

# **UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO USFQ**

**Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades**

## **El rostro cambiante del buen estudiante: Concepciones docentes a lo largo de la trayectoria escolar**

**Juan Esteban Montúfar Vaca**

**Ciencias de la Educación**

Trabajo de fin de carrera presentado como  
requisito para la obtención del título de  
Licenciados en Ciencias de la Educación

Quito, 15 de mayo de 2025

# **UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO USFQ**

**Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades**

## **HOJA DE CALIFICACIÓN DE TRABAJO DE FIN DE CARRERA**

**El rostro cambiante del buen estudiante: Concepciones docentes a  
lo largo de la trayectoria escolar**

**Juan Esteban Montúfar Vaca**

**Nombre del profesor, Título académico**

**Tiago Bittencourt, Ph.D**

Quito, 15 de mayo de 2025

## © DERECHOS DE AUTOR

Por medio del presente documento certifico que he leído todas las Políticas y Manuales de la Universidad San Francisco de Quito USFQ, incluyendo la Política de Propiedad Intelectual USFQ, y estoy de acuerdo con su contenido, por lo que los derechos de propiedad intelectual del presente trabajo quedan sujetos a lo dispuesto en esas Políticas.

Asimismo, autorizo a la USFQ para que realice la digitalización y publicación de este trabajo en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en la Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador.

**Nombres y apellidos:** Juan Esteban Montúfar Vaca

**Código:** 00325656

**Cédula de identidad:** 1727153643

**Lugar y fecha:** Quito, 15 de mayo de 2025

## **ACLARACIÓN PARA PUBLICACIÓN**

**Nota:** El presente trabajo, en su totalidad o cualquiera de sus partes, no debe ser considerado como una publicación, incluso a pesar de estar disponible sin restricciones a través de un repositorio institucional. Esta declaración se alinea con las prácticas y recomendaciones presentadas por el Committee on Publication Ethics COPE descritas por Barbour et al. (2017) Discussion document on best practice for issues around theses publishing, disponible en <http://bit.ly/COPETheses>.

## **UNPUBLISHED DOCUMENT**

**Note:** The following capstone project is available through Universidad San Francisco de Quito USFQ institutional repository. Nonetheless, this project – in whole or in part – should not be considered a publication. This statement follows the recommendations presented by the Committee on Publication Ethics COPE described by Barbour et al. (2017) Discussion document on best practice for issues around these publishing available on <http://bit.ly/COPETheses>.

## **DEDICATORIA**

A todos los estudiantes a los que en algún momento les hicieron sentir que no eran un “buen estudiante”

## RESUMEN

Esta investigación analiza cómo varía la percepción docente sobre lo que significa ser un “buen estudiante” a lo largo de la trayectoria escolar dentro de una misma institución educativa. A partir de entrevistas a docentes de preescolar, primaria y secundaria, se evidencian transformaciones en las expectativas según el nivel: en los primeros años se prioriza la curiosidad, la motivación y la relación afectiva, mientras que en secundaria se valora más la autonomía, la disciplina individual y el rendimiento académico. Estos cambios no solo moldean distintas versiones del ideal estudiantil, sino que también impactan directamente en su motivación. El estudio plantea que esta evolución forma parte de un fenómeno mayor: la desconexión educativa progresiva que enfrentan muchos estudiantes, en la medida en que el sistema deja de lado lo emocional y lo relacional para enfocarse casi exclusivamente en las exigencias académicas.

**Palabras clave:** Desenganche educativo, buen estudiante, percepciones docentes, motivación, disciplina, niveles educativos.

## ABSTRACT

This research analyzes how teachers' perceptions of what it means to be a "good student" vary throughout the academic career within the same educational institution. Based on interviews with preschool, primary, and secondary school teachers, changes in expectations are evident depending on the level: in the early years, curiosity, motivation, and emotional relationships are prioritized, while in secondary school, autonomy, individual discipline, and academic performance are valued more. These changes not only shape different versions of the student ideal, but also directly impact student motivation. The study suggests that this evolution is part of a larger phenomenon: the progressive educational disengagement that many students face, as the system neglects emotional and relational aspects to focus almost exclusively on academic demands.

**Key words:** Educational disconnection, good student, teacher perceptions, motivation, discipline, educational levels.

## **Tabla de contenido**

|                              |    |
|------------------------------|----|
| Introducción .....           | 9  |
| Revisión de literatura ..... | 13 |
| Metodología.....             | 19 |
| Hallazgos .....              | 22 |
| Discusión y conclusión ..... | 28 |
| Recomendaciones .....        | 31 |
| Bibliografía .....           | 32 |

## Introducción

La desconexión educativa, entendida como la disminución del interés, compromiso y motivación por parte de los estudiantes, representa un problema persistente en la educación. Esta problemática se manifiesta a lo largo de la trayectoria escolar, desde la educación básica hasta la secundaria, y afecta tanto el rendimiento académico como el bienestar emocional del estudiantado. En la literatura educativa, este fenómeno suele enmarcarse a través de los conceptos de motivación y compromiso escolar. La motivación se refiere al impulso que orienta el comportamiento de los estudiantes hacia el logro de objetivos, y se distingue comúnmente entre motivación intrínseca, asociada al interés personal y la curiosidad, y motivación extrínseca, vinculada a recompensas externas como calificaciones o reconocimiento. El compromiso escolar, por su parte, se analiza frecuentemente desde tres dimensiones complementarias: la cognitiva (nivel de atención y esfuerzo mental), la afectiva (interés emocional por el aprendizaje) y la conductual (grado de participación activa en las actividades escolares). Desde este marco, se busca comprender cómo y por qué los estudiantes comienzan a desvincularse de su proceso educativo.

