

INTERSECCIONES ENTRE MOTIVACIÓN Y LA TEORÍA DEL ACTOR-RED: AGENCIA EN LAS REDES SOCIOTÉCNICAS DE LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

FABIÁN EDGARDO BRITO ÁLVAREZ

<https://orcid.org/0009-0000-8004-9696>

Universidad de Concepción

Correo electrónico: fabianbritoalvarez@gmail.com

YARANAY LÓPEZ-ÁNGULO

<https://orcid.org/0000-0002-3331-6875>

Universidad de Concepción

PAULA ARRIAGADA-PINOCHET

<https://orcid.org/0009-0001-4685-8278>

Universidad San Sebastián

Recibido: 2 de septiembre del 2025 / Aceptado: 20 de noviembre del 2025

doi: <https://doi.org/10.26439/persona2025.n2.8227>

RESUMEN. El presente ensayo explora la intersección entre la motivación humana y la teoría del actor-red (ANT, por las siglas en inglés de *actor-network theory*) como un enfoque alternativo para comprender los fenómenos motivacionales en contextos educativos. Desde una mirada posmoderna, se plantea que la motivación no debe entenderse exclusivamente como una fuerza interna, sino como un flujo dinámico de agencia distribuido en redes sociotécnicas que involucran tanto a actores humanos como no humanos. Se revisan modelos clásicos y contemporáneos de motivación, incluyendo teorías biológicas, psicológicas, sociales y culturales, para posteriormente reinterpretar este constructo a la luz de los principios de simetría, traducción y materialidad propuestos por la ANT. Se argumenta que la agencia motivacional aparece a partir de la interacción cooperativa entre elementos humanos (como docentes y estudiantes) y actantes no humanos (tecnologías, objetos o configuraciones espaciales), transformando así los procesos de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, se discuten las implicancias prácticas de tal interacción en la educación, destacando la necesidad de que el diseño pedagógico contemple artefactos y ambientes de aprendizaje como mediadores activos de la motivación estudiantil. Este enfoque permite concebir la motivación como una práctica relacional, performativa y situada, con valor explicativo en contextos educativos contemporáneos.

PALABRAS CLAVE: motivación / teoría del actor-red / agencia /
redes sociotécnicas / educación

INTERSECTIONS BETWEEN MOTIVATION AND ACTOR-NETWORK THEORY: AGENCY IN SOCIO-TECHNICAL NETWORKS IN EDUCATIONAL CONTEXTS

ABSTRACT. This essay explores the intersection between human motivation and Actor-Network Theory (ANT) as an alternative approach to understanding motivational phenomena in educational contexts. From a postmodern perspective, motivation should not be understood exclusively as an internal force but rather as a dynamic flow of agency distributed across socio-technical networks that involve both human and non-human actors. Classical and contemporary models of motivation, including biological, psychological, social, and cultural theories, are reviewed and subsequently reinterpreted in light of ANT's principles of symmetry, translation, and materiality. It is argued that motivational agency emerges in the cooperative interaction between human elements (such as teachers and students) and non-human actants (such as technologies, objects, or spatial configurations), thereby reshaping teaching and learning processes. Finally, the practical implications of this intersection for education are discussed, emphasizing the need to integrate artifacts and learning environments into pedagogical design as active mediators of student motivation. This approach expands the understanding of motivation as a relational, performative, and situated practice with explanatory value in contemporary educational contexts.

KEYWORDS: academic motivation / Actor-Network theory / agency /
socio-technical networks / education

Proyecto ANID/FONDECYT de Iniciación N°11230864: 'Propósitos académicos y de vida, adaptación social, autorregulación emocional, motivacional y académica: un diseño mixto para explicar la intención de abandono y el rendimiento académico universitario'. BECA DE DOCTORADO NACIONAL ANID - Folio 21240341.

INTRODUCCIÓN

Desde los comienzos de la investigación en psicología, el estudio de la motivación humana ha constituido una de las preocupaciones persistentes en la comprensión y funcionamiento del psiquismo (González, 2007; Koenka 2020). En su origen, el análisis de la motivación formaba parte esencial de la psicología de la personalidad, pues se vinculaba estrechamente con la actividad corporeizada, emocional y socioafectiva de los sujetos (Danziger, 1997). Explorar el flujo de la conciencia, los motivos y comportamientos del ser humano en diversos contextos, así como sus preferencias y proyecciones, ha sido uno de los enfoques principales en los estudios científicos en psicología (Morera-Méndez & Morera-Cruz, 2020).

La indagación sobre la motivación se inscribe presenta una antigua tradición en el pensamiento occidental. Surge en las escuelas filosóficas grecorromanas y llega hasta la actualidad, proceso a lo largo del cual ha producido diversos modelos teóricos y aplicaciones prácticas (Mankeliunas, 1964). De esta manera, la motivación se considera uno de los constructos fundamentales en la psicología, porque actúa como un impulsor que energiza el comportamiento hacia una meta o fin (Simpson & Balsam, 2016). En efecto, la motivación es esencial para comprender cómo incide en la toma de decisiones y en el desempeño de las actividades humanas.

A pesar del vasto andamiaje teórico sobre motivación, persisten limitaciones —de índole ontológico, epistemológico y metodológico— que dificultan una aprehensión genuina de su naturaleza dinámica, situada y contextual dentro de los complejos ecosistemas educativos del siglo XXI (Duncan et al., 2021; Pekrun & Marsh, 2022; Urhahne & Wijnia, 2023).

La problematización contemporánea de las principales teorías de la motivación revela tanto su valor explicativo como sus limitaciones epistemológicas y culturales. Una de las perspectivas dominantes es la teoría de la autodeterminación (en adelante, TAD) de Deci & Ryan (Deci & Ryan, 1985; Deci et al., 2001; Deci & Ryan, 2012). La TAD sitúa la motivación en el eje y *continuum* de la satisfacción de necesidades psicológicas universales de autonomía, competencia y relación. No obstante, el supuesto de universalidad es cuestionado por estudios que evidencian diferencias culturales en la experiencia de la autonomía y de la corregulación motivacional, lo que permite ampliar esta perspectiva con nociones de lo pancultural (Hagger & Chatzisarantis, 2007). Además, aunque la TAD privilegia la motivación intrínseca como ideal de bienestar y autonomía, investigaciones empíricas evidencian la multidimensionalidad y la coexistencia funcional de formas extrínsecas de motivación, incluso en contextos de aprendizaje autodeterminado (Vitai & Benke, 2021).

