es el hecho de hacer lúdica, porque a veces pensamos que la lúdica es solo jugar.
La lúdica lo que busca es que juguemos con el conocimiento, no podemos dejar de lado el conocimiento, el conocimiento es importante,
no es información e información, es conocimiento; porque en internet hay mucha información, pero nosotros debemos convertirla en conocimiento.
Para que el muchacho se valga de la estrategia de la lúdica para que aprendan a hacer cosas prácticas, es un camino bastante extenso, es un gran desafío,
allí estamos en pañales, pero esta debería ser una de las mejores estrategias en educación.
Pregunta 11: ¿Con qué recursos didácticos cuenta la institución para desarrollar las clases de ciencias sociales? ¿Cree que son suficientes? ¿Por qué?
Nooooo, yo pienso que son muy escasos
y a veces pienso que hasta los mismos docentes nos falta un poco más de creatividad en algunas cosas,
pero yo siento que en las escuelas para la enseñanza de las ciencias sociales son muy escasos los recursos,
porque a veces nada más nos queremos valer del mapa mapamundi, el proyector, hay que hacer cosas distintas.
Los muchachos vienen con la sed de creatividad y muchas veces nosotros como docentes los queremos restringir.
Nosotros necesitamos muchas herramientas distintas, hay que enseñar a los muchachos de la investigación en las escuelas,
muy pocos investigan, es decir, se aprende a consultar, pero la investigación como tal no se da.
Entonces el muchacho hay que proyectarlo hacia allá, y ¿cómo se hace eso? con unas herramientas distintas, las de vanguardia,
es importante el uso de la tecnología y las herramientas pedagógicas que hay actualmente, pero tenemos que buscar la forma de actualizarlas, de renovarlas.
Pregunta 12: ¿Cuáles estrategias o metodologías innovadoras ha aplicado en el aula que puedan ser un recurso motivacional eficaz para mejorar la motivación estudiantil hacia el área de ciencias sociales?
Bueno yo creería que podría ser buena metodología el hecho de manejar con los estudiantes la parte del trabajo cooperativo, colaborativa,
eso abona porque al estudiante le gusta compartir saberes.
Entonces cuando se une la parte colaborativa, la parte cooperativa y la parte de la lúdica, ese triángulo allí podría dar buenos resultados,
siempre y cuando se le lleve al muchacho a que ponga de antemano su creatividad, no se le puede estar limitando,

110 nosotros los docentes a veces decimos en que debe aprenderse esto y no debe salir de aquí.
111 Hay que estimular al muchacho a que comparta con el otro, que intercambie con el otro, que se critique con el otro, que se evalúe con el otro
112 y que se ponga de antemano a la estrategia de la parte lúdica, de la parte vivencial.
113 Nosotros los docentes, no aplicamos en la escuela la parte vivencial, porque no nos atrevemos a sacar a los muchachos de la escuela.
114 Nosotros somos cuatro paredes y listo, pero llevarlos a un estudio de campo, a un intercambio con otras escuelas, con otras experiencias, eso a veces nos queda difícil,
115 pero pienso que eso nos ayudaría demasiado.
116 Pienso además que debemos poner en práctica con nuestros estudiantes los proyectos transversales, atravesar todas las ciencias.
117 Las ciencias sociales por mucho que la gente no lo quiera identificar, es la madre de todas las ciencias,
118 pero son ciencias que no las quieren como por ejemplo la filosofía y eso que son ciencias que coadyuvan a otras, a que el conocimiento se dé de manera eficaz y eficiente,
119 pero nosotros somos muy individualistas, todavía lo nuestro es nuestro.
120 Entonces debemos darnos cuenta de que podemos escoger de otras ciencias, jalonarlas y llevarlas a la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.

Nota. Elaboración propia.

Anexo A-6

Transcripción entrevista informante D-002

LÍNEA	FRAGMENTO LITERAL
1	**Pregunta 1:** ¿Cómo percibe el interés de los estudiantes hacia el área de ciencias sociales?
2	Desde el área de ciencias sociales hemos mirado un alto grado de desmotivación,
3	teniendo en cuenta que el área de ciencias sociales maneja muchos contenidos y a veces mucha información que para los estudiantes es densa,
4	motivo por el cual toca empezar a mirar de qué manera se aborda el área para generar en ellos ese interés que los lleve a apropiarse del conocimiento.
5	**Pregunta 2:** ¿Cuáles crees que serían las causas que generan la falta de interés hacia el área de ciencias sociales?
6	Muchas veces son las estrategias que el docente lleva al aula o la forma como es abordada la materia.
7	El área se ha venido constituyendo en el transcurso de los tiempos desde la enseñanza magistral,
8	que las mismas instituciones vienen generando por la falta, a veces, de recursos,
9	a veces los maestros que no llevamos la mejor disposición ni las mejores herramientas para que los estudiantes asuman el área desde otra manera,
10	que no sean esas clases que se vienen manejando ancestralmente con una actividad, con la guía, con la ficha, con el texto;

esto genera en ellos desmotivación, teniendo en cuenta de que muchos de ellos no vienen acostumbrados a utilizar la lectura como una estrategia para potenciar su aprendizaje,
eso viene dificultando el proceso de formación.
Pregunta 3: ¿Cuáles estrategias pedagógicas ha empleado para que los estudiantes se motiven hacia el área de ciencias sociales?
Desde las estrategias metodológicas que nosotros llevamos al aula, que han venido tratando de minimizar toda esta dificultad,
están las de utilizar todas esas herramientas que se están presentando desde las tecnologías
y no solamente de la tecnología, desde esas que nosotros sabemos hacer y que no se le enseña a los muchachos,
como es el hecho de diseñar organizadores gráficos, los cuales llevan al estudiante a reducir información
y a mirar ellos con mayor síntesis un tema, que de pronto puede ser muy amplio y que se puede organizar de esa manera más reducida.
Esto les permite a ellos no solamente diseñar el organizador, sino también desde la parte en el aula del trabajo en equipo, el trabajo colaborativo.
También es importante lo que tiene que ver con las tecnologías que se implementan y se llevan al aula,
haciéndolas de manera creativa para que los estudiantes también a través de la organización de la misma clase y de la estructuración,
vivan la experiencia de la clase activa con la guía del docente.
El trabajo en equipo posibilita el mejoramiento y apropiación del área,
por ejemplo, al llevar el estudiante material como periódicos, fichas y armando elementos que se relacionen con la temática tratada en clases,
al compartir saberes en grupos de trabajo se promueve el trabajo cooperativo y colaborativo.
Pregunta 4: De acuerdo con los resultados ¿cómo califica la efectividad de las metodologías empleadas como docente en el área de ciencias sociales?
En lo que llevo de venir trabajando de esta manera con los estudiantes he notado que algunos de ellos, no todos, algunos de ellos, se han motivado más.
Aquel alumno que es interesado, que se ocupa por sus actividades, que le gusta entregar sus cosas a tiempo de forma ordenada y organizada, ha venido dando resultados,
sobre todo, cuando se trató por ejemplo una estrategia muy relacionada con el área de castellano,
como lo fue el trabajar con los plegados o folletos o trípticos, donde ellos tienen que representar de forma sintética una información y acompañarla con imágenes,
ha posibilitado en muchos de ellos la apropiación del conocimiento.
Obviamente sí el rezago con aquellos estudiantes que no se motivan por trabajar, que no llevan materiales,
que no están al pendiente o que no tienen el apoyo desde la casa.
Pregunta 5: ¿Considera usted que los estudiantes relacionan el área de las ciencias sociales con su proyecto de vida?
Yo diría que no, que hay un alto porcentaje que no lo relacionan con su proyecto de vida,
pareciera que desde la enseñanza de las ciencias sociales no se ha venido vinculando y mostrando al estudiante el significado que tiene el conocimiento del área

porque hay que conocer todos los hechos que han sucedido en el mundo, en la historia nuestra
y entender que esos escenarios que se han dado pertenecen a contextos sociales geográficos, políticos, no son aislados
y que han permeado la historia de la sociedad y que aún en la vida real, en el mundo actual se repiten esos mismos eventos;
la humanidad tiende a repetir las mismas cosas que ya se han hecho en la antigüedad, porque desconocen esa realidad, entonces no la vinculan,
incluso parecen que vivieran aislados de lo que sucede en la actualidad,
para ellos un noticiero no representa una información valiosa, para nada, porque desconocen lo que está sucediendo
o hacen una interpretación muchas veces errada de su realidad cotidiana, incluso local con lo que está sucediendo a nivel nacional.
Pregunta 6: ¿Cómo interrelaciona los contenidos curriculares empleados en el área de ciencias sociales con el contexto socioeconómico y cultural de los estudiantes?
Lo que te decía anteriormente, el muchacho tiene que conocer su realidad local, entenderla,
pero para conocerla y entenderla tiene que saber que está inmerso dentro de un contexto que es nacional, incluso que es global.
Entonces es traerlos a la reflexión y mostrar como esto que estamos viviendo es producto de lo que se da a nivel nacional
y que nuestra realidad local también evidencia unas problemáticas,
¿de qué manera se trae? de la manera en que nosotros hacemos enseguida la extrapolación del conocimiento hacia la realidad actual que estamos viviendo,
desde lo nacional hasta lo local.
Pregunta 7: ¿Qué influencia crees que tiene la sociedad y la familia en relación con el desinterés de los estudiantes con el área de ciencias sociales?
Un padre de familia que no lee, que no ve noticias, que su hijo no ve eso en la casa, es un estudiante no se va a motivar,
va a hacer lo mismo por la sencilla razón de que la casa es la primera escuela
y es allí donde se debe dar, incluso desde las lecturas incipientes,
donde hay una casa donde no se lee un periódico, en una casa donde no hay esa cultura
y tampoco la cultura del apoyo hacia la lectura no va a existir un modelo a quien seguir.
Puede posibilitarse que él mismo estudiante eduque al padre, le muestre lo que está haciendo,
pero entonces vemos que es fundamental ese apoyo, la triada tiene que estar allí, padre de familia, escuela y sociedad,
para que se puede dar verdadero aprendizaje.
Pregunta 8: ¿De qué modo cree que el entorno social influye en la desmotivación del estudiante hacia las ciencias sociales?
Influye directamente, en este caso Turbaco es un contexto que por estar cercano a Cartagena va a posibilitar que el estudiante acceda a recursos fácilmente,
pero el problema que se está dando es que, si a las escuelas esos recursos realmente se les están dando,
si esos recursos se están direccionando hacia la institución.
Por otra parte, veo que hay un ambiente de apoyo por parte del estudiante hacia la diversión, hacia lo cultural, hacia la bulla,

en actividades curriculares acostumbran a aumentar el volumen del sonido que colocan en el aula
y es posible que ese mismo ejemplo lo reciban de casa, del barrio,
esto puede estar generando la desmotivación a la lectura ya que esta exige concentración,
pero generalmente el ruido provoca la desconcentración
y por tanto puede ser un aspecto que influye en la desmotivación por el área de ciencias sociales y también hacia las demás áreas del saber.
Pregunta 9: ¿Qué factores deben ser considerados para que un estudiante muestre motivación hacia el área de ciencias sociales?
Factores sociales, culturales, de interacción con otras personas, el contexto,
los elementos que se llevan a la escuela, los recursos didácticos que pueda tener,
el acceso a las telecomunicaciones y que pueda entender que existen medios que desinforman más que informar,
todos estos elementos contribuyen a que el estudiante tenga o no tenga motivación hacia la de ciencias sociales,
incluso los mismos maestros podemos ser forjadores de que el estudiante se enamore del área.
Pregunta 10: ¿Cuáles estrategias pedagógicas ha utilizado en el aula para mejorar la motivación del estudiante hacia las ciencias sociales?
Se les ha presentado diferentes formas de enseñar el área, ¿de qué manera?
desde las actividades didácticas, desde el juego de roles, desde las preguntas con intencionalidad y dirigidas a generar debates,
desde las mesas redondas, desde las puestas en escenas, se les presentan los folletos y trabajamos de manera macro,
hemos realizado folletos macro súper grandísimos en el área, donde ellos lo ubican trabajan en grupo lo expresan y lo exponen en materiales explicativos, con canciones;
pero no solamente eso, sino trayendo al área de ciencias sociales otras estrategias que se utilizan en otras áreas.
El hecho de traer herramientas del área de castellano que permiten sintetizar información, organizar información,
que ellos puedan luego de tener esa información organizada dar una explicación del tema,
son fundamentales estos elementos ya que influyen bastante en el trabajo en el aula.
Cuando a los estudiantes se les da la posibilidad de que ellos organicen, cuando uno cree en ellos y le entregamos materiales
y usted coge ese material y le pide que debe representarlo de forma didáctica como dramatizados, canciones, noticieros, entrevistas,
si va a ser una representación tipo expositivo, es algo que les entusiasma, los mantiene despiertos y entusiasmados.
Ellos me han sorprendido, muchas veces llegan con maqueta, muchas veces llegan con otro tipo de información,
material explicativo que le permite abordar la clase de manera distinta.
En definitiva, cuando los estudiantes logran expresarse, por ejemplo, el día que tuvimos el último evento del festival del dulce,
son eventos en que el docente encamina a los estudiantes para que no vean el evento como una actividad comercial,
sino que el estudiante aprecie, valore su riqueza cultural, convirtiéndose en una celebración educativa integral.

Vinculan el arte con las decoraciones que hacen en sus salones de clases de acuerdo a la región,
se pone en práctica la ética con el compartir y el respeto por el otro;
al expresarse verbalmente y con fluidez aplican las competencias en el área de castellano;
en ciencias sociales, por ejemplo, con la sustentación de todo lo que tienen a su disposición, platos típicos, dulces, bebidas, bailes,
explicación del aspecto económico, político, social, cultural que identifica a la región que le fue asignada por el docente o que escogió voluntariamente,
dan pie a la transversalización de las áreas.
Aunque esta actividad se hace una vez cada año, es un evento interesante porque el estudiante aplica el conocimiento, lo pone en práctica,
se ven más interesados y además se vincula a un actor importante, el padre de familia, haciendo que se fortalezcan lazos familiares.
El joven al ver la participación y apoyo del padre de familia se siente apreciado y valorado por sus familiares,
generando un gran impacto en su autoestima, en su confianza al verse apreciado y apoyado por los suyos.
Estas actividades enamoran al estudiante, les cambia el rostro, se ven contentos.
Pregunta 11: ¿Con qué recursos didácticos cuenta la institución para desarrollar las clases de ciencias sociales? ¿Cree que son suficientes? ¿Por qué?
Se cuenta con recursos obsoletos, mapamundi, esos mapas planos que se vienen manejando,
textos que no están actualizados, incluso los computadores que hay muchas veces no son funcionales
puesto que los softwares que tienen son muy viejos y a veces no se pueden utilizar.
Entonces nos toca traer a los maestros computadores desde la casa ya que no son suficientes los recursos
y los que están no son eficientes;
se cuenta también con tomi digital y proyectores en escasa cantidad,
pero no se cuenta con internet de calidad en la institución
y los docentes debemos compartir nuestros datos de internet, aunque este no es el deber ser,
porque la institución debe brindar todas estas herramientas tecnológicas.
Por tanto, los recursos físicos y tecnológicos no son suficientes para el número de estudiantes y maestros,
afectando en gran medida el proceso de enseñanza aprendizaje.
Pregunta 12: ¿Cuáles estrategias o metodologías innovadoras ha aplicado en el aula que puedan ser un recurso motivacional eficaz para mejorar la motivación estudiantil hacia el área de ciencias sociales?
La ruleta, con ese juego incluyes el nombre de todos los estudiantes,
cuando le dices mañana vamos a trabajar esta temática, vamos a estudiar y vamos a colocar la ruleta,
esta gira y al que le caiga el nombre debe responder una pregunta relacionada con el tema,
mira esa ruleta es fabulosa por el hecho de que ellos se interesan, porque todos quieren salir bien y hay esa competitividad,
esa estrategia de juego es buenísima.
Otra herramienta metodológica es la de ubicación en el mapamundi,
en este sentido cuando tú lo ubicas a ellos en Google maps y van ubicando y buscando los lugares, las direcciones,

124 todo eso para ellos es más motivador que utilizar el famoso mapa plano,
125 entonces, estas estrategias al utilizar la web, la tecnología, son las cosas que a ellos les emociona.
126 Para la generación de ellos, que no son tanto de texto como antes, les gusta más lo didáctico, lo creativo, lo práctico,
127 más de actuar, el trabajo en equipo porque interactúa con el otro y se ayudan mutuamente.
128 El estudiante tiene que moverse en el salón, un estudiante sentado y callado no va a estar motivado
129 y esas estrategias que ha aplicado me han funcionado.

Anexo A-7

Transcripción entrevista informante D-003

LÍNEA	FRAGMENTO LITERAL
1	*Pregunta 1: ¿Cómo percibe el interés de los estudiantes hacia el área de ciencias sociales?*
2	*Bueno, el interés es de aceptación en la gran mayoría de los estudiantes,*
3	*claro que hay algunos que muestran un poco interés, pero dentro del trabajo que hemos venido realizando en estos momentos se ven motivados.*
4	*El interés es bastante aceptable en cuanto a la gran mayoría de los cursos se refiere.*
5	*Pregunta 2: ¿Cuáles son las causas que generan la falta de interés hacia el área de ciencias sociales?*
6	*Sinceramente yo se los agrego a la irresponsabilidad de parte de los estudiantes,*
7	*el poco interés hacia la lectura,*
8	*la rigidez del docente, a veces el actor principal es el docente y no el estudiante, haciendo que este se sienta inhibido para participar y expresarse.*
9	*No sé si será la metodología que venga utilizando, la que en algún momento les ha servido a los estudiantes,*
10	*en este caso con los que laboro, la aceptación como te manifiesto es bastante agradable;*
11	*es decir, tratar de hacer de la clase un agrado para ellos, no mostrar tanta rigidez en cuanto al conocimiento,*
12	*la transmisión del conocimiento y yo diría que lo importante es enamorar a esos estudiantes que en estos momentos le falta el interés.*
13	*Pregunta 3: ¿Cuáles estrategias pedagógicas ha empleado para que los estudiantes se motiven hacia el área de ciencias sociales?*
14	*Las estrategias pedagógicas están diseñadas o están direccionadas a dejar de un lado esas clases magistrales*
15	*e invitar a los estudiantes a que se vinculen directamente a la clase,*
16	*no mostrar mi condición del que más sabe en el salón, sino que vengo con la mayor disposición de aprender,*
17	*es decir, yo les manifiesto que quiero aprender de ellos.*
18	*El trabajo colaborativo también es interesante ya que los estudiantes se sienten interesados en participar responsablemente*
19	*y a compartir conocimiento en equipo.*

Pregunta 4: De acuerdo con los resultados, ¿cómo califica la efectividad de las metodologías empleadas como docente en el área de las ciencias sociales?

Bueno, yo esas estrategias en una escala de 1 a 10 les estaría dando una calificación de 8,

porque aún hay estudiantes que le falta enamorarse de la clase.

Darle mayor participación al estudiante es primordial.

Pregunta 5: ¿Considera usted que los estudiantes relacionan el área de las ciencias sociales con su proyecto de vida?

Hay algunos que sí me han mostrado esa inclinación, por lo menos algunos me manifiestan que las clases de ciencias sociales están relacionadas con el derecho

y algunos me expresan el interés de estudiar esa profesión, como tal es más hacia la democracia su inclinación.

Algunos manifiestan querer ser docentes.

Es de gran aceptación la de esos niños y de relación con su proyecto de vida.

Si colocáramos en una balanza las ciencias sociales y las matemáticas, la balanza se inclina más hacia el estudio de las ciencias sociales.

Es más, hay algunos estudiantes que han pasado por nuestras manos en la institución y han manifestado su interés por estudiar ciencias sociales.

Pregunta 6: ¿Cómo interrelaciona los contenidos curriculares empleados en el área de ciencias sociales con el contexto socioeconómico y cultural de los estudiantes?

La relación de los contenidos curriculares con el contexto socioeconómico y cultural es un arma fundamental,

trabajar de la mano con el contexto, con el entorno del estudiante por medio del análisis crítico de hechos es muy valioso,

ya que al fomentar la reflexión sobre su contexto local, regional y nacional permite conocer sus perspectivas, expectativas y experiencias

y discutir temáticas de manera activa en clases, aumentando el interés por las temáticas trabajadas.

Lo cultural también es importante porque se promueve la autenticidad, el respeto por su identidad

y lo interrelaciono en clases al hacer debates o muestras folclóricas en eventos del área.

Pregunta 7: ¿Qué influencia cree que tiene la sociedad y la familia en relación con el desinterés de los estudiantes hacia el área de las ciencias sociales?

Considero que la sociedad y la familia se enfocan más por programas de entretenimiento,

entonces ese ejemplo lo transmiten a sus hijos y repercute hacia el desinterés por programas relacionados con el área de ciencias sociales

y de otras áreas del saber también.

Si no ven con interés la lectura del periódico, el noticiero, tampoco pondrán en práctica los temas políticos, económicos y sociales

en sus diálogos con los jóvenes.

Pregunta 8: ¿De qué modo cree que el entorno social influye en la desmotivación del estudiante hacia las ciencias sociales?

Creo que la falta de oportunidades en el municipio puede provocar desmotivación,

los Turbaqueros generalmente deben desplazarse hacia Cartagena a laborar, convirtiéndose en un municipio dormitorio,

muchas veces los niños ven a sus padres es en horas de la noche, y poco sería el acompañamiento en sus tareas y compromisos académicos,

no solo en ciencias sociales sino también en las demás áreas.

