



Motivar para aprender ciencias sociales en el contexto de la pandemia. Tres intervenciones didácticas motivadoras

Motivate to learn social sciences in the context of the pandemic. Three motivating didactic interventions

David Porrinas González¹, Mario Corrales Serrano² & María José Merchán García³

Fecha de recepción: 07/06/23; Fecha de revisión: 04/09/23; Fecha de aceptación: 18/09/2023

Cómo citar este artículo:

Porrinas, D., Corrales, M., & Merchán, M.J. (2023). Motivar para aprender ciencias sociales en el contexto de la pandemia. Tres intervenciones didácticas innovadoras. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 12(2), 132-144.

Autor de Correspondencia: mariocs@unex.es

Resumen:

Una de las tareas más importantes de un docente es la de desarrollar estrategias de aprendizaje que resulten motivadoras para el estudiantado. En todas las etapas educativas y en cualquiera de las áreas de conocimiento, motivar al estudiantado es una necesidad para que el proceso de aprendizaje tenga éxito. De manera especial, en el contexto de la pandemia de la COVID-19, se hizo más necesario aún el trabajo motivacional con los discentes, para superar las dificultades de todos los niveles que se vivían en este contexto. La presente investigación presenta y analiza tres intervenciones didácticas llevadas a cabo durante el periodo de confinamiento derivado de la pandemia, en las etapas universitaria y preuniversitaria, y que tienen en común la finalidad de incidir en la motivación del estudiantado para tratar de contrarrestar las circunstancias adversas de este periodo. Tras analizar de modo preliminar estas intervenciones, mediante los productos finales obtenidos y la observación participante del docente, se concluye que dichas intervenciones repercutieron positivamente en la motivación del estudiantado, ayudando a superar las dificultades de aprendizaje propias de este contexto.

Palabras clave: motivación, didáctica, ciencias sociales, COVID-19

Abstract:

One of the most important tasks of a teacher is to develop learning strategies that are motivating for students. In all educational stages and in any of the areas of knowledge, motivating students to learn is a necessity for the learning process to be successful. In a special way, in the context of the COVID-19 pandemic, motivational work with students became even more necessary, to overcome the difficulties at all levels that were experienced in this context. The present investigation presents and analyses three didactic interventions carried out during the period of confinement derived from the pandemic, in the university and pre-university stages, and which have in common the purpose of influencing the motivation of students to try to counteract adverse circumstances. of this period. After a preliminary analysis of these interventions, through the final products of the interventions, and the teacher participant observation, it is concluded that these interventions had a positive impact on the motivation of the students, helping to overcome the learning difficulties typical of this context.

Key Words: motivation, didactics, social sciences, COVID-19

¹ Universidad de Extremadura (España), dporrinas@unex.es; CÓDIGO ORCID: 0000-0003-1759-6616

² Universidad de Extremadura (España), mariocs@unex.es; CÓDIGO ORCID: 0000-0001-8520-9222

³ Universidad de Extremadura (España), mjmerchan@unex.es; CÓDIGO ORCID: 0000-0001-5180-6416

1. INTRODUCCIÓN

1.1 La motivación

Uno de los factores más relevantes para que se dé el éxito en los procesos de enseñanza-aprendizaje de cualquier área de conocimiento y en cualquier etapa educativa es la motivación (Llanga et al., 2019). Junto con otros factores, como el autoconcepto, la autoestima o la autoeficacia (Marín y Restrepo, 2016), la motivación para el aprendizaje es un elemento necesario para que el estudiantado obtenga rendimiento en una materia (Noriega et al., 2019; Soriano, 2001).

Aunque no hay una definición estandarizada del constructo “motivación”, algunos autores la describen como un proceso en el que la voluntad se moviliza hacia la consecución de un objetivo. En esa línea, Pintrich y colaboradores proponen esta definición:

La motivación es el proceso que trata de explicar cómo el conjunto de pensamientos, creencias y emociones se transforman en una acción determinada a la consecución de un objetivo. Es el proceso por el cual la actividad dirigida a un fin es instigada y mantenida (Pintrich et al., 2006, p. 6).