En paralelo, existen enfoques dominantes de corte marcadamente cognitivo que muchas veces tienden al reduccionismo. En esta línea, la teoría de la expectativa-valor

(en adelante TEV) de Wigfield & Eccles (2000) ha aportado una base sólida para explicar la elección de tareas en función de la expectativa de éxito y del valor que se les asigna. Sin embargo, el énfasis de esta teoría en la racionalidad instrumental del sujeto ha sido cuestionado desde perspectivas que consideran la mediación afectiva y contextual de la agencia humana, lo que sugiere una visión excesivamente cognitivista del comportamiento motivado (Koenka, 2020). Por su parte, la teoría de la atribución (TA) de Weiner (1985) permite examinar cómo las interpretaciones causales del éxito y del fracaso afectan la motivación, aunque restringe los procesos atribucionales a esquemas cognitivos individuales y deja de lado las mediaciones socioculturales y discursivas que sistemáticamente moldean estas atribuciones (Wang & Hall, 2018).

Un cuestionamiento particularmente incisivo apunta a la concepción de la agencia y sus límites estructurales. La teoría cognitiva social (TCS) de Bandura (1986) posicionó la autoeficacia como motor de la acción y la agencia recíproca. No obstante, su visión de un sujeto autorregulado y racional ha sido criticada porque subestima el impacto de factores estructurales, emocionales y culturales que limitan objetivamente la percepción de autoeficacia, sobre todo en contextos de desigualdad educativa o laboral (Afroz Sharmin & Amin, 2016).

Por su parte, la teoría de las metas de logro de Dweck y Leggett (1988) resulta fundamental para comprender los comportamientos asociados a las orientaciones de maestría y desempeño. No obstante, la evidencia empírica reciente ha señalado una limitación conceptual en la integración de los motivos (*el qué de la acción*) con las razones subyacentes (*el porqué de la meta*), elementos necesarios para un marco conceptual que trascienda la mera descripción de la orientación de la meta (Vansteenkiste et al., 2014; 2020).

El modelo dualista de la pasión de Vallerand et al. (2003; 2008), que distingue entre pasión armoniosa y obsesiva, ha sido cuestionado por su limitada atención a los condicionantes sociales y estructurales, lo que puede derivar en una lectura de la motivación excesivamente individualista del compromiso y la entrega a la actividad psicológica (Lapointe & Perreault, 2013).

Aunque las teorías señaladas han sido esenciales para comprender la motivación desde diversos ámbitos —cognitivo, afectivo, volitivo—, todas comparten cierta tendencia a la descontextualización social y a la construcción de un sujeto psicológico individual. La problematización contemporánea exige de la investigación en motivación un desplazamiento analítico que transite hacia una concepción intrínsecamente relacional, contextual y que incorpore la riqueza sociocultural. En efecto, se apunta a un marco motivacional en el que el deseo, la emoción y la estructura social dejen de ser variables secundarias y pasen, más bien, a considerarse fuerzas coconstituyentes de la agencia humana.

La evidencia empírica sobre motivación reconoce la complejidad inherente al constructo y destaca lo insuficientes que resultan las visiones parciales, proponiendo la necesidad de generar marcos globales e integrales que capturen la naturaleza dinámica e interrelacionada de sus fundamentos (Arrieta-Salas & Navarro-Cid, 2008; Steers et al., 2004). Por ejemplo, un estudio de revisión sistemática señala en sus hallazgos que la motivación opera como un factor disposicional crucial en la retención y participación de estudiantes universitarios en situación de desventaja socioeconómica y cultural (Belando-Montoro et al., 2022). En otra revisión sistemática, los resultados muestran la influencia directa de variables contextuales y culturales sobre la motivación y rendimiento académico, asociando el individualismo a la motivación intrínseca y el colectivismo a la motivación extrínseca (Marilicán-Contreras et al., 2025).

Por ello, uno de los principales problemas identificados es la falta de marcos analíticos integrales que permitan articular los procesos motivacionales con las condiciones sociotécnicas, materiales y discursivas que configuran la acción humana. Los modelos psicológicos tradicionales tienden a privilegiar la agencia individual y la causalidad interna, reduciendo el papel que cumplen el entorno material, los artefactos y las mediaciones tecnológicas, que hoy son parte sustancial de la experiencia educativa y social (Latour, 2007; Suchman, 2012).

En efecto, existe un vacío teórico y metodológico que impide comprender cómo la motivación emerge y circula en redes de interacciones educativas donde conviven actores humanos y no humanos. Esto implica que la comprensión sobre la dinámica de la motivación no se limita a caracterizar —o incluso modificar a— un actor individual, sino que se requiere una transformación colectiva que involucre a todos los elementos que componen su red. De esta manera, asumir una postura ontológica según la cual la existencia es siempre relacional y en red se convierte en una herramienta valiosa para la construcción de intervenciones motivacionales orientadas a la transformación de realidades, evidenciando la necesidad de incorporar una equivalencia entre el actor motivacional y su red (Uribe Lopera et al., 2024).

En concordancia, la teoría del actor-red, cuyas siglas corresponden a The Actor-Network Theory (ANT), se ha establecido como una perspectiva alternativa y revolucionaria en los estudios sociales (Castleton, 2021). Esta se desarrolla especialmente entre aquellos que vinculan ciencia y tecnología, desafiando y poniendo en tensión la visión constructivista dominante. En sus fundamentos, la ANT sostiene que las redes no son meramente contenedores o productos del contexto social, sino más bien elementos que facilitan las asociaciones y la vida social. Esto representa un cambio radical —un giro copernicano— en los estudios sociales, pues la ANT introduce un principio de simetría generalizado: tanto los actores no humanos —artefactos, guiones, textos— como los humanos tienen la misma capacidad de agencia. Esta posición ha permitido nuevas

formas de comprensión sobre el mundo social, aunque las críticas y cuestionamientos frente a su utilidad han tensionado las relaciones con la materialidad y el poder explicativo de la teoría.