Al quedar solos, los jóvenes tienen muchos distractores como el celular, los videojuegos,
haciendo que sus intereses no sean precisamente por las ciencias sociales.
Además de esto, el municipio no cuenta con museos, estos serían muy importantes para conocer sobre su historia local
y si no contamos con espacios como estos, prácticamente solo queda la escuela con esta función en el área de ciencias sociales.
Pregunta 9: ¿Qué factores deben ser considerados para que un estudiante muestre motivación hacia el área de ciencias sociales?
Los factores, yo diría que deben estar enfocados en la adecuación del entorno o del medio en el cual vamos a llevar la enseñanza aprendizaje al estudiante,
brindarle al estudiante la mayor comodidad para que se sientan agradables en su entorno pedagógico.
Además de esto, trabajar con los estudiantes hechos del pasado relacionándolos con los acontecimientos actuales.
Otro aspecto que se debe tener en cuenta es el de uso de las Tic, a ellos eso les gusta, por ejemplo, que les muestren videos.
La institución y los entes gubernamentales deben brindar los recursos como proyectores, computadores, internet, textos escolares,
dotación de biblioteca para poder atraer más a los estudiantes hacia el área.
Pregunta 10: ¿Cuáles estrategias pedagógicas ha utilizado en el aula para mejorar la motivación del estudiante hacia las ciencias sociales?
En algunas ocasiones yo he utilizado la tecnología como el video beam, el tomi digital y todas esas cuestiones,
que en algún momento me empezaron a dar algún producto,
pero como te manifiesto ahora estoy utilizando prácticamente la técnica de que el estudiante esté pendiente de las noticias,
a veces he tenido dificultades con el estudiante cuando me dicen "profe nosotros no tenemos televisión, nosotros no tenemos con qué comprar un periódico, no tenemos nada",
entonces son situaciones que en algún momento lo desaniman a ellos.
Pregunta 11: ¿Con qué recursos didácticos cuenta la institución para desarrollar las clases en el área de ciencias sociales? ¿Cree que son suficientes? ¿Por qué?
Pocos textos, pocos tomi digital, pocos computadores y escasos video beam,
estos no son suficientes teniendo en cuenta que muchas veces no alcanzan porque los tienen ocupados unos maestros
y no son suficientes ni para el número de docentes ni para el número de estudiantes, además algunos se encuentran dañados.
Los docentes si queremos tener el material disponible para la clase debemos de apartarlo con tiempo o traer nuestros propios materiales.
Pregunta 12: ¿Cuáles estrategias o metodologías innovadoras ha aplicado en el aula que pueden ser un recurso motivacional eficaz para mejorar la motivación estudiantil hacia el área de las ciencias sociales?
A través del juego de competencias de conocimiento, el uso de la tecnología, el uso del tomi digital.
Además, es ideal que se dé la transversalidad con las demás áreas del saber,
es importante también el acompañamiento de los padres de familia, aunque es un poco difícil en la institución,
porque los padres de familia cuando uno va a necesitar alguna vinculación de ellos acá,

76 *lo primero que ponen como obstáculo es que estamos trabajando, estoy ocupado, colocan muchos obstáculos.*
77 *Todas esas barreras se pueden vencer, pero la comunidad es un poco difícil en ese sentido.*
78 *El debate en clases también ha permitido la participación del estudiante,*
79 *el trabajo individual y el trabajo grupal también me han surtido efecto en el aumento d*

Anexo A-8

Transcripción entrevista informante D-004

LÍNEA *FRAGMENTO LITERAL*

1 **Pregunta 1:** ¿Cómo percibe el interés de los estudiantes hacia el área de ciencias sociales?
2 *El interés de los estudiantes es amplio,*
3 *sin embargo, ellos buscan aprender porque son conocimientos generales por así decirlo,*
4 *pero cuando ya se va enmarcado a un tema en específico, ellos se retraen,*
5 *porque no se saben ubicar ni temporal ni espacialmente,*
6 *entonces hay muchos estudiantes que les da pena participar, trabajar en grupos,*
7 *no traen las actividades que se les asignan,*
8 *hay otros que solamente quieren pegar y copiar y al pegar y copiar no tienen en cuenta que no están aprendiendo nada.*
9 **Pregunta 2**: ¿Cuáles son las causas que generan la falta de interés hacia el área de ciencias sociales?
10 *La causa que genera la falta de interés es la mucha información,*
11 *es un área muy teórica, porque con tanta información los estudiantes no se dan la tarea de identificar un tema en específico,*
12 *sino que, por ejemplo, al hablar de un tema en especial como el renacimiento,*
13 *entonces se da la tarea de identificar qué es el renacimiento,*
14 *este no solamente fue un evento desde el punto de vista artístico,*
15 *sino que también fue un elemento del renacer del pensamiento, de la racionalidad, de la invención, de la política,*
16 *entonces todos esos temas relacionados con uno en específico hacen que el estudiante no se sienta muy atraído hacia la ciencia sociales.*
17 *También considero que son pocas las estrategias pedagógicas novedosas que se usan en clases por parte del docente,*
18 *el poco uso de la tecnología, el tradicionalismo, eso desmotiva al estudiante.*
19 **Pregunta 3:** ¿Cuáles estrategias pedagógicas ha empleado para que los estudiantes se motiven hacia el área de ciencias sociales?
20 *Entre las estrategias que se han empleado son las exposiciones por ellos mismos,*
21 *la puesta en escena de algunas actividades*
22 *o también se le ha mostrado videos ilustrativos, proyección de películas que ellos le han llamado la atención, para así motivarlos.*
23 **Pregunta 4**: De acuerdo con los resultados, ¿cómo califica la efectividad de las metodologías empleadas como docente en el área de las ciencias sociales?
24 *Muy efectivas porque a la hora de evaluar ellos se dieron a la tarea de destacarse en el plano académico,*

si se le preguntaba algo ya había respuestas concisas sobre el tema.

Pregunta 5: ¿Considera usted que los estudiantes relacionan el área de las ciencias sociales con su proyecto de vida?

Sí, siempre y cuando identifiquen que más adelante ellos van a viajar,
o van a identificar qué lugares son atractivos para ellos, para los estudios.
Con lo laboral pienso que no lo relacionan,
pero sí la asocian con las relaciones interpersonales,
con lo laboral no lo identifican, porque por lo general se le pregunta a un estudiante ¿qué quiere estudiar?
y si no se ubica desde el plano de la medicina, se ubica desde el plano de la ingeniería.

Pregunta 6: ¿Cómo interrelaciona los contenidos curriculares empleados en el área de ciencias sociales con el contexto socioeconómico y cultural de los estudiantes?

Lo relaciono identificando qué hay en el municipio,
para así valorar, apreciar su historia local, que ellos lo puedan destacar para así relacionarlo,
porque si no relacionamos el entorno con lo que ellos van a aprender, es muy difícil que aprendan.

Pregunta 7: ¿Qué influencia cree que tiene la sociedad y la familia en relación con el desinterés de los estudiantes hacia el área de las ciencias sociales?

Tiene mucho que ver, porque la sociedad está un poco maltratada por los eventos que se dan día a día
y al estudiante se le invita a escuchar los noticieros,
pero ellos identifican que, al contrario, no le resuelven nada, sino que los maltrata,
desde el punto de vista que tienen unas ideologías y todo es muerte y entonces mejor se le evita todo eso
y la familia también, la familia se abstiene de participar en este trabajo.

Pregunta 8: ¿De qué modo cree que el entorno social influye en la desmotivación del estudiante hacia las ciencias sociales?

El entorno social es muy importante, aunque muchas personas consideren que no es relevante,
para mí sí es relevante, porque es el que hace que la persona sobresalga o se quede estancado en su lugar.
El entorno social influye en la desmotivación hacia el área porque muchos piensan que las ciencias sociales no son relevantes para la vida diaria,
que la historia y la geografía tienen poca aplicabilidad laboralmente.
Los jóvenes ven en los adultos, que generalmente se encaminan más hacia el estudio de las ciencias duras
y ese modelo también lo copian los jóvenes de ahora.
Se interesan más por el entretenimiento que por programas educativos históricos.

Pregunta 9: ¿Qué factores deben ser considerados para que un estudiante muestre motivación hacia el área de ciencias sociales?

La creatividad, nosotros debemos ser siempre creativos, en cuanto a qué le gusta al estudiante,
a ellos le gusta que les narren historias, les gusta disfrazarse, le gustan los elementos computarizados,
entonces hay que buscar las estrategias para que él participe activamente en sus estudios.
Los debates, la conexión con la realidad, los contenidos que sean significativos para la vida,

la tecnología, la evaluación formativa son factores que deben ser tenidos en cuenta para que el estudiante se motive por el área de ciencias sociales.

Pregunta 10: ¿Cuáles estrategias pedagógicas ha utilizado en el aula para mejorar la motivación del estudiante hacia las ciencias sociales?

Las estrategias que se han utilizado son más que todo que el estudiante participe activamente en la consecución de su aprendizaje
sin eso no se puede hacer más nada.
Estrategias como el aprendizaje significativo, el estudio de casos, el juego, la dramatización, entre otros.

Pregunta 11: ¿Con qué recursos didácticos cuenta la institución para desarrollar las clases en el área de ciencias sociales? ¿Cree que son suficientes? ¿Por qué?

Cuenta con video beam, computadores, también utilizamos láminas,
aunque estos no son suficientes para toda la comunidad educativa.
En la institución no pedimos textos en la lista escolar, ¿por qué?,
porque los estudiantes hacen todas sus actividades de consultas fuera de la clase, en sus casas.
En la institución se prohibió pedirles libros a los estudiantes debido a la situación económica del entorno
y eso también ha sido un factor negativo, porque un libro abre muchas puertas, tanto a nivel de estudio.
Los estudiantes pueden ir estudiando en sus casas o pueden continuar sus estudios en cuanto tenga una hora libre,
pero no, no, no, no se sienten motivados a buscar un libro para aprender.
No hay motivación hacia la lectura, leer es algo pesado para ellos
y prefieren que el profesor haga la clase magistral;
pero hemos optado por hacer diferentes talleres para que ellos comiencen a leer
y ahí sacar siquiera preguntas literales y preguntas inferenciales para que también comiencen a pensar.

Pregunta 12: ¿Cuáles estrategias o metodologías innovadoras ha aplicado en el aula que pueden ser un recurso motivacional eficaz para mejorar la motivación estudiantil hacia el área de las ciencias sociales?

Entre una de las estrategias que se utilizaron fue que los estudiantes presentaran las actividades que se habían destacado en cada uno de los grados,
para que los otros estudiantes también se motivaran a realizar actividades
y que sus logros fueran también enaltecidos como se enaltecieron lo de los demás estudiantes.
También pienso que estrategias como las simulaciones de acontecimientos históricos, haciendo recreación de escenas sería una estrategia innovadora.
A través de debates o discusiones en grupo;
la creación de contenidos sobre temáticas relacionados con la clase les llama mucho la atención, porque ellos están conectados con el mundo digital.
La creación de infografías también es interesante, la gamificación, el juego de roles, el trabajo colaborativo.

Anexo A-9

Transcripción entrevista informante D-005

LÍNEA	*FRAGMENTO LITERAL*
1	**Pregunta 1:** ¿Cómo percibe el interés de los estudiantes hacia el área de ciencias sociales?
2	*El interés de los estudiantes en el área de ciencias sociales en algunos grados de escolaridad es bajo,*
3	*los estudiantes no realizan las actividades asignadas para la participación en la clase,*
4	*las evaluaciones no las leen y por lo tanto el resultado obtenido es bajo.*
5	**Pregunta 2:** ¿Cuáles son las causas que generan la falta de interés hacia el área de ciencias sociales?
6	*La desmotivación ocasionada por el tradicionalismo,*
7	*la falta de estrategias pedagógicas innovadoras,*
8	*y la irresponsabilidad, falta de interés para salir adelante con su proyecto de vida.*
9	**Pregunta 3:** ¿Cuáles estrategias pedagógicas ha empleado para que los estudiantes se motiven hacia el área de ciencias sociales?
10	*Dentro de las estrategias que se han empleado están explicación de estrategias de aprendizaje activo*
11	*como las infografías, el RAFT, el pensamiento crítico, mapas mentales.*
12	**Pregunta 4:** De acuerdo con los resultados, ¿cómo califica la efectividad de las metodologías empleadas como docente en el área de las ciencias sociales?
13	*Para aquellos estudiantes comprometidos con sus actividades es bueno,*
14	*pero desafortunadamente es muy bajo el número de estudiantes participativos y comprometidos,*
15	*la mayoría no realiza las actividades y se califica como bajo por la falta de compromiso de los estudiantes*
16	*con las actividades propuestas por el área.*
17	**Pregunta 5:** ¿Considera usted que los estudiantes relacionan el área de las ciencias sociales con su proyecto de vida?
18	*No lo relacionan,*
19	*se interesa más por las ciencias naturales, las matemáticas,*
20	*pero es muy poco el interés que tienen por el área de ciencias sociales para su proyecto de vida.*
21	**Pregunta 6:** ¿Cómo interrelaciona los contenidos curriculares empleados en el área de ciencias sociales con el contexto socioeconómico y cultural de los estudiantes?
22	*Para el desarrollo de las actividades del área es necesario relacionar la temática con el contexto en donde ellos viven,*
23	*resaltando el aporte cultural para que valoren y aprecien su contexto, para mantener y fortalecer su cultura.*
24	*Me esfuerzo en que mis clases sean significativas para mis estudiantes,*
25	*para tener en cuenta lo socioeconómico utilizo en mis clases ejemplos locales,*
26	*estimulo la reflexión crítica y reflexiva, utilizo materiales sobre temáticas locales,*

por ejemplo, cómo la globalización impacta en la economía local.
En cuanto a lo cultural utilizo recursos como la música, el arte de Turbaco,
y les pido a los estudiantes que recreen representaciones folclóricas en clases y eventos institucionales.
Pregunta 7: ¿Qué influencia cree que tiene la sociedad y la familia en relación con el desinterés de los estudiantes hacia el área de las ciencias sociales?
Los padres de familia son un pilar importante para el desarrollo y formación de sus hijos
y si ellos no están atentos y acompañándolos el resultado que se busca no será el esperado,
un estudiante que tiene acompañamiento es generalmente académicamente un buen estudiante.
La sociedad también influye,
la falta de oportunidades puede hacer que primen las actividades recreativas como el baile, el picó
que sobre los compromisos académicos.
Pregunta 8: ¿De qué modo cree que el entorno social influye en la desmotivación del estudiante hacia las ciencias sociales?
En el caso de esta institución, que se encuentra en una zona vulnerable, los estudiantes se distraen mucho,
sobre todo, los fines de semanas, las fiestas, la música a todo volumen,
no asisten algunos estudiantes los días lunes porque el fin de semana lo pasaron en fiestas, en rumba
y se ausentan de las clases porque están amanecidos.
Estos estudiantes que tienen esta costumbre regresan a clases sin ponerse al día con lo trabajado el lunes que se ausentaron.
Prácticamente se esfuerzan más por cumplir a otras áreas que a ciencias sociales.
En algunas familias se ve microtráfico.
Pregunta 9: ¿Qué factores deben ser considerados para que un estudiante muestre motivación hacia el área de ciencias sociales?
Que haya variedad en la clase, que no sea siempre lo mismo,
que los trabajos y evaluaciones sean revisados y retroalimentados,
que el docente se convierta en un guía y el estudiante el protagonista de la clase,
además, que se empleen practicas pedagógicas actualizadas.
Y que los docentes además de la teoría utilicen la práctica, como por ejemplo el trabajo de campo.
Pregunta 10: ¿Cuáles estrategias pedagógicas ha utilizado en el aula para mejorar la motivación del estudiante hacia las ciencias sociales?
Es importante el trabajo en equipo como el trabajo colaborativo,
los debates y las discusiones en clase,
el uso de las Tic,
la participación,
la evaluación formativa,
la autoevaluación,
el juego,
el aprendizaje significativo,
las puestas en escena.
Pregunta 11: ¿Con qué recursos didácticos cuenta la institución para desarrollar las clases en el área de ciencias sociales? ¿Cree que son suficientes? ¿Por qué?
Computadores, video beam, mapas,
aunque después de la pandemia los recursos se perdieron.

Pregunta 12: ¿Cuáles estrategias o metodologías innovadoras ha aplicado en el aula que pueden ser un recurso motivacional eficaz para mejorar la motivación estudiantil hacia el área de las ciencias sociales?

Permitir que los estudiantes desarrollen proyectos de acuerdo a sus intereses, es importante el aprendizaje basado en problemas también, el uso del estudio de caso, el uso de música y audio, el trabajo colaborativo, el aprendizaje significativo, el trabajo de campo, las historias de vida, las representaciones o puestas en escena. Todo esto es muy importante para que los estudiantes se motiven por el área de ciencias sociales.

Anexo A-10

Transcripción entrevista informante D-006

LÍNEA	FRAGMENTO LITERAL
1	Pregunta 1: ¿Cómo percibe el interés de los estudiantes hacia el área de ciencias sociales?
2	*Inicialmente tengo que decirte que el interés de los estudiantes en el área de Ciencias Sociales es en parte nacido de la misma motivación que el maestro le otorgue a su trabajo,*
3	*dependiendo de todos los mecanismos, estrategias, didácticas, que él utilice para motivar al estudiante hacia el conocimiento del área de Ciencias Sociales,*
4	*que les permita a ellos estar atentos, estar motivados para desarrollar este tipo de trabajo,*
5	*que hoy por hoy tiene en contra el desarrollo de la tecnología pues es algo que le interesa mucho a los estudiantes que el desarrollo de este tipo de temáticas de ciencias sociales.*
6	*Sin desconocer que el maestro se preocupa y se esfuerza por lograr esto,*
7	*aun cuando hay muchas circunstancias que pueden ir en contra de la motivación hacia las ciencias sociales.*
8	*Es decir, que el maestro es de alguna manera responsable que desde los primeros grados de la educación el niño vaya motivando por el desarrollo del conocimiento en las Ciencias Sociales.*
9	*El maestro es responsable de que con su quehacer pedagógico pueda despertar el interés por unas temáticas que para algunos estudiantes no son interesantes,*
10	*pero que, ayudado con las nuevas tecnologías, atendiendo a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes pueda despertar ese interés por los ejes temáticos,*
11	*teniendo en cuenta las realidades económicas que están ligadas al conocimiento de las ciencias sociales y que hacen parte de la vida diaria.*
12	*Utilizar tecnologías, utilizar distintas dinámicas de clase para que el estudiante se sienta por lo menos motivado por la forma como el profesor hace la clase, o desarrolla la clase.*
13	*Entonces en ese sentido creo que no hay estrategias pedagógicas preestablecidas,*

sino que el maestro tiene que ir creando de acuerdo con las circunstancias que encuentra en cada grupo y en cada grado esas estrategias para poder motivar a los estudiantes hacia el área de ciencias sociales.

El interés de los estudiantes varía de acuerdo con el grado porque podemos entender que en los grados menores o en los grados básicos de primaria y de la básica secundaria,

el estudiante por su edad se mantiene siempre interesado, a la espera de lo que el maestro le propone

y si el maestro se mantiene activo, se mantiene motivado por involucrar bastante al estudiante en las clases de ciencias sociales el estudiante va a responder,

lógico que a medida que va creciendo, que va pasando de un grado menor a uno mayor, por el crecimiento, por los mismos intereses del estudiante,

ese interés en el conocimiento va a ir cambiando y habrá estudiantes que se mantienen más interesados en las ciencias sociales que en otras áreas,

así como habrá estudiantes que se mantendrán interesados más en otras áreas que en las ciencias sociales,

eso es normal dentro del desarrollo de los intereses propios de los mismos estudiantes.

Pregunta 2: ¿Cuáles son las causas que generan la falta de interés hacia el área de ciencias sociales?

Bueno, personalmente creo que hay muchas cosas que están en contra de la educación

y es por ejemplo los distractores que hay en las redes sociales,

en el caso de las instituciones de educación oficial, el no contar con un mecanismo de dotación de material didáctico, por lo menos de textos.

En algunos casos hay instituciones que están pasando por circunstancias difíciles o momentos especiales,

que van en contra del desarrollo de la institución, como las dificultades locativas,

el difícil acceso a la tecnología para poder utilizar estrategias tecnológicas, para ver los videos documentales,

la dificultad para tener materiales de papelería disponibles para todos los estudiantes

y el desarrollo de estrategias de lectura y desarrollo de la comprensión lectora,

eso puede ser que esté en contra de la motivación de los estudiantes por las ciencias sociales.

Pregunta 3: ¿Cuáles estrategias pedagógicas ha empleado para que los estudiantes se motiven hacia el área de ciencias sociales?

El plan de área y los temas son los que te dictan al docente qué estrategias debe aplicar,

porque todos los ejes temáticos no se pueden manejar de la misma manera;

pero sí es claro que el desarrollo de la actividad académica en el área de ciencias sociales tiene que estar unido,

estar unido de hecho a la utilización de los documentos históricos, artículos históricos, videos, películas y documentales

para que el estudiante pueda estar interesado en el área,

que las dinámicas de clase sean activas donde el estudiante participe más,

donde el estudiante sea el protagonista de la clase, que no sea un receptor, que sea un actor protagonista del trabajo;

esas son las estrategias que se utilizan o que personalmente utilizo para tratar de mantener motivados a los estudiantes en mi clase.