Si bien este marco conceptual permite identificar dimensiones clave del problema, también es necesario observar cómo estas se expresan en distintas etapas del proceso educativo. Diversos estudios han examinado cómo la motivación y el compromiso de los estudiantes se transforman a lo largo de la escolaridad. Un hallazgo recurrente es la transición desde una motivación predominantemente intrínseca en los primeros años hacia una motivación extrínseca en los niveles superiores. Tohidi y Jabbari (2012) documentan una caída significativa de la motivación intrínseca entre tercer y noveno grado, atribuida en parte al incremento de presiones externas dentro del entorno escolar. Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004) refuerzan esta idea al destacar que componentes afectivos como el interés y la curiosidad son esenciales para mantener el compromiso académico, pero tienden a debilitarse

si no son nutridos por el contexto educativo. A su vez, Fernández y Marcelo (2024) señalan que la motivación extrínseca puede facilitar el aprendizaje a corto plazo, pero si no se acompaña de un sentido de relevancia personal, puede producir una participación más frágil y dependiente de factores externos. En conjunto, estos estudios subrayan que el tipo de motivación que predomina en los estudiantes está estrechamente vinculado a las condiciones del entorno escolar, al enfoque pedagógico adoptado por los docentes y a las expectativas que las instituciones proyectan.

A pesar del interés creciente en la motivación escolar, poca investigación ha explorado cómo varían estas dinámicas a lo largo del recorrido educativo completo, especialmente desde una perspectiva comparativa entre etapas escolares. La mayoría de los estudios se centran en niveles específicos, como la primaria o la secundaria, sin considerar los cambios longitudinales ni el impacto acumulativo de las prácticas pedagógicas en la motivación y el compromiso. Tampoco se ha analizado con profundidad cómo se manifiesta este fenómeno en el contexto ecuatoriano, particularmente en lo que respecta a los valores asociados al “buen estudiante” y cómo estos valores cambian según el nivel educativo, las normas institucionales y el estilo de enseñanza predominante en cada etapa.

Si bien diversos estudios han abordado los factores que influyen en la motivación del estudiante, persiste una brecha en cuanto a cómo las expectativas docentes, que cambian a lo largo de la trayectoria escolar, inciden en el tipo de motivación que se desarrolla, ya sea intrínseca o dependiente de estímulos externos. Explorar esta relación resulta fundamental para entender en qué medida las expectativas escolares favorecen un compromiso genuino o, por el contrario, refuerzan mecanismos de obediencia y búsqueda de recompensa externa. Entender estos cambios ayuda a identificar cómo la falta de motivación impacta de manera diferenciada las dimensiones cognitiva, afectiva y psicomotora del compromiso. Desde esta perspectiva, nuestro estudio propone analizar la evolución de la concepción del “buen estudiante” en una

institución educativa, explorando cómo esta evolución se vincula con modificaciones en la metodología, la relación docente-estudiante, los intereses promovidos y las exigencias académicas. Aunque existen investigaciones previas sobre motivación, interacción y expectativas escolares, todavía es incipiente la discusión teórica sobre cómo el ideal del “buen estudiante” condiciona la experiencia de aprendizaje a lo largo del tiempo.

Para abordar esta cuestión, llevamos a cabo un estudio de caso cualitativo en un colegio privado católico de Quito, Ecuador, que ofrece formación desde preescolar hasta secundaria. Esta estructura institucional nos permitió observar cambios dentro de un mismo contexto educativo. La muestra estuvo compuesta por 12 docentes, distribuidos equitativamente entre los tres niveles. La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas de entre 20 y 40 minutos de duración, enfocadas exclusivamente en las narrativas docentes respecto a su percepción del “buen estudiante” y su relación con las dinámicas motivacionales y pedagógicas.

Los hallazgos muestran diferencias notables en la concepción del “buen estudiante” según el nivel educativo: en preescolar, el énfasis recae en la curiosidad, la participación activa y la autonomía emocional; en primaria, comienzan a valorarse la disciplina, la responsabilidad y el cumplimiento de normas; y en secundaria, predomina la expectativa de rendimiento académico y logro de resultados cuantificables. Estos cambios están acompañados por modificaciones en las metodologías de enseñanza, las formas de acompañamiento y la intensidad de las exigencias académicas, aspectos que, a su vez, inciden directamente en la motivación estudiantil.

En capítulos posteriores, se profundizará en la discusión de estos hallazgos, analizando cómo las transformaciones en la noción del “buen estudiante” no solo reflejan expectativas institucionales, sino que también impactan la configuración de prácticas pedagógicas y la

construcción de identidades estudiantiles. Finalmente, se propondrán recomendaciones para promover ambientes escolares que favorezcan una motivación más intrínseca y un compromiso sostenido a lo largo de la escolaridad.

## Revisión de literatura

Comprender las formas en que se construyen las imágenes del “buen estudiante” requiere examinar cómo diversos factores, como la motivación, el clima escolar, las prácticas de evaluación, las transiciones educativas y las concepciones docentes, interactúan a lo largo del tiempo en diferentes niveles del sistema educativo. Esta revisión de literatura tiene como propósito reunir y analizar investigaciones relevantes que, desde distintas perspectivas, abordan esas dimensiones. En particular, se busca problematizar cómo estas construcciones se generan y transforman dentro de una misma institución escolar, prestando atención al modo en que dichas expectativas pueden mantenerse, reforzarse o cambiar entre primaria, secundaria y bachillerato. Para ello, se organizará la revisión en torno a cinco ejes: motivación, clima escolar, evaluación, trayectorias escolares y construcción del buen estudiante.

Uno de los factores más estudiados en la literatura educativa es la motivación, entendida como el conjunto de procesos que inician, dirigen y sostienen la conducta hacia metas deseadas. De manera particular, se distingue entre motivación intrínseca, que surge del interés y disfrute por la actividad en sí misma, y motivación extrínseca, orientada hacia la obtención de recompensas externas o la evitación de castigos. Tohidi y Jabbari (2012) destacan la importancia de la motivación interna, señalando que “la motivación actúa como un motor que impulsa a los estudiantes a dirigir su atención y conducta hacia objetivos específicos y alcanzar altos niveles de rendimiento y persistencia en actividades” (p. 823). Esta idea sugiere que un alto nivel de compromiso y persistencia en el aprendizaje depende, en gran medida, de una motivación que surge del interior del propio estudiante. Complementariamente, Urhahne y Wijnia (2023) amplían esta visión al subrayar que “la expectativa de éxito no se centra en la capacidad presente sino en el futuro” (p. 153), resaltando el papel fundamental de las creencias anticipatorias en el sostenimiento del esfuerzo académico a lo largo del tiempo.