En relación con la modernidad, los enfoques filosóficos que la sustentan se han centrado en la razón y en la autonomía de los individuos dentro de la sociedad, adoptando una tendencia dominante hacia la búsqueda de una verdad única y universal en el marco del pensamiento científico positivista (Febres Cordero et al., 2017). Sin embargo, la transición hacia la posmodernidad, impulsada por transformaciones históricas, económicas, tecnológicas y espirituales, ha llevado a reconsiderar el progreso en el mundo contemporáneo (González Menéndez, 2016), lo cual nos invita a visualizar nuevas fronteras frente a los fenómenos éticos que viven las diversas sociedades (García & Scaglia, 2020).

En contraste, desde las ideas postmodernas se sugiere ampliar la mirada hacia nociones de un mundo social discursivo, crítico, sutil y sensible (Docherty, 2016). La intersección entre la ANT y la motivación podría entenderse como un proceso interactivo, afín a un devenir cooperativo y coordinado que se reifica en cada interacción con los otros agentes, en una matriz de relaciones y discursos que energizan y dan vitalidad a la acción (Uribe Lopera et al., 2024). En la actualidad, la investigación científica en psicología se esfuerza por explorar y reconocer el valor de la motivación en los contextos educativos y sociales (Santander Salmon & Schreiber Parra, 2022). A su vez, la evidencia empírica ha mostrado cómo la motivación impacta en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que incluso resulta central en torno a la intención de deserción y abandono (Gutiérrez & Tomás, 2018). Esto afecta notablemente a la imbricada red en la que participan los actores de las comunidades educativas y, al mismo tiempo, se ven desestimados los esfuerzos para construir capital humano y posibilidades de desarrollo social (Recuenco Cabrera et al., 2022).

La evidencia empírica sobre motivación, particularmente la relacionada con los sistemas educativos, señala que esta emerge de la interacción entre factores personales, pedagógicos, institucionales y socioculturales que configuran la disposición del estudiante hacia el aprendizaje. Briceño-Moraga (2020) evidenció que las metas, la autoeficacia y las estrategias docentes influyen decisivamente en el compromiso académico, mientras que la percepción del estudio como obligación reduce la motivación y el rendimiento. Otro estudio, el de Espinoza et al. (2025), señala como hallazgo que el apoyo financiero, la interacción con docentes y la integración universitaria fortalecen la motivación, especialmente entre estudiantes de bajos recursos. La evidencia empírica subraya también que la educación es percibida como una vía de movilidad social.

Estos hallazgos demuestran la insuficiencia de las visiones que se centran únicamente en la agencia individual y en aspectos humanos para comprender la motivación

en contextos educativos. En consecuencia, se hace imperativo ampliar la mirada hacia enfoques contextuales e interaccionales, adoptando una perspectiva desde la que los factores humanos y la materialidad de factores no humanos posean una importancia equitativa y simétrica en la configuración de la motivación y el rendimiento académico.

El presente ensayo reviste una importancia teórica y epistemológica significativa, pues aborda un vacío crítico en la comprensión contemporánea de la motivación humana. A diferencia de los enfoques tradicionales que la conciben como un impulso interno, estable y esencialmente individual, esta propuesta la replantea como un fenómeno relacional, distribuido y emergente dentro de redes sociotécnicas. Esta reconceptualización permite superar la descontextualización de los modelos psicológicos clásicos y ofrece una mirada integradora que reconoce la agencia compartida entre humanos y no humanos, alineándose con los desafíos ontológicos que proponen la educación y la sociedad digital.

En los contextos educativos, esta intersección entre la ANT y la motivación constituye una innovación conceptual que amplía los horizontes de análisis en psicología, educación y ciencias sociales. Al desplazar el foco desde el individuo hacia las redes de relaciones materiales, simbólicas y tecnológicas que lo configuran, se contribuye a renovar el debate sobre la agencia, introduciendo un marco para comprender cómo los entornos, artefactos y mediaciones discursivas coproducen la motivación. De este modo, se problematizan los límites epistemológicos de las teorías motivacionales dominantes y se propone un diálogo interdisciplinario entre la psicología y los estudios sociales de la ciencia y la tecnología. Asimismo, su relevancia práctica se enmarca en la necesidad urgente de repensar la motivación en los contextos educativos contemporáneos, caracterizados por la digitalización, la multiplicidad de mediaciones y la creciente influencia de tecnologías inteligentes. Este enfoque contribuye a comprender la motivación como una fuerza dinámica que emerge de la interacción entre actantes humanos y no humanos, y que a la vez sustenta el diseño de estrategias pedagógicas más sensibles a la complejidad material y relacional del aprendizaje.

En virtud de lo señalado, la tesis de este ensayo sostiene que la motivación humana y la ANT están intrínsecamente entrelazadas a través del concepto de agencia dentro de las redes sociotécnicas. Esta intersección ofrece una lente singular para examinar cómo los individuos y los objetos interactúan y cocrean realidades dentro de estas redes, lo que sugiere que tanto los agentes humanos como los no humanos son actores cruciales en la formación de comportamientos y la realización de objetivos. En ese sentido, el objetivo de este ensayo es analizar la intersección entre la motivación humana y la teoría del actor-red como un enfoque alternativo para comprender los fenómenos motivacionales en contextos educativos.

DESARROLLO

Primer argumento: relaciones conceptuales sobre la motivación y la ANT

Las teorías y modelos que sustentan a la motivación y a la ANT emergen de disciplinas distintas: la primera con una larga trayectoria conceptual que ha mutado históricamente desde las nociones de voluntad, energía y pulsión; y la segunda, que surge en los enfoques posmodernos como un marco alternativo a las visiones del construccionismo. Como se ha visto, su intersección ofrece perspectivas valiosas para comprender cómo los individuos y los objetos operan en sistemas complejos, dinámicos e interactivos, ampliando las nociones de estabilidad propuestas por los marcos semióticos y de significados compartidos que se construyen a través del lenguaje en el ámbito social.

En esta línea, la convergencia entre la motivación y la ANT —propuesta del ensayo— invita a repensar los fundamentos epistemológicos de ambas perspectivas, trascendiendo la dicotomía entre lo individual y lo relacional. Mientras los modelos motivacionales tradicionales se centran en procesos internos del sujeto, la ANT desplaza la agencia hacia entramados heterogéneos en los que humanos y no humanos coproducen la acción. Esta aproximación relacional permite reconsiderar la motivación como un fenómeno distribuido y situado, en el que los elementos materiales, simbólicos y sociales configuran conjuntamente la intencionalidad y el sentido de la acción. Tal integración exige un marco crítico que supere los límites de las explicaciones psicológicas lineales y reconozca la complejidad ontológica de los sistemas motivacionales contemporáneos (Hattie et al., 2020). Para delimitar este marco, estableceremos conceptualmente cuáles son las nociones principales para la motivación y la ANT.