Pregunta 4: De acuerdo con los resultados, ¿cómo califica la efectividad de las metodologías empleadas como docente en el área de las ciencias sociales?
Bueno, en realidad los resultados de las pruebas que se le aplican a los estudiantes aquí en nuestra institución a través de pruebas externas que realiza el Estado en el área de ciencias sociales
se mantiene en un promedio actualmente por encima de la media nacional,
aquí se hace el análisis de los resultados, aunque siguen siendo bajos esos promedios que sacan nuestros estudiantes,
porque no pasan de la mitad del promedio máximo, ese resultado no es el mejor
y no deja de ser una preocupación que se quiera mejorar el rendimiento de los estudiantes en este tipo de pruebas.
En relación con las estrategias utilizadas en clase para elevar el interés por la clase,
cuando empleo estrategias que le agradan al estudiante pues la participación aumenta,
y se siente un ambiente agradable, hasta aumenta la comunicación e interacción entre docente y estudiante.
Pregunta 5: ¿Considera usted que los estudiantes relacionan el área de las ciencias sociales con su proyecto de vida?
A ver, creo que en esta pregunta es el docente quien tiene que llevar al estudiante a, como quien dice, aterrizar el conocimiento de las ciencias sociales,
a relacionarla con el proyecto de vida de los estudiantes.
Es decir, somos nosotros los docentes los que tenemos que orientar al estudiante hacia donde lo puede conducir el área de ciencias sociales en su proyecto de vida.
La experiencia que he tenido es que muchos estudiantes egresados de la institución a la hora de escoger una carrera profesional
han demostrado interés en ciencias humanísticas como la filosofía, el derecho, la economía,
que son ciencias relacionadas con las ciencias sociales.
Entonces si hay una influencia en el estudiante a la hora de tomar la decisión sobre qué va a sostener su independencia material y económica en el futuro,
basado en lo que la institución le ofrece a nivel académico.
Pregunta 6: ¿Cómo interrelaciona los contenidos curriculares empleados en el área de ciencias sociales con el contexto socioeconómico y cultural de los estudiantes?
Bueno, esta pregunta es muy interesante puesto que en una institución con énfasis académico y basado en lo que plantea la ley 115 en las áreas fundamentales y obligatorias,
se le ofrece al estudiante una gama de conceptos básicos de corte socioeconómico
y con las nuevas tendencias de revalorizar el acervo cultural de nuestro país,
entonces creo que sí estamos contextualizando nuestro quehacer pedagógico y los planes de estudio de la institución con el contexto socioeconómico actual de nuestro país, de nuestra sociedad.
En el área de sociales la tendencia de la enseñanza de las ciencias sociales actualmente es contextualizada,
es establecer una relación de tipo cronológico o espacio temporal y político económica de la historia con la actualidad que vive nuestra sociedad,
no es una simple enseñanza de hechos históricos,

sino un acercamiento de los conocimientos del área de ciencias sociales a la realidad actual de nuestra sociedad
basado en la historia de nuestro país a nivel nacional, local, regional y global.
Pregunta 7: ¿Qué influencia cree que tiene la sociedad y la familia en relación con el desinterés de los estudiantes hacia el área de las ciencias sociales?
Bueno, ciertamente yo creo que el fenómeno del desinterés del estudiante y el poco compromiso que tenga la familia con la educación,
no afecta simplemente a las ciencias sociales, sino a todo el proceso académico,
porque nosotros estamos trabajando con estudiantes que vienen de familias jóvenes, incluso de generaciones que ya pasaron por la institución,
pero que hoy por distintas razones no le están dando la importancia suficiente que merece el proceso educativo de sus hijos
y no solamente se presenta el desinterés en las ciencias sociales sino por la educación en general.
Se le entregan a la institución toda la responsabilidad de la formación académica y moral de los estudiantes,
desatendiendo su responsabilidad como familias y como elementos orientadores de sus propios hijos,
entonces este fenómeno del desinterés se observa también en que en la mayoría de las instituciones de educación pública se presenta este tipo de situación
de desinterés por el proceso de formación académica de los estudiantes.
Pregunta 8: ¿De qué modo cree que el entorno social influye en la desmotivación del estudiante hacia las ciencias sociales?
Bueno, creo que los medios de comunicación, las redes sociales y los mensajes que le llegan a los jóvenes, adolescentes y a los niños
influyen como distractores y como una competencia que no ayuda al proceso educativo de los estudiantes,
todo lo contrario, están enviando mensajes que desmotivan al estudiante hacia las ciencias sociales y hacia otras áreas de cualquier conocimiento.
Solamente los estudiantes que son o que están muy bien cimentados, muy bien fundamentados en la familia, en los valores y en su proyecto de vida,
mantienen un interés constante por encima de estas distracciones,
que los pueden llevar a mejorar sus condiciones futuras de vida y de desarrollo personal.
Pregunta 9: ¿Qué factores deben ser considerados para que un estudiante muestre motivación hacia el área de ciencias sociales?
Bueno, es acercarnos más los docentes al uso de la tecnología,
utilizar dinámicas que acerquen al estudiante a nuestra realidad actual,
al proceso histórico que se estudia a través de las ciencias sociales,
el reconocimiento de la misma sociedad como constructora de la historia, de la economía, de la política
y que las ciencias sociales pueden ayudar en el proceso de adaptación a las nuevas realidades económicas,
Es importante que el estudiante sienta que la escuela también es un espacio en el cual el estudiante puede sentirse motivado,
puede sentirse interesado a través de las distintas formas de trabajo que pueda plantear el docente,
en los que el estudiante sienta que él es quien hace el trabajo y al mismo tiempo desarrolla su inteligencia y desarrolla sus potencialidades.
Las dinámicas de grupo, utilización de documentales históricos, actividades lúdicas dentro del proceso del aprendizaje de las ciencias sociales,

en los que el estudiante sea activo, en los que el estudiante encuentre un momento de esparcimiento, pero también de aprendizaje.

Pregunta 10: ¿Cuáles estrategias pedagógicas ha utilizado en el aula para mejorar la motivación del estudiante hacia las ciencias sociales?

Activo o investigativo, en el que el estudiante tiene a su cargo el desarrollo de muchas actividades en las que él es quien,

mediante distintas estrategias, es quien construye con la orientación del docente su conocimiento,

es quien indaga, quien desarrolla talleres, quien desarrolla consultas y es capaz de socializar los resultados de este proceso.

Además, el estudiante en esta época reclama, y por eso llegamos a esa posición, reclama la utilización de la tecnología en el proceso del desarrollo de las actividades en el aula.

Entonces, esas estrategias pedagógicas son esas en las que el estudiante utiliza la tecnología para demostrar,

uno, el manejo, su manejo de la tecnología,

y dos, el conocimiento que va adquiriendo dentro del plan de estudios de las ciencias sociales.

Pregunta 11: ¿Con qué recursos didácticos cuenta la institución para desarrollar las clases en el área de ciencias sociales? ¿Cree que son suficientes? ¿Por qué?

Personalmente creo que la institución tiene mínimos recursos para apoyar el trabajo académico o el trabajo de las áreas.

Yo personalmente creo que son insuficientes.

Si contamos, tendríamos que decir que tenemos muy pocos recursos que nos ayuden en este sentido.

De los que disponemos, los elaboramos y los desarrollamos nosotros mismos los docentes.

En la utilización de la tecnología, porque el docente se ha venido esforzando por aprender a manejar la tecnología,

aprender a manejar dispositivos, computadores, que le sirvan para el desarrollo de su trabajo en el aula con los estudiantes,

en el área de ciencias sociales, si es por la institución, creo que son insuficientes los recursos con los que contamos.

Pregunta 12: ¿Cuáles estrategias o metodologías innovadoras ha aplicado en el aula que pueden ser un recurso motivacional eficaz para mejorar la motivación estudiantil?

En este momento, las áreas han desarrollado planes transversales en los que se puede, podemos decir, relacionar directamente el área de ciencias sociales con otras áreas,

como el desarrollo de la lengua castellana, de las ciencias naturales;

en los cuales los estudiantes logran relacionar o entender que el conocimiento prácticamente es uno solo

y así logramos conectar las temáticas de las áreas para mejorar en el desarrollo de los estudiantes.

Creo que, con relación a otros tiempos, a años anteriores, el contar con recursos tecnológicos hoy en día

y con recursos informáticos a través de la internet nos permite que el estudiante se interese un poco más por las ciencias sociales.

Aunque como tenemos poco material o recursos didácticos en las escuelas, se nos hace difícil poder tener acceso continuo a estos

121 *y por ende no se puede utilizar diariamente porque sencillamente no alcanzan los videos beam, computadores, entre otros*
122 *debido al número de maestros y la poca cantidad de estos recursos.*

Anexo A-11

Transcripción entrevista informante E-001

LÍNEA	*FRAGMENTO LITERAL*
1	*Pregunta 1: ¿Cómo se siente en las clases del área de ciencias sociales? ¿Qué emociones experimenta cuando está dando esta clase? (aburrido, interesado, confiado, activo) ¿Por qué cree que se siente así? ¿Qué lo motiva y desmotiva de esta materia en comparación con las demás áreas del conocimiento? ¿por qué?*
2	*En nuestras clases de ciencias sociales actualmente abunda mucho la desmotivación y la falta de interés hacia lo que se habla o digamos que se da más que todo,*
3	*la falta de interés al tema que se da, porque pues es un tema al que no tenemos conocimiento*
4	*y la mayoría de los estudiantes no prestan atención, están allí callados, pero pensando en otras cosas.*
5	*Al no interesarles tampoco lo investigan y entonces les parece como una pérdida de tiempo las clases de sociales,*
6	*y le dan poca importancia, de pronto los temas que se están trabajando no sé, de pronto no les gustan,*
7	*pero no debería tratarse de gustarles o no.*
8	*Entonces a ellos les importa muy poco porque no sé, no les interesa lo que lo que profe habla,*
9	*y aparte de no entender ni siquiera de lo que se está hablando, no le encuentran sentido, no le prestan atención.*
10	*¿Por qué crees que se sienten así?*
11	*La falta de motivación más que todo puede ser por el ambiente, hay mucho ruido.*
12	*inicialmente hay mucho ruido, actualmente por la manera de explicar de nuestro profesor no es de agrado para muchos,*
13	*porque su forma de explicar es un poco lenta y aunque algunos tratamos de prestar atención a otros no, y sacan los teléfonos.*
14	*No les gusta porque le explica muy lento porque incluso si prestan atención no entienden,*
15	*yo que intento prestar atención y a veces me cuesta un poco entender por su metodología.*
16	*su forma de explicar. Entonces es una metodología tradicional.*
17	*¿Qué lo motiva y desmotiva de esta materia en comparación con las demás áreas del conocimiento? ¿por qué?*
18	*Nosotros no utilizamos ningún tipo de material didáctico en la clase de ciencias sociales*
19	*en comparación otras materias en las que nos ayudan mostrándonos esculturas,*
20	*porque por ejemplo el profesor de naturales tiene los órganos creo que en cerámica y entonces nos muestra,*

tiene carteleras, tiene video beam, usa pendones en clases,
pero en la clase de sociales nosotros no manejamos nada de eso, solamente el profesor y el tablero que rara vez se utiliza.
Pregunta 2: ¿Cuáles estrategias tradicionales acostumbra a aplicar el profesor en clases de ciencias sociales?
Pues al inicio tenemos que enfocarnos más que todo en recordar que dimos la clase pasada,
luego el profesor sigue con la segunda parte del tema y entonces empieza a dictar, a hacer lo que corresponde,
pero luego es muy muy muy aburrido.
Cuando terminamos de escribir el profe repite lo mismo,
pero son cosas tan incompletas que eso desmotiva aún más que no entender.
Nosotros en mi curso, tenemos claro que el profesor nos comentó a nosotros que a él no le gusta ser el único protagonista de la clase,
que a él le gusta que los estudiantes participen con las preguntas que él hace,
que cuando él hable los estudiantes estén atentos, atiendan o sea comprendan para que puedan responder.
Pero al haber una desmotivación con los temas que él nos da a nosotros,
digamos entonces que el protagonista siempre va a ser él y unos cuatro estudiantes que somos los que le prestamos atención
y digamos que investigamos por otra parte y logramos responder lo que dice
y así ya no habla el solo, sino unos cuatro o cinco más, pero el resto no, porque hay mucha desmotivación.
Pregunta 3: ¿Cómo se siente cuando el profesor utiliza recurrentemente la misma estrategia de clases en el área de ciencias sociales? ¿por qué?
Me siento aburrida porque usa lo mismo de siempre,
pero como hay que continuar y seguir con la clase, pues me aguanto y trato de salir bien en mis notas,
trato de cumplir para no perder la materia.
Es que ni siquiera habría una emoción, sino que nosotros llegamos al salón y sabemos lo que ya vamos a hacer.
Nosotros sabemos la estrategia que siempre nos va a aplicar el profesor, que vamos a trabajar,
entonces como es algo tan rutinario y repetitivo, nos acostumbramos a que eso sea siempre.
Pregunta 4: ¿Cuáles estrategias pedagógicas innovadoras aplica su profesor en clases de ciencias sociales?
Hasta el momento en cuanto a estrategia innovadora hubo una, hace tres semanas que nosotros empezamos a trabajar con cuadernillos de las pruebas saber de noveno
y no sé si ahí se incluyen las exposiciones que él nos manda hacer sobre los temas.
Yo no veo innovación.
Pregunta 5: ¿Cómo se siente cuando el profesor utiliza estrategias pedagógicas innovadoras? ¿por qué?
Pues se siente un ambiente diferente,
sentimos un poco más de motivación y ganas de trabajar.
Pregunta 6: ¿Por qué cree que los estudiantes sienten desinterés por el área de ciencias sociales?
Por la forma de explicar del profesor,
la metodología,

por la estrategia y que acostumbramos a hacer lo mismo.
Pregunta 7: ¿Qué debe mejorar el estudiante y el docente para que las clases se vuelvan más atractivas?
En cuanto al estudiante debe mejorar la disciplina, la responsabilidad, el interés por el área mejorarlo.
En cuanto al profesor debe mejorar su metodología de clase,
aunque aun así es aburrido, porque es un profesor que ya tiene mucho tiempo acá y eso es lo que el maneja.
Pregunta 8: ¿Cree que la teoría recibida en clases de ciencias sociales puede ser aplicada en su vida diaria? ¿por qué?
Digamos que lo que estamos trabajando actualmente no se contaría como aplicativo para nuestra vida diaria,
más que todo nos serviría si mucho para las pruebas que tenemos en octubre de este año
y para las pruebas Saber del ICFES que tenemos en grado 11,
de ahí para allá creo que no nos serviría porque más que todo es pura teoría y teoría, las guerras y todo eso.
Pregunta 9: ¿Considera que las ciencias sociales aportan conocimientos para su futuro laboral y social? ¿por qué?
Digamos que sí, pero si nosotros en ciencias sociales trabajáramos más lo que tiene que ver con competencias,
eso de las competencias ciudadanas, digamos que sí nos serviría si se manejara más si funcionaría si nos serviría,
pero es muy poco el manejo que se le está dando.
Digamos que al observar detalladamente a mis compañeros sé que a algunos les motiva eso de estudiar derecho,
hay compañeros que están muy motivados en clase,
pero no es porque adquirieron ese conocimiento con el profesor actual,
es que ya traían ese conocimiento de otros profesores y ellos investigan y por eso se sienten motivados,
se ven más pendientes por esa área, pero no es porque el profesor lo haya provocado.
En una escala del 1 al 10 le pondría un 3 a la calificación que les daría a mis compañeros sobre la motivación que tienen por el área con fines laborales.
Pregunta 10: ¿Cuáles serían sus propuestas para que los estudiantes cambien su actitud negativa hacia el área de ciencias sociales?
Utilizar más los materiales didácticos,
yo creo que si el profesor nos entregara guías que combinara contenido textual claro y conciso e imágenes si estuviéramos más motivados.
Así trabajábamos el año pasado con guías que tenían imágenes, nos contaban una historia y nosotros teníamos que escribirlo al cuaderno por ley,
luego lo teníamos que leer y eso nos iba quedando en nuestras mentes.
Todos lo teníamos que hacer si querían pasar su nota de sociales y eso sí nos quedó grabado, aprendimos,
pero en este caso nosotros acá tenemos que escuchar y escribir y no todos están dispuestos a escuchar y a escribir.
Mis compañeros más que todo se la pasan hablando y se ponen en la parte de atrás con sus teléfonos
y entran a las redes sociales, a responder algún mensaje, a mirar la hora porque ya quieren ir, porque ya están aburrido.

También se ponen a comer, ni siquiera escriben, entonces se ponen a mirar lejos, se ponen a hacer una que otra cosa,
pero el profesor les llama la atención.
Pregunta 11: ¿Consideras que la situación socioeconómica influye en el rendimiento académico del estudiante en el área de ciencias sociales y por qué?
Este, digamos que, si fuera la situación económica familiar, no solo afectara en el área de ciencias sociales sino en todas las áreas,
porque no tienen presupuesto para lo que se debe comprar,
pero resulta y pasa que nosotros en el área de sociales nunca nos han pedido comprar ningún libro, ni pagar una copia.
Sí, si nosotros tenemos que hacer una que otra exposición el estudiante que no tiene presupuesto no pone nada para la cartelera,
pero le toca aprenderse algo con respecto a la información que le toca aprenderse,
si no tiene internet o algo pues no lo discriminamos y continua en el grupo.
La mayoría tenemos celular, algunos con internet, otros no y poco contamos con computadores en casa,
pero si no contamos para hacer un trabajo escrito a computador lo hacemos a mano con lapicero, por eso no nos varamos.
Pregunta 12: ¿Cree que el entorno social influye en la desmotivación del estudiante hacia el área de ciencias sociales? ¿Por qué?
Si, porque el entorno social de mis compañeros, de la mayoría, siempre están rodeados digamos que, de malas compañías, malas amistades,
la música fuerte que hay en cada esquina en su casa,
de pronto yo diría que, en mi salón, si ponemos un porcentaje de 1 al 10 el 5% de los estudiantes tienen padres separados,
algunos viven con padrastro, con la madrastra, viven con la abuela o de pronto los papás ni siquiera pasan en casa
y eso no te motiva bastante desde mi punto de vista en todas las áreas,
porque se cuenta con poco apoyo o acompañamiento.
Yo veo programas de National Geographic, pero mis compañeros no se entusiasman por programas educativos,
porque ahora con eso de los programas de la casa de los famosos, de la voz, de yo me llamo y todo eso,
ellos saben más información de esos programas de entretenimiento que de programas educativos
y así es la gente del barrio, entonces no se aportan mutuamente conocimientos valiosos
sino que interactúan con cosas que no te dan ninguna enseñanza;
ni siquiera eso les ayudará a resolver sus problemas sociales,
porque esa manera de defenderse que manejan en esos programas no son los mejores ejemplos
y eso no ayuda para motivarte en ciencias sociales o otras áreas porque no te aporta, no te enseña, te resta.
Pregunta 13: ¿Cree que las condiciones locativas y los recursos didácticos con que cuenta la institución influyen en la desmotivación de los estudiantes hacia el área de las ciencias sociales? ¿Por qué?
Los estudiantes en ciencias sociales ni siquiera tenemos un mapamundi, ni un globo terráqueo,
en el salón anterior, en el salón aquí mismo en la institución de otro profesor, ese salón tiene aire,

pero si yo no estoy mal ese aire viene de su propio bolsillo, el colegio solo le brinda cerrarlo,
es decir, ponerle las ventanas para que no se salga el aire le cierra los espacios abiertos.
Hace tiempo teníamos aire, teníamos pendones con mapas, estaba silencioso el salón, había buena ventilación, buena luz y ventilación.
Pero ahora acá no tenemos aire, ni carteles ni imágenes, ni computadores nada, nada, nada, bien.
Se usa solo el tablero, el escritorio el profesor donde pone su portátil personal, pero eso no lo vemos.
Los recursos didácticos son muy mínimos y eso no nos motiva,
al contrario, perdemos el interés al ver siempre lo mismo y sentir lo mismo.
Pregunta 14: ¿Qué dificultades has tenido al contar con pocos recursos económicos para cumplir con los compromisos en el área de ciencias sociales?
Pues digamos que muy pocas dificultades, primero porque al no pedirnos a nosotros libros, ni copias entre otras cosas,
a nosotros no nos afecta tanto los recursos económicos, de esa forma porque no los necesitamos.
No manejamos libros, ni los exigen, nos piden y y creo que es porque piensan que no tenemos los medios para comprar libros tan caros,
aunque nuestra situación económica muy poco la conocen los profesores,
digamos que nuestro director de grupo sería el que nos conoce más y sabe algunas cosas de nosotros,
pero el resto de los profesores muy poco conocen de nuestra situación económica.
Digamos que, por ejemplo, si eso se pudiera percibir a través de la presentación personal del estudiante sería una muestra para intuirlo,
pero nosotros somos un salón que está bien presentado siempre y no se nota nuestra condición económica con nuestra presentación personal.
Pregunta 15: ¿Qué aspecto cultural y ambiental puede estar generando la cultura del desgano de compañeros y amigos hacia el área de ciencias sociales? ¿Por qué?
En la parte cultural, pues sí, mis compañeros muy pocos se inclinan por el interés hacia el área de ciencias sociales,
a ellos le gusta como la arquitectura cosas así;
es que mi salón es especial ja ja ja jaja, le gusta la parte artística,
es decir, en mi salón son de esas personas que se la pasan como en fiesta, les gusta la bulla, son desordenados,
poco responsables, poco atentos a las clases, el vocabulario que manejan no es el más adecuado.
Su forma de interactuar digamos que no es grosera, pero si muy brusca.
A nivel ambiental el ruido, pero a veces fíjese que el ruido, el ruido no viene de sus alrededores, sino de su propia casa.
A sus padres les gusta el ruido, les gusta la música fuerte y tienen picós como les decimos acá, parlante grandotes y ponen el ruido
y a ellos también les gusta.
Entonces tanto como los papás como los hijos y el ambiente familiar de ellos también, su entorno es fiestero
y se concentran en esas actividades que para ellos son entretenidas y se alejan de estudiar.

Pregunta 16: ¿Qué aspectos de tu barrio o de tu comunidad hacen que se le haga difícil motivarse por el área de ciencias sociales? ¿Por qué?
Fíjese, lo que son los barrios de por acá, no los vamos a describir a todos con un solo término, porque en una comunidad no todos son iguales.
Se ve mucho las discusiones entre vecinos, el poco cuidado de los espacios que tienen,
un vecino con otro de colocar bulla a altas horas de la noche, altas horas de la mañana,
a apagar el picó en las madrugadas, esa música a alto volumen
y lo que mis compañeros perciben en el día a día es un poco desmotivador,
muy poco se ve o se promueve el respeto y ellos adoptan esas características,
me parecen unas esponjas para absorber lo malo,
eso desconcentra tanto para hacer tareas y estudiar lo de ciencias sociales como en las demás áreas.
Pregunta 17: ¿Qué factores considera que deben ser tomados en cuenta para que un estudiante se sienta motivado hacia el área de ciencias sociales?
Pues dejar esa falta de compromiso a un lado, hacerle algunos arreglos, algunos cambios o agregar una metodología diferente a la que maneja el docente,
que el profesor sea un poco más activo, más didáctico, que utilice recursos en clases, que sea más dinámico.
Los padres deberían dedicarles más atención a sus hijos porque están muy desinformados de lo que trabaja su hijo en el área de sociales.
Entonces si los padres prestan un poco más de atención a lo que hace su hijo, quizás sus hijos se ponen pilas,
porque nada serviría cambiar de metodología el profesor al colocar actividades creativas, hacer manualidades, maquetas, carteleras,
si los estudiantes van a seguir siendo irresponsables.
Pregunta 18: ¿Cómo le gustaría que desarrollara la clase el profesor de ciencias sociales? ¿Por qué?
En el desarrollo de la clase, yo creo que sería suficiente con que la metodología actual cambiara,
que no sea solo llegar sacar el cuaderno y empezar a escribir y responder preguntas.
El profesor debe ser más práctico al momento de dar la clase, que no sea tan teórico.
Actualmente hace uno que otro debate, pero nosotros, me voy a incluir con esos temas no tan motivadores
y esas largas lecturas del tema va a llevar a que tengamos poco interés.
También debe usar video beam, computador, videos para que nosotros nos concentremos más
y que maneje temas actuales y nos ponga a hacer comparaciones con el pasado, que nos coloque a hacer líneas de tiempo.
Que nos hable también de lo nuestro, de Turbaco,
y que además el ambiente de trabajo no sea tan ruidoso.
El profe debe colocarnos películas que se relacionen con el tema para entender mejor la clase y aumentar la participación.

