

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Estilos motivacionales de los docentes del tercer y quinto grado de Educación Primaria en la modalidad virtual en una Institución Educativa Privada de Lima

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con especialidad en Educación Primaria que presenta:

YVETT GRACIELA VALLE PINEDO

Asesora:

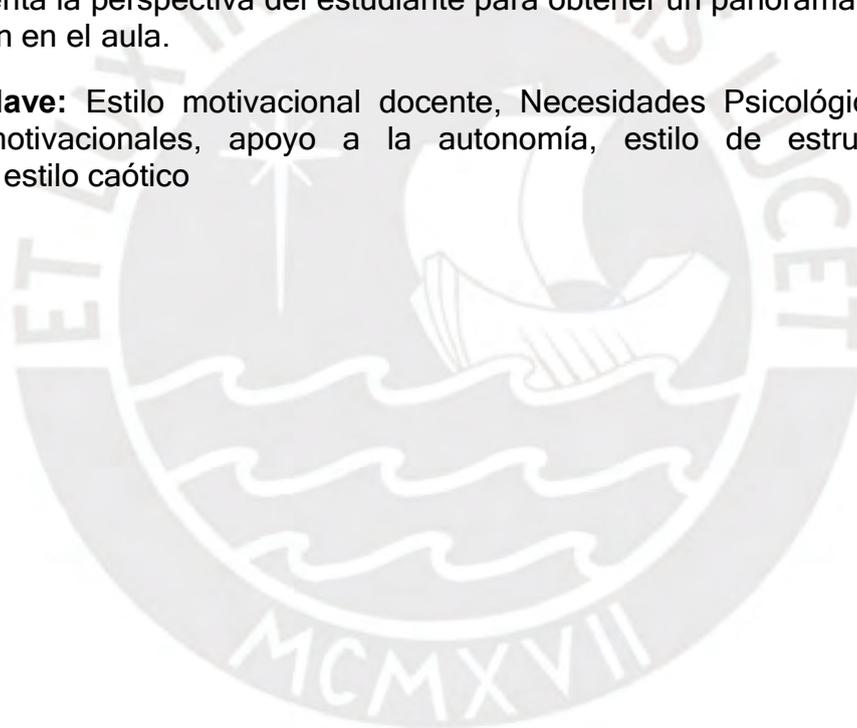
PATRICIA EILEEN NAKAMURA GOSHIMA

Lima, 2022

Resumen

Los estilos motivacionales docentes muestran patrones de acción que reflejan cómo los educadores motivan a sus estudiantes en el aprendizaje, pudiendo satisfacer o frustrar las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) de estos. Estos estilos forman parte de la didáctica de los docentes puesto que se observan en sus prácticas, las cuales a su vez están relacionadas con sus creencias y motivaciones. En ese sentido, esta tesis tiene el objetivo de explorar los estilos motivacionales docentes en las aulas de primaria de tercer y quinto grado en una institución educativa de Lima. De esta manera, se describen las prácticas motivacionales y los recursos personales de las docentes tutoras de estos grados para poder identificar qué estilo motivacional predomina en estas aulas. Por ello, esta investigación sigue un enfoque cualitativo, utilizando como técnicas una encuesta y cuatro observaciones no participantes. Finalmente, se encuentra que el estilo de estructura es el que predomina en estas aulas, acompañado de momentos donde los docentes dan la oportunidad de que los estudiantes puedan participar y tomar decisiones en su aprendizaje. Este es un estilo que satisface las NPB de los estudiantes, pero que muestra una guía y orientación pedagógica constante. No obstante, se sugiere que en siguientes investigaciones se tome en cuenta la perspectiva del estudiante para obtener un panorama completo de la motivación en el aula.

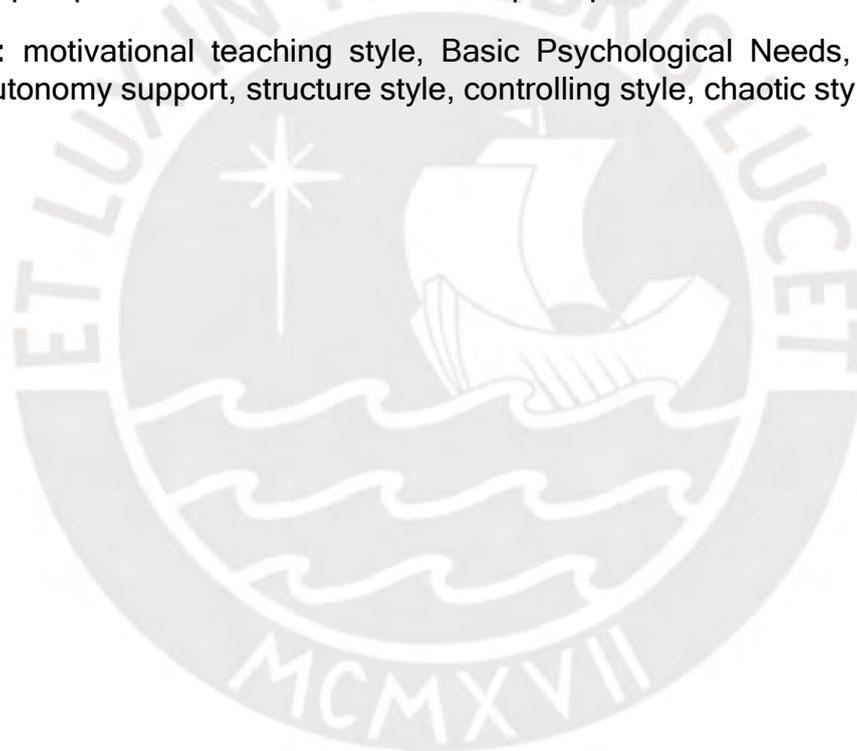
Palabras clave: Estilo motivacional docente, Necesidades Psicológicas Básicas, prácticas motivacionales, apoyo a la autonomía, estilo de estructura, estilo controlador, estilo caótico



Abstract

Teachers' motivational styles show patterns of action that reflect how educators motivate their students in learning, and can satisfy or frustrate the Basic Psychological Needs (BPN) of these agents. These styles are part of teachers' didactics since they are reflected in their motivational practices, which in turn are related to their beliefs and motivations. In this sense, the objective of this thesis is to explore teachers' motivational styles in third and fifth grade of elementary classrooms in a private school in Lima. In this way, it describes their motivational practices and the personal resources of the tutoring teachers of these grades in order to identify which motivational style predominates in these classrooms. Therefore, this research follows a qualitative approach, using a questionnaire and four non-participant observations as instruments. Finally, it is found that the structure style is the one that predominates in these classrooms, accompanied by moments where teachers give the opportunity for students to participate and make small decisions in their learning. Thus, we find a style that satisfies the students' NPB, but that shows constant pedagogical guidance and orientation. Nevertheless, it is suggested that further research should take into account the student's perspective in order to obtain a complete picture of classroom motivation.

Key words: motivational teaching style, Basic Psychological Needs, motivational practices, autonomy support, structure style, controlling style, chaotic style



Índice

INTRODUCCIÓN.....	1
PARTE 1: MARCO CONCEPTUAL.....	3
CAPÍTULO I: LA MOTIVACIÓN EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	3
1.1. La Motivación En El Proceso De Enseñanza-Aprendizaje.....	3
1.2. Tipos De Motivación Y Autorregulación En El Proceso De Enseñanza Y Aprendizaje.....	7
1.3. Factores Que Influyen En La Motivación De Los Estudiantes.....	11
1.3.1. Factores Internos Del Estudiante	11
1.3.1.1. Procesos Afectivos Y Necesidades Psicológicas Básicas.....	11
1.3.1.2. Procesos Cognitivos.....	12
1.3.2. Factores Externos Al Estudiante	12
1.3.2.1. El entorno familiar.....	12
1.3.2.2. El entorno educativo y el docente.....	13
CAPÍTULO II: LOS ESTILOS MOTIVACIONALES DOCENTES.....	15
2.1. Importancia De Los Estilos Motivacionales Según La Teoría De La Autodeterminación.....	15
2.2. Recursos De Los Docentes Que Influyen En Su Estilo Motivacional	17
2.2.1. Creencias Del Docente.....	18
2.2.1.1. Creencias Sobre La Enseñanza	19
2.2.1.2. Creencias Sobre La Cognición Del Estudiante.....	19
2.2.2. Motivación Del Docente	20
2.2.2. Habilidades Interpersonales Del Docente	22
2.3. Clasificación Y Características De Los Estilos Motivacionales Docentes.....	24
2.3.1. Estilo De Apoyo A La Autonomía.....	26
2.3.2. Estilo De Control.....	30
2.3.3. Estilo De Estructura	34
2.3.4. Estilo Caótico	36
PARTE 2: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS.....	39
CAPÍTULO I: DISEÑO METODOLÓGICO.....	39
1.1. Enfoque Metodológico Y Tipo	39
1.2. Problema, Objetivos De La Investigación Y Categorías De Estudio.....	40
1.3. Muestra, Fuentes E Informantes De La Investigación	41