No obstante, la motivación no debe analizarse de manera aislada del entorno institucional en el que se desarrolla. Iqbal, Razalli y Taib (2023) muestran que las instituciones que promueven una cultura de calidad, entendida como la combinación de prácticas organizacionales enfocadas en la mejora continua, la innovación pedagógica y una visión compartida, tienden a fortalecer climas escolares que refuerzan tanto la motivación intrínseca como la extrínseca. En esta misma línea, Fernández y Marcelo (2024) proponen una concepción tridimensional del compromiso estudiantil (cognitivo, afectivo y psicomotor) y argumentan que dicho compromiso está condicionado por variables estructurales como el nivel educativo de los padres o los ingresos familiares, incidiendo especialmente en su dimensión emocional. Estas perspectivas convergen en la idea de que la motivación del alumnado es el resultado de la interacción entre factores individuales y contextuales, y que el entorno escolar puede reforzar o debilitar las disposiciones motivacionales de los estudiantes.

Tomados en conjunto, estos estudios evidencian que comprender la construcción del “buen estudiante” exige atender no solo a las características personales, sino también al contexto institucional que configura las oportunidades de participación y éxito académico. Las expectativas docentes, en este sentido, pueden reforzar ciertos perfiles mientras desincentivan otros, dependiendo del tipo de motivación y del apoyo recibido por parte del entorno escolar.

El clima escolar constituye otro eje fundamental para entender estas dinámicas. Se define como el conjunto de percepciones, relaciones y normas que estructuran la vida cotidiana en los espacios educativos. Ryan y Patrick (2001) destacan la importancia del apoyo docente y el énfasis en la interacción respetuosa, señalando que “el apoyo del docente y el énfasis en la interacción y el respeto mutuo están positivamente relacionados con una mayor autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado” (p. 441). Es decir, un clima escolar positivo favorece el desarrollo de habilidades fundamentales para el aprendizaje autónomo. A su vez, Darling y

Cook (2018) amplían esta perspectiva al afirmar que “el éxito académico no depende exclusivamente de la instrucción en contenidos curriculares, sino también de un entorno educativo que apoye el desarrollo socioemocional y garantice el bienestar de los estudiantes” (p. 17), subrayando así la importancia de un ambiente que priorice tanto los logros académicos como el bienestar integral del alumnado.

Desde una perspectiva más situada, Barrios et al. (2021) muestran que esta influencia del clima escolar se manifiesta incluso en asignaturas tradicionalmente consideradas menos académicas, como Educación Física. Según los autores, “la interacción profesor-estudiante-grupo influye directamente en la motivación, el aprendizaje significativo y la convivencia escolar” (p. 168), reforzando la idea de que el clima relacional impacta en diversas dimensiones del desarrollo estudiantil. Además, estudios como el de Maleki et al. (2019) advierten que las percepciones docentes tempranas sobre habilidades sociales en preescolar, como la cooperación, asertividad y autocontrol, están condicionadas por factores familiares (nivel educativo de la madre, empleo, ingresos) y escolares (tamaño de clase, experiencia del docente). Esto muestra que, desde las primeras etapas educativas, se construyen expectativas que pueden influir en la trayectoria posterior del estudiante.

En conjunto, estos aportes subrayan que el clima escolar no solo es un reflejo de las dinámicas internas de las instituciones, sino también un dispositivo activo en la construcción de identidades académicas. Determina, de forma explícita o implícita, qué comportamientos y actitudes son considerados deseables, moldeando así la imagen del “buen estudiante”.

En cuanto a la evaluación y los entornos de aprendizaje, diversas investigaciones destacan su influencia en la configuración de las imágenes del “buen estudiante”. Murillo y Román (2011) cuestionan la centralidad de los resultados estandarizados en la medición de la calidad educativa, argumentando que “la calidad educativa no puede entenderse sin tener en cuenta la

equidad, la relevancia de los aprendizajes y el bienestar de los estudiantes” (p. 64). Este enfoque invita a pensar que una evaluación justa debe reconocer múltiples dimensiones del aprendizaje, más allá de los resultados numéricos. En esta línea, Martínez, Carrasco y Fernández (2012) plantean la necesidad de ampliar los instrumentos de evaluación para incluir aspectos como la participación activa, la responsabilidad ciudadana y las competencias sociales, dimensiones que amplían la concepción tradicional del rendimiento académico.

Asimismo, Byers, Imms y Hartnell-Young (2018) aportan desde el campo de la arquitectura pedagógica, señalando que los estudiantes que aprenden en entornos físicos innovadores, espacios flexibles, abiertos y colaborativos, “tienden a mostrar actitudes más positivas hacia el aprendizaje, mayor participación y mejores habilidades de comunicación, colaboración y autogestión” (p. 117). Estos hallazgos enfatizan que tanto la evaluación como los entornos de aprendizaje actúan conjuntamente en la construcción de las expectativas sobre el buen desempeño estudiantil.

Las transiciones escolares, por otro lado, representan momentos de particular vulnerabilidad en la trayectoria estudiantil, ya que suponen cambios en las normas, expectativas y dinámicas de las instituciones. Calvo Salvador y Manteca Cayón (2016) identifican cinco factores clave para una transición exitosa de primaria a secundaria: relaciones interpersonales, normas de convivencia, metodología docente, evaluación y tutoría. La falta de continuidad en estos elementos puede afectar negativamente la motivación y el sentido de pertenencia al nuevo entorno escolar. Además, en contextos de alta segmentación institucional, Veleda y Crahay (2009) advierten que “la inequidad en los logros escolares se amplía en la secundaria, y la repetición de grado contribuye a aumentar la desigualdad” (p. 38). De esta forma, las transiciones no solo suponen un cambio de etapa, sino también una reconfiguración

de las imágenes del buen estudiante, frecuentemente asociadas al rendimiento, la autonomía y la disciplina.