Anexo A-12

Transcripción entrevista informante E-002

LÍNEA	*FRAGMENTO LITERAL*
1	*Pregunta 1: ¿Cómo se siente en las clases del área de ciencias sociales? ¿Qué emociones experimenta cuando está dando esta clase? (aburrido, interesado, confiado, activo) ¿Por qué cree que se siente así? ¿Qué lo motiva y desmotiva de esta materia en comparación con las demás áreas del conocimiento? ¿por qué?*
2	*Pues por mi parte son clases que me entretienen mucho,*
3	*es cierto, siendo sincera, a veces me da un poco de sueño y me aburro,*
4	*pero eso depende también la dinámica que tengan mis compañeros*
5	*y a veces que el profe se centra también en dar una clase teórica y hay poca participación.*
6	*Siento que es muy poca la motivación de mis compañeros del curso,*
7	*la única motivada es una compañera y yo, porque nos gusta el área,*
8	*pero al resto de mis compañeros no, a nosotras dos nos interesan estas conversaciones acerca de temas sociales,*
9	*somos las que más se interesan en la clase, generalmente me interesan mucho los temas,*
10	*hay veces que siento también desmotivación y me aburro en las clases, pero en general me interesan demasiado estos temas.*
11	*Me he sentido desmotivada a veces por mis compañeros, que son un poco inquietos,*
12	*y también por la dinámica que hemos tenido con algunos profesores.*
13	*Me he interesado mucho en la teoría, pero también es muy cansón solo leer guías y responder preguntas.*
14	*Me gusta leer, por eso mismo yo también le ponía mucho interés a la clase,*
15	*pero me gustaría más tener una clase dinámica, donde uno participe, tenga conversaciones con los demás compañeros,*
16	*que el profesor te motive.*
17	*En comparación con las demás áreas, en ciencias sociales me motivan mucho los temas que damos,*
18	*siento que me interesa mucho, también la parte de la historia el profesor que tengo actualmente.*
19	*En parte de la motivación sobre el área, sería que a muy pocos compañeros les interesa hablar de eso,*
20	*la única persona que tengo es a la compañera que ya mencioné, somos como las que más se interesan,*
21	*entonces por mi parte me motiva mucho el aprender acerca de los temas que damos*
22	*y me desmotiva que no todos tengan ese mismo interés.*
23	*En una escala del 1 al 10 yo le colocaría un ocho en cuanto al desinterés que tienen mis compañeros por el área de ciencias sociales,*
24	*es decir que es muy bajo el interés por parte de mis compañeros,*
25	*nada más somos dos como mencioné la que nos interesamos en las clases*
26	*y creo que ellos se sienten así porque podría ser por la dinámica que ha manejado en años anteriores con profesores,*
27	*de nada más leer guías y responder preguntas,*
28	*muy poco sienten la motivación y el interés de responder guías tan largas.*

Entonces si hubiera una clase más dinámica se interesarían más por los temas.
Pregunta 2: ¿Cuáles estrategias tradicionales acostumbra a aplicar el profesor en clases de ciencias sociales?
Eee, no sé si cuenta como tradicional el únicamente explicar la clase teóricamente,
sin tener como preguntar, es común que los estudiantes pocos participen
porque como es tan teórico se transmite más bien conocimientos.
Pregunta 3: ¿Cómo se siente cuando el profesor utiliza recurrentemente la misma estrategia de clases en el área de ciencias sociales? ¿por qué?
Cuando usa la misma estrategia recurrentemente de clase empieza a aburrir,
empieza a perderse cierto interés,
pero realmente he notado que cuando tengo la dinámica de conversar acerca de los temas me motivó más,
esto pasa únicamente con mi compañera cuando hablamos de los temas me motivo mucho, más
pero cuando nos quedamos en la misma metodología se siente aburrido.
Pregunta 4: ¿Cuáles estrategias pedagógicas innovadoras aplica su profesor en clases de ciencias sociales?
Tal vez buscar la participación, hacer debates, aunque pocas veces nos han puesto.
Debería usar recursos como videos,
lo único que hemos hecho participativo es un debate.
Pregunta 5: ¿Cómo se siente cuando el profesor utiliza estrategias pedagógicas innovadoras? ¿por qué?
Me siento más interesada y también veo que los demás se interesan más en el tema,
siento que es como todo, tenemos diferentes formas de aprender
y tal vez de tener ese dinamismo en la clase ayuda a que constantemente nos interesemos en los temas,
en vez de llevar una sola estrategia.
Pregunta 6: ¿Por qué cree que los estudiantes sienten desinterés por el área de ciencias sociales?
Eee, Tal vez ven el área como una parte muy teórica
y no piensan que les vaya a servir como en los estudios de la universidad, puede ser eso,
que no ven como la parte interesante.
A muy pocos les gusta esa parte, porque lo ven muy teórico,
les gusta es lo práctico y también por la dinámica que ha llevado con el profesor, un poco tradicional.
Pregunta 7: ¿Qué debe mejorar el estudiante y el docente para que las clases se vuelvan más atractivas?
El estudiante debería como empezar a disfrutar lo que aprende,
que a verlo como una obligación o un castigo, sino como disfrutar de la información que está recibiendo,
por lo menos en los temas de historia, en los temas que tiene que ver con la democracia,
son temas que nos van a servir socialmente.
Entonces por parte del estudiante cambiar la visión la perspectiva de no ver como una obligación el aprendizaje,
sino como un privilegio, algo que nos está sirviendo realmente.
Por parte del docente el que tenemos actualmente es muy bueno,
pero también debería implementar que los estudiantes participen más.

Debe mejorar las estrategias de clase, tener más variedad.
Pregunta 8: ¿Cree que la teoría recibida en clases de ciencias sociales puede ser aplicada en su vida diaria? ¿por qué?
Siento que sí, como temas como la democracia, el voto,
no sirven para tener información cuando tengamos la mayoría de edad,
para tener cierta visión acerca de cómo debemos elegir los candidatos.
También hemos analizado el tema en clase de cómo generalmente la sociedad colombiana se centra mucho en el presidente
y como sienten que el gobierno está manejado únicamente por el presidente,
cuando en la realidad también tiene que ver el congreso;
entonces a veces somos muy ignorantes.
Este tipo de conocimientos nos ayuda en un futuro a elegir mejor.
Pregunta 9: ¿Considera que las ciencias sociales aportan conocimientos para su futuro laboral y social? ¿por qué?
Yo siento que sí, para el futuro laboral en la parte de dar clases de profesores,
de ser historiadores, abogados, sociólogos.
La historia nos puede servir en los museos y esas cosas, siento que es buena para el futuro.
Muy poco de mis compañeros se interesan por las ciencias sociales para su futuro laboral,
solamente una compañera que le interesa mucho la parte de la historia, de las ciencias sociales,
y que quiere estudiarlas,
cuando hablo con mis compañeros todos se enfocan con lo relacionado a las matemáticas y a las ciencias naturales.
Pregunta 10: ¿Cuáles serían sus propuestas para que los estudiantes cambien su actitud negativa hacia el área de ciencias sociales?
Podría el profesor implementar cambios en los métodos de clases,
que le ayuden a que se interesen más los estudiantes;
y que también implemente muchos conversatorios para que poco a poco ellos vayan dando su opinión,
porque cuando hay cierto dinamismo en una clase se nota una mayor motivación.
Entonces ya dictar la clase, pero prestarle un poco más de atención a que los estudiantes realmente se sientan a sus intereses.
En preguntarles cómo les gustaría que fueran las clases y así con las respuestas poder cambiar.
Los estudiantes deben de tratar de cambiar su visión hacia el área,
para que no lo vean solo como algo teórico nada más.
Pregunta 11: ¿Considera que la situación económica familiar influye en el rendimiento académico del estudiante en el área de ciencias sociales? ¿Por qué?
En el área de ciencias sociales la parte económica tal vez influye un poco,
pero las actividades de la clase no son costosas, no requieren mucho de materiales.
Algunos en sus casas no tienen celular o internet o donde no pueden investigar,
pero incluso actualmente con el profesor que tenemos no es mucho de recurrir al internet.
En el área no nos piden libros, el profe nos da la información de pronto porque son muy costosos
y mayoritariamente hemos trabajado con copia que se son de los libros y nos prestan las guías.
Los profesores en sí usan el libro como una herramienta para hacer su trabajo, para leer,

como una guía para ellos, pero nosotros no usamos libros como herramienta,
nunca hemos usado un libro, por ejemplo, ni la Constitución, ni nada de esas cosas,
entonces algunas condiciones económicas influyen un poco para tener acceso a materiales.
En la escuela tenemos una biblioteca y nos facilitan libros,
pero para la usarlos en las clases son muy pocos debido al número de estudiantes que hay en el salón,
debemos leer en grupos, los libros no alcanzan individualmente.
Pregunta 12: ¿Cree que el entorno social influye en la desmotivación del estudiante hacia el área de ciencias sociales? ¿Por qué?
El entorno social puede influir, por ejemplo,
si vives en un barrio un poco problemático no te vas a interesar ni por el área de ciencias sociales ni por ninguna otra área,
también depende de cómo tomes tú la situación,
realmente hay muchas personas que no saben lidiar con su entorno,
si hay mucho desorden entonces lo que te rodea te amolda un poco.
Si notas desinterés en otras personas pues va a demostrarte ese desinterés.
Por ejemplo, por mí barrio sucede mucho los fines de semana con los equipos de sonido o picó a alto volumen,
pero yo trato de sacar tiempo, en momentos donde haya silencio para concentrarme y estudiar.
Pero tengo en cuenta que en muchos otros barrios viven compañeros donde generalmente hay mucha bulla
y tal vez eso puede influir bastante.
Mis compañeros y sus familias, los de mi barrio generalmente no ven programas educativos sino de entretenimiento,
siento que muy poco les interesan programas que tengan que ver con algo social
entonces ellos imitan al otro.
Pregunta 13: ¿Cree que las condiciones locativas y los recursos didácticos con que cuenta la institución influyen en la desmotivación de los estudiantes hacia el área de las ciencias sociales? ¿Por qué?
Siento que puede influir porque hay muy pocos materiales de clase,
siento que la institución no se ha esforzado por tener esas herramientas para motivar en esa área de ciencias sociales.
Creo que deberían prestar más atención y brindar más herramientas.
El video bien lo utilizamos como un recurso que muy pocos profes utilizan,
de pronto por la accesibilidad y los computadores los usamos más que todos en las clases de tecnología.
Otro método que podría influir en el área de ciencias sociales es la participación como en las ferias,
e incluso influir la tecnología en el área.
En las ferias de ciencias naturales si hubiera un stand acerca de las ciencias sociales de pronto tuviera un poco más de motivación,
tiene que haber vinculación.
Me gustaría que la teoría se volviera práctica y se podrían hacer cosas chéveres.
Pregunta 14: ¿Qué dificultades ha tenido al contar con pocos recursos económicos para cumplir con sus compromisos en el área de ciencias sociales?
Por mi parte ninguno,
porque como le dije lo que piden en las clases no suele ser costoso,
con las guías hacemos los trabajos, las devolvemos

y con el profesor actual muy pocas veces hacemos actividades que requieran de materiales.

Generalmente nos piden pasar la teoría en el cuaderno y los profesores se quedan con la guía

y pues muy pocas veces se ha visto que nos pidan para comprar las guías

porque generalmente muchas copias suelen ser muy costosas y por eso nos la facilitan,

se vuelve de préstamo en clase.

Pregunta 15: ¿Qué aspecto cultural y ambiental puede estar generando la cultura del desgano de compañeros y amigos hacia el área de ciencias sociales? ¿Por qué?

En lo cultural puede causar desgano la cultura del poco interés por lo nuestro, por lo de Turbaco, como lo local,

el no aprecio o desinterés por la propia historia nuestra puede generar que tampoco nos interesemos por la historia nacional o universal.

Siento que muy pocas personas se interesan por la cultura del país,

como cosas como los bailes típicos, la historia nativa local

y ven esas cosas como aburridas, en vez de abrazar nuestras raíces que aún conservamos.

Entonces si recuperamos eso, nos vamos a motivar más por esos temas

y eso tiene que ver con las ciencias sociales porque hace parte de la historia, de la cultura.

La parte ambiental puede estar generando también el desgano de tus compañeros la temperatura, el calor en las clases,

es algo que quita mucho la atención de lo que le estamos dando con el profe,

porque todos diciendo ay profe que calor, como que ese calor también quita el interés.

Pregunta 16: ¿Qué aspectos de tu barrio o de tu comunidad hacen que se le haga difícil motivarse por el área de ciencias sociales? ¿Por qué?

Mi comunidad de pronto porque no hay mucho interés acerca de temas que tengan que ver con eso,

como dije, hay ignorancia respecto a lo que es el voto, la democracia,

se centran más en los programas de entretenimiento que en temas de noticias y de problemas del país.

Pregunta 17: ¿Qué factores considera que deben ser tomados en cuenta para que un estudiante se sienta motivado hacia el área de ciencias sociales?

Pienso que se usen dinámicas, juegos

y que nosotros en base a esa dinámica sintamos más interés por el tema para que haya constantemente una participación,

a que sean libres, algo que está pasando es que a muchos les da pena también participar,

porque sienten que se van a equivocar.

Entonces considero que el profesor dé la oportunidad de que si te equivocas no va a haber nada ni suceder nada malo,

estamos en la escuela para aprender. Se debe perder el temor.

También que se usen más recursos en clases y haya tecnología como video beam, computadores, equipos de audio.

Pregunta 18: ¿Cómo le gustaría que desarrollara la clase el profesor de ciencias sociales? ¿Por qué?

Me gustaría personalmente que se implementaran más los debates,

164 siento que hace que todos se interesen en el tema a conversar y muchos se van a ir interesando.
165 De pronto me gustaría que implementara el profe algunos juegos que nos ayuden a memorizar ciertas cosas o aprender sobre ciertos temas,
166 tal vez hacer obras de teatro sobre la historia,
167 hacer más exposiciones, proyectos de hacer maquetas creativas.
168 Que trabajemos en grupos.

Anexo A-13

Transcripción entrevista informante E-003

LÍNEA	FRAGMENTO LITERAL
1	Pregunta 1: ¿Cómo se siente en las clases del área de ciencias sociales? ¿Qué emociones experimenta cuando está dando esta clase? (aburrido, interesado, confiado, activo) ¿Por qué cree que se siente así? ¿Qué lo motiva y desmotiva de esta materia en comparación con las demás áreas del conocimiento? ¿por qué?
2	En el área de ciencias sociales yo me siento normal,
3	siento que es un área más en la que debo de esforzarme,
4	porque en realidad el área de ciencias sociales no es que sea una de mis áreas favoritas,
5	en este caso una de mis áreas favoritas es biología, ¿por qué? porque yo quiero estudiar medicina,
6	más sin embargo gracias a nuestra profe de sociales, pues yo siento una motivación por ser buena en el área,
7	pero no niego que a veces me aburro.
8	Sobre mis compañeros de clases de pronto hay algunos que no les gusta tanto,
9	porque hacemos talleres donde tenemos que leer
10	y sé que una de las cosas que menos les gusta a los jóvenes ahora es leer,
11	entonces de pronto no se sienten tan motivados, pero sí, de pronto sienten algún interés por el área,
12	pero más que todo es por como a veces nos explica la profesora, pues como ella nos enseña.
13	Yo siento que muchos jóvenes piensan que el área de ciencias sociales no nos va a servir para un futuro,
14	entonces creo que ellos hacen las tareas por hacerla, solamente por ganar el área,
15	no porque ellos sientan una motivación por esta área
16	y siento más que todo que es porque hablamos de cosas del pasado,
17	que la profesora nos manda hacer muchas cosas, que tenemos que leer mucho,
18	entonces muchas de estas cosas pues nos desmotiva.
19	Pregunta 2: ¿Cuáles estrategias tradicionales acostumbra a aplicar el profesor en clases de ciencias sociales?
20	Bueno primero las exposiciones, siempre estamos exponiendo tres veces en el período o más veces,
21	otra cosa también es que socializamos mucho,
22	eso sí que fomenta un poco la participación porque cada estudiante debe de socializar con el tema que le toque.
23	La profesora siempre es la protagonista, pues habla en mayor cantidad
24	ya sea el docente nos pregunta algo a nosotros y ahí sí participamos,

pero no porque veamos la necesidad de participar en su clase.
Eso es lo tradicional que se hace.
Pregunta 3: ¿Cómo se siente cuando el profesor utiliza recurrentemente la misma estrategia de clases en el área de ciencias sociales? ¿por qué?
Bueno a veces me aburro porque me gustaría ver cosas nuevas en clases,
no me gusta repetir lo mismo de siempre
y me gustaría que mi profe innove.
Que no sea igual que siempre, sino que cambie para que no nos aburramos en clases.
Pregunta 4: ¿Cuáles estrategias pedagógicas innovadoras aplica su profesor en clases de ciencias sociales?
Bueno, en este momento ninguna,
ni tampoco la va a aplicar porque siempre ha sido así desde que nos está dando clases,
quisiera que aplicara algunas cosas innovadoras.
Pregunta 5: ¿Cómo se siente cuando el profesor utiliza estrategias pedagógicas innovadoras? ¿por qué?
Me siento contenta, como alegre,
siento que me cambia el día,
y me dan ganas de encontrar algo así en otras clases, pero no pasa.
Pregunta 6: ¿Por qué cree que los estudiantes sienten desinterés por el área de ciencias sociales?
Bueno, yo diría que más que todo porque son cosas que ya han pasado,
las ciencias sociales como siempre la historia antigua, la geografía;
algunos estudiantes no vemos interesante conocer las cosas del pasado,
ni mucho menos la geografía, de nuestro mundo, por qué está esto aquí y por qué está esto acá,
entonces siento que más que todo es por eso, que nos sentimos desmotivados en esta área.
Hay que ponerle un poco mas de acción.
Pregunta 7: ¿Qué debe mejorar el estudiante y el docente para que las clases se vuelvan más atractivas?
Bueno yo siento que un método que puede usar el docente sería el aprendizaje activo,
que el estudiante siempre esté activo en las clases de sociales,
que esté participando, que esté socializando
y donde no exista que el profesor esté más arriba del estudiante,
sino que los dos estemos pues en el mismo nivel, donde podamos socializar, hablar como compañeros
y así pienso que la clase de ciencias sociales se volverá más dinámica, más activa.
Así nosotros los estudiantes podemos aprender más,
porque cuando el estudiante tiene un interés por esto,
teniendo en cuenta el cambio de actitud del profesor puede hacer que su conocimiento se adquiera más rápido.
Tiene que ser un trabajo de parte de los dos, tanto de docentes como de estudiantes,
donde el docente anime también a que los estudiantes a que participen en sus clases
y pues que no se vuelva una clase aburrida, sino donde haya participación
y donde estemos todos pues socializando los temas, las exposiciones y comprendiendo los temas consecuentemente.

Como estudiantes mejorar la actitud, la disciplina, la atención y la responsabilidad.
Pregunta 8: ¿Cree que la teoría recibida en clases de ciencias sociales puede ser aplicada en su vida diaria? ¿por qué?
Pues yo pienso que sí,
aparte de que yo no quiero estudiar sociales o algo relacionado con esto,
siento que las ciencias sociales nos van a servirnos a todos sin importar qué carrera queramos estudiar,
en mi caso quiero estudiar medicina,
pero las ciencias sociales me van a servir a que yo comprenda por qué está pasando esto, lo otro o lo que se vive en la actualidad;
porque es muy importante que nosotros como humanos sepamos que está pasando alrededor de nosotros
y cuáles son las consecuencias de todos estos actos.
De pronto algunos compañeros no van a tener la misma percepción que yo,
pero ellos van a estar pensando que voy a querer saber esto o por qué pasó lo otro,
por qué voy a querer estudiar la historia de Colombia,
por qué escuchar un presidente que hable dos horas sobre cosas que están pasando pues en nuestro país.
Pregunta 9: ¿Considera que las ciencias sociales aportan conocimientos para su futuro laboral y social? ¿por qué?
Para la parte social sí, claro que nos aportan mucho conocimiento,
nosotros somos pues humanos y vamos a tener siempre relaciones sociales,
las ciencias sociales nos enseña a cómo llevar estas relaciones;
pero en la parte laboral, de pronto, en mi caso no me serviría tanto
porque no voy a estar diciéndole a un paciente sobre la historia de Colombia o de la política o de la historia de la medicina,
eso no va a suceder,
pero sí me puede aportar así como dije anteriormente, pues conocer los hechos del porqué de las cosas.
Pregunta 10: ¿Cuáles serían sus propuestas para que los estudiantes cambien su actitud negativa hacia el área de ciencias sociales?
Como dije el aprendizaje activo, sí o sí siento que este colegio debería de implementar más el aprendizaje activo hacia el estudiante,
independientemente de sociales y en cualquier área,
siento que así puede que nosotros como estudiantes nos interesemos más en el área
y pues que así vayamos adquiriendo más conocimiento.
Pregunta 11: ¿Considera que la situación económica familiar influye en el rendimiento académico del estudiante en el área de ciencias sociales? ¿Por qué?
La parte económica siento que sí influye,
si nos mandan a hacer un trabajo de alguna maqueta eso puede influir en los estudiantes que de pronto no tienen los recursos para pagar una maqueta de $20,000, de $15,000,
pero si nosotros somos unas personas ingeniosas, creativas,
podemos hacer alguna maqueta con algo que podamos reciclar.
Entonces siento que depende de la persona y como piense ésta,
si uno tiene ese esfuerzo, ese interés por el área, puede sacar esa nota adelante,
uno se puede ingeniar algo reciclado y podemos hacer la maqueta o con algo de mi entorno, que podamos tener a nuestro alcance.
Pregunta 12: ¿Cree que el entorno social influye en la desmotivación del estudiante hacia el área de ciencias sociales? ¿Por qué?