De manera complementaria, en algunos otros estudios se incorpora a esta definición la cuestión emocional:

La motivación académica se presenta como un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta, académica o de aprendizaje en este caso, involucrando a variables tanto cognitivas como afectivas. Las variables cognitivas para considerar son las habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas mientras que las variables afectivas involucran a la autovaloración o autoconcepto (Gil et al., 2019, p. 12)

Teniendo como base estas definiciones, los estudios motivacionales suelen distinguir diversos tipos de motivaciones en función de su origen. Según sea el ámbito que desencadena el proceso motivacional, se pueden catalogar siguiendo esta clasificación:

- Motivación intrínseca (Camacho y Campo, 2015; Rheinberg y Engeser, 2018; Sansone y Harackiewicz, 2000): hace referencia al proceso motivacional que tiene su origen en la propia persona del individuo, o en la relación (Gil et al., 2019) directa que hay entre el individuo y aquel objetivo que le hace estar motivado. Sobre este proceso de motivación interna inciden factores como el gusto personal, la vinculación con las propias cualidades o la conexión emocional (Fischer et al., 2019; Locke y Schattke, 2019; Wilkesmann y Schmid, 2014). En el contexto educativo, se podría afirmar que un estudiante experimenta motivación interna por una materia cuando se siente motivado para aprenderla porque le gusta o porque conecta con su forma de ser.

- Motivación extrínseca (Liu, 2020; Liu et al., 2020; Ryan y Deci, 2020): es el proceso motivacional cuyo desencadenante se encuentra fuera del sujeto y fuera de la relación directa entre el sujeto y el objeto al que se dirige su acción. En el ámbito educativo, está motivado extrínsecamente el estudiante que estudia una materia porque si obtiene una alta calificación conseguirá acceder a la carrera que le gusta, o porque será recompensado, por ejemplo.

Una de las cuestiones que surgen en relación con la dinámica motivacional es si es posible incidir en la motivación que un estudiante siente de cara al aprendizaje de una materia. Según lo expuesto, parece claro que se puede influir de modo extrínseco, premiando la consecución de determinadas metas o posibilitando el acceso a otros objetivos. Sin embargo, ¿será posible incidir en la motivación interna de un estudiante? Algunos estudios señalan que el incremento de la motivación extrínseca de manera planificada y continuada favorece un aumento, a su vez, de la motivación intrínseca (Bello y Bustamante, 2019; Marina, 2013). Dicho con otros términos, si se emplean recursos externos que motiven a una persona para conseguir un objetivo, de modo sistemático y continuado, se puede conseguir que mejore la visión que tiene de este objetivo y que crezca su gusto por lograrlo, incluso al margen de condicionantes externos.

Aplicadas al plano de la educación, estas teorías generan un interesante debate acerca de cuáles pueden ser los recursos adecuados para conseguir motivar al estudiantado de cara al aprendizaje de una materia (Anaya-Durand y Anaya-Huertas, 2010; Mendler, 2004). En esta misma línea, se presentan algunos estudios en los que el uso de metodologías activas de aprendizaje (Baños et al., 2017; Garrigós et al., 2019), que inciden en la motivación extrínseca para aprender una materia, terminan mejorando también la motivación intrínseca. Tales metodologías, como la gamificación (Corrales, 2021; García-Casaus et al., 2021; Rivero, 2017), el Aprendizaje Basado en Proyectos (García de la Vega, 2010a; 2010b; Latasa et al., 2012), el uso de herramientas TIC (Fernández-Quero, 2021; Pacheco-Méndez, 2017) o el aula invertida (Gómez-Carrasco et al., 2019; Lucero-Martínez, 2019), han sido probadas en la enseñanza de contenidos y competencias de Ciencias Sociales, mejorando la motivación del estudiantado para el aprendizaje.

Si se aplica todo lo descrito hasta ahora a la motivación para los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de Ciencias Sociales, hay que tener en cuenta, además, algunos factores que determinan este proceso. Por un lado, los contenidos de Ciencias Sociales suelen ser percibidos por el estudiantado como excesivamente teóricos y, en ocasiones, abstractos (Liceras y Romero, 2016; Pagès, 2002). Esto hace que en aquellos estudiantes que tienen una predisposición motivacional intrínseca para el estudio de estas materias, conecten con facilidad. Sin embargo, aquellos que no poseen esta motivación, encuentran mayores dificultades de conectar con la materia. Por otro lado, la falta de visibilización de las posibilidades prácticas de estos contenidos hace que una parte del estudiantado perciba estos saberes como *inútiles* (Nussbaum, 2010; Ordine, 2013), decreciendo así la motivación de tipo extrínseco. Todo esto pone de relieve la mayor importancia de un desarrollo didáctico que potencie la motivación en el estudiantado.