1.4. Técnicas E Instrumentos De Recojo De La Información	42
1.5. Técnicas E Instrumentos Para La Organización, Procesamiento Y Análisis De La Información.....	45
1.6. Procedimientos Para Asegura La Ética En La Investigación.....	45
CAPÍTULO II: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	46
2.1. Recursos Personales De Las Docentes... ..	46
2.2. Características De Las Prácticas Motivacionales.....	55
2.2.1. Características Del Lenguaje De Las Docentes... ..	55
2.2.2. Características De Los Recursos Motivacionales... ..	61
2.2.3. Características De Las Acciones De Retroalimentación En Las Sesiones.	67
2.2.4. Características Del Tipo De Participación Que Fomentan Las Docentes.....	71
2.3. Estilos Motivacionales Docentes.....	73
2.3.1. Apoyo A La Autonomía.....	75
2.3.2. Estilo De Estructura.....	75
2.3.3. Estilo Controlador	76
CONCLUSIONES.....	77
RECOMENDACIONES	79
REFERENCIAS	80
ANEXOS	90
Anexo 1. Guía De Observación	
Anexo 2. Cuestionario	
Anexo 3. Carta De Pedido De Validación A Jueces	
Anexo 4. Matriz De Consistencia Interna	
Anexo 5. Hoja De Registro Del Juez/A	
Anexo 6. Matriz Del Cuestionario	
Anexo 7. Matriz De La Guía De Observación	
Anexo 8. Matriz De Codificación	
Anexo 9. Protocolo De Consentimiento Informado Para Los Cuestionarios	
Anexo 10. Protocolo De Consentimiento Informado Para Observar Las Grabaciones De Zoom.	

Introducción

El Marco del Buen Desempeño Docente (Ministerio de Educación, 2016) señala que uno de los aspectos fundamentales de la dimensión pedagógica de un docente es el liderazgo motivacional. Esto entendido como la capacidad del docente de generar interés por aprender en personas de diferentes edades, expectativas y características, independientemente de cualquier factor externo, sociocultural y económico (MINEDU, 2016). Todo ello, está dentro del dominio “Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes”, que menciona que se debe mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando la motivación de los estudiantes.

En ese sentido, es importante pensar en cómo los docentes motivan a sus estudiantes hacia el aprendizaje, si buscan favorecer la motivación extrínseca o intrínseca. Los autores afirman que los estudiantes con el segundo tipo de motivación mencionado sienten mayor bienestar escolar (Anaya y Anaya, 2010). Esto debido a que tienen claro para qué van a la escuela, se sienten entusiasmados, competentes, establecen relaciones seguras y son activos en su aprendizaje (Núñez y León, 2019). De esta manera, si buscamos una educación centrada en el estudiante, es necesario que el docente empiece a ser consciente de cómo motiva a estos agentes, es decir, sobre su estilo motivacional docente (Ryan y Deci, 2017).

Este concepto ha sido estudiado internacionalmente por especialistas, como Vermote *et al.* (2020) con su investigación sobre el rol de la motivación y las creencias docentes que influyen su estilo motivacional de enseñanza en Europa. De la misma forma, se encuentran estudios en Asia realizados por Li *et al.* (2020) donde tienen el objetivo de comprobar que un estilo motivacional específico previene el cansancio y fomenta la motivación autónoma. Así también, en Perú se está construyendo una línea de investigación sobre ello, como lo afirma Matos-Fernández (2009) en su estudio que busca adaptar dos cuestionarios de motivación al contexto de este país.

Entonces, se hace evidente la necesidad de investigar sobre los estilos motivacionales docentes en las aulas peruanas. La presente tesis se enfoca en realizar una investigación cualitativa sobre este objeto de estudio; el cual pertenece a la línea de investigación de Currículo y Didáctica, porque es un elemento transversal en la práctica pedagógica de los docentes. Por ello, el problema de investigación es: ¿Cómo son los estilos motivacionales de los docentes en las aulas de primaria de tercer y quinto grado en una modalidad educativa a distancia de una institución educativa privada de Lima?

A partir de ello, el objetivo general es explorar los estilos motivacionales docentes en las aulas de primaria de tercer y quinto grado en una modalidad educativa a distancia de una institución educativa privada (IEP). Además, se han propuesto objetivos específicos: (a) describir los recursos personales de los docentes que se relacionan con su estilo motivacional dentro de las aulas de tercer y quinto grado de primaria en una modalidad virtual en una IEP; y (b) describir las características de las prácticas motivacionales docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de tercer y quinto grado de primaria en una modalidad virtual de una IEP.

Tomando en cuenta los objetivos propuestos, la presente investigación se desarrolla desde el enfoque cualitativo, el cual ayuda a comprender la realidad de este contexto educativo (Díaz *et al.*, 2016), observando y describiendo las situaciones que generan los docentes, respecto a los estilos motivacionales. Este estudio comprende un estudio descriptivo que expone de forma objetiva y organizada las acciones y características del objeto de estudio en este espacio (Buendía *et al.*, 1998).

Esta tesis se organiza en dos partes. La primera responde al marco conceptual dividido en dos capítulos. Inicialmente, se describe la definición, los tipos y las características de la motivación en el aula. A partir de ello, se introducen los estilos motivacionales docentes, mencionado la importancia de este tema, los recursos de los docentes que influyen en este estilo y a continuación, se describe la clasificación y las características de los estilos motivacionales, según los autores.

La segunda parte corresponde al diseño metodológico y resultados, dividiéndose en dos capítulos. En un primer momento, se describe la metodología utilizada, así como la muestra, las técnicas e instrumentos para el recojo, la organización y el análisis de la información. Luego, en el segundo capítulo, se realiza el análisis de los resultados obtenidos en los cuestionarios y en las observaciones de sesiones realizadas. Finalmente, se muestran las conclusiones, algunas recomendaciones y los anexos de esta investigación.

Como resultado, este trabajo muestra una descripción profunda y detallada sobre los estilos motivacionales docentes, exponiendo tanto los recursos de los docentes que influyen en el uso de cierto estilo como las prácticas motivacionales que se observaron en el aula. Evidenciando que se encuentran varios estilos en los procesos de aprendizaje - enseñanza, los cuales pueden notarse a partir de cómo se comunica el maestro, los recursos que utiliza, las acciones de retroalimentación y el tipo de participación que fomenta en clase.

Parte 1: Marco Conceptual

Capítulo I: La Motivación En El Aula De Educación Primaria

Too often they simply assume that their students will automatically adopt whatever goal the teacher has in mind. But motivation is rarely that simple. Each student brings a unique, pre-existing repertoire of personal goals to school and to each learning experience (Ford & Smith, 2009, p. 270).

El Marco del Buen Desempeño Docente menciona que el educador debe ser un líder motivacional, es decir, el encargado de guiar la motivación de los estudiantes en todo el proceso de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2016). Sin embargo, no se menciona que la tarea de motivar a los estudiantes de educación primaria es compleja, por la multidimensionalidad de la motivación.

Por ello, este capítulo tiene el propósito de desarrollar en detalle el concepto de motivación en el aula de primaria, para luego comprender su relación con los estilos motivacionales de enseñanza. En primer lugar, se explica a profundidad el concepto de motivación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Luego, se identifican los tipos de motivación y la autorregulación que existen dentro del aula. Y, para finalizar el capítulo, se señalan los factores que influyen en la motivación del estudiante.

1.1. La Motivación En El Proceso De Enseñanza-Aprendizaje

En las últimas décadas, se ha venido estudiando el concepto de motivación en distintos contextos sociales; como en los deportes, las empresas, los ambientes laborales, las terapias, entre otros; debido a que es una variable psicológica transversal a la conducta humana (Lynch, 2019), la cual integra aspectos cognitivos, afectivos y sociales de las personas para dirigir su actuar diario. Uno de los contextos donde más se estudia la motivación es en la educación, específicamente, en las aulas de clases, puesto que, existe una relación bidireccional entre motivación y aprendizaje (Hartnett, 2016). Comprender la motivación del estudiante, ayuda a identificar qué aprende, cómo lo aprende y qué escoge aprender por sí mismo.

Según Maehr y Zusho (2009), la motivación en la escuela es un constructo teórico que explica la iniciativa, dirección, intensidad, persistencia y la calidad de las conductas de los estudiantes dirigidos hacia una meta de aprendizaje. En ese sentido, la motivación explica las razones, las emociones y los pensamientos detrás de cada acción humana. Por ello, la motivación es considerada como el “motor” del individuo, transversal a los procesos cognitivos y afectivos. Si bien esta es una mirada teórica y general del constructo, existen especificaciones dependiendo del contexto motivacional, en este caso, el aula de clases. Para Hartnett (2016), surgieron dos

vertientes que conceptualizan la motivación del estudiante, a partir de la interacción con el docente.