96 Claro que influye,
97 uno de nuestros entornos principalmente son nuestros padres,
98 hay estudiantes que hasta tienen deserción en las escuelas, ¿por qué? porque pues no tienen esta motivación por parte de los padres de familia,
99 siento que los padres son uno de los principales pilares para que nosotros como estudiantes podamos tener esta motivación en las áreas
100 y que deben darnos ejemplo de la parte del conocimiento de la cultura, de lo político, de lo social.
101 Entonces siento que nuestro entorno social puede influir desde casa,
102 porque todo eso se vive en los hogares y se reproduce a nivel social.
103 Pregunta 13: ¿Cree que las condiciones locativas y los recursos didácticos con que cuenta la institución influyen en la desmotivación de los estudiantes hacia el área de las ciencias sociales? ¿Por qué?
104 Pues claro que sí influye,
105 hay escuelas de pronto donde van a tener más recursos que otras,
106 hay escuelas donde van a tener la última tecnología,
107 más sin embargo depende de cómo cada profesor pues escoja estos recursos y los haga suyos en clases,
108 los haga suyos en su área.
109 Entonces nuestro caso, en el área de ciencias sociales, no utilizamos estos recursos tecnológicos;
110 pero de pronto si nosotros como estudiantes le decimos a nuestro profesor profe queremos que nosotros trabajemos con las ayudas tecnológicas,
111 porque la tecnología no es mala, pues podría mejorar la motivación hacia el área.
112 Pregunta 14: ¿Qué dificultades ha tenido al contar con pocos recursos económicos para cumplir con sus compromisos en el área de ciencias sociales?
113 Bueno, yo no he tenido ninguna dificultad con los recursos económicos,
114 pero mis compañeros han tenido dificultades,
115 hasta hay compañeros míos que de pronto no tienen para merendar
116 y para ellos una cartelera puede ser hasta un poquito pesado,
117 a veces no tienen para una cartelera de $2000 o no desayunan o no tienen para merendar,
118 entonces si les parece un poco pesado.
119 Creo que hay que ser un poquito comprensivos con ellos
120 y pues darle la oportunidad de presentar su trabajo de otra manera,
121 pues siento que lo importante es que el estudiante siempre aprenda y adquiera conocimientos.
122 Pregunta 15: ¿Qué aspecto cultural y ambiental puede estar generando la cultura del desgano de compañeros y amigos hacia el área de ciencias sociales? ¿Por qué?
123 En lo cultural la fiesta, la música, hace que se vean más concentrados por divertirse que de hablar de ciencias sociales.
124 La bulla a nuestros alrededores y que la gente pues tampoco colabore mucho en bajar el volumen,
125 entonces siento que esto nos puede desmotivar ya que no vamos a estar concentrados en la clase,
126 sino en el ruido que está a nuestro alrededor.
127 En cuanto a lo ambiental en clases pienso que las altas temperaturas hacen que a veces nos queramos ir más temprano,
128 pero no lo podemos hacer, tenemos que cumplir nuestro horario.

Pregunta 16: ¿Qué aspectos de tu barrio o de tu comunidad hacen que se le haga difícil motivarse por el área de ciencias sociales? ¿Por qué?
Siento que lo que dije anteriormente,
que las personas no tienen como esa cultura de que las ciencias sociales puede ayudar en algo,
entonces siempre escuchamos como que para qué vas a estudiar esto, por qué vas a hablar sobre el pasado,
por qué los profesores tienen esa área, entonces eso desmotiva
y también porque algunas veces a nuestro alrededor nosotros tenemos aquí en el colegio una hermosa gente,
unos vecinos que han construido sus casas en lugares en donde no deben ir, es decir, han invadido el terreno,
y algunas veces ponen equipos, ponen picós a alto volumen
entonces eso puede perjudicar nuestra educación porque no hace que nos concentremos.
Pregunta 17: ¿Qué factores considera que deben ser tomados en cuenta para que un estudiante se sienta motivado hacia el área de ciencias sociales?
Son muchos factores la verdad,
en el caso de aquí en nuestra escuela es que tengamos un profesor que siempre nos motive a salir adelante,
siempre nos hable sobre la importancia de su área,
porque en realidad hay algunas áreas que uno se pregunta como que para qué sirve.
Es importante que el profesor nos explique por qué es importante su área.
También en la parte de nuestros hogares, de nuestra familia,
es que siempre nuestros padres estén allí orientándonos y siempre nos estén educando, acompañando.
Es importante estudiar, pienso que todas las áreas aportan un granito de arena en nuestras vidas,
entonces es muy importante que nuestros padres estén ahí
y así mismo es importante que nosotros como estudiantes tengamos esa disposición
y tengamos esas ganas de salir adelante.
También aprender a adquirir conocimientos en cada una de las áreas
y que las áreas estén unidas y no separadas, que haya unidad una materia con la otra, que se relacionen,
sería interesante.
Pregunta 18: ¿Cómo le gustaría que desarrollara la clase el profesor de ciencias sociales? ¿Por qué?
A mí me gustaría que nuestro profesor de sociales pues simplemente use las nuevas tecnologías,
de pronto mi profe nos manda un video por WhatsApp,
pero hay estudiantes que no se toman ni el tiempo de ver el video porque no les parece interesante,
entonces yo diría que aquí mismo, cuando estemos en la escuela
pues se tome el tiempo de buscar un video que no sea tan largo
y pues mostrarnos el video y explicarnos el porqué de las cosas, por qué sucedió esto y cuáles fueron las consecuencias.
Entonces más que todo es eso, implementar las nuevas tecnologías,
me gustaría que utilizara el juego con nosotros en sociales,
de pronto así las clases no se vuelven tan aburridas,

163 también que nosotros como estudiante participemos más de las socializaciones,
164 que no sea el profesor que esté por encima.

Anexo A-14

Transcripción entrevista informante E-004

LÍNEA	FRAGMENTO LITERAL
1	***Pregunta 1:*** *¿Cómo se siente en las clases del área de ciencias sociales? ¿Qué emociones experimenta cuando está dando esta clase? (aburrido, interesado, confiado, activo) ¿Por qué cree que se siente así? ¿Qué lo motiva y desmotiva de esta materia en comparación con las demás áreas del conocimiento? ¿por qué?*
2	*Bueno, en mi caso como me gusta mucho esta materia,*
3	*me siento motivada en clases y siempre socializamos.*
4	*Pero algunos de mis compañeros se sienten más desmotivados o aburridos en esta clase,*
5	*ya que no se interesan mucho en esta materia,*
6	*tal vez porque piensan que esta materia en su futuro, en la carrera que ellos piensan estudiar no les va a servir para nada,*
7	*pero para mí siento que, si me va a servir, porque quiero ser licenciada en ciencias sociales.*
8	*Lo que me motiva es esta materia es que me ayuda a conocer la historia, de todo nuestro pasado*
9	*y que de alguna manera esto me sirve para mi presente, mi futuro y la carrera que yo quiero estudiar.*
10	*También otra cosa es que puede desmotivar de esta materia es que es de mucha lectura,*
11	*entonces a veces como que no me gusta mucho la lectura es algo que me toca hacer por compromiso.*
12	***Pregunta 2:*** *¿Cuáles estrategias tradicionales acostumbra a aplicar el profesor en clases de ciencias sociales?*
13	*Casi siempre son talleres,*
14	*también actividades culturales en fechas especiales*
15	*o también puede ser, por ejemplo, en cualquier clase, digamos que cada estudiante tiene que representar un país o algo así,*
16	*entonces tiene que venir vestido de ese país, pero damos la clase es algo como práctico.*
17	***Pregunta 3:*** *¿Cómo se siente cuando el profesor utiliza recurrentemente la misma estrategia de clases en el área de ciencias sociales? ¿por qué?*
18	*Bueno en mi caso es algo normal,*
19	*pero de pronto a mis compañeros es algo que les puede aburrir*
20	*o sea hacer las mismas cosas no les va a parecer tan interesante.*
21	***Pregunta 4:*** *¿Cuáles estrategias pedagógicas innovadoras aplica su profesor en clases de ciencias sociales?*
22	*No utilizamos tecnología, ni computadores, ni celulares*
23	*y siento que hace falta esa parte, como ver un video para orientarlos mejor.*
24	***Pregunta 5:*** *¿Cómo se siente cuando el profesor utiliza estrategias pedagógicas innovadoras? ¿por qué?*
25	*Cuando hace por lo menos algo diferente,*
26	*siento que aumenta mi atención porque como es algo nuevo,*

a nosotros nos gustan los cambios,
las clases así son más chéveres.
Pregunta 6: *¿Por qué cree que los estudiantes sienten desinterés por el área de ciencias sociales?*
Algunos sienten desinterés porque no les interesa como la geografía,
tal vez no les interesa leer sobre lo que ha pasado,
no se sienten identificados con esa materia.
Pregunta 7: *¿Qué debe mejorar el estudiante y el docente para que las clases se vuelvan más atractivas?*
El estudiante creo que tiene que poner más interés y poner de su parte para que la clase se vuelva más dinámica.
De parte del docente a cargo debería utilizar nuevos métodos de clase
para que los estudiantes se sientan atraídos por la materia
y que quieran escucharle o que no se sienta que nosotros estamos jalando el tiempo para que se termine la clase.
Pregunta 8: *¿Cree que la teoría recibida en clases de ciencias sociales puede ser aplicada en su vida diaria? ¿por qué?*
Claro que sí puede ser aplicada,
porque, por ejemplo, en clases de ciencias sociales demos la geografía,
entonces sabemos dónde estamos ubicados y no vamos a ser ignorantes.
Creo que mis compañeros no lo vean de esa manera,
pero, aunque ellos no lo crean, si están aplicando cuando están buscando algún lugar a donde quieran viajar,
así están usando la geografía.
Pregunta 9: *¿Considera que las ciencias sociales aportan conocimientos para su futuro laboral y social? ¿por qué?*
Eso depende de la persona,
por ejemplo, en mi caso que quiero estudiar ciencias sociales, para ser profesora me sirve mucho
y le pongo mucho interés ya que es algo que me apasiona,
pero veo poco interés por mis compañeros porque intuyo que piensan que no les va a servir.
Pregunta 10: *¿Cuáles serían sus propuestas para que los estudiantes cambien su actitud negativa hacia el área de ciencias sociales?*
Mi propuesta sería que fueran unas clases mucho más dinámicas,
que hiciera muchas más actividades culturales,
que se usen más recursos educativos como la tecnología, ver videos,
que tengamos internet, que se hagan trabajos de campo, visitas a otros lugares.
Pregunta 11: *¿Considera que la situación económica familiar influye en el rendimiento académico del estudiante en el área de ciencias sociales? ¿Por qué?*
Sí influye porque, por ejemplo,
si nos piden algún libro o por ejemplo una maqueta, algo de geografía
y no tenemos recursos para realizarlas nos pueden poner una mala nota,
entonces algo que puede afectarnos.
Pregunta 12: *¿Cree que el entorno social influye en la desmotivación del estudiante hacia el área de ciencias sociales? ¿Por qué?*
Depende del entorno en que tú estés y la mentalidad que tengas,
en mi barrio antes si compraban periódico, veían noticiero,
pero como ya ha llegado la tecnología, la gente no ha tenido ya la necesidad de comprar periódicos,
sino que se informan a través de las redes sociales, del internet

y no tienen que estar gastando 1500 o $2000 comprando un periódico.
Además, vemos muchos programas nocturnos de entretenimiento que no aportan al conocimiento
y los noticieros más que todo lo ven las personas adultas, como nuestros padres o abuelos,
pero nosotros como jóvenes vemos por ejemplo la casa de los famosos jajajajaj
y entonces vemos programas así, aunque siento que no nos aportan estos programas,
más que todo los vemos para divertirnos y entretenernos, pero no nos aportan conocimientos.
Esto quiere decir que copiamos lo malo de nuestros amigos, de nuestra sociedad en cuanto al uso del tiempo libre,
no lo aprovechamos para cosas productivas.
***Pregunta 13:** ¿Cree que las condiciones locativas y los recursos didácticos con que cuenta la institución influyen en la desmotivación de los estudiantes hacia el área de las ciencias sociales? ¿Por qué?*
Son muy buenos los recursos,
pero nuestra profesora de ciencias sociales no ve como la necesidad de utilizarlos en sus clases.
Me gustaría que las condiciones locativas mejoraran,
cuando llueve eso se pone con barro y eso desmotiva.
***Pregunta 14:** ¿Qué dificultades ha tenido al contar con pocos recursos económicos para cumplir con sus compromisos en el área de ciencias sociales?*
Cuando tenemos alguna salida pedagógica en el área de ciencias sociales
y por ejemplo no tengo recursos para pagar los pasajes,
es algo que me afecta porque no voy a ir a la salida
y si ponen algún trabajo sobre eso no lo voy a poder realizar,
entonces me toca hacer otra tarea diferente
y me pierdo de vivir la experiencia junto con mis compañeros y mi profesora.
***Pregunta 15:** ¿Qué aspecto cultural y ambiental puede estar generando la cultura del desgano de compañeros y amigos hacia el área de ciencias sociales? ¿Por qué?*
Bueno eso va en cada uno, en lo que le interesa en lo que le importe o en lo que le apasione,
o sea, si ellos por ejemplo le gustan las motos ellos van a buscar videos de moto montados en una moto
y entonces si en verdad les importa las ciencias sociales van a buscar libros o en YouTube videos sobre eso, sobre la geografía.
Es decir que, si yo me asocio con personas que no me aporten conocimientos en mi barrio, en mi calle,
voy a desaprovechar mi tiempo en cosas que socialmente no me aportan,
entonces me debo rodear de personas que socialmente si me aporten.
Lo ambiental puede ser el ruido el que podría afectarme no solo en sociales sino en otras áreas también.
***Pregunta 16:** ¿Qué aspectos de tu barrio o de tu comunidad hacen que se le haga difícil motivarse por el área de ciencias sociales? ¿Por qué?*
Puede ser los altos ruidos de los vecinos poniendo música alto volumen
o las riñas, también se presentan varios conflictos
y me pongo nerviosa cuando suceden estas cosas.
***Pregunta 17:** ¿Qué factores considera que deben ser tomados en cuenta para que un estudiante se sienta motivado hacia el área de ciencias sociales?*

98 Trabajar con temas que sea más interesantes para los estudiantes,
99 para que ellos se sientan como más atraídos hacia la materia.
100 Que utilicen la tecnología que utilicen por ejemplo video beam, pantallas grandes,
101 que nos coloquen videos sobre historia y geografía.
*102 **Pregunta 18:** ¿Cómo le gustaría que desarrollara la clase el profesor de ciencias sociales? ¿Por qué?*
103 Un poquito más dinámica la clase,
104 utilizando los métodos que ya habíamos dicho anteriormente como la tecnología,
105 haciendo más participación de los estudiantes,
106 usando juegos.

Anexo A-15

Transcripción entrevista informante E-005

LÍNEA	FRAGMENTO LITERAL
1	***Pregunta 1:** ¿Cómo se siente en las clases del área de ciencias sociales? ¿Qué emociones experimenta cuando está dando esta clase? (aburrido, interesado, confiado, activo) ¿Por qué cree que se siente así? ¿Qué lo motiva y desmotiva de esta materia en comparación con las demás áreas del conocimiento? ¿por qué?*
2	*Me aburro porque siento que las clases no son tan dinámicas,*
3	*siempre las clases son como habla, habla y habla,*
4	*me siento así porque la materia no me emociona,*
5	*me emocionan más otras materias como la informática.*
6	*A veces la profesora es muy dinámica,*
7	*pero a veces se vuelve repetitiva.*
8	***Pregunta 2:** ¿Cuáles estrategias tradicionales acostumbra a aplicar el profesor en clases de ciencias sociales?*
9	*Usar guías, copias, los talleres y exposiciones.*
10	***Pregunta 3:** ¿Cómo se siente cuando el profesor utiliza recurrentemente la misma estrategia de clases en el área de ciencias sociales? ¿por qué?*
11	*Aburrido,*
12	*porque me gustaría que las clases fueran más dinámicas.*
13	***Pregunta 4:** ¿Cuáles estrategias pedagógicas innovadoras aplica su profesor en clases de ciencias sociales?*
14	*Coloca muchos el video beam y nos muestra videos, audios,*
15	*usa la tecnología y eso hace que en algunos momentos me sienta más motivado,*
16	*aunque reconozco que el más desmotivado de la clase soy yo,*
17	*mis demás compañeros se ven diferentes, se notan más interesados que yo;*
18	*siento que soy un poco irresponsable,*
19	*no cumplo con los compromisos de clases.*
20	***Pregunta 5:** ¿Cómo se siente cuando el profesor utiliza estrategias pedagógicas innovadoras? ¿por qué?*
21	*No me siento tan aburrido,*
22	*sino un poco más emocionado,*

porque me gusta que haya cambio y transformación en la clase.
Pregunta 6: *¿Por qué cree que los estudiantes sienten desinterés por el área de ciencias sociales?*
Porque no nos gustan las lecturas,
no nos gusta leer y eso hace que nos aburramos.
Pregunta 7: *¿Qué debe mejorar el estudiante y el docente para que las clases se vuelvan más atractivas?*
Como estudiante debemos mejorar la actitud,
ponerles más interés a los estudios
y dejar la flojera.
El profesor debe mejorar su estrategia de clases,
ser más dinámico y activo.
Pregunta 8: *¿Cree que la teoría recibida en clases de ciencias sociales puede ser aplicada en su vida diaria? ¿por qué?*
Si porque si se me presenta alguna pregunta en el día a día,
en alguna charla o algo yo puedo intervenir y dar mi opinión.
Pregunta 9: *¿Considera que las ciencias sociales aportan conocimientos para su futuro laboral y social? ¿por qué?*
Puede ser,
aunque me gustan más las cosas que tienen que ver con matemáticas,
porque siento que me llama más la atención las materias relacionadas con las matemáticas,
cosas relacionadas con esa carrera es lo que más me llama la atención,
me gustan más los números que las letras y las lecturas de ciencias sociales.
Pregunta 10: *¿Cuáles serían sus propuestas para que los estudiantes cambien su actitud negativa hacia el área de ciencias sociales?*
Darle charlas motivadoras y hacer más dinámicas las clases los profesores,
que las clases sean activas,
que empleen juegos en las clases también.
Pregunta 11: *¿Considera que la situación económica familiar influye en el rendimiento académico del estudiante en el área de ciencias sociales? ¿Por qué?*
Creo que si no tienen recursos económicos eso afecta,
porque no va a llevar los materiales que pidan en clases,
pero a veces es porque no quieren llevar los trabajos, ni los materiales
y en eso me incluyo yo,
porque teniendo con que hacerlos y comprarlos no los traigo a la clase,
entonces me colocan mala nota
y no sé qué me pasa, no sé por qué soy así flojo.
Pregunta 12: *¿Cree que el entorno social influye en la desmotivación del estudiante hacia el área de ciencias sociales? ¿Por qué?*
Mi barrio es tranquilo,
dos veces al año es que pueden prender un picó a alto volumen por la calle,
entonces siento que no me ha desmotivado mi entorno social,
no hay pelea ni bulla.
Pregunta 13: *¿Cree que las condiciones locativas y los recursos didácticos con que cuenta la institución influyen en la desmotivación de los estudiantes hacia el área de las ciencias sociales? ¿Por qué?*
Puede ser porque el salón es muy pequeño,
a veces nos sentimos muy acalorados, muy apretados
y la profesora siempre lleva su video beam, su computadora o sus videos, sus audios

y eso me gusta.

Pregunta 14: *¿Qué dificultades ha tenido al contar con pocos recursos económicos para cumplir con sus compromisos en el área de ciencias sociales?*

He tenido los recursos para comprar lo que me piden
pero a mí me da flojera ir a comprarlo,
mi papá me va a echarle a mi mamá para mejorar
y yo digo los primeros días hago las cosas bien
y luego vuelvo a estar desinteresado,
no quisiera perder el año otra vez.

Pregunta 15: *¿Qué aspecto cultural y ambiental puede estar generando la cultura del desgano de compañeros y amigos hacia el área de ciencias sociales? ¿Por qué?*

Podría ser la fiesta de los jóvenes,
en este tiempo nos llama más la atención la fiesta que los estudios,
a veces sentimos como que los estudios no son necesarios,
¿cómo le explico?
ya algunos se ponen a trabajar sin terminar el colegio,
a mototaxiar,
las mujeres a veces se comprometen a muy temprana edad,
entonces a veces algunos amigos me dicen ¿para qué vamos a estudiar?,
cómo hay muchos amigos o adultos que en vez de irse para la fiesta mejor quieren quedarse en sus estudios
y me dicen que siga su ejemplo.

Pregunta 16: *¿Qué aspectos de tu barrio o de tu comunidad hacen que se le haga difícil motivarse por el área de ciencias sociales? ¿Por qué?*

En mi barrio no hay nada así que me quite la motivación,
al contrario, me dan consejo para que yo no vaya a perder nuevamente el año.
Como dije antes, algunos me incitan a que no estudie,
pero yo por eso trato de alejarme de esos.

Pregunta 17: *¿Qué factores considera que deben ser tomados en cuenta para que un estudiante se sienta motivado hacia el área de ciencias sociales?*

Podría ser mejorar la actitud estudiante,
ser más comprometidos y responsables.
El profesor siempre tiene la actitud porque por algo trabajan eso, porque les gusta,
pienso que debe conversar más con sus estudiantes,
que tenga más acercamiento con los estudiantes.