1.2 El contexto de la pandemia y la motivación en la enseñanza de las ciencias sociales

El 15 de marzo de 2020, el Gobierno de España decretó el Estado de Alarma como medida para tratar de frenar la expansión de la COVID-19. Este hecho tuvo consecuencias relevantes a todos los niveles, y consiguientemente, también a nivel educativo. De manera inmediata, se dieron una serie de transformaciones:

- Suspensión de la docencia presencial que, hasta el momento, era el modelo único en las etapas de enseñanza obligatoria y el más extendido en la etapa de Educación Superior (Cifuentes-Faura, 2020).
- Virtualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin preparación previa y, en muchas ocasiones, sin los recursos necesarios para poder llevarse a cabo (Cifuentes-Faura, 2020; García-García, 2020).

- Necesidad de acometer una seria transformación metodológica, que se adaptase a las circunstancias propias del momento que se estaba viviendo (Ortega Ortigoza et al., 2021).
- Transformación de los sistemas de evaluación, de manera que posibilitasen llevar a cabo este proceso en el nuevo escenario (Gajardo & Díez, 2021; Grande-de-Prado et al., 2021)

Todo este proceso de transformación pedagógica debe ser contextualizado en la situación emocional de docentes y estudiantes, que (Quispe & García, 2020) determinaba en gran medida las condiciones en las que se desarrolla la educación en este periodo (Ocampo-Eyzaguirre y Correa-Reynaga, 2022; Ortega-Ceballos et al., 2022).

En relación con el presente estudio, es importante tener en cuenta cómo afectó la situación a los procesos de enseñanza-aprendizaje del área de Ciencias Sociales y cuáles son las dificultades que se plantearon para la virtualización de estos procesos en materias con características como las descritas anteriormente.

1.3 Objetivo de la experiencia

El objetivo principal de esta experiencia es doble: por una parte, se pretende valorar la motivación generada en el estudiantado de diversas asignaturas de Ciencias Sociales a través de la implementación de tres intervenciones didácticas. Por otra parte, se persigue describir y analizar dichas intervenciones, que se desarrollaron durante la situación provocada por la pandemia de la COVID-19.

2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN

2.1 Muestra

En las actuaciones presentadas en este artículo participaron un total de 207 estudiantes, 138 pertenecientes al 2º curso del Grado de Educación Primaria; 11 al Máster Universitario en Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas; y otros 58 que cursaban sus estudios en el primer curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

2.2 Descripción de las intervenciones didácticas

2.2.1. Competencias emocionales y didáctica de la Historia

La situación de excepcionalidad que supuso la pandemia de COVID-19 y sus consecuentes confinamientos provocó la reflexión sobre la mella mental y psicológica que esa situación podría estar ocasionando en parte del estudiantado. Es por ello que entre las actividades planteadas se propuso trabajar la enseñanza de la Historia en relación con las competencias emocionales. Dada la buena acogida de la actividad, se ha mantenido y perfeccionado desde entonces hasta el presente, implementándola, además, en grupos de Máster Universitario de Investigación, en la asignatura “Iniciación a la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales”. La actuación tiene como pretensión comprender la importancia de la inteligencia emocional, vinculada con la

teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (2011) y formulada por Daniel Goleman en 1985, pero que había sido ya apuntada por autores anteriores, como Beldoch (1964), y estudiada más adelante por, entre otros, Peter Salovey y John D. Mayer (1989). El objetivo es comprender la importancia que tienen las denominadas competencias emocionales y sociales en el desarrollo vital óptimo de las personas e insistir en la necesidad de trabajar esas destrezas psicológicas desde los niveles más iniciales de la educación (Bisquerra, 2000 y 2012). Como futuros maestros de Educación Primaria, deben interiorizar la utilidad y necesidad de preparar a sus alumnos para afrontar la vida, y de paso entender ellos también esa realidad. La inteligencia emocional es la capacidad para comprender, procesar y expresar nuestros sentimientos y emociones, así como identificar los sentimientos y emociones de los demás y poder conectarse con ellos. Es, por tanto, un conjunto de habilidades esenciales para construir relaciones con otras personas, que puede ayudar en el manejo de situaciones difíciles en la vida, así como facilitar una mayor y mejor integración en cualquier entorno social. Desarrollar la inteligencia emocional puede ayudar a ser más empáticos, lo que permite profundizar en tu conexión con miembros de tu comunidad (familia, amigas/os, pareja...). El desarrollo de la inteligencia emocional es fundamental para una vida social y afectiva próspera.