Desde una perspectiva neuroeducativa, la comprensión del aprendizaje introduce nuevos matices a esta discusión. Campos (2010) sostiene que “el aprendizaje no es homogéneo, varía de persona a persona por diferencias en la estructura y funcionamiento del cerebro” (p. 4) y que “las emociones influyen directamente en la atención, la memoria y la motivación” (p. 9). Estos hallazgos refuerzan la necesidad de considerar los factores emocionales y neurobiológicos en la construcción del buen estudiante, reconociendo que las diferencias individuales y el impacto del estrés o la ansiedad pueden afectar significativamente el rendimiento escolar.

Finalmente, algunos estudios han abordado directamente la noción del “buen estudiante” como una construcción social. Wong, DeWitt y Chiu (2021) identifican ocho dimensiones clave, compromiso académico, resiliencia, autodirección, pensamiento crítico, habilidades sociales, organización, motivación y conexión institucional, y afirman que “estas dimensiones reflejan tanto las expectativas institucionales como las percepciones de los docentes y estudiantes sobre lo que implica ser exitoso en el ámbito universitario” (p. 7). Tiffany, Wong y Charalambous (2021) profundizan en esta perspectiva al señalar que “los juicios de otros juegan un rol crucial en la formación de esta construcción ideal” (p. 455), evidenciando el carácter relacional y negociado de estas expectativas. Sin embargo, cuando estas imágenes se vuelven rígidas o excluyentes, pueden tener efectos adversos. Grecu, Hascher y Hadjar (2019) advierten que “los estudiantes que no encajan con las imágenes dominantes de lo que significa ser un ‘buen estudiante’ pueden experimentar sentimientos de exclusión o alienación” (p. 146), afectando su bienestar emocional y su continuidad escolar.

En conjunto, la literatura revela que la figura del “buen estudiante” es una construcción compleja y dinámica, influida por múltiples factores interrelacionados: la motivación, el entorno emocional y relacional, las prácticas de evaluación, las condiciones de aprendizaje y las transiciones entre niveles educativos. Sin embargo, a pesar de la amplitud y profundidad de los estudios revisados, se observa una ausencia significativa de investigaciones que articulen y comparen estas dimensiones de forma integrada dentro de una misma institución educativa a lo largo de primaria, secundaria y bachillerato. La mayoría de los estudios se enfocan en un único nivel o comparan instituciones distintas, dificultando así la comprensión de cómo evolucionan las expectativas, prácticas pedagógicas y experiencias estudiantiles al transitar de un ciclo escolar a otro dentro de un mismo entorno.

Esta falta de continuidad analítica impide observar con claridad las posibles contradicciones, rupturas o coherencias internas entre los discursos y prácticas docentes en cada etapa. No queda claro si las imágenes del “buen estudiante” se mantienen constantes o cambian sustancialmente entre niveles, ni cómo estas transformaciones afectan la motivación y el bienestar del alumnado. Tampoco se ha explorado suficientemente cómo las trayectorias escolares dentro de una misma institución, donde muchos estudiantes permanecen toda su escolaridad, pueden generar dinámicas internas que favorezcan la inclusión o refuercen formas más sutiles de exclusión.

Además, aunque algunas investigaciones consideran el impacto de las condiciones familiares y estructurales en las percepciones docentes, rara vez se examina cómo estas variables interactúan con las culturas escolares específicas de cada etapa. La ausencia de estudios con una mirada longitudinal e institucionalizada deja sin respuesta preguntas clave sobre la coherencia de los modelos educativos y su incidencia en la construcción de las imágenes del “buen estudiante” a lo largo del tiempo.

## **Metodología**

El propósito de este estudio es analizar cómo la concepción del “buen estudiante” se transforma a lo largo de los diferentes niveles educativos dentro de un mismo colegio y considerar cómo estos cambios pueden impactar la motivación, la disciplina y las metodologías de enseñanza. A través del análisis de las percepciones docentes, esta investigación busca identificar patrones que contribuyan a una comprensión más profunda de cómo las expectativas educativas moldean los entornos de aprendizaje.

Para alcanzar este objetivo, llevamos a cabo un estudio cualitativo de caso en un colegio privado católico de Quito, Ecuador. Esta institución fue seleccionada por varias razones: en primer lugar, su estructura organizativa incluye tres secciones claramente diferenciadas (preescolar, primaria y secundaria), lo que permite acceder a perspectivas diversas a lo largo del proceso de formación escolar. Además, al abarcar todos los niveles educativos desde la primera infancia hasta la adolescencia, ofrece un contexto ideal para analizar cambios longitudinales en la percepción docente dentro de un mismo entorno institucional. A esto se suma su tamaño medio, una trayectoria consolidada en el ámbito educativo local y una identidad marcada por valores católicos, lo cual aporta una dimensión cultural relevante al análisis de las representaciones docentes.

La elección de este colegio también responde al interés por comprender cómo se configura la noción de “buen estudiante” en un contexto donde convergen prácticas pedagógicas formales, expectativas institucionales y valores religiosos. En este sentido, el caso resulta representativo de dinámicas presentes en otras instituciones privadas similares de Quito, lo que refuerza su valor ilustrativo para el análisis cualitativo.