Pregunta 18: *¿Cómo le gustaría que desarrollara la clase el profesor de ciencias sociales? ¿Por qué?*

Por medio de juegos, charlas, debates,
que nos coloquen a hacer carteleras en el colegio,
que recortemos, peguemos,
que se hagan dramatizaciones,
que utilice videos, imágenes, tecnología,
para uno tener más conocimiento,
porque a nosotros como jóvenes la letra no nos llama mucho la atención,
no nos gusta mucho la lectura,
en cambio, ya con una imagen, un video, con algo práctico mejoraría más en interés.
El profesor debe ser activo y no aburrido,
hacer activa la clase.

Anexo A-16

Transcripción entrevista informante E-006

LÍNEA	FRAGMENTO LITERAL
1	Pregunta 1: ¿Cómo se siente en las clases del área de ciencias sociales? ¿Qué emociones experimenta cuando está dando esta clase? (aburrido, interesado, confiado, activo) ¿Por qué cree que se siente así? ¿Qué lo motiva y desmotiva de esta materia en comparación con las demás áreas del conocimiento? ¿por qué?
2	Sinceramente las clases de ciencias sociales son buenas,
3	aunque me siento un poco distraída porque mis compañeros a veces no nos ayudan en el aprendizaje,
4	algunos se portan mal y no nos ayudan o no nos dejan prestar atención,
5	y siempre tienen que estar constantemente haciéndole llamados de atención para que dejen de comportarse mal,
6	y esos compañeros desinteresados hacen que uno no se sienta bien.
7	El año pasado tuvimos una distinta metodología y este año nos están pasando factura,
8	prácticamente ahora siento más exigencia, son más los trabajos, más tareas más socializaciones, más exigencias
9	y de pronto no estábamos acostumbrados a eso y eso es un impacto ahora.
10	Algunos compañeros como que bajan la guardia y sienten que es mejor no trabajar
11	y piensan que al final van a ganar y yo siento que si no se ponen las pilas pueden perder hasta el año.
12	Hay compañeros que se ponen a copiar la tarea del otro, solo por la nota, por la irresponsabilidad
13	y dicen "¡yo lo entrego mañana o otro día!" y se los coge el tiempo,
14	entonces como no quieren trabajar, en la clase se ponen a hacer otras cosas,
15	siempre tienen que estar llamándoles la atención, mi curso es un poco inquieto.
16	Las emociones que yo siento en la clase de ciencias sociales son buenas,
17	son de interés, responsabilidad.
18	De sociales me motiva que es historia, me gusta la lectura, con ella me entretengo mucho,
19	y más con los temas de historia de geografía.
20	Pregunta 2: ¿Cuáles estrategias tradicionales acostumbra a aplicar el profesor en clases de ciencias sociales?
21	Nos pone a hacer talleres,
22	nos pone a leer,
23	nos pone a hacer líneas de tiempo.
24	Pregunta 3: ¿Cómo se siente cuando el profesor utiliza recurrentemente la misma estrategia de clases en el área de ciencias sociales? ¿por qué?
25	Se siente fácil porque como ya lo has hecho varias veces, ya le coges el maní,
26	pero me gustaría que se cambiaran y se usaran otros métodos para que la clase sea más chévere.

Pregunta 4: ¿Cuáles estrategias pedagógicas innovadoras aplica su profesor en clases de ciencias sociales?
La dramatización, al momento de hablar es expresiva,
se mueve del puesto, nos hace chistes sobre el tema para que nosotros con ejemplos entendamos mejor,
la profesora es expresiva, utiliza videos, imágenes.
Pregunta 5: ¿Cómo se siente cuando el profesor utiliza estrategias pedagógicas innovadoras? ¿por qué?
Cuando usa la dramatización en la explicación se siente como más llamativo
porque la profesora está como dramatizando y se siente más motivación,
ella inventa historia que a veces nos hace sacar risa y nos pone contentos.
Como por ejemplo un día que estábamos hablando sobre el sector terciario
y nos colocó ejemplos de una pareja que viajó y todos los servicios que usaron en su luna de miel,
y escogió una niña y un niño del salón como pareja
y eso nos dio mucha risa y nunca más se nos va a olvidar qué actividades hacen parte del sector terciario.
Pregunta 6: ¿Por qué cree que los estudiantes sienten desinterés por el área de ciencias sociales?
Tal vez por las largas lecturas,
los talleres,
por la pereza.
Pregunta 7: ¿Qué debe mejorar el estudiante y el docente para que las clases se vuelvan más atractivas?
El estudiante debe mejorar su atención, su escucha, mejorar su disciplina, su responsabilidad.
Los profesores que sean más pacientes,
decirles a los estudiantes que cooperen en clase,
ser dinámicos.
Pregunta 8: ¿Cree que la teoría recibida en clases de ciencias sociales puede ser aplicada en su vida diaria? ¿por qué?
Pienso que depende del momento, se podrían aplicar,
por ejemplo, ahora que le dispararon al precandidato presidencial Uribe,
pienso que al ver los noticieros, las redes sociales o información sobre el tema
y que hacen parte de las ciencias sociales, yo puedo dar mi opinión
y siento que si sirve para la vida diaria.
lo que he aprendido en clases lo puedo conversar con los demás, por fuera del colegio.
Pregunta 9: ¿Considera que las ciencias sociales aportan conocimientos para su futuro laboral y social? ¿por qué?
Sí, porque los estudiantes podemos aspirar a derecho,
si un amigo quiere ser presidente, alcalde o concejal,
entonces las ciencias sociales serían un pilar muy grande para ese paso que van a dar,
para tener esa formación inicial que se debe de tener para ser líder.
Digamos que las ciencias sociales aquí en el colegio son buenas,
pero no la tengo como mi materia favorita,
ni para cuando yo esté en un futuro tener una profesión relacionada con esa área,
pues me gustan más las matemáticas, porque desde temprana edad me han gustado,

es algo que me encanta, que al pasar en al tablero siento que lo voy a lograr, que voy a salir bien.
Los números me encantan, las ciencias sociales me gustan,
pero no las veo en un futuro como que va a ser algo que va a ser parte de mi profesión.
Pregunta 10: ¿Cuáles serían sus propuestas para que los estudiantes cambien su actitud negativa hacia el área de ciencias sociales?
Que lo vean de un lado más positivo,
que mejoren la disciplina,
que sean mas responsables y presten atención.
Pregunta 11: ¿Considera que la situación económica familiar influye en el rendimiento académico del estudiante en el área de ciencias sociales? ¿Por qué?
Sinceramente hay algunos niños que no tienen los recursos para traer los materiales que nos piden en sociales,
hay 3 tipos, los que tienen para los materiales y se sienten tristes,
los que tienen materiales y hacen las tareas
y los que tienen materiales y no hacen nada,
estos últimos que menciono son los mas desinteresados en clases.
Pregunta 12: ¿Cree que el entorno social influye en la desmotivación del estudiante hacia el área de ciencias sociales? ¿Por qué?
Por donde yo vivo no veo tanto el interés en lo social,
pero cuando se necesita obviamente todos buscamos la información.
Los adultos son los más interesados en las noticias, los programas informativos, educativos
pero los niños no y en serio es importante, eso debe motivarnos de los adultos.
No debemos estar concentrados en lo de ahora, en la moda, en el baile, la fiesta,
eso le pasa a algunos compañeros, que a veces están amanecidos y no hacen las tareas.
Pregunta 13: ¿Cree que las condiciones locativas y los recursos didácticos con que cuenta la institución influyen en la desmotivación de los estudiantes hacia el área de las ciencias sociales? ¿Por qué?
Sí, porque yo veo que aquí en el colegio que no hay muchos recursos en las aulas,
los salones son muy pequeños para el número de estudiantes,
hace mucho calor, un fogaje
y eso puede estar influyendo en que no presten atención,
porque se sienten acalorados, abrumados, pegados.
Pregunta 14: ¿Qué dificultades ha tenido al contar con pocos recursos económicos para cumplir con sus compromisos en el área de ciencias sociales?
Se siente un poco que mal porque quieres entregar o cumplir con algún trabajo, pero no puedes,
pero igual puedo argumentar, si no tienes los recursos entonces hay otras salidas para poder cumplir
y el profesor ve la intención de nosotros,
si colocan que hay que recortar y pegar y no tengo los recursos entonces lo dibujo y me colocan mi nota.
Pregunta 15: ¿Qué aspecto cultural y ambiental puede estar generando la cultura del desgano de compañeros y amigos hacia el área de ciencias sociales? ¿Por qué?
Se interesan en otras cosas como en la música,
nos gusta la casa de los famosos,
entonces es como más interesante ver qué tal persona se ganó tantos millones

y aunque eso no nos va a aportar y no nos da ningún ejemplo ni ninguna enseñanza, nada positivo,
como malas palabras.
Entonces esos programas los vemos atractivos y no nos estamos ganando nada de conocimiento viéndolos.
No vamos a la casa de la cultura, por ejemplo, para saber de nuestro municipio,
nos parece aburrido.
Pregunta 16: ¿Qué aspectos de tu barrio o de tu comunidad hacen que se le haga difícil motivarse por el área de ciencias sociales? ¿Por qué?
De vez en cuando hay bulla, pero se controla,
aunque hay algunos que se pasan, pero terminan hablando con ellos ceden y le bajan.
Pregunta 17: ¿Qué factores considera que deben ser tomados en cuenta para que un estudiante se sienta motivado hacia el área de ciencias sociales?
La metodología de clase por parte del profesor, que sea atractiva la clase, que emocione,
y los estudiantes debemos mejorar la responsabilidad.
Pregunta 18: ¿Cómo le gustaría que desarrollara la clase el profesor de ciencias sociales? ¿Por qué?
Me gustan las actividades que sean dinámicas,
me gusta el juego,
que no pongan a trabajar en grupos para compartir conocimiento,
que nos incentiven a hacer representaciones, dramatizaciones,
que nos pongan a hacer trabajos por fuera del colegio,
que nos lleven a ver directamente lo que nos están dando,
que sea practico.

Anexo A-17

Cronograma de atividades

Actividad y descripción
FASE 1: Planificación y preparación 1. Planteamiento del problema y objetivos (1 de febrero a 8 de marzo de 2024) 2. Justificación, revisión de la literatura y marco teórico (9 de marzo a 20 de abril de 2024) 3. Diseño metodológico (21 de abril a 24 de mayo de 2024)
Fase 2: Recolección de información. 4. Preparación y validación de instrumentos (25 de julio a 20 de octubre de 2024) 5. Diseño y prueba piloto de los instrumentos. Entrevistas, observación directa y recolección de información (12 de marzo al 20 de septiembre de 2025
Fase 3: Análisis e interpretación de información Análisis de información (21 de septiembre al 30 de octubre de 2025

7. Transcripción y codificación (21 de septiembre a 15 de octubre de 2025
8. Análisis de información (16 al 30 de octubre)
9. Desarrollo de categorías y elaboración de un modelo teórico (4 de noviembre a 4 de diciembre de 2025)

Anexo A-18

Codificación abierta de las entrevistas a docentes y estudiantes

Fase 1: codificación abierta		
Líneas	**Segmento entrevista 1 docente**	**Codificación abierta**
3-6	los estudiantes han perdido interés en algunas áreas... problema central en ciencias sociales	Pérdida de interés / Problema en ciencias sociales
7-9	importancia de la lectura; falta de lectura; apatía	Falta de lectura / Apatía hacia lectura
10-13	ciencias sociales vistas como teóricas; poca identificación	Percepción de teoría excesiva / Baja identificación
18-27	competencia fuera de la escuela; docentes desactualizados; mal uso TIC; tradicionalismo	Competencia externa / Docentes desactualizados / Falta innovación
30-38	uso de la lúdica en enseñanza-aprendizaje	Estrategia lúdica en clase
42-47	la lúdica se centra en juego y no en conocimiento; enseñar ciencias como ciencias	Crítica a la lúdica mal aplicada / Énfasis en conocimiento
50-65	necesidad de reconocer e identificar el contexto; limitaciones económicas; falta de salidas de campo	Contexto poco reconocido / Limitaciones socioeconómicas
69-88	sociedad prioriza entretenimiento; padres priorizan ciencias exactas; relegan ciencias sociales	Influencia negativa sociedad / Preferencia familia por ciencias exactas
91-115	información externa más atractiva; tecnología y redes sociales influyen más; escuela con pocos recursos	Influencia tecnológica / Distracción externa / Escasez recursos
118-130	cambio de actitud docente; actualización; vincular TIC y necesidades del estudiante	Cambio docente / Actualización / TIC motivacionales
133-142	uso de lúdica bien aplicada; conocimiento esencial; convertir información en conocimiento	Lúdica orientada al conocimiento / Practicidad
146-158	escasez de recursos; falta de creatividad; necesidad de investigación; uso TIC	Escasez de recursos / Creatividad e investigación / TIC
162-183	trabajo en equipo, cooperación, vivencias, proyectos transversales, interdisciplinariedad	Metodologías cooperativas / Transversalidad / Interdisciplinariedad

Líneas	**Segmento entrevista 2 docente**	**Codigo_abierto**
3-8	alto grado de desmotivación; muchos contenidos e información densa	Desmotivación general / Contenidos densos
11-21	estrategias tradicionales (magistral, guía, ficha, texto); falta de hábito de lectura	Metodología tradicional / Falta de hábito lector
24-41	uso de TIC, organizadores gráficos, trabajo en equipo, materiales como periódicos y fichas	TIC / Organizadores gráficos / Trabajo cooperativo
45-59	ciencias sociales no vinculadas al proyecto de vida; desconocimiento del valor de la historia	Desconexión proyecto de vida / Historia poco valorada

63-70	reconocer la realidad local, nacional y global; relacionar conocimiento con contexto actual	Currículo contextualizado / Relación local-nacional-global
74-82	padres que no leen ni ven noticias; falta de cultura de apoyo a la lectura	Falta de modelo familiar lector / Escasa cultura de lectura
85-97	ruido, música, diversión, distracción afectan concentración y motivación	Entorno ruidoso / Distracciones sociales
100-106	factores sociales, culturales, recursos, telecomunicaciones; papel motivador del docente	Factores sociales y culturales / Rol motivador del docente
109-148	juego de roles, debates, mesas redondas, dramatizados, canciones, festivales culturales, participación de padres	Estrategias activas y culturales / Participación familiar
152-163	recursos obsoletos (mapas, textos, computadores, proyectores); falta de internet; insuficientes	Recursos obsoletos / Insuficiencia tecnológica
167-182	uso de ruleta, GoogleMaps, actividades didácticas, trabajo en equipo, aprendizaje activo	Gamificación / Tecnología web / Trabajo en equipo / Aprendizaje activo

Líneas	Segmento de la entrevista 3 docente	Codificación abierta
3-7	el interés es de aceptación en la gran mayoría... se ven más motivados	Aceptación / Motivación general
4	hay algunos que muestran un poco interés	Poco interés por las ciencias sociales
5-6	dentro del trabajo que hemos venido realizando... se ven más motivados	Trabajo efectivo del docente
16-19	tratar de hacer de la clase agradable... enamorar a esos estudiantes	Clases agradables / Enamorar al estudiante
10-13	irresponsabilidad... poco interés hacia la lectura y la rigidez del docente	Irresponsabilidad del estudiante / Poca lectura / Rigidez docente
12-13	el actor principal es el docente... el estudiante se sienta cohibido	Cohibición del estudiante por rol docente
22-26	dejar de lado clases magistrales... vengo con la mayor disposición de aprender	Estrategias activas / Disposición por aprender
26-28	trabajo colaborativo... participación responsable y compartir conocimiento	Trabajo colaborativo / Participación responsable
32-35	calificación de 8... darle mayor participación al estudiante es primordial	Efectividad percibida (8/10) / Participación como clave
37-45	inclinación hacia derecho y democracia; desean ser docentes	Relación con proyecto de vida (derecho/docencia)
42-43	balanza se inclina más hacia ciencias sociales que matemáticas	Preferencia por ciencias sociales sobre matemáticas
49-58	trabajar de la mano con el contexto... análisis crítico... debates y muestras folclóricas	Currículo contextualizado / Actividades culturales
62-67	sociedad y familia enfocadas en entretenimiento; poco interés por lectura/noticias	Influencias familiares/sociales desfavorables
67	tampoco pondrán en práctica temas políticos, económicos y sociales	Desinterés por temas públicos
70-80	falta de oportunidades; municipio dormitorio; distractores; no hay museos	Desmotivación por entorno / Falta de oferta cultural
80	prácticamente solo queda la escuela con esta función	Escuela como agente cultural principal
83-92	adecuación del entorno; comodidad; relacionar pasado y presente; uso de TIC; recursos	Ambiente pedagógico / Relación temporal / TIC y recursos
95-99	uso de proyector y mantenerlos pendientes de las noticias	Tecnología educativa / Actualidad como recurso
99-103	estudiantes sin TV o periódico; situación económica los desanima	Limitaciones socioeconómicas / Acceso a información

106-112	pocos textos, computadores y proyectores; algunos dañados; apartar con tiempo, llevar materiales propios	Escasez de recursos / Infraestructura deficiente
115-124	juego de competencias, tecnología, transversalidad, debate, trabajo individual y grupal	Metodologías lúdicas y transversales / Trabajo en equipo
118-123	acompañamiento de padres es difícil por trabajo; ponen obstáculos	Baja participación de familias / Falta de tiempo de padres

Líneas	Segmento entrevista docente 4	Codificación abierta
3-9	interés amplio en conocimientos generales, pero retraimiento en temas específicos; vergüenza a participar; copiar y pegar; no aprendizaje	Interés general / Desinterés en temas específicos /Ausencia de aprendizaje
12-23	cantidad de información; área muy teórica; pocas estrategias novedosas; poco uso de tecnología; tradicionalismo	Área teórica / Sobrecarga de información / Falta de innovación /Tradicionalismo
26-29	exposiciones, puestas en escena, videos, películas para motivar	Exposiciones / Dramatizaciones / Recursos audiovisuales / Motivación
33-35	estrategias muy efectivas; estudiantes sobresalen académicamente	Efectividad metodológica / Sobresalir académicamente
38-43	relacionan con viajes y relaciones interpersonales; no con lo laboral; inclinación a medicina e ingeniería	Relación parcial con proyecto de vida / Preferencia por ciencias aplicadas
47-50	valorar historia local y entorno; relacionar contexto con aprendizaje	Historia local / Entorno y aprendizaje
54-59	sociedad maltratada; noticias negativas; familia se abstiene de participar	Influencias sociales negativas / Desinterés familiar
62-70	entorno social importante; percepción de irrelevancia de ciencias sociales; adultos priorizan ciencias exactas; jóvenes prefieren entretenimiento	Entorno desmotivador / Irrelevancia percibida / Preferencia por ciencias exactas / Entretenimiento sobre educación
73-79	creatividad docente, narración de historias, disfraces, uso de tecnología, debates, conexión con la realidad, evaluación formativa	Creatividad docente / Historias / Elementos digitales / Debates / Conexión realidad / Evaluación formativa
82-85	aprendizaje significativo, estudio de casos, juegos, dramatizaciones	Aprendizaje significativo / Casos / Juegos / Dramatización
89-98	proyector, computadores, láminas, no se piden textos por economía; falta de motivación hacia lectura	Recursos limitados / Falta de textos / Economía familiar / Desmotivación hacia lectura
99-102	talleres para iniciar lectura; preguntas literales e inferenciales	Talleres de lectura / Estrategias de comprensión lectora
106-116	presentación de actividades destacadas; simulaciones históricas; recreación de escenas; debates; creación de contenidos digitales; infografías; gamificación; roles; trabajo colaborativo	Reconocimiento de logros / Simulaciones / Debates / Contenidos digitales / Infografías / Gamificación / Roles / Colaboración

Líneas	Segmento entrevista docente 5	Codificación abierta
3-6	interés bajo; no realizan actividades; no leen evaluaciones; resultados bajos	Interés bajo / Falta de participación / Resultados bajos
9-11	desmotivación por tradicionalismo; falta de estrategias; irresponsabilidad; poco interés por proyecto de vida	Tradicionalismo / Falta de innovación / Irresponsabilidad / Poco interés por proyecto de vida

14-16	explicación de estrategias activas: infografías, RAFT, pensamiento crítico, mapas mentales	Estrategias activas / Infografías / RAFT / Pensamiento crítico / Mapas mentales
20-23	efectividad depende de compromiso estudiantil; pocos participativos; falta de compromiso general	Bajo compromiso / Poca participación / Calificaciones bajas
27-29	prefieren ciencias naturales y matemáticas; poco interés en ciencias sociales para proyecto de vida	Interés en ciencias exactas / Poca relación ciencias sociales con proyecto de vida
33-42	relacionar actividades con contexto local; aporte cultural; reflexión crítica; música y arte de Turbaco; representaciones folclóricas	Currículo contextualizado / Cultura local / Reflexión crítica / Folclor
46-51	familia como pilar; falta de atención afecta; apoyo familiar genera buen estudiante; sociedad influye; falta de oportunidades	Influencia familiar / Apoyo positivo / Falta de oportunidades sociales
54-61	zona vulnerable; distracciones de fines de semana (fiestas, música, ausentismo)	Entorno vulnerable / Distracciones sociales / Ausentismo
64-68	variedad en clases; retroalimentación; docente como guía; estudiante protagonista; prácticas pedagógicas innovadoras; teoría y práctica; trabajo de campo	Variedad / Retroalimentación / Guía docente / Participación / Innovación pedagógica / Teórico-práctico / Trabajo de campo
71-74	trabajo en equipo; debates; TIC; participación; evaluación formativa y autoevaluación; juego; aprendizaje significativo; roles	Trabajo en equipo / Debates / TIC / Evaluación formativa / Juego / Aprendizaje significativo.
78-79	computadores, proyectores y mapas; pérdida de recursos tras pandemia	Recursos limitados / Pérdida de recursos post-pandemia
83-88	proyectos según intereses; aprendizaje basado en problemas; estudio de caso; música y folclor; trabajo colaborativo; trabajo de campo; historias de vida; representaciones	ABP / actividades culturales / Trabajo de campo / Historias de vida.