Para ello se ofrece una guía elaborada por la Fundación Adecco (2020), que fue publicada en pleno confinamiento, en los momentos más duros de la pandemia provocada por la COVID-19, en abril de 2020, cuando el confinamiento y el distanciamiento social eran intensos y la tensión psicológica muy alta en la mayor parte de la ciudadanía. En principio, esta especie de guía está concebida para la búsqueda de empleo en tiempos de crisis, mostrando aquellas competencias y destrezas emocionales que más valoran las empresas a la hora de contratar trabajadores. Sin embargo, tras una lectura atenta de la guía se constataron las muchas implicaciones positivas que puede tener para la educación formal e informal y para la vida misma. Las 20 competencias propuestas por la guía elaborada por la Fundación Adecco son, en este orden: curiosidad, creatividad, espíritu colaborativo, iniciativa, capacidad de adaptación, capacidad de aprendizaje, resiliencia, tolerancia al estrés, planificación, comunicación eficaz, autonomía, lealtad, perseverancia, orientación a resultados, motivación, empatía, liderazgo, respeto a la diversidad y humanidad.

La actividad consiste en la elaboración de un trabajo grupal, en el que los grupos no podrán ser mayores de 5 ni menores de 3 integrantes, debiendo razonar, en primer lugar, si es deseable trabajar cada una de esas competencias en el nivel de Educación Primaria. Tras esa primera parte de justificación, los estudiantes deben buscar referentes históricos que hayan demostrado cada una de esas competencias, trazar una breve biografía o semblanza para, en tercer lugar, plantear actividades en el aula a través de las cuales trabajar el referente histórico y su correspondiente competencia emocional. Los referentes históricos no tienen por qué ser únicamente personajes históricos, pudiendo elegirse también colectividades o grupos humanos, organizaciones, imperios, ONGs, etnias, equipos deportivos... que gracias a la posesión determinadas competencias emocionales hayan alcanzado grandes logros en la Historia de la Humanidad. De esta forma pueden vincularse estrechamente Historia e Inteligencia Emocional. Para ello se les habilita en el aula virtual un espacio en el que encuentran la Guía Adecco 2020, unas instrucciones para la elaboración del trabajo grupal y una carpeta de entrega del trabajo, que deberán subir en formato PDF.

Para la recogida de datos, se ha tenido en cuenta la percepción cualitativa del grado de satisfacción y motivación del estudiantado al desarrollar esta actividad. Como

es una muestra demasiado amplia no hay espacio aquí para recoger las muchas valoraciones positivas vertidas por los estudiantes en sus trabajos, se presenta una síntesis en el apartado de resultados

2.2.2 Visitas virtuales a los museos en la enseñanza del Patrimonio Cultural

La segunda de las intervenciones didácticas se llevó a cabo con los alumnos de la asignatura “La investigación en Didáctica del Patrimonio Histórico y Cultural”, del Máster Universitario en Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas. El tema dedicado al análisis de experiencias y diseños en didáctica del Patrimonio se había planteado al principio del semestre de una manera práctica y experiencial con la visita in situ a diversas instituciones para conocer el patrimonio tanto a través de los museos como de los sitios/monumentos.

Dado que el inicio de este tema se produjo diez días después de decretarse el confinamiento, se hizo necesario replantear la forma de impartirlo. En ese contexto, internet se convirtió en una verdadera ventana abierta hacia el mundo. De este modo, y aprovechando las iniciativas que los más relevantes museos del panorama internacional hacían llegar a través de las redes sociales en esos días, se decidió plantearle al estudiantado la realización de un trabajo para que conocieran y valoraran el papel que juegan las instituciones museísticas en la didáctica del patrimonio, como espacios de aprendizaje no formal y como elementos clave, junto con las escuelas, en el aprendizaje (Arbués & Naval, 2014).

Para ello, sirvieron de base las líneas estratégicas promulgadas por la Secretaría de Estado de Cultura a través de su plan “Museos + Sociales” (González et al., 2015). Aunque se incidió principalmente en las tres primeras, la línea estratégica 2, “Integración y accesibilidad de ciudadanos con necesidades especiales”, terminó convirtiéndose en esencial, dados los especiales requerimientos del momento y la sensación de vulnerabilidad en la que se movían los discentes.