Aproximación conceptual de la motivación

Desde tiempos antiguos, en las corrientes filosóficas occidentales la motivación ha capturado el interés de numerosos eruditos. Las primeras corrientes de pensamiento sobre la motivación humana surgieron en los filósofos griegos (Jara Malpica, 2025). Epicuro, por ejemplo, propuso que las personas están motivadas por el deseo de obtener placer y evitar el dolor (Lenis Castaño, 2016). Sócrates, por su parte, exploró las razones detrás de la búsqueda de la felicidad humana (Alarcón, 2015). Aristóteles determinó a través de la observación que ciertos comportamientos humanos son influenciados por sentimientos de afecto, que finalmente guían las acciones (Sanizaca Muñoz, 2018).

En sus primeros momentos, la psicología científica se propuso revelar una red invisible pero omnipresente, concebida como una forma de determinación causal (Wiggins, 2017). De este modo, se consideraba que ninguna acción humana, por insignificante que fuera, podía sustraerse a su influencia (Vansteenkiste et al., 2020). Aquello que no se explicaba mediante las leyes generales de la motivación —es decir, las variaciones

individuales en la ejecución de estas acciones— sería abordado por el naciente campo de la investigación científica de la personalidad (Danziger, 1997). En un marco socio-histórico, las primeras aproximaciones de la psicología científica surgen al alero de los estudios sobre las cualidades de la personalidad humana. En consecuencia, la psicología de la motivación y la psicología de la personalidad se desarrollaron paralelamente durante el periodo de entreguerras, particularmente en las décadas de 1920 y 1930 (Danziger, 2013).

Ahora bien, la motivación puede definirse *a priori* desde diversas teorías que enfatizan distintos aspectos del comportamiento humano. Las teorías sobre la jerarquía de necesidades (Maslow, 1943) definen la motivación como el impulso orientado a la satisfacción de necesidades que van desde las más básicas hasta las de autorrealización, postulando que cada nivel de necesidad debe ser satisfecho antes de avanzar al siguiente nivel superior. La teoría de la autodeterminación (Deci et al., 2001) describe la motivación como un impulso orientado al crecimiento y al bienestar, que se origina en las necesidades humanas básicas de autonomía, competencia y relación; a su vez, sostiene que los incentivos externos pueden disminuir la motivación intrínseca cuando socavan la autonomía del individuo. La teoría del flujo (Csikszentmihalyi, 1990) describe la motivación en términos de experiencias de “flujo”, un estado en el que las personas están completamente inmersas y disfrutan de una actividad por sí misma. El flujo se caracteriza por un alto grado de concentración, control, claridad de objetivos y equilibrio entre los desafíos de la tarea y las habilidades del individuo. La teoría del proceso dual (Kahneman, 2011) distingue entre dos sistemas de pensamiento que influyen en la motivación: el sistema 1, que es rápido, instintivo y emocional, y el sistema 2, que es más lento, deliberativo y lógico. La motivación puede ser impulsada por reacciones automáticas o por un pensamiento más reflexivo y controlado. La teoría de la doble pasión (Vallerand et al., 2008) define a la pasión como una fuerte tendencia hacia actividades que las personas aman, valoran y en las cuales invierten tiempo y energía de manera significativa. Esta teoría distingue entre dos tipos de pasión: armoniosa y obsesiva.

Cada una de estas teorías subraya la importancia de entender qué impulsa a las personas a actuar de determinadas maneras en diferentes contextos.

Nociones principales de la ANT

La ANT fue propuesta inicialmente por sociólogos como Bruno Latour, Michel Callon y John Law en la década de 1980 (Latour, 2007). Esta no se presenta como una teoría explicativa, sino simplemente descriptiva, sosteniendo que el mundo natural y social es el resultado de redes de relaciones entre actores, tanto humanos como no humanos. Por tanto, su enfoque examina la participación de la materialidad y la discursividad en las relaciones que producen y organizan diversos actores heterogéneos, tales como objetos,

sujetos, máquinas, animales, ideas y organizaciones. Este enfoque metodológico y epistemológico también es conocido como sociología de la traducción o sociología de las asociaciones (Larrión, 2019).

La ANT tiene su génesis en el campo de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología y se configura a partir de una serie de principios metodológicos y epistemológicos que reformulan profundamente la comprensión de los fenómenos sociales. Uno de sus pilares fundamentales es el principio de simetría generalizada, el cual postula que tanto los actores humanos como las entidades no humanas —objetos, tecnologías, documentos o instituciones— poseen una capacidad equivalente de agencia en la conformación de redes. Esta simetría ontológica desafía las jerarquías tradicionales de la sociología y propone que toda acción, sin importar su origen, se inscribe en tramas heterogéneas en las que no existen protagonismos jerárquicos (Latour, 2011).

En consonancia con lo anterior, se postula el agnosticismo del observador, el cual exige al investigador adoptar una actitud de neutralidad epistémica frente a los distintos discursos, evitando privilegiar unas interpretaciones por sobre otras. En este marco, no deben establecerse supuestos de superioridad de orden social o técnico, sino más bien permitir que las propias redes desplieguen su lógica interna a partir de las interacciones entre sus actantes (Girola, 2020; Monterroza Ríos, 2017).

De esta manera, la teoría rechaza cualquier división predefinida entre esferas tales como lo natural y lo social, o lo humano y lo técnico. En lugar de imponer categorías analíticas fijas, propone seguir las asociaciones que emergen en el flujo mismo de las redes. Son los propios actantes quienes construyen sus vínculos desde posiciones situadas, contingentes y no generalizables (Uribe Lopera et al., 2024).

En este marco, el concepto de actor o actante adquiere una centralidad distintiva. La teoría reconoce como tales a todas aquellas entidades capaces de producir efectos en el entramado relacional, lo cual —como se ha dicho antes— incluye a las personas, pero también a las ideas, artefactos, tecnologías y organizaciones. La agencia, por tanto, no se restringe a la intencionalidad humana, sino que se concibe como una capacidad distribuida, capaz de alterar el curso de las asociaciones dentro de una red (Galindo, 2023).