Líneas	**Segmento entrevista docente 6**	**Codificación Abierta**
8-9	"el interés de los estudiantes... es en parte nacido de la misma motivación que el maestro le otorgue a su trabajo... estrategias... para motivar al estudiante"	Influencia de la motivación docente
9-10	"hoy por hoy tiene en contra el desarrollo de la tecnología pues es algo que les interesa mucho a los estudiantes que el desarrollo de este tipo de temáticas de ciencias sociales."	Tecnología como competencia de interés
10-11	"el maestro se preocupa y se esfuerza por lograr esto, aun cuando hay muchas circunstancias que pueden ir en contra de la motivación"	Esfuerzo docente frente a adversidades
12-13	"ayudado con las nuevas tecnologías, atendiendo a los ritmos de aprendizaje... despertar ese interés por los ejes temáticos... ligadas al conocimiento de las ciencias sociales y que hacen parte de la vida diaria."	Uso de TIC y conexión con vida diaria
13-14	"Utilizar tecnologías, utilizar distintas dinámicas de clase para que el estudiante se sienta por lo menos motivado por la forma como el profesor hace la clase"	Dinámicas de clase motivacionales
14	"creo que no hay estrategias pedagógicas preestablecidas, sino que el maestro tiene que ir creando de acuerdo a las circunstancias que encuentra en cada grupo"	Adaptación estratégica al grupo

15-16	"El interés... varía de acuerdo con el grado... en los grados menores... el estudiante por su edad se mantiene siempre interesado... lógico que a medida que va creciendo... ese interés en el conocimiento va a ir cambiando"	Variación del interés según edad/grado
16	"habrá estudiantes que se mantienen más interesados en las ciencias sociales que en otras áreas... eso es normal dentro del desarrollo de los intereses propios"	Intereses individuales del estudiante
18	"hay muchas cosas que están en contra de la educación y es por ejemplo los distractores que hay en las redes sociales"	Distracción por Redes Sociales
18-19	"en el caso de las instituciones de educación oficial, el no contar con un mecanismo de dotación de material didáctico, por lo menos de textos."	Falta de material didáctico (textos)
19	"dificultades locativas, el difícil acceso a la tecnología para poder utilizar estrategias tecnológicas... dificultad para tener materiales de papelería"	Infraestructura y recursos deficientes
19	"el desarrollo de estrategias de lectura y desarrollo de la comprensión lectora, eso puede ser que esté en contra de la motivación"	Deficiencias en comprensión lectora
21	"El plan de área y los temas son los que te dictan al docente qué estrategias debe aplicar"	Planificación curricular
22	"utilización de los documentos históricos, artículos históricos, videos, películas y documentales para que el estudiante pueda estar interesado"	Uso de recursos audiovisuales e históricos
22	"que las dinámicas de clase sean activas donde el estudiante participe más, donde el estudiante sea el protagonista de la clase"	Rol protagónico del estudiante
25-26	"resultados de las pruebas... se mantiene en un promedio actualmente por encima de la media nacional... aunque siguen siendo bajos esos promedios... no es el mejor"	Desempeño académico en pruebas
27	"cuando empleo estrategias que le agradan al estudiante pues la participación aumenta, y se siente un ambiente agradable"	Participación ligada al agrado estratégico
29-30	"es el docente quien tiene que llevar al estudiante a... aterrizar el conocimiento... a relacionarla con el proyecto de vida de los estudiantes."	Vinculación con Proyecto de Vida
31	"muchos estudiantes egresados... han demostrado interés en ciencias humanísticas como la filosofía, el derecho, la economía"	Elección vocacional afín
32	"hay una influencia en el estudiante a la hora de tomar la decisión sobre qué va a sostener su independencia material y económica en el futuro"	Influencia económica futura
34	"se le ofrece al estudiante una gama de conceptos básicos de corte socioeconómico y con las nuevas tendencias de revalorizar el acervo cultural"	Oferta conceptual socioeconómica
35	"tendencia de la enseñanza... es contextualizada... relación... de la historia con la actualidad que vive nuestra sociedad"	Contextualización histórica y actual
37	"fenómeno del desinterés del estudiante y el poco compromiso que tenga la familia con la educación... afecta... a todo el proceso académico"	Falta de compromiso familiar

37	"estudiantes que vienen de familias jóvenes... hoy por distintas razones no le están dando la importancia suficiente que merece el proceso educativo"	Desvalorización familiar de la educación
38	"Se le entregan a la institución toda la responsabilidad de la formación académica y moral... desatendiendo su responsabilidad como familias"	Delegación total de responsabilidad a la escuela
40	"medios de comunicación, las redes sociales... influyen como distractores y como una competencia que no ayuda al proceso educativo"	Competencia negativa de medios/redes
40	"están enviando mensajes que desmotivan al estudiante hacia las ciencias sociales"	Mensajes desmotivadores del entorno
41	"Solamente los estudiantes que son o que están muy bien cimentados... en la familia, en los valores... mantienen un interés constante"	Valores familiares como factor protector
43	"acercarnos más los docentes al uso de la tecnología, utilizar dinámicas que acerquen al estudiante a nuestra realidad actual"	Uso de tecnología y realidad actual
43	"reconocimiento de la misma sociedad como constructora de la historia... ciencias sociales pueden ayudar en el proceso de adaptación a las nuevas realidades"	Utilidad práctica de las Ciencias Sociales
44	"el estudiante sienta que la escuela también es un espacio en el cual el estudiante puede sentirse motivado... sienta que él es quien hace el trabajo"	Escuela como espacio motivador
45	"Las dinámicas de grupo, utilización de documentales históricos, actividades lúdicas... en los que el estudiante encuentre un momento de esparcimiento, pero también de aprendizaje."	Lúdica y aprendizaje activo
47	"Activo o investigativo, en el que el estudiante... es quien construye con la orientación del docente su conocimiento, es quien indaga"	Aprendizaje investigativo/Constructivismo
47	"es capaz de socializar los resultados de este proceso."	Socialización del conocimiento
48-49	"el estudiante... reclama la utilización de la tecnología... estrategias pedagógicas son esas en las que el estudiante utiliza la tecnología para demostrar... su manejo"	Integración tecnológica por demanda estudiantil
52-53	"la institución tiene mínimos recursos para apoyar el trabajo académico... creo que son insuficientes."	Insuficiencia de recursos institucionales
54-55	"De los que disponemos, los elaboramos y los desarrollamos nosotros mismos... docente se ha venido esforzando por aprender a manejar la tecnología"	Autogestión y autoformación docente
57-58	"planes transversales... relacionar directamente el área de ciencias sociales con otras áreas, como el desarrollo de la lengua castellana"	Transversalidad curricular
59	"el contar con recursos tecnológicos hoy en día... nos permite que el estudiante se interese un poco más por las ciencias sociales."	Impacto positivo de recursos TIC
60	"como tenemos poco material... se nos hace difícil poder tener acceso continuo... no alcanzan los video beam, computadores"	Limitación de acceso a TIC

Líneas	Segmento entrevista estudiante 1	Codificación abierta
6-15	desmotivación, falta de interés, no prestan atención, no investigan, no le encuentran sentido	Desmotivación general / Falta de interés / Ausencia de sentido
17-24	metodología lenta, tradicional, aburrida, no se entiende	Metodología tradicional / Explicación lenta / Falta de claridad
27-32	no se usan materiales didácticos en sociales, solo profesor y tablero	Ausencia de recursos didácticos
35-46	estrategia de dictado, repetitivo, aburrido, poca participación estudiantil	Dictado / Estrategia repetitiva / Baja participación
49-55	profesor usa lo mismo de siempre, rutina repetitiva, aburrimiento	Rutina / Estrategias monótonas
58-61	uso de cuadernillos pruebas Saber y exposiciones como innovación mínima	Innovación limitada (cuadernillos / exposiciones)
64-65	cuando hay innovación, sienten motivación y ganas de trabajar	Innovación genera motivación
68-69	desinterés por forma de explicar y metodología	Desinterés por forma de explicar / Metodología
72-75	estudiantes deben mejorar disciplina e interés; profesor mejorar metodología	Responsabilidad del estudiante / Cambio metodológico docente
78-82	clases teóricas, poco aplicables a vida diaria, solo útiles para pruebas Icfes	Teoría poco aplicable / Utilidad limitada (pruebas Icfes)
85-93	ciencias sociales útiles si trabajan competencias ciudadanas; algunos motivados por derecho	Competencias ciudadanas / Motivación vocacional externa
96-103	propuestas: materiales didácticos con guías, imágenes, historias; aprendizaje activo	Propuestas de materiales didácticos / Aprendizaje activo
110-123	situación económica no afecta tanto; mayoría tiene celular; pocos computadores	Condiciones económicas / Acceso desigual a tecnología
126-143	entorno social negativo (malas compañías, música, TV entretenimiento), poco apoyo familiar	Entorno social negativo / Malas influencias / Falta de apoyo familiar
147-157	recursos institucionales mínimos (sin mapas, aire, imágenes, computadores); profesor usa portátil personal	Escasez de recursos institucionales
159-172	profesores desconocen situación económica del estudiante; no se percibe por presentación personal	Desconexión docente-situación económica
176-187	cultura fiestera y ruido familiar; estudiantes desordenados y poco responsables	Cultura familiar fiestera / Indisciplina estudiantil
190-198	comunidad con discusiones, ruido, falta de respeto; distrae y desmotiva	Comunidad conflictiva / Ruido / Distracción
202-211	factores motivadores: cambio metodológico, recursos, padres atentos, responsabilidad estudiantil	Factores motivadores: innovación, recursos, apoyo familiar, responsabilidad
214-225	propuestas: clases prácticas, debates, proyector, videos, temas actuales, películas, líneas de tiempo	Propuestas metodológicas prácticas / Uso de TIC / Temas actuales

Líneas	Segmento entrevista estudiante 2	Codificación abierta
6-37	Entretiene la case, algunas veces aburrimiento; interés por temas sociales e históricos; desmotivación por compañeros poco interesados; falta de dinámica; solo dos estudiantes muestran interés	Interés personal / Aburrimiento ocasional / Falta de dinámica / Poco interés de compañeros
40-42	clases teóricas, poca participación; profesor explica sin preguntar	Clases teóricas / Baja participación
45-50	cuando se repite la misma estrategia, se siente aburrimiento; conversar motiva más	Estrategias repetitivas / Conversar motiva

53-55	estrategias innovadoras limitadas: debates ocasionales; falta de recursos como videos	Innovación limitada / Debates ocasionales / Falta de recursos audiovisuales
58-61	estrategias innovadoras generan más interés y dinamismo	Innovación genera interés / Dinamismo
64-68	desinterés de compañeros porque el área se percibe muy teórica, poco práctica, metodología tradicional	Área teórica / Falta de aplicación práctica / Metodología tradicional
71-80	el estudiante debe disfrutar del aprendizaje; docente debe mejorar estrategias y promover participación	Cambio de visión estudiantil / Mejora de estrategias docentes / Mayor participación
83-90	temas como democracia y voto aplicables a la vida diaria; conocimientos cívicos útiles	Aplicabilidad de la teoría (democracia, voto) / Conocimientos cívicos
93-100	ciencias sociales útiles para futuro laboral (docencia, historia, derecho, sociología), pero pocos compañeros interesados	Aportes laborales y sociales / Vocaciones específicas / Poco interés general
103-111	propuestas: cambios metodológicos, más conversatorios, preguntar a estudiantes sus preferencias	Propuestas metodológicas / Conversatorios / Escuchar a estudiantes
115-130	situación económica influye poco; falta de acceso a celulares e internet; guías prestadas en clase; falta de libros suficientes	Condiciones económicas / Falta de libros / Acceso desigual a tecnología
133-145	entorno social influye: barrios problemáticos, ruido, familias desinteresadas, preferencia por entretenimiento sobre educación	Entorno social problemático / Ruido / Desinterés familiar / Preferencia por entretenimiento
149-160	recursos mínimos en la institución; poco uso de proyectores y computadores; falta de apoyo institucional; necesidad de vincular ciencias sociales en ferias	Escasez de recursos institucionales / Poco uso de TIC / Falta de apoyo institucional
164-171	pocas dificultades económicas porque la mayoría de materiales no se piden; guías facilitadas en préstamo	Impacto económico mínimo / Uso de guías en préstamo
175-186	cultura local desinteresada por lo propio; no aprecio de historia y cultura local; ambiente de calor que distrae	Desinterés cultural local / Falta de aprecio histórico / Condiciones ambientales adversas
189-192	comunidad poco interesada en democracia y noticias; preferencia por entretenimiento	Comunidad desinteresada en política / Preferencia por entretenimiento
196-204	factores de motivación: dinámicas, juegos, participación libre, reducción del temor a equivocarse, uso de TIC	Dinámicas motivacionales / Juegos / Reducción de temor / TIC
207-212	preferencia por debates, juegos de memoria, obras de teatro, exposiciones, proyectos, maquetas y trabajo grupal	Preferencia por metodologías activas / Teatro / Exposiciones / Proyectos / Trabajo grupal

Líneas	**Segmento entrevista estudiante 3**	**Codificación abierta**
6-22	Me siento normal, no es mi favorita; motivación por la profesora; aburrimiento a veces; compañeros no leen; desmotivación por hablar del pasado y mucha lectura	Motivación por docente / Aburrimiento / Desinterés por lectura / Desmotivación por pasado

25-31	Exposiciones, socialización, profesora protagonista, poca participación espontánea	Estrategias tradicionales / Exposiciones / Baja participación
34-37	Aburrimiento por repetición de estrategias; necesidad de innovación	Repetición de estrategias / Necesidad de innovación
40-42	Ninguna estrategia innovadora aplicada por docente	Ausencia de innovación docente
45-46	Cuando hay innovación se siente contenta y motivada	Innovación genera motivación / Alegría
49-54	Desinterés porque se habla de historia pasada y geografía poco atractiva	Desinterés por pasado y geografía
57-72	Propuesta de aprendizaje activo; relación horizontal docente-estudiante; participación y socialización; responsabilidad compartida	Propuesta de aprendizaje activo / Horizontalidad / Responsabilidad compartida
75-85	Cree que sí puede aplicarse a la vida diaria; importante conocer actualidad; algunos no lo valoran	Aplicación a vida diaria / Conocer actualidad / Valoración desigual
88-94	Aporte social de las ciencias sociales; en lo laboral poco aporte salvo comprensión de hechos	Aporte social significativo / Escasa utilidad laboral
97-101	Propuesta de implementar aprendizaje activo en todas las áreas	Propuesta generalizada de aprendizaje activo
105-112	Limitación económica influye en materiales (maquetas); creatividad y reciclaje pueden resolver	Limitaciones económicas / Creatividad y reciclaje
115-122	Influencia del entorno familiar y social; falta de motivación y ejemplo de los padres	Influencia familiar / Ausencia de motivación parental
126-132	Escuelas con más recursos motivan más; en su caso no se usan recursos tecnológicos aunque los estudiantes lo piden	Influencia de recursos escolares / Falta de TIC en clases
136-141	Algunos compañeros tienen dificultades económicas (carteleras, comida) y requieren flexibilidad	Dificultades económicas de compañeros / Flexibilidad docente necesaria
145-152	Factores culturales (fiestas, música) y ambientales (ruido, calor) desmotivan	Factores culturales y ambientales desmotivadores
155-163	Comentarios sociales negativos hacia ciencias sociales; ruido barrial afecta concentración	Comentarios sociales despectivos / Ruido barrial
167-175	Factores motivadores: profesor que anime, importancia del área, apoyo de padres, disposición del estudiante	Factores motivadores múltiples (docente, padres, disposición, relevancia área)
178-187	Deseo de uso de tecnologías, videos en clase, juegos, mayor participación, rol menos vertical del profesor	Propuestas metodológicas: TIC, juegos, horizontalidad, participación

Líneas	**Segmento entrevista estudiante 4**	**Codificación abierta**
6-17	Me gusta la materia, motivada; compañeros desmotivados; no me servirá en el futuro; le sirve porque quiere ser licenciada en sociales; motivación por conocer historia; desmotivación por exceso de lectura	Motivación personal / Vocación docente / Interés por historia / Desmotivación por lectura
20-23	Estrategias tradicionales: talleres, actividades culturales con representaciones	Estrategias tradicionales / Actividades culturales
26-28	Mismas estrategias aburren a compañeros	Repetición estratégica / Aburrimiento
31-32	No usan tecnología; falta de recursos audiovisuales	Ausencia de tecnología / Falta de recursos audiovisuales
35-37	Cuando hay cambios, aumenta la atención; gustan los cambios	Innovación genera atención / Valoración de cambios
40-42	Desinterés por geografía e historia pasada; falta de identificación	Desinterés por geografía e historia pasada

45-49	Estudiante debe poner interés; docente debe usar nuevos métodos para atraer	Responsabilidad compartida / Necesidad de nuevos métodos
52-56	Aplicación de geografía en vida diaria (viajes, ubicación) aunque compañeros no lo valoran	Aplicación práctica de geografía / Falta de valoración de compañeros
59-62	Para ella sí sirve a futuro (vocación), pero compañeros no ven utilidad	Utilidad vocacional / Poco interés de compañeros
65-68	Propuestas: clases dinámicas, actividades culturales, uso de tecnología, trabajos de campo	Propuestas dinámicas / Actividades culturales / TIC / Trabajos de campo
72-74	Situación económica influye en libros y maquetas; puede afectar notas	Limitaciones económicas / Impacto en desempeño
77-89	Entorno social influye; preferencia por entretenimiento (programas, redes) más que noticias; imitación de malas prácticas	Entorno social distractor / Preferencia por entretenimiento / Influencia negativa de pares
93-96	Recursos existen pero la profesora no los usa; malas condiciones locativas (barro cuando llueve)	Recursos desaprovechados / Condiciones locativas deficientes
100-104	Dificultad para pagar salidas pedagógicas; no participar afecta experiencia	Falta de recursos económicos para salidas / Pérdida de experiencias
108-117	Cultura del desgano por falta de interés personal; influencia de amistades; ruido ambiental afecta concentración	Falta de interés personal / Malas influencias / Ruido ambiental
120-122	Barrio con música a alto volumen y riñas; genera nerviosismo y desmotivación	Conflictos barriales / Ruido social / Desmotivación
126-129	Factores motivadores: trabajar temas de interés, usar tecnología (proyector, videos)	Motivación por temas de interés / Uso de tecnología audiovisual
132-134	Clases dinámicas, uso de tecnología y juegos para participación	Clases dinámicas / TIC / Juegos / Participación

Líneas	Segmento entrevista estudiante 5	Codificación abierta
6-9	Me aburro porque siento que las clases no son dinámicas; me emocionan más otras materias como informática; la profesora a veces es dinámica, pero también repetitiva.	Aburrimiento por clases poco dinámicas / Comparación con otras materias / Repetición docente
12	El profesor usa guías, copias, talleres y exposiciones.	Estrategias tradicionales: guías, talleres, exposiciones
15	Me siento aburrido cuando repite siempre la misma estrategia; me gustaría que las clases fueran más dinámicas.	Aburrimiento por repetición / Deseo de dinamismo
18-23	El profesor coloca mucho el proyector, videos, audios, usa tecnología; eso me motiva un poco, pero reconozco que yo soy el más desmotivado; me considero irresponsable, no cumplo con los compromisos.	Uso de TIC como motivación parcial / Reconocimiento de desmotivación personal / Irresponsabilidad estudiantil
26-27	Cuando usa estrategias innovadoras no me siento tan aburrido, me emociono más porque hay cambios en la clase.	Innovación docente genera emoción / Valoración de cambios
30-31	No nos gustan las lecturas, no nos gusta leer y eso nos aburre.	Desinterés por lectura / Aburrimiento por lecturas

34-36	Como estudiante debo mejorar mi actitud, poner más interés y dejar la flojera; el profesor debe ser más dinámico y activo.	Autocrítica estudiantil / Necesidad de dinamismo docente
39-40	Sí, puedo aplicar la teoría en mi vida diaria, por ejemplo, dar mi opinión en charlas.	Aplicación práctica de la teoría / Participación social
43-46	Las ciencias sociales pueden aportar, pero me gustan más las matemáticas y los números que las letras y lecturas.	Preferencia por matemáticas / Menor valoración de ciencias sociales
49-51	Propondría charlas motivadoras y clases más dinámicas con juegos.	Propuestas: charlas motivadoras / Juegos / Clases dinámicas
55-59	Si no se tienen recursos económicos afecta, pero en mi caso es flojera; aunque tengo recursos no llevo materiales y me ponen malas notas.	Reconocimiento de flojera personal / Influencia económica limitada
62-64	Mi barrio es tranquilo, no me ha desmotivado el entorno social.	Entorno social tranquilo / Sin influencia negativa
68-70	El salón es pequeño y caluroso, pero la profesora siempre lleva proyector, computadora, videos y eso me gusta.	Limitaciones locativas / Valoración de TIC del docente
83-86	He tenido recursos económicos, pero me da flojera comprarlos; mis padres me apoyan, pero pierdo interés y temo perder el año otra vez.	Flojera personal / Apoyo familiar / Riesgo académico
90-96	Las fiestas y compromisos tempranos desmotivan a muchos jóvenes, aunque algunos amigos me aconsejan seguir estudiando.	Influencia cultural juvenil / Amigos como influencia positiva y negativa
99-102	En mi barrio no hay problemas, al contrario, me aconsejan para que no pierda el año, aunque algunos me incitan a no estudiar.	Consejos comunitarios positivos / Malas compañías presentes
106-109	Para motivar se debe mejorar la actitud estudiantil, ser responsables y que el profesor converse más con los estudiantes.	Responsabilidad estudiantil / Cercanía docente
112-118	Me gustaría que las clases fueran con juegos, charlas, debates, carteleras, dramatizaciones, videos e imágenes; así tendría más interés.	Propuestas metodológicas activas / Juegos / TIC / Dramatizaciones / Carteleras / Debates

Líneas	Segmento entrevista estudiante 6	Codificación abierta
7-25	Siento que las clases de sociales son buenas, pero me distraigo por mis compañeros que se portan mal. Me gusta la historia y la lectura, aunque ahora hay más exigencia con tareas y socializaciones.	Clases buenas, pero distracciones / Gusto por historia y lectura / Exigencia académica alta
28	Nos ponen a hacer talleres, a leer y a realizar líneas de tiempo.	Estrategias tradicionales: talleres, lectura, líneas de tiempo
31-33	Siento que es fácil porque ya lo hemos hecho varias veces, pero me gustaría que cambiaran los métodos.	Facilidad por repetición / Deseo de variedad metodológica
36-38	La profesora dramatiza, hace chistes y usa videos e imágenes.	Estrategias innovadoras: dramatización, humor, videos, imágenes
41-48	Cuando la profesora dramatiza me siento más motivada y no olvido los ejemplos porque me divierten.	Dramatización genera motivación / Aprendizaje memorable
51	Nos desmotivamos por las largas lecturas, los talleres y la pereza.	Desmotivación por lecturas y talleres / Pereza estudiantil
54-56	Debo mejorar mi atención, disciplina y responsabilidad; los profesores deben ser más pacientes y dinámicos.	Autocrítica estudiantil / Mejora de disciplina / Dinamismo docente necesario

59-64	Siento que sí puedo aplicar lo aprendido en la vida diaria, por ejemplo, cuando opino sobre noticias o en redes sociales.	Aplicación práctica de teoría / Opinión en temas actuales
67-77	Las ciencias sociales sirven como base para liderazgo, pero me gustan más las matemáticas y no lo veo en mi futuro profesional.	Aporte de ciencias sociales a liderazgo / Preferencia por matemáticas / No proyección profesional en sociales
80-81	Propongo que los estudiantes vean lo positivo, mejoren disciplina y sean más responsables.	Propuesta de cambio actitudinal / Responsabilidad estudiantil
85-90	Algunos no tienen recursos para materiales y se sienten tristes; otros tienen y no hacen nada.	Falta de recursos materiales / Desinterés pese a tener recursos
93-99	En mi comunidad los adultos se interesan por noticias, pero los jóvenes prefieren moda, fiesta y redes.	Influencia social: adultos informados, jóvenes desinteresados
103-106	En el colegio hay pocos recursos, los salones son pequeños y hace mucho calor.	Pocos recursos institucionales / Condiciones locativas deficientes
110-114	Me siento mal cuando no puedo cumplir por falta de materiales, pero busco alternativas como dibujar.	Malestar por falta de recursos / Creatividad como alternativa
122-128	Prefiero programas de entretenimiento como 'La casa de los famosos' antes que actividades culturales.	Preferencia por entretenimiento / Desinterés por cultura local
131-132	En mi barrio a veces hay bulla, pero se controla.	Ruido barrial ocasional / Control comunitario
136-138	El profesor debe hacer la clase atractiva y nosotros ser más responsables.	Metodología atractiva / Responsabilidad estudiantil
141-145	Me gustan las clases dinámicas, los juegos, trabajar en grupo, dramatizaciones y salidas de campo.	Preferencia por dinámicas, juegos, grupos, dramatizaciones, salidas de campo

Anexo A-19

Consentimiento informado.