Se les planteó, pues, la realización de un trabajo de investigación individual en el que, a partir de los recursos online que ponían a disposición esas instituciones (“10 museos para visitar estando en casa: tour virtual y colecciones online”, “#LaCulturaEnTuCasa), hicieran un estudio comparativo con la realidad que se encontraban en los museos y centros de interpretación de la comunidad extremeña, cuyos enlaces web también se les proporcionó. Se trataba de que analizaran situaciones, detectaran problemas e implementaran mejoras y que las desarrollaran en un documento de carácter científico que tenían que entregar por escrito y defender ante sus compañeros.

Las visitas virtuales, los vídeos 360 o los modelos 3D fueron el elemento motivante y la excusa para que, desde la soledad de sus lugares de estudio, pudieran visitar lugares que, en otro momento de su vida, tal vez por desinterés o por imposibilidad, no verían de otra manera. Para complementar la información proporcionada, se organizaron una serie de tutorías grupales a través de Zoom®, así como conferencias online, tan usuales ahora como novedosas entonces, con actores relevantes dentro del patrimonio y los museos, con quienes pudieron interactuar para hacerles preguntas y plantearles dudas sobre cómo se habían adaptado a la virtualidad.

Para poder valorar los resultados de esta intervención, se han tomado como fuentes los trabajos finales del estudiantado, y se ha realizado un análisis cualitativo, para observar los efectos en la motivación.

2.2.3 Documental colectivo sobre áreas bioclimáticas

La tercera de las intervenciones didácticas llevadas a cabo se centra en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, en concreto, en 1º de ESO. Las circunstancias vividas por el estudiantado de este curso poseen una singularidad especial, debido a que la irrupción de la pandemia y los cambios que provocó, se dieron durante su primer curso en la etapa de educación Secundaria.

La intervención didáctica se llevó a cabo para enseñar los contenidos y competencias curriculares relacionados con el estudio de las zonas bioclimáticas y sus características principales. Para ello, se dividió a los participantes en grupos de trabajo de 6 personas, y se les instruyó en el uso de herramientas digitales que les permitiesen trabajar de manera colaborativa. Las principales herramientas utilizadas fueron las incluidas en la Google Suite®.

La secuencia de desarrollo de la intervención fue la siguiente:

- En primer lugar, cada grupo de trabajo realizó una pequeña investigación acerca de una de las zonas bioclimáticas, partiendo de los materiales de su libro de texto, y ampliando información a través de búsquedas en internet.
- En el siguiente paso, el estudiantado elaboró una presentación en la que compartían las características de la zona, el lugar del mundo en que se da, fauna y flora características, problemas a los que se enfrenta con el cambio climático y recomendaciones para cuidar la zona.
- Estas presentaciones fueron expuestas en el aula virtual durante dos semanas, de manera que el resto de los grupos pudiesen verlas, comentarlas y hacer aportaciones.
- El tercer paso llevó al montaje de un documental colectivo, incluyendo la explicación de todas las zonas bioclimáticas, sus características y su situación medioambiental, y las recomendaciones de cuidado para el futuro.

Las metodologías didácticas empleadas fueron el aprendizaje basado en proyectos, que sirvió como estructura para todo el proceso, y el aprendizaje colaborativo, que permitió estructurar el trabajo de los grupos, con los roles necesarios asignados, y el reparto de tareas de modo equitativo.

Para la valoración de resultados, se ha tomado como fuente principal el producto final de los trabajos del alumnado. El análisis cualitativo realizado ha permitido extraer conclusiones sobre los efectos motivacionales en el estudiantado participante.

3. RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados preliminares del análisis de las intervenciones didácticas desarrolladas. Para obtener estos resultados, se han analizado los productos finales de las intervenciones didácticas, y se ha contado con la observación participante de los y las docentes que las implementaron, y que posteriormente han llevado a cabo esta investigación.

En lo que se refiere a la primera de las intervenciones llevadas a cabo, por lo general los trabajos fueron buenos, algunos de ellos realmente sobresalientes. El nivel de satisfacción con esta tarea por parte de los estudiantes fue, y sigue siendo, alto,

como indican algunos de ellos en el propio trabajo, donde las conclusiones deben ser parte importante.