En primer lugar, *la motivación definida como un rasgo disposicional del estudiante*. Algunos comentarios de docentes como “simplemente, mis estudiantes no están motivados” o “Este estudiante tiene motivación, este no” dan a entender que la motivación es una cualidad del estudiante (Maclellan, 2005), donde el contexto educativo es indiferente. Es decir que la motivación es un aspecto estático de la personalidad del estudiante, que no puede ser modificada por factores externos como el ambiente de aprendizaje o los procesos de enseñanza (Kember, 2016). De esta forma, esta perspectiva asume que la motivación es un patrón estable de emociones, orientación personal y comportamiento que se predefine en la primera infancia y se conserva a lo largo del desarrollo (Maehr y Zusho, 2009). Biggs (1989), llama a esta actitud de algunos profesores como “Culpar al estudiante”.

Por otro lado, se encuentra *la motivación definida desde la perspectiva del diseño pedagógico*. Esta vertiente centra su atención en el diseño del ambiente de aprendizaje y los factores necesarios para optimizar la motivación del educando (Keller y Deimann, 2012; Zaharias y Poylymenakou 2009). Cada vez se suman más académicos a esta perspectiva puesto que reconocen que la motivación de los estudiantes está en función de las actividades, tareas e instrucciones que toman lugar en el salón de clase (Hickey y McCaslin, 2001). En ese sentido, se entiende que el estudiante no es pasivo ante los estímulos de su entorno social, sino que, son agentes activos que interactúan directamente con su contexto educativo y desarrollan motivaciones internas que les permiten alcanzar sus objetivos.

Ahora bien, no se puede negar la influencia de la personalidad o de la orientación personal en la motivación del estudiante, sin embargo, para comprender la naturaleza de la motivación, es necesario conocer también las características del entorno de enseñanza-aprendizaje en el que se encuentra (Maehr y Zusho, 2009). En otras palabras, la motivación del estudiante es un proceso que involucra tanto aspectos internos (los procesos afectivos, cognitivos, los intereses personales, etc.); como también, aspectos externos de las experiencias de aprendizaje a las que está expuesto el estudiante (las actividades, la actitud docente, la comunicación, entre otros) (Kember, 2016). Por ello es que estas dos miradas se complementan. Ambos componentes confluyen dentro de la motivación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A partir de este vínculo entre ambas perspectivas, Pintrich (2003) menciona que existen modelos sociocognitivos (que integran los aspectos cognitivos con los sociales) de la motivación en el aula que la definen como el motor del aprendizaje en un contexto social y educativo. Estos modelos son teorías que estudian la motivación considerando a la persona como sujeto activo que interactúa dentro de un determinado contexto, utilizando sus procesos cognitivos-afectivos (Hartnett, 2016). En ese sentido, para estos modelos, la motivación influye en qué, cómo, cuándo y dónde decide aprender el estudiante (Schunk y Usher, 2012). En la Tabla N°1, se mencionan los cuatro modelos sociocognitivos más estudiados en las últimas décadas, según Buehl y Alexander (2009).

Tabla N°1. Perspectiva de la motivación, según los modelos.

Modelos sociocognitivos de la motivación			
Teoría de la Autodeterminación	Valor e intereses individuales	Creencias de autoeficacia y competencia	Orientaciones a la meta
En este modelo, la motivación de los estudiantes se centra en la necesidad de experimentar elección y control en su aprendizaje, sintiéndose competente y con relaciones seguras de apoyo.	Este modelo menciona que la motivación del estudiante se basa en los gustos, pasiones, pensamientos y orientaciones personales con los que se considera más conectado en su vida.	A partir de este modelo, la motivación se centra en las creencias de competencia del estudiante. Si el estudiante se considera competente en el aprendizaje, mayor es su motivación.	Desde este punto de vista, la motivación de cada estudiante está orientada a un logro u objetivo que quiera obtener.

Elaboración propia

Estas perspectivas teóricas sobre la motivación en los estudiantes coinciden en que este complejo constructo muestra las interrelaciones entre el pensar, sentir y actuar humano (Hartnett, 2016). En primer lugar, el modelo de valores e intereses individuales muestra que las creencias que un estudiante tenga sobre un área determinada, influyen en la motivación que pueda tener en esa misma disciplina (Buehl y Alexander, 2009). Por ello, es que algunos estudiantes tienen una motivación mayor en cursos donde se sientan conectados con aspectos de sus vidas.

En segundo lugar, el modelo de creencias de autoeficacia y competencia postula que, si una persona se siente competente y eficaz al realizar una tarea, su motivación será mayor (Buehl y Alexander, 2009). A partir de ello, los estudiantes comparan sus creencias con sus capacidades de aprendizaje y determinan su sentido de competencia. Esto último puede aumentar cuando los estudiantes son capaces de

analizar la tarea, comprenden las demandas y afrontar los retos (Wigfield y Eccles, 2000).

En tercer lugar, el modelo de orientación a la meta estudia las creencias de las personas sobre la inteligencia y cómo estas influyen en su motivación al momento de realizar actividades (Boekaerts, 2009). Según Dweck y Leggett (1988), este modelo llegó a la conclusión de que los estudiantes que creen que la inteligencia está en construcción, tienen metas de dominio, es decir, su propósito está en aprender y mejorar sus competencias. En cambio, quienes ven a la inteligencia como fija, generan metas de rendimiento, por tanto, concentran sus esfuerzos en obtener juicios de valor positivos. En ambas creencias, la motivación está presente, sin embargo, el enfoque que encamina la acción del estudiante es distinta.

Ante estas perspectivas que consideran el sentir, actuar y pensar humano, aparece la Teoría de la autodeterminación (TAD, en adelante) que define a la autodeterminación como un aspecto motivacional que necesitan los individuos para experimentar elección y control en entornos específicos (Ryan y Deci, 2000). En ese sentido, para que las personas sientan autodeterminación, tienen que satisfacer sus tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación.

La primera hace referencia al sentimiento del estudiante de libertad y control sobre sus decisiones en su aprendizaje, en base a sus propias creencias, principios y valores (autonomía); la segunda se entiende como la percepción de los estudiantes de sus capacidades y habilidades para superar los retos en este proceso (competencia); y la última se dirige a las relaciones seguras y de soporte que tengan en su aprendizaje que los haga sentir validados por su entorno (relación). Así, la TAD estudia los entornos que satisfacen o frustran las necesidades psicológicas básicas de los individuos, como el aula, encontrando factores ambientales que influyen en la motivación de estos, como la enseñanza del docente. Por esta razón, esta tesis se enmarca bajo los conceptos de esta teoría motivacional.

La TAD permite comprender a la motivación en los entornos de enseñanza-aprendizaje como un proceso complejo y transversal del estudiante que le permite actuar con interés en determinada dirección para lograr un resultado (Maehr y Zusho, 2009). Por ello, reconoce que convergen distintos factores internos del estudiante y externos del ambiente de aprendizaje que son el motor para llegar al objetivo. Como lo menciona Hartnett (2016), para comprender la motivación del estudiante, se

necesita conocer las historias personales, los factores sociales, las experiencias y circunstancias que se involucran en su aprendizaje.

En ese sentido, los docentes que comprenden la naturaleza de la motivación, según la TAD, no solo buscan que sus estudiantes cumplan con los propósitos de aprendizaje, sino que se motiven por el valor mismo de aprender y descubrir algo nuevo (Ryan y Deci, 2000). Sin embargo, como hemos mencionado, la motivación del estudiante es un constructo psicológico de cada persona, por lo que podemos encontrar distintos tipos e intensidades de motivación que coinciden en un salón de clases (Guay y Bureau, 2018). La teoría de la autodeterminación (TAD), justamente, explica los diversos tipos de motivación y las razones detrás de cada comportamiento (Ryan y Deci, 2000; Vansteenkiste *et al.*, 2009). En el siguiente apartado, se expondrán los tipos de motivación desde la perspectiva de la TAD.

1.2. Tipos De Motivación Y Autorregulación En El Proceso De Enseñanza-Aprendizaje

La TAD desarrolla tipos de motivación en función a la autodeterminación de las personas en un entorno específico (Guay y Bureau, 2018). Esta teoría considera a la autodeterminación definiéndola como un sentido de libertad y agencia interna que es el motor básico para realizar acciones; es decir, evidencia un deseo y un locus de causalidad interna (Reeve, 1998). Por ello, Ryan y Deci (2000) afirman que las conductas más autodeterminadas reflejan una motivación intrínseca, que parte desde el sentido personal de cada individuo; en cambio, conductas menos autodeterminadas se relacionan con una motivación extrínseca, es decir, que es impulsada por factores externos y un sentimiento de control.