UPEL

Turbaco, 19 Mayo de 2025

Señor rector

EDGAR CHACÒN VIRGÜEZ

Asunto: Solicitud de autorización para aplicación de instrumentos de investigación doctoral a estudiantes y docentes.

Cordial saludo

Mi nombre es Amalfi Ustate Pacheco, identificada con cédula de ciudadanía 22516981, actualmente curso estudios de Doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador; laboro como docente del área de ciencias sociales en la Institución Educativa Docente de Turbaco.

Por medio de la presente me dirijo a usted muy respetuosamente para solicitarle su autorización para aplicar los instrumentos de recolección de información de mi tesis de investigación doctoral titulada *"Modelo teórico sustentado en la motivación para promover el aprendizaje de las ciencias sociales en estudiantes de noveno grado del municipio de Turbaco"*.

Como parte de este trabajo realizaré la observación de aula y entrevistas a profundidad a dos docentes del área de ciencias sociales y a dos estudiantes de noveno grado, los cuales serán concertados previamente y acompañados de sus respectivos consentimientos informados. Dichás entrevistas se realizarán entre el 20 de mayo al 20 de junio de 2025, con una frecuencia de 2 visitas en este lapso de tiempo, de acuerdo con la disponibilidad de los participantes.

Me comprometo a guardar el anonimato de los informantes y a respetar los principios éticos que rigen la investigación cualitativa.

Agradezco su colaboración y oportuna respuesta para el desarrollo de esta investigación.

Atentamente

Amalfi Cristina Ustate Pacheco

Amalfi Ustate Pacheco

Recibido:
Ing. del Carmen Díaz Vargas
Coordinadora.
Mayo 19/25
Hora: 7:02 a.m.

Rector

Anexo A-20

Diarios de campo de la investigadora.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

OBSERVACIÓN DE CLASE 001

INVESTIGADOR: Amalfi Ustate
INFORMANTE CLAVE #: (Doc-001).

OBSERVACIÓN DE LA CLASE

La sesión se inició con el saludo protocolario del docente y la organización de los estudiantes en una disposición de mesa redonda, un formato que, si bien es propicio para la discusión, no se articuló con una estrategia didáctica participativa. Tras el registro de asistencia, se procedió a la exposición de un grupo temático sobre los grupos vulnerables. No obstante, se omitió la presentación explícita de los objetivos de aprendizaje de la temática a abordar, lo que pudo haber dificultado la orientación del proceso y el enfoque de la atención. Durante las presentaciones, la concentración estudiantil fue dispersa e intermitente, notándose una atención sostenida únicamente cuando el docente intervenía.

Esta falta de compromiso se atribuye a que algunos estudiantes ya contaban con la calificación de exposiciones previas o no estaban programados para participar ese día. La desmotivación se manifestó además en el uso de dispositivos móviles, los cuales eran manipulados discretamente. Cabe señalar que la fase de exposición se caracterizó por una notoria ausencia de interacción entre pares, pues los estudiantes receptores no realizaron intervenciones. Al concluir las exposiciones, el docente no implementó mecanismos de autoevaluación o retroalimentación formativa. Posteriormente, el rol del docente se acentuó drásticamente, asumiendo el protagonismo de la clase mediante la lectura literal y extensa de la Constitución. La sesión culminó sin una evaluación formal para los expositores o los participantes, sin una conclusión integradora del tema y, crucialmente, sin un ejercicio de vinculación o contextualización del contenido abordado con la realidad inmediata y cotidiana de los estudiantes, limitando así la significatividad del aprendizaje.

NOTAS REFLEXIVAS DEL INVESTIGADOR

A partir de la observación de la práctica pedagógica en la clase de Ciencias Sociales, se concluye que el docente opera bajo un modelo de enseñanza tradicional, caracterizado por una marcada centralidad en su figura y la escasa incorporación del contexto local y cotidiano del estudiante, lo cual minimiza la relevancia y el significado del conocimiento impartido. Si bien se realizaron exposiciones por parte de los estudiantes, la dinámica de aula careció de participación, evidenciada en la limitación de la retroalimentación y la ausencia de estrategias interactivas como la lluvia de ideas, lo que contribuye a que los estudiantes adopten una actitud pasiva y muestren bajo interés en la asignatura.

En este entorno, la convivencia y el respeto mutuo son regulares, ya que las interrupciones frecuentes y las conversaciones paralelas señalan una necesidad clara de fortalecer las normas de respeto por la palabra y la sana interacción en el aula. No obstante, se identifica una valiosa oportunidad pedagógica: el uso de ejemplos concretos de la vida familiar o comunitaria incrementa significativamente la motivación estudiantil, sugiriendo que la integración sistemática del contexto inmediato debe convertirse en una estrategia clave, particularmente en Ciencias Sociales.

Dada la limitación en el acompañamiento familiar, resulta fundamental diseñar actividades que incluyan a los padres de familia y a la comunidad educativa como un apoyo esencial para el aprendizaje. Por consiguiente, se recomienda promover un mayor protagonismo estudiantil, fomentar la interacción y el trabajo colaborativo, integrar activamente el uso de tecnologías educativas y propiciar la participación de los padres de familia en los procesos formativos, a fin de renovar e innovar las estrategias didácticas del docente y favorecer una educación más significativa y profundamente contextualizada.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

OBSERVACIÓN DE CLASE 002

INVESTIGADOR: Amalfi Ustate
INFORMANTE CLAVE #: (Doc-002).

OBSERVACIÓN DE LA CLASE

A partir del registro de la sesión, se observa que el docente solo consigue captar el interés inicial de los estudiantes, el cual se disipa rápidamente, aproximadamente a los diez minutos, momento en que inician conversaciones paralelas que evidencian distracción. La metodología implementada es de corte tradicional, centrada en la transmisión de conocimientos y la consignación de información, donde las únicas actividades desarrolladas son el dictado del concepto de "absolutismo" en el cuaderno y la elaboración y explicación de un mapa conceptual en el tablero, sin que se implementen prácticas innovadoras o dinámicas que promuevan la participación activa. La participación estudiantil es marcadamente mínima y desigual, pues solo tres estudiantes responden insistentemente a las preguntas generales formuladas, sin que ningún alumno plantee interrogantes por iniciativa propia. Claramente, los educandos no son los protagonistas de la clase, pues la docente mantiene un rol dominante y trabaja con el grupo de forma generalizada, sin fomentar el trabajo en equipo.

La motivación es baja, especialmente en la última hora de clase, manifestándose en un aumento del ruido por las conversaciones, indisciplina, la manipulación de dispositivos móviles camuflados, y el deseo explícito de finalizar la jornada, lo que resultó en que muchos no terminaran de copiar el mapa conceptual, situación agravada al coincidir con la entrega individual de los informes de notas. En cuanto a los recursos, se nota una ausencia de material didáctico diverso, limitándose el docente al uso del tablero y marcadores. Si bien el salón está organizado y no hay interferencia externa, el ruido interno generado por las conversaciones y la distracción es constante. Respecto a la interacción, la docente busca involucrar a los estudiantes con preguntas, pero la escasa respuesta disminuye la fluidez de la misma; en cuanto al respeto, si bien los estudiantes obedecen a los llamados de atención, esta obediencia es momentánea, evidenciando que el respeto hacia el docente no es permanente. Finalmente, el cierre de la clase es abrupto y superficial, limitándose a asignar un compromiso para la siguiente sesión y la despedida, omitiendo cualquier tipo de evaluación, conclusión o síntesis del tema tratado, y ratificando la falta de vinculación del contenido con el contexto del estudiante.

NOTAS REFLEXIVAS DEL INVESTIGADOR

Se percibe que la clase se ve significativamente limitada por la ausencia de recursos didácticos y la aplicación de metodologías innovadoras, factores que restringen la motivación y el compromiso estudiantil. Un aspecto crucial detectado es la dificultad en el dominio de la disciplina, exacerbada por las decisiones metodológicas: la necesidad del docente de dar la espalda al grupo para elaborar el mapa conceptual en el tablero facilitó que los estudiantes aprovecharan para conversar y levantarse de sus puestos. Esta situación sugiere que, ante las carencias institucionales de ayudas didácticas, el docente podría haber mitigado la indisciplina y optimizado

el tiempo de clase trayendo el mapa conceptual ya elaborado en un formato alternativo, como una cartelera, lo que le permitiría mantener contacto visual constante y un mayor control del aula.

A partir de esta observación, se infiere un conjunto de recomendaciones clave para mejorar la motivación y el aprendizaje en Ciencias Sociales. Se aconseja fortalecer el dominio de la disciplina e incorporar ayudas didácticas y recursos variados para enriquecer las sesiones. Es fundamental diversificar las estrategias pedagógicas incluyendo métodos más activos y participativos, tales como la lúdica, el desarrollo de proyectos de aula, la organización de mesas redondas y la realización de trabajos de campo local que contextualicen el contenido. Finalmente, se recomienda impulsar el trabajo en equipo y, de manera estratégica, buscar la inclusión de la familia y personas del entorno del estudiante en las tareas y compromisos académicos, como la aplicación de encuestas, la realización de entrevistas o proyectos de investigación y actividades de reflexión, logrando así una educación más contextualizada y significativa.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

OBSERVACIÓN DE CLASE # 003

INVESTIGADOR: Amalfi Ustate
INFORMANTE CLAVE #: (Doc-003).

OBSERVACIÓN DE LA CLASE

La clase se inicia con el saludo del docente y la toma de asistencia, seguida por el recordatorio de la socialización grupal de un taller previo sobre la Primera Guerra Mundial. El objetivo de la sesión no fue presentado explícitamente. El docente llama a los grupos en orden, encontrando que algunos estudiantes manifestaron haber realizado el taller, pero no estar preparados para la exposición, mientras que otros sí estaban dispuestos a socializar. El docente logra el interés inicial de los estudiantes, pero este es temporal y fragmentado, pues rápidamente se disipa; la atención se desvía ya que los alumnos se preocupan por ensayar sus propias intervenciones o, en el caso de los no preparados, se desinteresan de la clase, lo que resulta en una motivación superficial. No se evidencia una estrategia clara para vincular el tema histórico de la Primera Guerra Mundial con el contexto inmediato y la realidad del estudiante.

En cuanto a la metodología, se observa un enfoque tradicional y de limitada dinámica. El docente se mantiene en su escritorio, actúa como protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje y dirige la sesión llamando a los grupos para calificar la socialización del taller. Las actividades se limitan a la toma de calificaciones y la realización de las socializaciones, sin incorporar prácticas innovadoras o el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). La participación de los educandos es restringida, centrándose en responder las preguntas de la guía del taller, y generalmente son los mismos estudiantes quienes lo hacen de forma repetitiva. Un número considerable de alumnos manifestó no haber realizado el taller o no haber estudiado, lo que incrementó la inactividad y las conversaciones paralelas.

NOTAS REFLEXIVAS DEL INVESTIGADOR

Como observador, se percibe que la clase promueve la participación escrita y oral mediante la asignación y socialización de talleres, lo cual, sin embargo, se traduce en un nivel de participación predominantemente memorístico y poco crítico por parte de los estudiantes. La motivación en el aula es fragmentada e inconstante, requiriendo que el docente realice repetidos llamados de atención para retomar el control, ya que las conversaciones paralelas se reanudan de forma recurrente. Se observa que la socialización es percibida por muchos estudiantes más como una obligación o compromiso para cumplir un requisito de calificación que como un interés genuino, lo cual se evidencia en la uniformidad y repetición de frases que reflejan un aprendizaje superficial basado en la memorización.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

OBSERVACIÓN DE CLASE # 004

INVESTIGADOR: Amalfi Ustate
INFORMANTE CLAVE #: (Doc-004).

OBSERVACIÓN DE LA CLASE

La clase inició con el saludo del docente, quien luego solicitó a un estudiante recordar la actividad de la sesión anterior, la cual fue un álbum sobre los gobiernos de la República liberal, destacando el gusto por el uso de recursos caseros y el intercambio de conocimientos entre pares. Seguidamente, el docente estableció los pactos de aula y los acuerdos de escucha. En esta ocasión, el objetivo de la clase sí fue presentado. El interés de los estudiantes se logró y mantuvo mediante una metodología dinámica e innovadora, caracterizada por el aprendizaje activo y el pensamiento crítico. La actividad central fue la proyección de un video sobre el Bogotazo, durante la cual el docente realizó pausas estratégicas para formular interrogantes intencionados que permitieron a los estudiantes establecer asociaciones críticas con temas previos.

Los alumnos tomaron apuntes y participaron activamente, demostrando concentración y respuestas acertadas, aunque el docente solo tuvo en cuenta el contexto del estudiante en ocasiones. Los recursos utilizados incluyeron las TIC (video *beam*, computador, parlante e internet propio), si bien hubo inconvenientes técnicos menores con el sonido del parlante. A pesar de la alta motivación general, la interacción se vio interrumpida por la tardanza de un estudiante y las conversaciones paralelas al tomar apuntes. La relación entre docente y estudiante fue frecuentemente respetuosa, aunque un grupo ubicado en la parte posterior generó indisciplina, risas y comentarios inapropiados, lo que obligó al docente a programar una conversación con ellos al finalizar la sesión. El cierre de la clase consistió en la asignación de una actividad complementaria para casa (álbum de imágenes y explicación de hechos del Bogotazo) y la entrega de una guía para ser desarrollada en grupos de cinco para la siguiente sesión, precisando el formato de entrega.

NOTAS REFLEXIVAS DEL INVESTIGADOR

Como observador, se identifica la necesidad de reorganizar la distribución del aula para mitigar la indisciplina recurrente, siendo imperativo separar al grupo de estudiantes ubicados en la parte posterior, quienes persisten en las conversaciones y la distracción. A pesar de este foco de desorden, se destaca que el resto de los alumnos mantuvo la concentración en la actividad. Un aspecto detectado para mejorar la motivación es la duración de los recursos audiovisuales, pues el interés de los estudiantes decayó notablemente hacia el final del video proyectado. En consecuencia, se infieren varias recomendaciones para potenciar el aprendizaje y la motivación en Ciencias Sociales: el docente debe procurar una mayor asociación de la temática con el contexto local y familiar de los estudiantes, utilizando de manera estratégica videos de corta duración para mantener la atención. Se sugiere diseñar tareas y actividades que conecten directamente con el entorno local (como, por ejemplo, Turbaco) y familiar de los alumnos, integrando sistemáticamente la teoría y la práctica para hacer el contenido más significativo y relevante.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

OBSERVACIÓN DE CLASE # 005

INVESTIGADOR: Amalfi Ustate
INFORMANTE CLAVE #: (Doc-005).

OBSERVACIÓN DE LA CLASE

La clase se inició con el saludo del docente, quien inmediatamente realizó llamados de atención debido a las conversaciones entre los 31 estudiantes presentes. Posteriormente, implementó una estrategia de sondeo de conocimientos previos que denominó "nota adhesiva": entregó un papel en blanco a cada estudiante para que anotaran individualmente lo que recordaban del tema anterior (actividades económicas en Colombia), permitiendo la consulta de los apuntes. En el tablero, el docente escribió el título de la clase y las categorías de clasificación (geográfico, social, económico, político) bajo las cuales los estudiantes debían pasar individualmente a pegar su nota y explicar brevemente su contenido.

Aunque el docente no presentó el objetivo de la clase, la actividad implementada resultó ser dinámica e inicialmente logró captar el interés de los estudiantes. Sin embargo, se presentaron incidentes de indisciplina, como intentos de trabajo grupal, estudiantes levantándose de su puesto y ruido generado por un niño simulando un tambor, lo que requirió varios llamados de atención. La metodología se centró en la participación individual de los estudiantes, quienes pasaron al tablero a exponer.

La interacción del docente se limitó a dialogar con cada estudiante que socializaba, pero la participación fue ruidosa, ya que el ruido interno del aula impidió escuchar claramente las explicaciones de los compañeros. Si bien hubo respeto mutuo entre el docente y los estudiantes, no se evidenció respeto por la palabra del otro entre los mismos alumnos. La participación de los estudiantes fue frecuente, pero estuvo centrada en su turno individual, mostrando escaso interés por lo que los demás exponían. La actividad desarrollada se enfocó exclusivamente en el ámbito nacional, omitiendo la vinculación con el contexto inmediato del estudiante. La clase finalizó inmediatamente después de la última socialización individual, cuando el docente realizó una conclusión general y registró las calificaciones de cada estudiante en su planilla.

NOTAS REFLEXIVAS DEL INVESTIGADOR

Se percibe que, a pesar de que todos los estudiantes participaron en la actividad, existió un bajo interés por escuchar y aprender de sus pares, lo cual se atribuye a una falta de motivación intrínseca. La participación fue interpretada como un acto mecánico y extrínseco, realizado primariamente para obtener la calificación asignada por el docente, lo que generó una tendencia a las distracciones y a un desinterés generalizado por el aprendizaje colectivo.

A partir de esta percepción, se infieren varias recomendaciones clave para fortalecer la motivación y la calidad del aprendizaje en Ciencias Sociales: se sugiere iniciar la clase con la presentación clara de los objetivos de aprendizaje, de modo que los estudiantes tengan conocimiento de lo que se espera de ellos y se oriente su esfuerzo. Es fundamental fortalecer la escucha activa y el respeto por la palabra del otro como pilares de la convivencia en el aula. Se recomienda utilizar el trabajo en equipo como estrategia para canalizar las interacciones y reducir las conversaciones ajenas al tema, además de emplear preguntas abiertas durante las actividades para impulsar la reflexión, la discusión y el compromiso intelectual. Finalmente, resulta imprescindible asociar las temáticas con el contexto social del estudiante para dotar al contenido de relevancia y significado.

SÍNTESIS CURRICULAR

Autora

Amalfi Ustate Pacheco, identificada con cédula de ciudadanía No. 22.516.981 expedida en Barranquilla y pasaporte No. BA389768, nació el 15 de julio de 1980. Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad del Atlántico (2003) y Magíster en Educación de la Universidad de Cartagena (2019). Actualmente se desempeña como docente de Ciencias Sociales en la Institución Educativa Docente de Turbaco, municipio de Turbaco, departamento de Bolívar.

Tutora

Marjorie Josefina Suárez Bolívar, Dirección: Calle 50, Edificio Vega del Este II, Urbanización Montalbán II, Caracas. PHD en gerencia educacional e investigación educativa. UPEL-El Mácaro y extensión Apure. Doctora en Educación UPEL-IPC. Magister en Educación y Evaluación Educacional. UPEL-José Manuel Siso Martínez Programa de Formación de Instructores IPC. Docente Ordinario UPEL-IPC desde el 2008. UCAB “Universidad Católica Andrés bello”. Licenciado en Educación, Mención Ciencias Sociales. Informe de Seguimientos de la educación para todos en el Mundo, UNESCO 2012, Ponente. Artículos publicados: La educación en África y su impacto en los estándares de formación en revista de investigación RIEAC. Jefe de División Viceministerio de asuntos educativos, Ministerio del Poder Popular para la Educación. Docente en el Colegio La Concepción de Montalbán, Desarrollo de Talleres en (Evaluación por competencias, evaluación educacional, construcción de técnicas e instrumentos de evaluación, estrategias evaluativas y de aprendizaje, evaluación institucional, a través de SANTILLANA, 2015-2016. Docente contratado en UPEL-IPC en el Programa de Profesionalización en 2003. Docente contratado IPC-JMSM para el Diplomado Educación Superior desde 2010 hasta 2014. Docente Maestría en Currículo UPEL-IPC. Docente Diplomado en Educación Universitaria, UPEL-IPC, 2019-2020. Coordinador de la Maestría en Educación mención Currículo UPEL-IPC, 2021-2023 y actualmente jefe Unidad de Evaluación IPC.