También se constata a través de la observación participante, que han aprendido mucho gracias a esta tarea, y no solo sobre cuestiones relacionadas con la Historia, sino con algo tan esencial como es el bienestar emocional propio y el de aquellos con quienes se relacionan. En la parte final de la Guía Adecco hay un cuestionario de autoevaluación que permite conocer nuestras fortalezas y debilidades en lo que respecta a nuestra inteligencia emocional. Este cuestionario se presenta en el anexo I. Algunos estudiantes afirman haberlo realizado, y que ello les ha permitido conocerse mejor a sí mismos, encontrando una orientación sobre aquellos aspectos emocionales en los que entienden son fuertes y aquellos otros en los que deberían esforzarse por mejorar.

En relación con la segunda intervención didáctica, los resultados de la actividad muestran una acogida positiva, en general, resumida en la siguiente frase: “Este trabajo ha sido un gran descubrimiento para mí. Realmente, ni sabía ni me imaginaba que desde casa pudiésemos conocer un museo que está a miles de km de nosotros, como por ejemplo El Museo del Vaticano, en Roma, u otros más cerca como el Prado de Madrid”. Otro de los aspectos a destacar es que, para el estudiantado, supuso un acercamiento a la realidad cultural de una comunidad como la extremeña: conocieron la cantidad e importancia de sus instituciones museísticas, analizaron los aspectos socioeconómicos que condicionan la difusión del Patrimonio en nuestra región e hicieron propuestas originales para la mejora en la virtualización de los museos.

Por último, la tercera de las intervenciones supuso una experiencia de alto valor motivacional para el estudiantado. Por una parte, se constata este hecho en la amplia participación del estudiantado en las fases de aportaciones y comentarios a los trabajos de los y las compañeros. Por otra parte, los resultados académicos obtenidos en este bloque de la asignatura mejoraron en un 15% como media general, lo que permite concluir una mayor motivación para el estudio en dicho bloque de contenidos.

4. CONCLUSIONES

Las intervenciones didácticas expuestas y los resultados obtenidos en estas intervenciones permiten llegar a la conclusión de que el empleo de estrategias didácticas y metodologías activas de aprendizaje en clase de ciencias sociales permiten aumentar la motivación del estudiantado para el aprendizaje.

En especial, las intervenciones didácticas analizadas, desarrolladas en el contexto de la pandemia de la COVID-19 y sus consecuencias en los procesos educativos, permitió generar el contexto motivacional necesario para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de diferentes materias del área y en diversas etapas educativas, contribuyendo a superar las dificultades que se vivían en este contexto.

Todo esto permite afirmar que se ha conseguido el objetivo de investigación que se planteaba, exponiendo las secuencias didácticas llevadas a cabo y verificando la

repercusión positiva en la motivación del estudiantado que ha participado en las diversas intervenciones.

REFERENCIAS

- Anaya-Durand, A., & Anaya-Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia, Educación*, 25(1), 5-14. <https://goo.su/FmALh>
- Arbués, E., y Naval, C. (2014). Los museos como espacios sociales de educación. *Estudios sobre Educación*, 27, 133-151. <https://doi.org/10.15581/004.27.133-151>
- Baños, R., Ortiz-Camacho, M.M., Baena-Extremera, A., & Tristán-Rodríguez, J.L. (2017). Satisfacción, motivación y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria y Bachillerato: antecedentes, diseño, metodología y propuesta de análisis para un trabajo de investigación. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 10(20), 40-50. <https://doi.org/10.25115/ecp.v10i20.1011>
- Bello, J.V., & Bustamante, Y. (2019). ¿Es posible incrementar extrínsecamente la motivación intrínseca laboral? (Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC)). <http://hdl.handle.net/10757/628119>
- Bisquerra, R. (Coord.) (2012). ¿Cómo educar las emociones? *La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Faros.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Camacho-Miñano, M. M., & Campo, C. del. (2015). Impacto de la motivación intrínseca en el rendimiento académico a través de trabajos voluntarios: Un análisis empírico. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 67-80. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42581
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Docencia online y Covid-19: la necesidad de reinventarse. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(Especial). <https://doi.org/10.55777/rea.v13iespecial.2149>
- Corrales Serrano, M. (2021). La gamificación como herramienta para educar en la participación. *Clio*, 47, 23-48. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2021475859
- Fernández-Quero, J. L. (2021). El uso de las TIC como paliativo de las dificultades del aprendizaje en las ciencias sociales. *Digital Education Review*, 39, 213–237. <https://doi.org/10.1344/der.2021.39.213-237>
- Fischer, C., Malycha, C. P., & Schafmann, E. (2019). The influence of intrinsic motivation and synergistic extrinsic motivators on creativity and innovation. *Frontiers in Psychology*, 10, 137. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00137>
- Fundación Adecco (2020). *20 competencias contra la exclusión social en el empleo*. <https://goo.su/li7YLXz>
- Gajardo-Espinoza, K., & Díez-Gutiérrez, E.J. (2021). Evaluación educativa durante la crisis por COVID-19: una revisión sistemática urgente. *Estudios Pedagógicos*, 47(2), 319-338. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052021000200319>