Dentro del contexto de enseñanza-aprendizaje, se puede encontrar distintos grados de autodeterminación (mayor o menor) que están influenciados directamente por el tipo de motivación que tengan los estudiantes (Lynch, 2019). En ese sentido, es evidente que en las aulas de clases existen diferentes tipos de motivaciones, por tanto, la motivación de cada educando se origina desde un punto de partida distinto. Algunos con mayor autodeterminación, tendrán una motivación intrínseca que parte desde lo interno y lo personal. Por otro lado, estudiantes con menor autodeterminación, poseen una motivación extrínseca que se origina en los recursos externos. Por ello, para explicar los tipos de motivación, Ryan y Deci (2000) crearon el continuo de la autodeterminación que es un flujo que va desde la conducta menos autodeterminada hasta la más autodeterminada.

Este continuo de la autodeterminación (ver tabla N°2) muestra una línea continua que parte desde un grado menor de autodeterminación en las conductas hasta un nivel mayor. Considerando el nivel de autodeterminación, se puede observar desmotivación, motivación extrínseca o motivación intrínseca (Joiner *et al*, 2008).

Entendiendo que la desmotivación muestra la conducta con menor grado de autodeterminación, y la motivación intrínseca evidencia acciones con un grado mayor.

Cada tipo de motivación se relaciona con un locus de causalidad. La palabra “locus” hace referencia a una posición fija, y la “causalidad” se entiende como el origen o principio de un aspecto. En ese sentido, dentro de este continuo, el locus de causalidad es el lugar de donde se origina la motivación de cada persona (Deci *et al.*, 2010). Por tanto, comienza desde lo impersonal hasta terminar en lo interno, entendido como el sentido del yo.

En las investigaciones empíricas, se demuestra que los estudiantes que tienen una motivación extrínseca, originan su motivación desde factores externos; sin embargo, no siempre son los mismos (Hartnett, 2016). Por ello, dentro de este tipo de motivación, se encuentran cuatro regulaciones. Estas son definidas como los subtipos de motivación extrínseca y son diferenciadas por su locus de causalidad. La mitad tienden a ser regulaciones con un locus de causalidad más externo y se considera que la otra mitad tiene un locus de causalidad más interno.

Tabla N°2. Continuo de la autodeterminación

Motivación	Regulación	Locus de causalidad	Procesos
Desmotivación	No motivación	Impersonal	No genera motivación en la persona.
Motivación extrínseca	Regulación externa	Externo	La persona realiza la actividad por recompensas o castigos.
	Regulación introyectada	Algo externo	La persona siente presión y culpa. Su ego está implicado.
	Regulación identificada	Algo interno	La persona otorga valor y significado personal a la actividad.
	Regulación integrada	Interno	La persona adhiere sus principios y objetivos a la actividad.
Motivación intrínseca	Intrínseca	Interno	La persona siente curiosidad innata y satisfacción por la actividad.

Adaptado de: “La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar”, Ryan y Deci, 2000, p. 6.

Es importante definir a la desmotivación y los tipos de motivación mencionados. En primer lugar, la desmotivación es considerada por los autores como una falta de autodeterminación (Ryan & Deci, 2017). Esto debido a que no se satisfacen ninguna de las necesidades psicológicas básicas, es decir, el estudiante no se siente

autónomo, competente o relacionado. Además, Ryan y Deci (2009) agregan que, en este caso, los estudiantes desmotivados se sienten desconectados de las actividades porque carecen totalmente de autonomía. En ese sentido, ellos no tienen la intención de dirigir su acción porque no tienen una iniciativa externa y mucho menos, una interna.

Por otro lado, la motivación extrínseca se caracteriza por dirigir a las personas a realizar una actividad en función a una razón externa a la tarea, ya sea un premio, un halago, etc. (Hartnett, 2016). De acuerdo a Sierens *et al.* (2006), este es un estado pobre de motivación, debido a que el estudiante no siente opción sobre las actividades, y su comportamiento solo responde a presiones o requerimientos externos. Sin embargo, la TAD ha demostrado que existen distintas razones por las cuales una persona tiene una motivación extrínseca, encontrando cuatro regulaciones dentro de esta motivación (Ryan y Deci, 2017). Estas regulaciones varían en el grado en que se ha internalizado una actividad, partiendo de regulación externa hasta una interna (Ryan y Deci, 2009). Estas son: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada (Ryan y Deci, 2000).

Estas cuatro regulaciones se pueden notar en las razones por las que los estudiantes realizan las actividades. En el caso de la regulación externa, los estudiantes realizan la actividad por las recompensas o castigos (Lynch, 2019). Este comportamiento está regulado por una razón externa y está controlada por el entorno. En la regulación introyectada, la razón por la que realiza el estudiante la actividad es por presión y/o culpa (Ryan y Deci, 2009). Este comportamiento, si bien es más internalizado, está guiado por la ansiedad de cumplir con una obligación y por evitar la culpa de fallar.

En cambio, en la regulación identificada, los estudiantes ya comprendieron el significado y la importancia de la tarea, por tanto, otorga un significado y valor personal a la actividad (Kember, 2016). Según Ryan y Deci (2009), esta regulación es relativamente más autónoma, porque el estudiante ya genera un deseo a partir de los valores identificados. Ahora bien, la regulación más interna es la integrada. En esta, el estudiante ha identificado el valor de la tarea y encontró una coherencia con otros aspectos de su sentido central del yo, como sus principios o metas personales (Mixan, 2015). De esta forma, el estudiante genera un compromiso interno con la actividad.

Por último, como se observa en la Tabla N°2, la motivación intrínseca que hace referencia a la conducta con mayor autodeterminación y un locus de causalidad

bastante interno. Esta motivación surge a partir de una curiosidad innata y disfrute por la actividad. Como lo mencionan Ryan y Deci (2017), esta motivación fomenta que se valore la tarea por sí misma, no requiere de ningún otro factor externo que presione su realización, ya que tiene un valor interesante para la persona. Los estudiantes con este tipo de motivación se concentran por sí mismos, son participativos y bastante curiosos.

Es evidente que este último tipo de motivación surge por una tendencia natural de cada persona en base a sus historias, experiencias y sentires. De esa forma, los estudiantes tienen una motivación intrínseca sólo por determinados temas y no por todos los que se desarrollan en un salón de clases. Por ello, Flunger *et al.* (2019) afirman que es difícil encontrar un salón con una constante motivación intrínseca. Sin embargo, el entorno de aprendizaje puede influenciar positiva o negativamente en la motivación de los estudiantes, haciéndola más interna o más externa (Reeve *et al.*, 2004).

De esa manera, el rol del docente es generar las condiciones que favorezcan la autonomía del estudiante para que puedan autorregular su motivación y acercarse a un locus de causalidad más interno con una regulación identificada, integrada o intrínseca (Flunger *et al.*, 2019). Por esto, la autorregulación de la motivación es conocida como motivación autónoma (Hagger *et al.*, 2015), esto implica que la persona internalice las motivaciones y las integre al yo, a partir de las experiencias con su entorno. En el caso educativo, esta autorregulación puede surgir a partir de la relación docente-estudiante. Según Joiner *et al.* (2008), el docente busca que, en este proceso de regulación, el estudiante agregue autenticidad a la tarea, explicando sus principios, gustos, necesidades, etc. Así, se construye un entorno de bienestar y desarrollo de la curiosidad.

Por todo ello, es que se le llama continuo de la autodeterminación, demostrando que la motivación no es estática, sino que interactúa con los factores del entorno. Estos factores pueden influenciar en el tipo de motivación que un estudiante tenga (Guay y Bureau, 2018). En el siguiente apartado se identificarán los factores que influyen en la motivación de los estudiantes, considerando aspectos internos del mismo estudiante y aspectos externos del ambiente de aprendizaje.

1.3. Factores Que Influyen En La Motivación De Los Estudiantes

A lo largo de este marco conceptual, ha quedado en evidencia que la motivación para aprender es un concepto complejo que depende de la situación, el entorno y las personas involucradas (Eskeles, 2009). En ese sentido, la motivación de un estudiante tiene diversas aristas que deben ser estudiadas por todos los agentes educativos para mejorar las prácticas de motivación que se utilizan en los entornos de enseñanza-aprendizaje (Lynch, 2019).

Para Hartnett (2016), el docente debe comprender tanto los factores internos como los externos que influyen en la motivación de los estudiantes. Por un lado, considera aspectos como los procesos socio cognitivos, afectivos y psicológicos del mismo educando que lo motivan o desmotivan hacia el aprendizaje. Y, por otro lado, también toma en cuenta que los ambientes familiares, el contexto escolar y el aula afectan en la motivación del mismo. De esta manera, es consciente que, desde su rol, puede adaptar las condiciones del entorno de enseñanza-aprendizaje, considerando estos factores internos y externos (Kember, 2016; Mixan, 2015).

1.3.1. Factores Internos Del Estudiante Que Se Relacionan Con Su Motivación

Respecto a los factores internos que influyen en la motivación de cada estudiante, se muestran procesos de desarrollo humano, tales como los procesos afectivos, necesidades psicológicas y procesos sociocognitivos (Lynch, 2019).