Los participantes fueron seleccionados mediante criterios intencionados, incluyendo únicamente a docentes titulares de aula con un mínimo de dos años de experiencia en la

institución. Se procuró una muestra diversa en cuanto a las áreas académicas, incorporando tanto docentes de materias troncales como especializadas. La muestra final incluyó a 12 docentes, distribuidos equitativamente entre las tres secciones educativas del colegio (preescolar, primaria y secundaria). Este enfoque permitió captar una variedad de perspectivas y explorar la posible variabilidad en las concepciones del “buen estudiante” de acuerdo con el nivel educativo.

La recolección de datos se llevó a cabo a través de entrevistas semiestructuradas, con una duración aproximada de entre 20 y 40 minutos. Estas entrevistas se organizaron en torno a ejes temáticos como las expectativas hacia los estudiantes, las prácticas pedagógicas, las características valoradas en el aula y su relación con la cultura escolar. Esta metodología permitió a los participantes compartir experiencias y puntos de vista de forma detallada, revelando matices importantes en la construcción del perfil del “buen estudiante”. No se emplearon otras fuentes de datos como documentos institucionales o artefactos escolares, dado que el foco del estudio se centró exclusivamente en las narrativas docentes. La elección de entrevistas semiestructuradas respondió a su capacidad de equilibrar consistencia temática con flexibilidad, adaptándose a las particularidades de cada docente y al carácter complejo del fenómeno investigado.

El proceso de análisis incluyó dos fases complementarias. En una primera etapa, se realizó un análisis inductivo a través de reuniones periódicas en las que se discutieron y registraron formalmente los hallazgos emergentes mediante memorandos analíticos. Estos memorandos sirvieron como base para la elaboración de un esquema de codificación que permitió organizar las ideas clave extraídas de los datos. En la segunda etapa, se aplicó un análisis mayoritariamente deductivo, utilizando el esquema de codificación para examinar todo

el corpus de entrevistas de manera sistemática. Este enfoque facilitó la identificación de temas recurrentes y patrones significativos que respondían a las preguntas de investigación.

A través de este proceso, se identificaron temas como la obediencia, la participación activa, la responsabilidad, la autonomía y la adaptación a las normas escolares, los cuales resultaron ser elementos centrales en las percepciones docentes sobre el “buen estudiante”. El análisis de estas categorías permitió construir interpretaciones coherentes que revelan cómo estas valoraciones se encuentran estrechamente ligadas a la cultura institucional del colegio. Estas interpretaciones ofrecen una comprensión más profunda sobre la manera en que los docentes configuran sus expectativas y prácticas pedagógicas, aportando nuevas perspectivas al estudio de las representaciones escolares.

Con el fin de resguardar la identidad de los participantes y cumplir con principios éticos en la investigación cualitativa, todos los nombres propios utilizados en la presentación de hallazgos son ficticios y no corresponden a personas reales. Esta medida busca proteger la confidencialidad y anonimato de los docentes involucrados en el estudio.

## **Hallazgos**

La presente investigación tuvo como propósito comprender cómo los docentes de colegios privados en Quito construyen y resignifican la idea del “buen estudiante” a lo largo del tiempo y en distintos niveles educativos. Este objetivo busca profundizar en las percepciones docentes, las prácticas pedagógicas que las sustentan y los factores que influyen en su evolución, como el contexto escolar, las relaciones interpersonales y las demandas académicas. Para ello, se realizaron entrevistas que permiten identificar patrones, contrastar visiones y generar un análisis integral de las prácticas pedagógicas. Los hallazgos se agrupan en torno a cinco ejes temáticos: (1) Concepción similar del “buen estudiante” de profesores, (2) Diferencias en todos los niveles escolares, (3) Vínculo interpersonal entre docentes y estudiantes (4) ¿Qué implicaciones hay en la enseñanza de los estudiantes? – Disciplina y motivación. Cada uno de estos ejes se desarrolla a continuación con citas textuales que sustentan las afirmaciones y muestran la diversidad de perspectivas entre los docentes.

### **1.- Concepción similar del “buen estudiante” de profesores.**

Como primer hallazgo de nuestra investigación, se identificó que la noción de “buen estudiante” es un fenómeno integral que trasciende el desempeño académico. A pesar de las diferencias en niveles educativos, los docentes de preescolar, primaria y secundaria comparten una concepción común que combina habilidades académicas con cualidades emocionales, sociales y valores personales.

Esta coincidencia entre niveles permite establecer comparaciones sobre cómo se valora al “buen estudiante” a lo largo del trayecto escolar. Por ejemplo, se enfatiza que la curiosidad, el interés por aprender y la disposición a enfrentar retos son elementos fundamentales desde preescolar hasta secundaria; estas cualidades son observadas y valoradas en todas las etapas del proceso educativo. Es decir, el ideal del buen estudiante se concibe como alguien que, a

través de sus inquietudes y desafíos, impulsa al docente a replantear y mejorar sus estrategias de enseñanza.

En la misma línea, otras entrevistas evidencian que el “buen estudiante” debe ser reconocido por su disposición a ayudar a los demás, su empatía y la habilidad para relacionarse en un ambiente colaborativo. Por ejemplo, M. López, docente de secundaria, ha mencionado que “El mejor estudiante no es el que siempre saca 10, sino el que se esfuerza, que se equivoca, aprende de sus errores y demuestra interés por mejorar”. Este hallazgo indica que la valoración de los docentes de las habilidades blandas y habilidades “duras” de los estudiantes, son elementos intrínsecos esenciales en todas las edades. El esfuerzo, la resiliencia y la capacidad de aprender de los errores también son considerados esenciales. Para B. Pinos, el buen estudiante no es quien obtiene siempre las mejores calificaciones, sino quien demuestra interés constante por superarse y mejorar.

Además, se valora en este perfil la actitud colaborativa, la empatía y la apertura al conocimiento como componentes clave del perfil ideal. M. López resalta que la disposición a ayudar y la curiosidad genuina son indicadores importantes de un buen estudiante. En conjunto, esta concepción integral refleja una visión humanista del aprendizaje, donde la valoración del desarrollo académico se acompaña del fortalecimiento de habilidades emocionales y sociales en todos los niveles educativos.