Esta perspectiva se articula con la noción de redes sociotécnicas, entendidas como ensamblajes dinámicos en los que se entretajan elementos sociales y técnicos sin distinción categorial. Las redes, en constante transformación, son estructuras abiertas cuya estabilidad es siempre provisional, y cuya composición responde a múltiples mediaciones y desplazamientos (Monterroza Ríos, 2017).

Un componente clave en esta configuración es el concepto de traducción, que refiere al proceso mediante el cual los actantes convocan, movilizan y alinean a otros

en función de determinados programas de acción. Este proceso implica negociaciones, redefiniciones de roles y construcción de acuerdos que permiten estabilizar momentáneamente la red (Moreira-Aguayo & Venegas-Loor, 2012).

Finalmente, se introduce la noción de puntualización, que alude a la simplificación estratégica de redes complejas en unidades funcionales. Esta operación posibilita el tratamiento de conjuntos heterogéneos como entidades coherentes, facilitando su incorporación en nuevas redes o sistemas de relaciones (Latour, 2007).

En conjunto, estos principios configuran una perspectiva que desplaza las dicotomías clásicas de las ciencias sociales y habilita una descripción densa, situada y relacional de los fenómenos. La agencia ya no es exclusiva del sujeto humano, sino una propiedad emergente de la interacción material y simbólica que define a toda red en constante devenir.

En estos términos, la ANT se considera un enfoque metodológico y teórico dentro de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología, que desafía las perspectivas constructivistas tradicionales (Monterroza Ríos, 2017). Según la ANT, las redes de artefactos no son simplemente productos del contenido social (Larrión, 2019), sino que los actantes actúan como facilitadores de las asociaciones y de la vida social (Pozas, 2015).

Segundo argumento: relaciones desde ANT, una reconceptualización de la motivación

Todo lo anterior permite reinterpretar la motivación y mapear su fuerza de interacción y sus posibles intersecciones, modificando las posibilidades de agencia o agenciamiento. Así, se desprende en primer término que, en una red, la materialidad se transforma en un hecho al excluir o hacer prevalecer algunos procesos; en segundo término, la motivación se reconceptualiza como un flujo interactivo dinámico y, finalmente, la agencia correspondería a la naturaleza de cualquier entidad que posibilita la diferencia o cambio en la red.

Desde una mirada tradicional, la motivación se considera como un constructo psicológico interno y relativamente estable que impulsa el comportamiento hacia metas específicas. Esta visión implica que los motivos pueden predecirse y ser consistentes a lo largo del tiempo. Sin embargo, desde la perspectiva de la ANT, esta aparente estabilidad de la motivación es desafiada al reconocer que es susceptible de recibir influencias continuas y cambiantes dentro de una red de interacciones. Por tanto, no se entiende simplemente que la motivación reside dentro del individuo, sino que más bien emerge y se redefine constantemente en el contexto de las interacciones entre actantes. Como se ha mencionado antes, estos actantes no solo son personas, sino también objetos, tecnologías y otros elementos no humanos que pueden influir en las motivaciones individuales y colectivas.

Tercer argumento: la materialidad en la ANT y su influencia en la motivación

La materialidad, en el marco de la ANT, adquiere un rol central en la constitución, transformación y dinamismo de las redes sociotécnicas, pues incide directamente en los procesos de motivación. El reconocimiento de que los objetos y las tecnologías poseen agencia transforma radicalmente la comprensión de las dinámicas sociales, pues concibe a la materialidad no como mero trasfondo pasivo, sino como componente activo que organiza, canaliza —y eventualmente limita— las posibilidades de acción humana. Esta postura introduce una lectura más compleja y relacional de los entramados sociales, en los que tanto actores humanos como no humanos participan de manera coconstitutiva en la producción de lo real (Castillo-Sepúlveda et al., 2019).

Desde esta perspectiva se replantea el lugar de los objetos en la red, lo cual se aleja de las visiones clásicas que los consideraban herramientas neutras sujetas al control humano. La ANT propone que los objetos materiales no solo existen en tanto soporte físico, sino que actúan como instancias con capacidad de generar efectos diferenciales dentro del entramado relacional. La agencia que se les atribuye se manifiesta en una función semiótica y operativa que emerge de la propia interacción, configurando modos de sentido y práctica que atraviesan las redes de forma activa.

Esta reconceptualización permite comprender a los objetos como mediadores de la motivación, más allá de ser simples facilitadores de conductas. Así, en contextos laborales, por ejemplo, una máquina tecnológicamente avanzada no solo optimiza procesos, sino que además puede incidir en la motivación de los trabajadores al redefinir sus metas, ritmos de producción y expectativas de desempeño. De igual modo, en entornos educativos, los artefactos —tabletas digitales o plataformas de aprendizaje interactivo— tienen la capacidad de reconfigurar las condiciones del vínculo pedagógico y de generar nuevas formas de implicación subjetiva en los estudiantes. La motivación, en este sentido, no se comprende como una propiedad interna y estable del sujeto, sino como una fuerza emergente que se distribuye, amplifica o inhibe de acuerdo con las características del entramado material en el que se despliega la acción.

Cuarto argumento: implicancias prácticas de la intersección de la motivación y la ANT en los contextos educativos

La integración del constructo de motivación y la teoría del actor-red en contextos educativos proporciona un marco útil para comprender y mejorar las experiencias de enseñanza-aprendizaje (Castillo-Sepúlveda et al., 2019). En estos entornos, tanto los elementos humanos como no humanos juegan roles críticos que influyen en la motivación de los estudiantes, el profesorado y las familias de una comunidad educativa, y que pueden afectar el rendimiento académico y el desarrollo de habilidades y competencias. De este modo, la motivación, merece ser valorada en su carácter interactivo, pues pone

en juego la acción, la agencia y la fuerza orientadora de los agentes que participan en una red. Esta primera conclusión es coherente con la evidencia teórica y empírica, que sostiene la búsqueda de nuevas posibilidades de marcos de comprensión.