1.3.1.1. Procesos Afectivos.

Según Lynch (2019) y Eskeles (2009), se considera a los procesos afectivos como una fuente principal de emociones, sentimientos y pensamientos, los cuales influyen directamente en la motivación de los estudiantes. Esto también es afirmado por Hartnett (2016), quien menciona que la motivación engloba procesos afectivos como las emociones y las relaciones. Por ello, a mayor intensidad de emociones que fomentan el bienestar, mayor será la motivación en el aula para aprender.

De esta forma, se reconoce que las emociones forman parte fundamental de la vida psicológica del escolar y que tienen una gran influencia en el bienestar y motivación del estudiante, y, por tanto, en su aprendizaje (Pekrun, 2009). Así, el componente afectivo responde a la pregunta “¿Cómo me siento al realizar esta actividad?”, recogiendo cuál es el sentimiento al iniciar la tarea de aprendizaje y su predisposición a hacerla (García y Doménech, 1997). En ese sentido, las emociones del estudiante están relacionadas con la motivación porque muestran el grado de iniciativa, voluntad y bienestar en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

1.3.1.2. Procesos Sociocognitivos.

Los procesos sociocognitivos como la atención, la memoria, el pensamiento y la percepción son aspectos que se relacionan con la motivación de los aprendices, porque dirigen su acción dentro del aula (Lynch, 2019). De esta manera, los procesos cognitivos y la motivación de los estudiantes permiten que el estudiante desarrolle procesos de autorregulación y autonomía en su aprendizaje (Zimmerman, 1989). Los aprendices están constantemente reestructurando sus metas de aprendizaje y, por lo tanto, necesitan de sus cogniciones y comportamientos orientados hacia la consecución de estos objetivos para poder encaminar su propio aprendizaje (Valle *et al.*, 1997).

En este sentido, los pensamientos, las creencias y las metas cognitivas de los educandos se vinculan con la motivación que estos puedan tener en clase (Hartnett, 2016). Esto último se hace evidente en cinco aspectos sociocognitivos del estudiante, mencionados por Pintrich (2003): (i) las *creencias de eficacia y competencia* que tengan de sí mismos (mayores niveles de competencia, mayores niveles de motivación intrínseca); (ii) las *creencias sobre el control y toma de decisiones* en su propio proceso de aprendizaje (mayor sentido de autonomía, mayores niveles de motivación intrínseca); (iii) *los interés y gustos personales* que tengan en ese momento influyen en su motivación; (iv) el valor o la importancia que le brinde a sus aprendizajes; (v) y, por último, las metas personales de aprendizaje que él tenga.

1.3.2. Factores Externos Al Estudiante Que Influyen En Su Motivación

Desde el punto de vista de la TAD, todos estos factores internos se ven directamente influenciados por el entorno en el que el estudiante se encuentra, es decir, por factores externos. Estos se relacionan con dos contextos que forman parte del proceso de aprendizaje del estudiante: el entorno familiar y el entorno educativo (Schunk y Pajares, 2009).

1.3.2.1. El Entorno Familiar.

La familia es el contexto de aprendizaje y socialización más importante para la infancia, por tanto, existe gran cantidad de investigación acerca del rol de la familia en el aprendizaje y desempeño escolar de sus hijos, así como en la motivación (Precht *et al.*, 2016). El contexto familiar de los estudiantes es un constructo complejo en sí mismo, que comprende múltiples elementos y realidades que conllevan a resultados diferentes en la motivación de cada estudiante. Bradley (2002) menciona que factores como el estado socioeconómico de la familia, la empleabilidad de los padres, la cultura

a la que pertenecen, la educación recibida, entre otros, influyen en la motivación de los estudiantes.

Asimismo, Eskeles (2009) agrega que la experiencia educacional de los padres, los estereotipos de género que puedan tener, el énfasis que puedan realizar hacia un curso específico, el involucramiento de estos en la escuela y el estrés en casa influyen en la motivación de sus hijos en el colegio. Esto debido a que la familia promueve valores, creencias y prácticas que pueden beneficiar a algún tipo específico de motivación, ya sea externa o interna por aprender.

Como se mencionó, el rol de la familia en la motivación es un objeto de estudio complejo y bastante investigado por los autores en los últimos años (Eskeles, 2009). Ello implica que existan otros múltiples factores dentro del contexto familiar que no han sido mencionados. Sin embargo, se reconoce que estos agentes forman parte de un ambiente de socialización primordial en la vida del niño, el cual influye en la calidad de motivación que éste tenga hacia su aprendizaje.

1.3.2.2. El Entorno Educativo Y El Docente

Por otro lado, hay factores de la misma institución educativa que se relacionan con la motivación de sus estudiantes. La misión, visión, el enfoque didáctico y los principios pedagógicos de la escuela, influyen en la motivación de los estudiantes (Eskeles, 2009). Estos aspectos orientan la metodología de enseñanza de todos los docentes de la institución educativa, proponiendo una postura colectiva sobre cómo se debe enseñar y una posición institucional sobre el tipo de motivación que se debe priorizar en los educandos.

La escuela está constituida por valores, creencias y prácticas que pueden dirigirse hacia un tipo de motivación (Hartnett, 2016). Por ello, las instituciones educativas que enfoquen mayormente su atención al rendimiento académico y a las calificaciones de los estudiantes, propician un ambiente donde se valore la motivación extrínseca hacia el resultado de los aprendizajes. En cambio, escuelas que prioricen el bienestar escolar y la salud mental, se dirigen a fomentar una motivación intrínseca del estudiante por aprender (Eskeles, 2009).

Como lo menciona Kember (2016), el factor externo más importante que influencia la motivación del estudiante es el ambiente de enseñanza-aprendizaje. A ello agrega que la enseñanza, el diseño de la programación, la relación docente-estudiante y entre estudiantes forman parte de un papel importante en la motivación del educando.

En ese sentido, el docente, quien ejerce el rol de liderazgo pedagógico en el aula, es quien diseña el ambiente donde los estudiantes aprenden, en función de su motivación. Esto debido a que ellos son los encargados de guiar, ayudar y dar soporte a los educandos, con el objetivo de que se conviertan en un agente autónomo de su aprendizaje (Beltrán, 2003). Como lo menciona Deci y Flaste (1996), en vez de preguntarse ¿cómo puedo motivar a los estudiantes?, el docente debe cuestionarse, ¿cómo puedo crear las condiciones para que ellos mismos se motiven? Las actividades, el lenguaje, las tareas, la relación docente-estudiante, la colaboración dentro del aula, las planificaciones, el diseño de los cursos, etc. son condiciones que puede crear y diseñar el docente para que los estudiantes se motiven por ellos mismos (Lynch, 2019).

Por ello, para la Teoría de la Autodeterminación (TAD), el docente cumple un rol muy importante, puesto que este genera las condiciones que favorezcan la motivación interna de los estudiantes, satisfaciendo las necesidades psicológicas básicas de estos (autonomía, competencia y relación) (Mixan, 2015). Pero también, esta teoría reconoce que el maestro puede ocasionar las condiciones que frustren estas necesidades y, por lo tanto, fomentar una motivación más extrínseca en sus estudiantes (Deci y Ryan, 1985). Entonces, es importante que el docente establezca las condiciones necesarias (actividades, recursos, estrategias, etc.) para que el estudiante pueda desarrollar una motivación más autónoma.

A partir de reconocer que el docente cumple un rol importante en la motivación del estudiante, diferentes autores de la TAD han investigado y clasificado las formas que tienen los docentes para motivar a sus estudiantes (Vermote *et al.*, 2020). En muchos estudios, han encontrado que los educadores tienen distintos patrones de acción para crear condiciones motivadoras en el aula (Mixan, 2015). Estos patrones se clasifican en estilos motivacionales docentes, los cuales se consideran como un factor externo dentro del entorno educativo que influyen en la motivación del estudiante (Sierenes *et al.*, 2006). Por ello, en el siguiente capítulo, se expondrá en profundidad qué son los estilos motivacionales docentes.

Capítulo II: Estilos Motivacionales Docentes

Durante los últimos veinticinco años, los especialistas en la Teoría de la autodeterminación (TAD) han investigado el papel de los diferentes factores que influyen en la motivación de los estudiantes, entre ellos, aquellos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. En estas investigaciones, se ha encontrado que uno de los factores que más influye en la motivación de los estudiantes dentro del aula es el estilo motivacional que utilice el docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Aelterman *et al.*, 2014a).

En ese sentido, la TAD afirma que el estilo motivacional docente corresponde a una dimensión interpersonal de cada maestro (Freundt, 2017). Esta dimensión se compone de emociones y comportamientos que utiliza este agente educativo para motivar a sus educandos a participar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Aelterman *et al.*, 2014a). En cada clase, los maestros buscan que los estudiantes se involucren y se comprometan con su propio aprendizaje; para ello, necesariamente, el docente debe recurrir a su estilo motivacional (Cheon *et al.*, 2018). En ese sentido, el estilo motivacional docente es la forma en que un maestro motiva a sus estudiantes, integrando sentimientos y comportamientos interpersonales.