- García-García, M. D. (2020). La docencia desde el hogar: Una alternativa necesaria en tiempos del COVID-19. *Polo Del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 5(4), 304-324. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i3.1318>
- García de la Vega, A. (2010a). Aplicación didáctica del aprendizaje basado en problemas al análisis geográfico. *Didácticas Específicas*, 2, 41-59. <https://goo.su/WvsnAf>
- García de la Vega, A. (2010b). Aprendizaje basado en problemas: aplicaciones a la didáctica de las ciencias sociales en la formación superior. En *CiDd: II Congreso Internacional de Didáctiques 2010*. Universitat de Girona, Departament de Didáctiques Específiques. <http://hdl.handle.net/10256/2893>
- García-Casaus, F., Cara-Muñoz, J. F., Martínez-Sánchez, J. A., & Cara-Muñoz, M. M. (2021). La gamificación en el aula como herramienta motivadora en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Logía, Educación Física y Deporte: Revista Digital de Investigación En Ciencias de La Actividad Física y Del Deporte*, 1(2), 43-52. <https://goo.su/JRZ1iR>
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós.
- Garrigós, M.C., Mellinas-Ciller, A.C., Pelegrín, C. J., Solaberrieta, I., Martínez-Abad, A., Flores, Y., Ramos, M., & Jiménez, A. (2019). Metodologías activas y participativas para aumentar la motivación de los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en ciencia forense en el grado en Química. En J.M. Antolín et al. (coord), *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria: convocatoria 2018-19*, (p. 1683). Universidad de Alicante.
- Gil, J.M., Fuster, F.G., Norabuena, R. P., Maldonado, H.W., Norabuena, E.D., & Hernández, R.M. (2019). Motivación académica y su influencia en el desarrollo de las capacidades de estudiantes en el área de inglés. *Revista de Psicología*. 2019, 15(30). <https://goo.su/WOjo>
- Goleman, D. (2001). *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós.
- Gómez-Carrasco, C.J., Monteagudo-Fernández, J., Moreno-Vera, J.R., & Sainz-Gómez, M. (2019). Effects of a gamification and flipped-classroom program for teachers in training on motivation and learning perception. *Education Sciences*, 9(4), 299. <https://doi.org/10.3390/educsci9040299>
- González, M., Azor, A. Barrio H. del, Garde, V., & Nuevo, A. (2015). El plan MUSEOS+ SOCIALES. Un mayor compromiso social de los museos impulsado por la Secretaría de Estado de Cultura. En *II Congreso Internacional de Educación y Accesibilidad en Museos y Patrimonio: En y con todos los sentidos, hacia la integración social en igualdad*, Vol. 1, (pp. 17-34). Ministerio de Cultura y Deporte.
- Grande-de-Prado, M., García-Peñalvo, F.J., Corell, A., & Abella-García, V. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la COVID-19. *Campus Virtuales: Revista Científica Iberoamericana de Tecnología Educativa*, 10(1), 49-58. <https://goo.su/ebpX>