En el aula tradicional, la motivación estudiantil puede verse afectada por factores humanos como la interacción con profesores y compañeros. Sin embargo, la ANT ofrece un marco útil para analizar las prácticas educativas considerando no solo a los participantes humanos (estudiantes, profesores, administradores), sino también a los actantes no humanos (tecnologías, libros de texto, infraestructura) como influencias activas en los contextos educativos (Reyes Gallegos et al., 2025). Bajo la óptica de la ANT, también es esencial considerar cómo los elementos no humanos —los libros, la disposición de las aulas, la tecnología educativa y el diseño curricular— actúan como mediadores en el proceso de aprendizaje (Uribe Lopera et al., 2024). En efecto, un libro de texto bien diseñado no solo transmite conocimiento, sino que también puede motivar el interés y la curiosidad de los estudiantes. De manera similar, una disposición física del aula que fomenta la interacción puede incrementar la participación y la motivación por aprender.

La relevancia de la ANT se hace aún más evidente en entornos de aprendizaje virtual, en los que la tecnología desempeña un papel central (Baleriola & Contreras-Villalobos, 2021). Plataformas de aprendizaje en línea, herramientas digitales y recursos educativos son actantes no humanos que influyen directamente en la motivación de los estudiantes (Tirado Serrano & Domènech i Argemí, 2005). Estos elementos pueden facilitar o inhibir la participación estudiantil, dependiendo de cómo estén integrados en el proceso educativo (Ortiz & Rojas, 2018). Por tanto, es posible que una plataforma de aprendizaje intuitiva y atractiva aumente la motivación al proporcionar retroalimentación instantánea y accesibilidad a recursos, mientras que una interfaz complicada puede desmotivar y frustrar a los estudiantes.

Por su parte, reconocer la agencia de los actantes no humanos en los contextos educativos plantea que los educadores y diseñadores curriculares consideren cuidadosamente cómo los artefactos tecnológicos y materiales son empleados en el aula (Moreira-Aguayo & Venegas-Loor, 2019). La capacitación en el uso efectivo de la tecnología y la comprensión de cómo estos recursos pueden utilizarse para maximizar la motivación y el aprendizaje son esenciales. Además, es crucial que los profesores sean conscientes de cómo su propio enfoque y metodologías interactúan con estos actantes para influir en la motivación estudiantil (Solórzano Martínez & García Martínez, 2016).

La aplicación de la ANT en la educación también implica una constante evaluación y adaptación de las estrategias de enseñanza y los recursos utilizados. Observar y analizar cómo los estudiantes interactúan con los actantes no humanos puede proporcionar *insights* valiosos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y fomentar una mayor motivación en su naturaleza interactiva y cooperativa.

En los contextos educativos —particularmente en los aspectos curriculares que se promueven en las aulas— predomina la dimensión cognitiva, en consonancia con una herencia del paradigma postpositivista (Torrealba & Moreno, 2021). En las últimas décadas, en los contextos de enseñanza-aprendizaje se han incorporado los aspectos sociales, afectivos y actitudinales (Zych et al., 2016). Estas decisiones han relegado —e incluso dejado en el olvido— otros aspectos de la riqueza humana, tales como las artes, el cuidado del patrimonio cultural, la filosofía y la espiritualidad (Manghi-Haquin, 2016). Estos últimos solo se consideran en los contextos educativos alternativos y en pedagogías no dominantes (Febres Cordero et al., 2017).

CONCLUSIONES

A partir de las reflexiones del presente ensayo, como primera conclusión aparece la posibilidad de tensionar y desafiar el constructo convencional de motivación como un impulso interno y de naturaleza relativamente estable. Se destaca que la ANT redefine la motivación, ampliándola hacia la posibilidad de una naturaleza interactiva y dinámica, a modo de flujo. Con ello, en los contextos sociotécnicos, la motivación se transforma en una fuerza que emerge en las redes y se redefine a través de interacciones continuas, tanto con elementos humanos como no humanos. Esta perspectiva hace frente a la aparente estabilidad de la motivación y sugiere una mayor flexibilidad frente a las influencias ambientales en cada momento.

Una segunda idea conclusiva se desprende de la noción de materialidad como agente activo en la motivación. El enfoque de la ANT proporciona una perspectiva crucial sobre cómo la materialidad, los objetos y las tecnologías, no solo facilitan las acciones humanas, sino que también actúan como mediadores significativos de la motivación. Esta visión desplaza la comprensión tradicional de los objetos como herramientas pasivas y reconoce su papel activo en la configuración de redes sociotécnicas. En consecuencia, los elementos no humanos son copartícipes en la formación de realidades sociales y técnicas, lo cual es crucial para entender cómo afectan y alteran la motivación humana.

Una tercera idea conclusiva se refiere a las implicancias prácticas y a las acciones necesarias para dinamizar y favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al analizar la intersección entre la ANT y la motivación en entornos educativos, se evidencia cómo los elementos humanos y no humanos interactúan para influir en la motivación de los estudiantes y, potencialmente, en sus resultados de aprendizaje. Esta interacción sugiere que los educadores y diseñadores curriculares deben atender y considerar cuidadosamente la agencia de los actantes no humanos —como la incorporación y uso de tecnologías educativas— al planificar y ejecutar métodos o modelos pedagógicos. La ANT proporciona un marco útil para revisar y ajustar las estrategias de enseñanza,

reconociendo que el aprendizaje se desarrolla de manera dinámica a partir de las interacciones dentro de la red educativa.

Las reflexiones desarrolladas han permitido alcanzar el objetivo central de este ensayo: analizar la intersección entre la motivación humana y la ANT como un enfoque alternativo para comprender los fenómenos motivacionales en contextos educativos. Al examinar esta convergencia, se identificó que la principal limitación de los marcos motivacionales tradicionales radica en su tendencia a descontextualizar e individualizar los procesos de aprendizaje, limitación que puede abordarse al aplicar la perspectiva de la ANT. De este modo, se concluye que la motivación deja de ser un mero impulso interno del sujeto y se resignifica como una fuerza relacional, dinámica y distribuida, que emerge en redes sociotécnicas en las que la agencia de los actantes no humanos constituye un elemento esencial de la multiplicidad motivacional.