2.1. Importancia De Los Estilos Motivacionales Según La Teoría De La Autodeterminación

Estos estilos motivacionales docentes se caracterizan por estar directamente relacionados con las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes. En otras palabras, los estilos que adoptan los docentes pueden apoyar o frustrar las tres necesidades psicológicas básicas de los estudiantes: autonomía, competencia y relación (Reeve *et al.*, 2004). Cuando se satisfacen dichas necesidades, los estudiantes tienen una motivación más interna, un compromiso mayor con las actividades de aprendizaje, procesan profundamente los contenidos de las clases y en la mayoría de los casos, tienen un mejor rendimiento (Vansteenkiste *et al.* 2005; Jang *et al.* 2016). Por el contrario, frustrar estas necesidades significa fomentar una motivación más externa o una desmotivación, generando emociones de ansiedad, estrés y rechazo durante el aprendizaje y un bajo desempeño en las clases (Ryan y Deci, 2000).

Por ello, dentro de los estilos motivacionales docentes, existe un rango que va desde los estilos altamente controladores, que se relacionan con la frustración de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes; hasta los estilos que apoyan la

autonomía, y se dirigen a satisfacer estas necesidades (Reeve, 1998). Para algunos docentes, el control de lo que dicen y hacen sus estudiantes es especialmente importante para motivarlos e incentivarlos a que participen en su aprendizaje (Reeve *et al.*, 2014). Por otro lado, hay docentes que se enfocan en favorecer la autonomía de sus educandos, siendo este el principal elemento para involucrarlos (Vermote *et al.*, 2020).

Según Deci *et al.* (1991) y Reeve (2009), referentes importantes de la Teoría de la autodeterminación, cuando estas diferencias (control vs. apoyo a la autonomía) adoptan un patrón constante y duradero en cada clase, representan el estilo motivacional que un docente tenga dentro de su práctica educativa. De esta manera, el estilo motivacional docente consiste en un patrón de comportamientos o prácticas motivacionales que utilizan los educadores para motivar a sus estudiantes, que pueden apoyar o frustrar las necesidades psicológicas básicas.

Por ello, es importante que los agentes educativos empiecen a comprender y a conocer estos estilos motivacionales docentes para mejorar su práctica educativa (Angelica y Katz, 2020). Reeve y Cheon (2016) mencionan que comprender los estilos motivacionales, tiene dos consecuencias favorables para la práctica educativa de los docentes. En primer lugar, si el docente comprende y conoce estos estilos, ampliará su repertorio de estrategias para incorporar nuevas y mejoradas prácticas motivacionales, que se basan en la evidencia de que enriquecen el aprendizaje, el compromiso y la motivación de los estudiantes. En segundo lugar, los docentes empiezan a reconocer que los estilos que satisfacen las necesidades psicológicas básicas son altamente eficaces y fáciles de poner en práctica.

En ese sentido, los estilos motivacionales que satisfacen las necesidades psicológicas básicas tienen una gran importancia dentro del aula, tanto para estudiantes como para docentes, debido a que traen consecuencias favorables para ambos agentes (Deci *et al.*, 1991). Las distintas investigaciones demuestran que los docentes que utilicen estilos motivacionales que apoyan las necesidades psicológicas básicas tienen mayores niveles de bienestar al enseñar y, por tanto, la motivación por su labor educativa es más interna (Ruiz *et al.*, 2015; Reeve *et al.*, 2004).

De este modo, Froiland y Kowalski (2020) y Cheon *et al.* (2014) demostraron que estos estilos, no solo satisfacen las necesidades de los estudiantes, sino también las del docente, logrando que este sienta libertad al desarrollar una enseñanza que se integra a sus valores pedagógicos y creencias didácticas (autonomía); aumentando

su conocimiento en estrategias y su seguridad dentro de su práctica (competencia); y además, sintiendo que tiene el respaldo de sus estudiantes, familia y comunidad educativa (relación).

Asimismo, estos estilos motivacionales docentes traen consecuencias positivas en el aprendizaje y la motivación de los estudiantes (Freundt, 2017). Como mencionan Deci y Ryan (2008), estos estilos influyen en la calidad motivacional de los aprendices, logrando que tengan motivaciones más internas. De esta manera, se asegura que el estudiante sienta mayores niveles de competencia, relación y autonomía durante su aprendizaje (Hagger *et al.*, 2015; Flunger *et al.*, 2019). Por tanto, el estudiante es capaz de realizar las actividades y superar los retos que pueda enfrentar (competencia; Black y Deci, 2000); asimismo, se siente escuchado por el docente y en un espacio seguro que toma en cuenta sus opiniones (relación; Lavigne *et al.*, 2007); y, además, mejora la autorregulación en su aprendizaje y participa activamente durante las sesiones de clase (autonomía; Núñez y León, 2018).

En definitiva, el estilo motivacional es un elemento de suma importancia en el proceso de enseñanza de los docentes, debido a que genera consecuencias importantes en el aprendizaje y la motivación de los estudiantes. En los anteriores párrafos se ha descrito que existe un rango que va desde estilos que frustran las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes, hasta estilos que las satisfacen, siendo estas últimas, las más beneficiosas para ambos agentes educativos (educandos y educadores). Teniendo esto en cuenta, es importante conocer qué características definen el estilo motivacional de un docente. Al ser un elemento interpersonal, es importante comprenderlo desde la mirada del mismo educador. En el siguiente subtema, se conocerá más acerca de los recursos de los docentes que influyen en su estilo motivacional de aprendizaje.

2.2. Recursos De Los Docentes Que Influyen En Su Estilo Motivacional

La mayoría de investigaciones de la TAD se dirigen a conocer la motivación de los estudiantes en su aprendizaje; no obstante, también es importante conocer la relación del docente con su estilo motivacional. Esto debido a que permite comprender a mayor profundidad las razones por las cuales un docente tiene ese estilo de motivar a sus estudiantes (Reeve, 1998). De esa manera, Vermote *et al.* (2020) especifica que, para comprender estas razones, se deben identificar cuáles son los recursos del docente que pueden predecir su estilo motivacional.

Distintas investigaciones, donde se busca que los docentes evalúen su propio

estilo motivacional, encuentran que estos agentes afirman que factores como el grado de presión de la comunidad educativa, la cantidad de evaluaciones y el tiempo influyeron en el uso de estrategias de motivación y, por consiguiente, en su estilo (Pelletier y Rocchi, 2016; Reeve, 1998; Katz y Shahar, 2015). En ese sentido, los docentes de estos estudios empezaron considerando que adaptan su forma de motivar a los estudiantes, de acuerdo a las condiciones del entorno donde trabajan.

Por ello, la mayoría de docentes atribuyó las razones de su estilo a factores externos del ambiente de enseñanza, por los cuales se sentían más o menos motivados al enseñar. Sin embargo, luego de que los autores realizaron talleres y capacitaciones sobre los estilos motivacionales con estos docentes, se evidenció que cambiaron sus creencias sobre la motivación y el aprendizaje; además, conocieron más estrategias motivacionales; y, también, su motivación interna por enseñar aumentó (Cheon *et al.*, 2018).

Entonces, se hace evidente que los profesores necesitan de experiencias de aprendizaje para ser capaces de (re)construir su estilo motivacional, en la medida en que tengan más conocimientos sobre los estilos, identifiquen la importancia de la calidad motivacional de sus estudiantes y logren una motivación más interna por enseñar. Esto también es mencionado por Reeve (1998), quien afirma que luego de aplicar programas especializados en estilos motivacionales, encuentra que los docentes construyen su propio estilo con el tiempo y las experiencias que marcan sus creencias, su motivación y sus habilidades docentes. A partir de ello, se define que estos tres aspectos son recursos fundamentales que pueden influir en el estilo motivacional que un profesor utilice en clases (Haerens *et al.*, 2016; Ruiz *et al.*, 2015).

2.2.1. Creencias Docentes

Para comprender la práctica educativa, es necesario observar tanto lo que ocurre en el aula, como lo que se encuentra en la base del actuar pedagógico, es decir, las creencias (Cortez *et al.*, 2013). Skott (2015) define a las creencias como constructos mentales que se establecen en el tiempo, con componentes afectivos, que influyen en la práctica de un docente. Las creencias de los profesores son suposiciones conscientes o inconscientes sobre distintos aspectos del proceso educativo, que se construyen en las experiencias que el docente haya tenido (Katz y Shahar, 2015).

Estas creencias influyen en las estrategias, los comportamientos y la didáctica del docente. Como lo menciona Reeve *et al.* (2014) se encuentra poca investigación

que indague las creencias de los docentes sobre la motivación. Sin embargo, concluyen que las creencias de un profesor explican en cierta medida la variación de los estilos motivacionales docentes (Vermote *et al.*, 2020). Para los especialistas, las creencias docentes sobre la enseñanza y la cognición de los estudiantes son factores que pueden explicar por qué este agente se dirige hacia cierto estilo (Katz y Shahar, 2015).