- Latasa, I., Lozano, P., & Ocerinjauregi, N. (2012). Aprendizaje basado en problemas en currículos tradicionales: Beneficios e inconvenientes. *Formación Universitaria*, 5(5), 15-26. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000500003>
- Liceras, Á., & Romero, G. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*. Pirámide.
- Liu, I.-F. (2020). The impact of extrinsic motivation, intrinsic motivation, and social self-efficacy on English competition participation intentions of pre-college learners: Differences between high school and vocational students in Taiwan. *Learning and Motivation*, 72, 101675. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2020.101675>
- Liu, Y., Hau, K., Liu, H., Wu, J., Wang, X., & Zheng, X. (2020). Multiplicative effect of intrinsic and extrinsic motivation on academic performance: A longitudinal study of Chinese students. *Journal of Personality*, 88(3), 584–595. <https://doi.org/10.1111/jopy.12512>
- Llangua, E. F., Murillo, J. J., Panchi, K. P., Pauca, M. M., & Quintanilla, D. T. (2019). La motivación como factor en el aprendizaje. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://goo.su/JR6piiZ>
- Locke, E.A., & Schattke, K. (2019). Intrinsic and extrinsic motivation: Time for expansion and clarification. *Motivation Science*, 5(4), 277-290. <https://doi.org/10.1037/mot0000116>
- Lucero-Martínez, J.A. (2019). La clase de geografía e historia al revés: mi experiencia con el flipped learning. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 6, 156-168. <https://goo.su/UA1yrh>
- Marín, A., & Restrepo, S. (2017). La influencia de factores psicológicos como autoestima, autoconcepto y autoeficacia en el rendimiento académico en adolescentes. *Revista Electrónica Psyconex*, 8(13), 1-11. <https://goo.su/CtktfbJ>
- Marina, J. A. (2013). *Talento, motivación e inteligencia: Las claves para una educación eficaz*. Ariel.
- Mendler, A.N. (2004). *Cómo motivar a estudiantes pasivos y desinteresados*. Grupo Planeta (GBS).
- Noriega, J.A.V., Germán, D.I.E., Carvajal, C.E., Carvajal, M.E., & Lam, E.T. (2019). Perfiles de motivación, éxito y sus características contextuales en estudiantes de educación media superior. *Praxis Investigativa ReDIE: Revista Electrónica de La Red Durango de Investigadores Educativos*, 11(20), 8–22. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6951586.pdf>
- Nussbaum, M.C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Ocampo-Eyzaguirre, D., & Correa-Reynaga, A.M. (2022). Situación emocional y resiliencia de estudiantes universitarios, pos-pandemia de la COVID-19. Norte de Potosí, Bolivia. *Sociedad & Tecnología*, 6(1). <https://doi.org/10.51247/st.v6i1.322>
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Acantilado.
- Ortega, D., Rodríguez, J., & Mateos, A. (2021). Educación superior y la COVID-19: adaptación metodológica y evaluación online en dos universidades de Barcelona. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1). <https://doi.org/10.19083/10.19083/ridu.2021.1275>

- Ortega-Ceballos, P.A., Terrazas-Meraz, M.A., Zuñiga-Hernández, O.Y., & Macías-Carrillo, C. (2022). El Estrés percibido en estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19. *Revista ConCiencia EPG*, 7(2), 68-88. <https://doi.org/10.32654/concienciaepg.7-2.5>
- Pacheco-Méndez, T. (2017). Las ciencias sociales mediadas por las TIC. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 12(34), 179-195. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/924/92452927008.pdf>
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo*, 30(1), 255–269. Recuperado de <http://www.redae.uc.cl/index.php/pel/article/view/26411>
- Pintrich, P.R., Schunk, D.H., & Luque, M.L. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Pearson Prentice Hall.
- Quispe-Victoria, F., & Garcia Curo, G. (2020). Impacto psicológico del covid-19 en la docencia de la Educación Básica Regular. *Alpha Centauri*, 1(2), 20-41. <https://doi.org/10.47422/ac.v1i2.10>
- Rheinberg, F., & Engeser, S. (2018). Intrinsic motivation and flow. In *Motivation and action* (pp. 579–622). Berlin: Springer.
- Rivero, M.P. (2017). Procesos de gamificación en el aula de ciencias sociales. *Iber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 86, 4–6.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Salovey, P. y Mayer, J. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Sansone, C., & Harackiewicz, J.M. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivation*. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-619070-0.X5020-X>
- Soriano, M.M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto Social: Revista de Relaciones Laborales*, 9, 163-184. <https://goo.su/166qkBE>
- Wilkesmann, U., & Schmid, C. J. (2014). Intrinsic and internalized modes of teaching motivation. En *Evidence-Based HRM: A Global Forum for Empirical Scholarship*, 2 (1) (pp. 6-27). <https://doi.org/10.1108/EBHRM-07-2013-0022>

Anexo I: Cuestionario de autoevaluación de emociones (Guía Adeco)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Curiosidad										
Espíritu colaborativo										
Capacidad de aprendizaje										
Resiliencia										
Competencias digitales										
Planificación										
Lealtad										
Orientación a resultados										
Empatía										
Respeto a la diversidad										
Curiosidad										
Espíritu colaborativo										
Capacidad de aprendizaje										
Resiliencia										
Competencias digitales										
Planificación										
Lealtad										
Orientación a resultados										
Empatía										
Respeto a la diversidad										
Humanidad										