Finalmente, cabe señalar que los entornos educativos se configuran como agentes materiales que estructuran múltiples prácticas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una práctica educativa implica rutinas establecidas; en su ejecución se involucran dinámicas temporales, discursivas y corporales. Toda práctica educativa promueve una acción motivada; es decir, una acción encarnada o corporeizada que se orienta hacia el desarrollo y fomento del aprendizaje o, simplemente, hacia la disposición al cambio. Las prácticas educativas se materializan en el marco de una red de motivaciones: a través de las interacciones, afectos y relaciones que articulan la mente y el cuerpo y potencian sus acciones. Toda práctica vinculada a la motivación constituye una posibilidad de acción: un acto emergente que concreta una tradición viviente o, más bien, un proceso de individuación en el que lo humano trasciende su ontología y se convierte en un logro colectivo en red. En este proceso, la motivación requiere un cuidado constante frente a su naturaleza dinámica e impermanente.

REFERENCIAS

- Afroz Sharmin, J., & Amin, R. (2016). Motivation and its impact on the academic performance of university students in Bangladesh: Special reference to Bangabandhu Sheikh Mujibur Rahman Science and Technology University, Bangladesh. *The International Journal of Business & Management*, 4(7), 383-390. <https://internationaljournalcorner.com/index.php/theijbm/article/view/126758>
- Alarcón, R. (2015). La idea de la felicidad. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 5(1), 6-9. <https://doi.org/10.18259/acs.2015002>
- Arrieta-Salas, C., & Navarro-Cid, J. (2008). Motivación en el trabajo: viejas teorías, nuevos horizontes. *Actualidades en Psicología*, 22(109), 67-90. <https://doi.org/10.15517/ap.v22i109.23>

- Baleriola, E., & Contreras-Villalobos, T. (2021). La educación virtual no es buena ni mala, pero tampoco es neutra: algunos apuntes sobre los efectos de la COVID-19 en educación. *Sociología y Tecnociencia*, 11(Extra_1), 209-225. <https://revistas.uva.es/index.php/sociotecno/article/view/5149>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Belando-Montoro, M. R., Naranjo-Crespo, M., & Aranzazu Carrasco-Temiño, M. (2022). Barriers and facilitators to the retention and participation of socially, economically, and culturally disadvantaged university students. An international systematic review. *International Journal of Educational Research*, 113, 101968. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101968>
- Briceño-Moraga, A. (2020). Factores que determinan la motivación por aprender en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 3(1), 19-27.
- Castillo-Sepúlveda, J., Winkler Müller, M. I. & Berroeta Torres, H. (2019). Del empoderamiento a la prehensión: un análisis de programas sociales desde la teoría del actor-red. *Athenea Digital*, 19(3), e1833. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1833>
- Castleton, A. (2021). Actantes, simetría y circunstancia: Ortega y Gasset y la teoría del actor-red (ANT). *Éndoxa*, (47), 163-188. <https://doi.org/10.5944/endoxa.47.2021.24734>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *FLOW: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row.
- Danziger, K. (1997). *Naming the mind: How psychology found its language*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446221815>
- Danziger, K. (2013). Psychology and its history. *Theory & Psychology*, 23(6), 829-839. <https://doi.org/10.1177/0959354313502746>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1-27. <https://doi.org/10.3102/00346543071001001>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). *Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory*. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006>

- Docherty, T. (2016). Postmodernism: An introduction. En *Postmodernism* (pp. 1-31). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315504612>
- Duncan, C., Kim, M., Baek, S., Wu, K. Y. Y., & Sankey, D. (2021). The limits of motivation theory in education and the dynamics of value-embedded learning (VEL). *Educational Philosophy and Theory*, 54(5), 618-629. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1897575>
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Espinoza, Ó., Miranda, C., Sandoval, L., Corradi, B., González, L., & McGinn, N. (2025). Determinants of study motivation of undergraduate university students in Chile. *Studies in Higher Education*, 50(6), 1123-1137. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2363512>
- Febres Cordero, M. A., Alirio Pérez, Á., & Africano Gelves, B. B. (2017). Las pedagogías alternativas desarrollan el pensamiento crítico. *Educere*, 21(69), 269-274. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35655222005>
- Galindo, J. (2023). *La teoría del actor-red desde América Latina* (Reseña del libro *La teoría del actor-red desde América Latina*, de L. Rodríguez-Medina, M. de los Ángeles Pozas y L. Girola [Eds.]). *Estudios Sociológicos*, 41(122), 579-590. <https://doi.org/10.24201/es.2023v41n122.2422>
- García, R., & Scaglia, H. (2020). *Psicología: fenómenos sociales*. Eudeba.
- Girola, L. (2020). Imaginarios y representaciones sociales, Teoría del Actor-Red y cambios en la socialidad y la gestión de los afectos. *Cultura y representaciones sociales*, 15(29), 93. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102020000200093&lng=es&tlng=es.
- González, L. A. (2007). La motivación y su historia. *Mendive. Revista de Educación*, 6(1), 24-28. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/257>
- González Menéndez, R. (2016). ¿Es la visión integral actual del ser humano suficiente? *Medisur*, 14(6), 816-821. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2016000600022&lng=es&tlng=es.
- Gutiérrez, M., & Tomás, J. M. (2018). Clima motivacional en clase, motivación y éxito académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 94-101. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.001>
- Hagger, M., & Chatzisarantis, N. (2007). Advances in self-determination theory research in sport and exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 597-599. <https://doi.org/10.1016/J.PSYCHSPORT.2007.06.003>

- Hattie, J., Hodis, F., & Kang, S. H. K. (2020). Theories of motivation: Integration and ways forward. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101865. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101865>
- Jara Malpica, G. E. (2025). Práctica docente y motivación académica en educación superior: una revisión sistemática (2019-2024). *Revista Scientific*, 10(35), 48-68. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.2.48-68>
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Koenka, A. C. (2020). Academic motivation theories revisited: An interactive dialog between motivation scholars on recent contributions, underexplored issues, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101831. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101831>
- Lapointe, M.-C., & Perreault, S. (2013). Motivation: Understanding Leisure Engagement and Disengagement. *Society and Leisure*, 36(2), 136-144. <https://doi.org/10.1080/07053436.2013.836386>
- Larrión, J. L. (2019). Teoría del actor-red. Síntesis y evaluación de la deriva postsocial de Bruno Latour. *Revista Española de Sociología*, 28(2), 323-341. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2019.03>
- Latour, B. (2007). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.
- Latour, B. (2011). *La esperanza de Pandora: ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Gedisa.
- Lenis Castaño, J. F. (2016). Ética del placer: culpa y felicidad en Epicuro. *Praxis Filosófica*, 42, 157-177. <https://doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i42.3171>
- Manghi-Haquin, D. (2016). Vínculo pedagógico en contextos escolares: Más allá de las palabras y del currículo. *Boletín Científico Sapiens Research*, 6(2), 11-19. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6181587.pdf>
- Mankeliunas, M. V. (1964). Origen y desarrollo de la motivación. *Revista Colombiana de Psicología*, 9(1-2), 127-133. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/32739>
- Marilicán-Contreras, M., Castellanos-Alvarenga, L. M., Sandoval-Obando, J. E., & Ibieta-Troncoso, A. (2025). Variables culturales, motivación y su relación con el rendimiento académico. Una revisión sistemática. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 17(1), 83-102. <https://doi.org/10.22335/rlct.v17i1.2019>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>