2.2.1.1. Creencias Sobre La Enseñanza.

Las creencias docentes sobre la enseñanza hacen referencia a la efectividad y viabilidad de un estilo motivacional (Wang *et al.*, 2016). Reeve *et al.* (2014) mencionan que estas creencias se reflejan en tres ideas docentes y son las razones por las cuales un docente utiliza un determinado estilo. En primer lugar, los profesores consideran que hay estilos más eficaces que otros, por los que seleccionan el que les funcione de mejor manera en su práctica educativa. En una investigación de De Meyer *et al.* (2016) se evidenció que los profesores que creían que estilos controladores eran más eficaces, utilizaban los mismos en las aulas con los estudiantes.

En segundo lugar, los docentes tienen la creencia de que algunos estilos son más fáciles y poco complicados de manejarlos en el aula que otros (Reeve *et al.*, 2014; Wang *et al.*, 2016). Por ello, estos docentes evitan los estilos que les sean difíciles de aplicar en el aula, y utilizan estilos con los que se sientan más cómodos y tengan mayor seguridad. Y, en tercer lugar, la creencia sobre cómo algunos estilos son más normativos que otros, dependiendo de la institución a la que pertenecen (Reeve *et al.*, 2014). Por tanto, utilizan el estilo que predomina en la institución, que sea más utilizado por sus colegas o que se busque fomentar en las aulas.

Entonces, las creencias sobre la enseñanza se basan en tres aspectos que percibe un docente al momento de aplicar un determinado estilo en sus sesiones de aprendizaje: el grado de eficacia, el rango de dificultad y el nivel de normatividad dentro de una institución. De esta manera, los educadores pueden definir la forma de motivar a sus estudiantes de acuerdo a creencias que ellos asuman de su propia enseñanza. Sin embargo, no solo crean suposiciones acerca de su propia práctica, sino también desarrollan pensamientos acerca del aprendizaje de los estudiantes.

2.2.1.2. Creencias Sobre La Cognición Del Estudiante.

Las creencias docentes sobre la inteligencia y la capacidad cognitiva de sus estudiantes cumplen un papel fundamental en la toma de decisiones diarias sobre el estilo motivacional docente que se utilice en clase (Vermote *et al.*, 2020). Según las

investigaciones de Roth y Weinstock (2013), en este aspecto, se generan dos tipos de creencias docentes: quienes consideran a la cognición de sus estudiantes como una dimensión fija de la persona y quienes afirman que la cognición es flexible y dinámica.

Entonces, en el primer caso, los docentes consideran que la inteligencia es un factor interno del ser humano, que no cambia con el tiempo y que es constante, a pesar de las experiencias nuevas (Roth y Weinstock, 2013). En ese sentido, dan por sentado que hay estudiantes que sí pueden porque tienen esas capacidades innatas y, por tanto, hay quienes no podrán. Según Vermote *et al.* (2020), cuando los docentes tienen este tipo de creencias, se pueden orientar a estilos que frustran las necesidades psicológicas básicas, porque sienten que tienen que ejercer más control para que sus estudiantes logren las metas de aprendizaje.

En cambio, en el segundo caso, los educadores creen que la cognición es un factor que está en constante interacción con el entorno, que es dinámica y que cambia con el pasar de nuevas experiencias (Vermote *et al.*, 2020). Por ello, consideran que los estudiantes necesitan de determinados saberes previos para poder desarrollar otros, según las necesidades de cada uno. De esta manera, cuando los docentes tienen estas creencias, su estilo motivacional se dirige a satisfacer las necesidades psicológicas básicas, porque diseñan una serie de estrategias para que cada estudiante pueda llegar a la meta, por sus propios logros (Roth y Weinstock, 2013).

Como se ha podido conocer en los párrafos anteriores, las creencias de los docentes son elementos que forman parte de la construcción de su estilo motivacional, porque son las bases mentales de la acción docente (Ruiz *et al.*, 2015). De esta manera, el estilo motivacional incorpora creencias que se desarrollan a largo plazo y que son parte de la identidad del docente (Roth, 2014). No obstante, para actuar de acuerdo a estas creencias mencionadas, es necesario que el docente tenga la suficiente motivación para ponerlas en práctica en el aula (Haerens *et al.*, 2016).

2.2.2. Motivación Del Docente

Dentro de la Teoría de la autodeterminación, el concepto de motivación docente se ha convertido en un objeto de estudio de interés en la última década (Pelletier y Rocchi, 2016). De esta manera, se encontró que, según el tipo de motivación que tenga el docente por enseñar (es decir, una motivación intrínseca, extrínseca o desmotivación), está lo impulsará a actuar con determinados comportamientos y prácticas (Pelletier y Rocchi, 2016). Entonces, la motivación del docente también es

otro recurso que permite predecir el estilo motivacional que utilice en las clases.

Algunas investigaciones comprueban que, si el docente tiene una motivación más interna por enseñar, estará motivado de forma autónoma. Esto hace que este agente encuentre la enseñanza como agradable y valiosa, de tal forma que se muestra su compromiso y pasión por su labor (Iglesias, 2020). Además, invierte más tiempo en su planificación, en el desarrollo de materiales didácticos de acuerdo a los intereses y valores de sus estudiantes (Vermote *et al.*, 2020). Por otro lado, está más abierto a escuchar las retroalimentaciones de sus estudiantes y colegas. Y, también, ofrece más ayuda y apoyo a aquellos estudiantes que lo necesiten (Katz y Shahar, 2015).

Los estudios demuestran que los docentes que tienen una motivación autónoma, tienden a utilizar estilos que apoyen las necesidades psicológicas básicas de sus estudiantes (Roth *et al.*, 2007). Esto debido a tres procesos que realizan estos docentes, según Roth *et al.* (2001). El primer proceso es que los docentes con motivación autónoma tienen una mayor comprensión de las materias que enseñan. Por tanto, reconocen el valor y la importancia de la materia en la vida de sus estudiantes, y también las distintas formas de aprenderla. De esta manera, estos docentes pueden ofrecerle al estudiante diversos ejemplos y explicaciones sobre las razones por las que debe aprender dichos contenidos.

El segundo proceso consiste en que los docentes motivados autónomamente prefieren que sus estudiantes también aprendan a partir de motivaciones autónomas, es decir, motivaciones más internas e internalizadas (Roth *et al.*, 2001). Esto debido a que entienden que la calidad motivacional puede conducirte a mejores aprendizajes y a un mejor disfrute de las materias que el docente enseñe (Katz y Shahar, 2015). De esta manera, buscan que, a partir de motivaciones más internas, el estudiante se comprometa con su aprendizaje, lo encuentre interesante y tenga mayor participación en las clases. Por ello, diseñan actividades y crean las condiciones para que el estudiante autorregule su motivación dentro de las actividades de aprendizaje.

El tercer proceso se refiere a que los docentes con una motivación autónoma tienen una mayor capacidad de resiliencia frente a las presiones y preocupaciones del contexto (Roth *et al.*, 2001). Estos docentes enfocan sus esfuerzos en lograr aprendizajes de alta calidad en cada estudiante, y muestran menos preocupación por la cantidad de contenidos que deben revisar a lo largo del año escolar (Roth *et al.*, 2001). En ese sentido, estos docentes se adecuan al ritmo del estudiante y adaptan sus sesiones de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes para lograr una

comprensión profunda de los temas de aprendizaje.

Por el contrario, los profesores que tienen motivaciones más externas por enseñar, ponen esfuerzo en su enseñanza porque es lo que se les pide hacer, debido a que es su fuente de ingresos. También, pueden realizar su labor por sentimientos de culpa o para elevar su autoestima (Vermote *et al.*, 2020). De esta manera, los autores mencionan que la mayoría de estos docentes utilizan estilos motivacionales que frustran las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes (Roth *et al.*, 2001), donde predominan las interacciones controladas. Ello porque quieren cumplir con las normas del plan de estudios y/o para ser reconocidos por los directores o colegas (Roth *et al.*, 2001).

Por último, los profesores que no tienen una motivación por enseñar; es decir, están desmotivados; no muestran una intención por ejercer su labor. Esto se puede deber a múltiples razones, siendo dos de ellas que los docentes no se sienten capaces de enseñar o porque no valoran la enseñanza (Ryan y Deci, 2002). De manera que los docentes desmotivados utilizan estilos que frustran las necesidades psicológicas, porque no encuentran un sentido ni un valor a la tarea docente.