E. Ortega, profesora de preescolar afirma la relevancia de habilidades blandas de un buen estudiante: “Un buen estudiante es aquél que es bueno socialmente, autocontrolado, es empático y preocupado por su aprendizaje, que busca aprender y lo demuestra y se preocupa por sus compañeros”. Este hallazgo está condicionado por este contexto educativo basado en la disciplina positiva que depende directamente de habilidades blandas de los estudiantes, más que académicas. Así, valora a la curiosidad, la disposición para aprender, la apertura al

conocimiento, la autorregulación, la empatía, la disposición a ayudar e incluso la "travesura" como parte natural y esencial del aprendizaje.

De este modo, el concepto de buen estudiante se vincula no solo con el rendimiento académico, sino también con el desarrollo emocional y social de los estudiantes. La relación entre docentes y estudiantes puede potenciar o inhibir el crecimiento de estos aspectos, lo que refleja cómo los profesores valoran, sin importar el nivel educativo, a aquellos que cuestionan, desafían e impulsan a los docentes a mejorar continuamente.

## **2.- Diferencias en todos los niveles escolares**

Sin embargo, residen diferencias en la expectativa docente según la exigencia académica aumenta. Por ello, dentro del segundo hallazgo se evidencia un cambio significativo cuando estos conceptos se analizan en la práctica cotidiana de la institución. La concepción y valoración docente del “buen estudiante” se modifica conforme los estudiantes avanzan en su trayectoria educativa, reflejando distintas necesidades, expectativas y valoraciones docentes que surgen en cada etapa.

Se identificó que, en preescolar, el buen estudiante se asocia principalmente con la curiosidad como elemento natural del aprendizaje, la conexión afectiva con los docentes y la disposición al aprendizaje. Así, M. Gómez señala que: “Cuando los estudiantes se encuentran en preescolar, las docentes tenemos mucho más tino para decirles las cosas a los estudiantes, pero cuando crecen se vuelven un número más”.

Por otro lado, en primaria, la idea del buen estudiante combina el interés por aprender con el desarrollo de competencias socioemocionales. B. Pinos indica que el esfuerzo, el aprendizaje a partir de errores y la motivación son más valorados que las calificaciones. A diferencia del perfil estudiantil de preescolar, en primaria la presencia de habilidades blandas

y competencias socioemocionales son reforzadas. A. Barba resalta la resiliencia y la empatía como rasgos esenciales para garantizar un aprendizaje óptimo. Por ende, los estudiantes que faciliten este entorno armonioso son valorados dentro del perfil ideal del “buen estudiante”.

Con respecto a secundaria, el rendimiento académico, la responsabilidad y el pensamiento crítico se tornan cualidades necesarias y principales. Estas cualidades orientadas al rendimiento académico y la individualidad, representa un quiebre en la educación de los estudiantes, generando desconexión progresiva con su aprendizaje. El profesor de secundaria R. Andrade compartió la definición de su ideal de buen estudiante en sus clases: “En las mías, específicamente es participar activamente. Yo necesito que ellos tengan pensamiento crítico. O sea que ellos al levantar la mano sea algo que esté añadiendo a la A la conversación y no quitando tiempo. Precisamente por lo que te digo, son dos temas sumamente prácticos. Entonces las opiniones tienen que ser a mejorar la clase.” Como acierto, se menciona el cambio de perspectiva del docente de secundaria sobre el “buen estudiante” y el reemplazo de habilidades blandas colectivas por las habilidades “fuertes”.

Continuando con la perspectiva de secundaria, el ideal del buen estudiante incorpora la autonomía, el compromiso académico y la gestión personal, es decir, habilidades y competencias individualizadas. A. Sánchez, docente de secundaria, valora a la autogestión como evidencia de madurez académica. Además, M. López señala que el énfasis se desplaza hacia la resolución autónoma de problemas. Este nuevo enfoque en su mayoría refuerza la valoración docente del compromiso, responsabilidad y autogestión en un estudiante, sobre su propio aprendizaje.

Así, aunque persiste una visión integral del buen estudiante en todas las etapas, las expectativas evolucionan conforme se avanza en el sistema escolar. En los primeros años, se valora especialmente la obediencia, la participación activa y la disposición afectiva hacia la

escuela. Sin embargo, a medida que los estudiantes transitan hacia niveles superiores, estas expectativas se complejizan: se privilegia la autonomía, la capacidad crítica, la responsabilidad individual y el rendimiento académico. Esta evolución no solo refleja un cambio en las demandas del currículo, sino también en la manera en que docentes y contextos escolares entienden el desarrollo del estudiante.

### **3.- Vínculo interpersonal entre docentes y estudiantes**

Se identificó un elemento determinante que perpetúa o mejora la concepción del buen estudiante, derivando así el tercer hallazgo. Este apartado plantea que la percepción del buen estudiante está mediada por el vínculo interpersonal que se establece entre docentes y estudiantes. Este tiempo de calidad moldea indirectamente la percepción del buen estudiante por parte del docente, que se relaciona con un vínculo interpersonal que se establece en el aula. Las exigencias educativas y sistemáticas del nivel de desarrollo, además de los requisitos académicos estandarizados para cada nivel educativo, establecen límites de relaciones entre docentes y estudiantes, marcando diferencias en tiempo de calidad y conexión con los estudiantes; que consecuentemente influye en la valoración del perfil estudiantil.

De este modo, cuando el docente logra empatizar con el estudiante, se genera un ambiente de confianza que favorece tanto el rendimiento como la motivación del estudiante, tal como L. Medina resalta que “la disciplina y la conexión con el estudiante son herramientas esenciales en la enseñanza”. Aquí se observa que, incluso en niveles más avanzados, el docente que logra establecer una relación significativa puede ejercer una influencia positiva sobre el desarrollo académico y personal de sus alumnos, influyendo consecuentemente en la concepción del “buen estudiante”.