- Monterroza Ríos, Á. (2017). Una revisión crítica a la teoría del actor-red para el estudio de los artefactos. *Trilogía. Ciencia, Tecnología, Sociedad*, 9(17), 49-62. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=534367006001>
- Moreira-Aguayo, P. Y., & Venegas-Loor, L. V. (2019). Aplicación de modelos pedagógicos para el análisis del proceso de desarrollo curricular. *Dominio de las Ciencias*, 5(1), 505-517. <https://doi.org/10.23857/dc.v5i1>
- Morera-Méndez, D., & Morera-Cruz, E. (2020). La motivación hacia el estudio de la Historia. *EduSol*, 20(70), 1-13. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912020000100001&lng=es&tlng=es
- Ortiz, J. G., & Rojas, J. E. (2018). Ciencias sociales y tecnologías en educación. Una perspectiva crítica. En A. D. Rico Molano (Coord.), *Educación e investigación: comprensiones desde la epistemología y el saber* (pp. 55-80). Universidad Santo Tomás. <https://doi.org/10.15332/dt.inv.2018.00797>
- Pekrun, R., & Marsh, H. W. (2022). Research on situated motivation and emotion: Progress and open problems. *Learning and Instruction*, 81, 101664. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101664>
- Pozas, M. (2015). En busca del actor en la teoría del actor red. En S. Tonkonoff (Ed.), *Pensar lo social: Pluralismo teórico en América Latina* (pp. 400-415). CLACSO Ediciones. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/16632/1/Pensar_lo_social.pdf
- Recuenco Cabrera, A. D., Reyes Alva, W. A. & Olano Bracamonte, S. M. (2022). Motivación: elemento necesario para el desarrollo psico-productivo. *Journal of Neuroscience and Public Health*, 2(2), 215-224. <https://doi.org/10.46363/jnp.h.v2i2.2>
- Reyes Gallegos, M. M., Ferriol Sánchez, F., Coronado Reyes, H., & Caballero Torres, J. F. (2025). Motivación estudiantil y su efecto en la deserción escolar a nivel superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 7692-7713. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18394
- Sanizaca Muñoz, B. A. (2018). Reflexiones acerca de la motivación. *Revista Mapa*, 2(8), 226-233. <https://www.revistamapa.org/index.php/es/article/view/61>
- Santander Salmon, E. S., & Schreiber Parra, M. J. (2022). Importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 4095-4106. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3378
- Simpson, E. H., & Balsam, P. D. (2016). The Behavioral Neuroscience of Motivation: An overview of concepts, measures, and translational applications. *Current Topics in Behavioral Neurosciences*, 27, 1-12. https://doi.org/10.1007/7854_2015_402

- Solórzano Martínez, F., & García Martínez, A. (2016). Fundamentos del aprendizaje en red desde el conectivismo y la teoría de la actividad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(3), 98-112. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000300008&lng=es
- Suchman, L. A. (2012). *Human-machine reconfigurations. Plans and situated actions* (2.ª ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511808418>
- Steers, R. M., Mowday, R. T., & Shapiro, D. L. (2004). Introduction to Special Topic Forum: The future of work motivation theory. *Academy of Management Review*, 29(3), 379-387. <https://doi.org/10.2307/20159049>
- Tirado Serrano, F., & Domènech i Argemí, M. (2005). Asociaciones heterogéneas y actantes: el giro postsocial de la teoría del actor-red. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, número especial (noviembre-diciembre), 1-34. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62309905>
- Torrealba, M., & Moreno, G. (2021). Diversos paradigmas de investigación en ciencias educativas: teoría fundamentada, positivismo y postpositivismo. *Revista Científica VIPICREA*, 1(1), 45-59.
- Urhahne, D., & Wijnia, L. (2023). Theories of Motivation in Education: An Integrative Framework. *Educational Psychology Review*, 35, 45. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>
- Uribe Lopera, L., González Montero, S. A., & Montoya Uribe, T. (2024). Revisión de la teoría del actor red (TAR) como referente metodológico en la investigación en ciencias sociales. *Desafíos*, 36(1), 1-27. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.13092>
- Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., Gagné, M., & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756-767. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.756>
- Vallerand, R. J., Mageau, G. A., Elliot, A. J., Dumais, A., Demers, M.-A., & Rousseau, F. (2008). Passion and performance attainment in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(3), 373-392. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2007.05.003>
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Elliot, A. J., Soenens, B., & Mouratidis, A. (2014). Moving the Achievement Goal Approach One Step Forward: Toward a Systematic Examination of the Autonomous and Controlled Reasons Underlying Achievement Goals. *Educational Psychologist*, 49(3), 153-174. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.928598>

- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44(1), 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Vitai, Z., & Benke, M. (2021). Motivation to learn? An advanced exploratory study of learning motivation of Central-East European Business Students. *Marketing & Menedzsment*, 55(2), 27-35. <https://doi.org/10.15170/MM.2021.55.02.03>
- Wang, H., & Hall, N. C. (2018). A Systematic Review of Teachers' Causal Attributions: Prevalence, Correlates, and Consequences. *Frontiers in Psychology*, 9, 2305. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02305>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wiggins, S. (2017). *Discursive Psychology: Theory, Method and Applications*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473983335>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Sibaja, S. (2016). Children's Play and Affective Development: Affect, School Adjustment and Learning in Preschoolers. *Infancia y Aprendizaje*, 39(2), 380-400. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1138718>