Por su parte, C. Valverde sostiene que “la integración de valores y conocimiento académico es esencial para formar un buen estudiante; no se trata solo de acumular

información, sino de saber aplicarla con sentido ético y social”. Esta perspectiva integra el plano relacional con el académico, subrayando que el vínculo docente-estudiante también transmite valores fundamentales que inciden en la valoración docente del alumno.

#### **4.- ¿Qué implicaciones hay en la enseñanza de los estudiantes? – Disciplina y motivación**

Basado en los hallazgos previos, determinamos un hallazgo central en las entrevistas que se relaciona con la disciplina del buen estudiante según su edad, la cual ya no se define como obediencia o cumplimiento rígido en secundaria, sino como una capacidad autónoma para organizarse, autorregularse y comprometerse con el aprendizaje. M. López señala que “lo que en preescolar se valora es la capacidad de explorar y conectar, mientras que en secundaria se espera un compromiso más profundo y la habilidad para resolver problemas de forma autónoma”. Esta evolución del rol estudiantil implica que, con el tiempo, se espera que los alumnos pasen de una dependencia estructural hacia una mayor autogestión.

Finalmente, en el nivel de educación inicial, los docentes enfatizan una disciplina basada en el vínculo afectivo, la regulación emocional y la disciplina positiva, entendida como acompañamiento y guía constante. A medida que se avanza hacia primaria y secundaria, la disciplina se asocia con la autorregulación, el respeto por las normas, la responsabilidad individual y la capacidad de organizarse académicamente. R. Medina, docente de primaria afirma su valoración disciplinaria: “Yo valoro más al que no hace las cosas por miedo a que lo regañen, sino porque entiende por qué lo hace, porque quiere aprender.” Esta transición muestra cómo la expectativa disciplinaria se adapta al desarrollo emocional y cognitivo del estudiante, reflejando una progresiva internalización del control y un énfasis creciente en la autonomía.

## Discusión y conclusión

Los hallazgos de este estudio evidencian que la construcción del “buen estudiante” es una representación pedagógica dinámica, profundamente vinculada al nivel educativo y a la forma en que los docentes entienden su rol en el aula. Dentro de la institución educativa de estudio, en preescolar, los docentes asocian al buen estudiante con su capacidad de explorar, de mostrar curiosidad y de establecer vínculos afectivos señalando una relación más personalizada e íntima en los primeros años. Esta afirmación destaca que la disposición al aprendizaje está presente de manera natural en los estudiantes, y que el entorno educativo juega un papel clave para mantenerla viva. En el caso de primaria existen cambios notorios, como por ejemplo la imagen del buen estudiante, que comienza a integrarse con valores como el esfuerzo, la resiliencia y la empatía. Estas premisas muestran cómo la concepción del buen estudiante en primaria se sostiene en una combinación de habilidades académicas y afectivas, lo cual representa una transición desde la exploración libre de preescolar hacia una estructura más regulada. Finalmente, en secundaria, el ideal del buen estudiante cambia hacia la autonomía y la autogestión. Este giro implica un enfoque más académico, pero también evidencia una pérdida de cercanía y en el tiempo de calidad para conexión entre docente y estudiante. Esta percepción va acompañada de una creciente presión por el rendimiento y una menor atención a las emociones y necesidades individuales.

Es necesario considerar a la filosofía y cultura educativa como determinantes de la concepción del buen estudiante. A pesar de que estos hallazgos abarcan campos de desempeño, relación docente-estudiante e implicaciones en motivación y disciplina; se plantea la probabilidad de que estos hallazgos estén sujetos a una subjetividad colectiva, es decir, cada institución educativa podría variaciones significativas en cuanto al concepto estereotipado del “Buen Estudiante”.

Por otro lado, las transiciones educativas, como el paso de la primaria a la secundaria, también son momentos críticos y puntos de quiebre que afectan la construcción de la identidad del estudiante. Es posible que factores como el estrés, cambios de entornos sociales y modificaciones drásticas en las exigencias académicas permeen una especie de bloqueo por parte del estudiante con su compromiso social (habilidades sociales). Por lo que, este cambio puede incidir en la concepción del buen estudiante a partir de secundaria, creando una falta de continuidad en las relaciones interpersonales, metodologías docentes y sistemas de evaluación, que generen dificultades en la adaptación de los estudiantes a las nuevas expectativas y normas.

De la misma manera, se identificó un hallazgo transversal en todos los niveles es el valor asignado al estudiante que reta al docente: aquel que hace preguntas, que genera curiosidad y que motiva al maestro a cuestionar su práctica. Esta figura del estudiante activo y participativo rompe con la idea del alumno obediente y pasivo, y resalta una relación educativa más horizontal. Además, se identificaron habilidades blandas compartidas que son recurrentemente valoradas, como la empatía, el autocontrol, la disposición a ayudar y la preocupación genuina por aprender. No obstante, estas habilidades no suelen estar integradas de manera explícita en las evaluaciones institucionales, lo que genera una brecha entre lo que se valora y lo que realmente se mide.

Recabando a nuestra revisión de literatura, estos hallazgos se conectan con fuentes que relaciona a las imágenes del “buen estudiante” con el resultado de factores contextuales y relacionales (Wong et al., 2021; Grecu et al., 2019). Como destacan Ryan y Patrick (2001), el clima emocional del aula y el vínculo con los docentes son determinantes para la motivación y la participación. Igualmente, el descenso de la motivación intrínseca en niveles superiores, documentado por Tohidi y Jabbari (2012), se refleja claramente en las entrevistas: los docentes reconocen que en secundaria se prioriza la obediencia y el rendimiento, mientras se pierde la

curiosidad y el sentido del aprendizaje. Este estudio también aporta al identificar cómo las transiciones escolares no solo afectan al estudiante, sino también transforman las prácticas y percepciones docentes (Calvo & Manteca, 2016).

En conclusión, los resultados de este estudio subrayan la importancia de repensar las expectativas y prácticas pedagógicas en el sistema educativo. Es necesario integrar las competencias emocionales en la evaluación y reconocer que la motivación y el compromiso de los estudiantes no solo dependen del rendimiento académico, sino también de su bienestar emocional y social. Las instituciones educativas deben promover un enfoque integral que valore tanto las habilidades académicas como las emocionales, de modo que los estudiantes se sientan reconocidos y motivados a lo largo de su trayectoria escolar.

## **Recomendaciones**

Nuestro estudio es una puerta para investigar más a fondo el fenómeno de la desconexión estudiantil es por esta razón que, a partir de estos hallazgos, se recomienda ampliar el estudio a diferentes tipos de instituciones, tanto públicas como privadas, para comparar cómo varían las trayectorias escolares según el contexto. También es importante incluir la voz de los docentes junto con la de los estudiantes, ya que comparar ambas perspectivas puede ofrecer una visión más completa del fenómeno. Además, analizar documentos institucionales y prácticas de evaluación permitiría entender cómo se construyen y sostienen ciertas expectativas sobre el “buen estudiante”. Por otro lado, sería valioso estudiar cómo estas concepciones pueden influir en la deserción escolar y en la salud emocional del alumnado, dos dimensiones que suelen estar poco visibilizadas. Finalmente, se sugiere profundizar en cómo factores como el género, la clase social o el origen cultural afectan la manera en que se espera que los estudiantes se comporten o se desempeñen en la escuela, con el fin de construir una mirada más inclusiva y contextualizada.

## Bibliografía

- Asarta, C. J., & Schmidt, J. R. (2017). Comparing student performance in blended and traditional courses: Does prior academic achievement matter? *The Internet and Higher Education*, 32, 29–38. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1216491.pdf>
- Barrios, Y., Fabre, J., Zambrano, D., Guerrero, Z., & Ortiz, W. (2021). La interacción profesor-estudiante-grupo como sustento de la calidad de la clase de educación física. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 443-451.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202021000600443&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202021000600443&script=sci_arttext)
- Byers, T., Imms, W., & Hartnell-Young, E. (2018). Comparative analysis of the impact of traditional versus innovative learning environment on student attitudes and learning outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 167–177.  
<https://es.scribd.com/document/476298715/Comparative-analysis-of-the-impact-of-traditional-versus-innovative-learning-environment-on-student-attitudes-and-learning-outcomes-pdf>
- Calvo, A., & Manteca, F. (2016). Barreras y ayudas percibidas por los estudiantes en la transición entre la educación primaria y secundaria. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 49-64.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5297502>
- Campos, A. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La educación. Revista digital*, 143, 1-14.  
<https://kdoce.cl/wp-content/uploads/2017/10/DOC1-neuroeducacion.pdf>

- Cervini, R. (2016). El 'Efecto Escuela' en la Educación Primaria y Secundaria: El Caso de Argentina. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1). <https://doi.org/10.15366/reice2010.8.1.001>
- Darling, L., & Cook, C. (2018). Educating the whole child: Improving school climate to support student success. *Learning Policy Institute*.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606462.pdf>
- Fernandez, A. M., & Marcelo, P. I. (2024). *Impact of Motivation on Students' Classroom Engagement*. 5. <https://www.ijams-bbp.net/wp-content/uploads/2024/06/5-IJAMS-MAY-2024-922-935.pdf>
- García, J., & Navarro, M. (s. f.). *TRAYECTOS JUVENILES HACIA EL EMPLEO: CAUSAS Y CONSECUENCIAS DEL DESENGANCHE EDUCATIVO*.  
<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/94752/Cap%C3%ADtulo%20de%20Libro%20Cap%C3%ADtulo%2011%20PUBLICADO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Greco, A., Hascher, T., & Hadjar, A. (2019). Teachers' images of the ideal student as a marker for school culture and its role in school alienation during the transition from primary to secondary education in Luxembourg. *Studia Paedagogica: Transitions in Educational Contexts*, 24(2). <https://doi.org/10.5817/SP2019-2-4>
- Iqbal, S., Razalli, M., & Taib, C. (2023). *Influence of intrinsic and extrinsic motivation on higher education performance: Mediating effect of quality culture*. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1099415>.

Maleki, M., Chehrzad, M., Kazemnezhad, E., Mardani, A., & Vaismoradi, M. (2019). Social skills in preschool children from teachers' perspectives. *Children*, 6(5), 64.

<https://doi.org/10.3390/children6050064>

Murillo, F. J., & Román, M. (2011). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 1-16.

<https://rieoei.org/RIE/article/view/559/1050>

Tohidi, H., & Jabbari, M. M. (2012). The effects of motivation in education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 820-824.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.148>

Ryan, A., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437–460.

[https://www.researchgate.net/publication/250184842\\_The\\_Classroom\\_Social\\_Environment\\_and\\_Changes\\_in\\_Adolescents'\\_Motivation\\_and\\_Engagement\\_During\\_Middle\\_School](https://www.researchgate.net/publication/250184842_The_Classroom_Social_Environment_and_Changes_in_Adolescents'_Motivation_and_Engagement_During_Middle_School)

Urhahne, D., & Wijnia, L. (2023). Theories of Motivation in Education: An Integrative Framework. *Educational Psychology Review*, 35(2), 45.

<https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>

Valdés, M. T. (2021). The Evolution of Educational Expectations in Spain (2003-2018): An Analysis of Social Inequality Using PISA. *International Journal of Sociology of Education*, 10(1), Article 1. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.6413>

Veleda, V., & Crahay, M. (2009). Comparando la inequidad en los logros escolares de la educación primaria y secundaria en Argentina: un estudio multinivel. *REICE. Revista*

*Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), 5-21.

<https://www.redalyc.org/pdf/551/55170102.pdf>

Wong, B., DeWitt, J., & Chiu, Y. (2021). Mapping the eight dimensions of the ideal student in higher education. *Educational Review*.

<https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1909538>