En ese sentido, es necesario reconocer que los educadores no solo deben motivar constantemente a sus estudiantes, sino también deben estar motivados para realizar su labor educativa (Katz y Shahar, 2015). Como se ha mencionado en los últimos párrafos, cuando el docente tiene una motivación más interna por enseñar, los estilos motivacionales que utilice tienden a satisfacer las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes. En cambio, cuando un docente está desmotivado o con una motivación más externa, los estilos motivacionales que utilice pueden frustrar estas necesidades. Por ello, es importante valorar y cuidar a la motivación docente, como un recurso que puede influenciar en el estilo motivacional que utilice en las clases con los estudiantes.

2.2.3. Habilidades Interpersonales Del Docente

Las habilidades interpersonales que tenga el docente también pueden predecir el estilo motivacional que utilice en clases. Estas habilidades son un conjunto de acciones que garantizan una interacción positiva, mejoran las relaciones docente-estudiantes y logran una comunicación clara y asertiva (Montés y Torres, 2015). Como lo menciona Reeve (1998), los estilos motivacionales se componen de habilidades interpersonales adquiridas por los docentes, a partir de la práctica constante.

Una de estas habilidades interpersonales es la regulación emocional al relacionarnos con otros (Angelica y Katz, 2020). Al ser una labor con constantes interacciones sociales y un gran número de demandas emocionales, el docente debe aprender a manejar y controlar esas emociones que surgen en la práctica educativa. De esta manera, existen dos procesos de regulación de emociones (Gross, 1998).

El primero es conocido como supresión, y hace referencia a ocultar y reprimir las emociones, lo cual genera un cansancio emocional. Los docentes con este proceso de regulación tienden a controlar las respuestas de los estudiantes, a no ser flexibles con las opciones que ofrecen o se rinden con algunos educandos que no responden a las actividades como este desea (Gurland y Grolnick, 2005). Esto conlleva a que los docentes tengan un estilo motivacional que frustra las necesidades, porque el control y la rigidez son elementos constantes de su enseñanza.

El segundo proceso se llama reapreciación, este trata de reevaluar la situación que genere emociones negativas y cambiar la interpretación mediante la validación y el despliegue emocional (Gross, 1998). Los profesores que aplican la reapreciación son flexibles con las opciones que brindan, tienden a realizar comportamientos interpersonales centrados en los estudiantes y son percibidos como emocionalmente receptivos, es decir, escuchan las críticas y opiniones de sus educandos. Estas habilidades los guía a estilos motivacionales que satisfacen las necesidades del estudiante, porque lo que consideran primordial es la participación del estudiante en su aprendizaje (Angelica y Katz, 2020).

Por otro lado, otra habilidad interpersonal que predice el estilo motivacional del docente es el tipo de comunicación que este agente utilice con sus estudiantes. Así, se encuentra que existen dos tipos: la comunicación asertiva y la comunicación agresiva (Sequeiros, 2015). Los docentes que sean asertivos al dialogar con sus estudiantes, los escucharán, comprenderán sus emociones, intentarán ser flexibles y siempre los invitarán a colaborar. Ello se dirige a estilos que satisfacen las NPB (necesidades psicológicas básicas) de los estudiantes (Reeve, 2009). Mientras que los docentes que dialoguen agresivamente, se centrarán en sus ideas, utilizarán un lenguaje demandante y no tomarán en cuenta la perspectiva del estudiante. Estos docentes se inclinan a estilos que frustran estas necesidades de los estudiantes (Flunger *et al.*, 2019).

Hasta aquí hemos señalado los recursos del docente que pueden predecir su estilo motivacional, considerando tres variables que están interrelacionadas: las

creencias, la motivación y las habilidades interpersonales del docente. De esta manera, los educadores muestran una tendencia hacia determinado estilo motivacional, según el contexto de su aula y los recursos que este tenga. Por ello, en el siguiente apartado se mencionará la clasificación y las características de cada estilo motivacional, desde los estilos que satisfacen las necesidades psicológicas básicas, hasta los que frustran estas necesidades.

2.3. Clasificación Y Características De Los Estilos Motivacionales Docentes

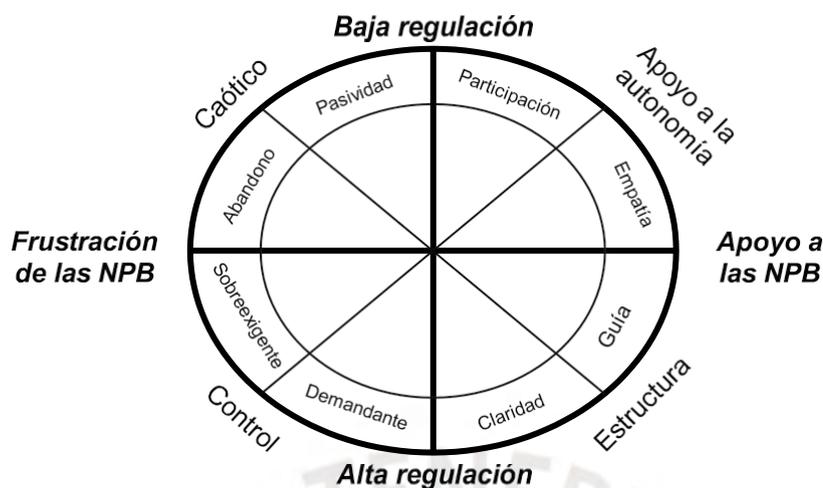
La clasificación de los estilos motivacionales ha sido objeto de estudio para los especialistas en la teoría de la autodeterminación. Esto debido a que los autores buscaban consensuar acerca de cuáles eran los patrones de prácticas motivacionales que mostraban los docentes al momento de enseñar a sus estudiantes (Iglesias, 2020). Siendo estas prácticas definidas como las condiciones y técnicas que aplica el maestro en su aula para motivar al educando. De esta manera, encontraron una clasificación que agrupa las prácticas motivacionales del docente en función a la forma cómo motiva a sus estudiantes (Vermote *et al.*, 2020).

Así pues, en un principio, señalaban que estos estilos se encontraban en un flujo entre dos polos según *el grado de satisfacción de las NPB* del estudiante: el estilo que frustraba estas necesidades, conocido como controlador y el que apoyaba estas, conocido como apoyo a la autonomía (Deci *et al.*, 2010). A causa de que tienen prácticas motivacionales que se diferencian marcadamente y son fáciles de identificar en el aula. Sin embargo, con el avance de estos estudios y la observación de sesiones de aprendizaje, se encontraron otros patrones importantes.

Además del grado de satisfacción de las NPB, encontraron que estos estilos varían según *el nivel de regulación y reglas* que establezca el maestro durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Vermote *et al.*, 2020). En ese sentido, se encuentran estilos motivacionales donde los docentes presentan una mayor cantidad de normas, indicaciones y órdenes al estudiante (una alta regulación). Y, por otro lado, existen estilos donde el maestro brinda una mínima cantidad de pautas que el estudiante debe cumplir (una baja regulación).

En base a esto, Aelterman *et al.* (2018) crearon el modelo circular de estilos motivacionales, que muestra cuatro estilos que convergen dentro de estas dos dimensiones: el grado de satisfacción de las NPB del estudiante y el grado de regulación del docente (ver Figura N°1).

Figura N°1: Modelo circular de estilos motivacionales



Adaptada y traducida de: "Toward an Integrative and Fine-Grained Insight in Motivating and Demotivating Teaching Styles: The Merits of a Circumplex Approach", Aelterman *et al.*, 2018, p. 3

Según la Figura N°1, existen cuatro estilos motivacionales: el estilo de apoyo a la autonomía, el estilo estructurado o de apoyo a la competencia, el estilo controlador y el estilo caótico, los cuales a su vez se dividen en dos enfoques de enseñanza específicos cada uno (Iglesias, 2020; Delrue *et al.*, 2019). Como se observa en la Figura N°1, la dimensión horizontal se refiere al grado de satisfacción de las NPB que proporcionan los docentes, siendo los estilos de apoyo a la autonomía y estructura los que las favorecen; y, por el contrario, el estilo controlador y el caótico las pueden frustrar (Deci *et al.*, 2010). Asimismo, en la dimensión vertical se evidencia el nivel de regulación de los docentes, donde los estilos con altos niveles de regulación son el de estructura y el de control; y, por otro lado, los estilos con baja regulación son el caótico y el de apoyo a la autonomía (Gerique, 2020).

De esta manera, se demuestra que algunos estilos motivacionales se relacionan entre sí porque parten de las mismas dimensiones, ya sea por el grado de satisfacción de las NPB o el nivel de regulación docente (Borg *et al.*, 2013). Como lo menciona Gerique (2020), estos estilos están relacionados si es que son cercanos dentro del modelo circular; y si es que están al lado opuesto, son completamente diferentes. Por ejemplo, es probable que el estilo de apoyo a la autonomía tenga algunos aspectos relacionados y complementarios con el estilo de estructura y con el caótico. Sin embargo, es completamente opuesto al estilo controlador. De igual forma,

encontramos que el estilo de estructura tiene algunos aspectos relacionados con el estilo de apoyo a la autonomía y con el controlador, pero es opuesto al caótico.

En esta línea, se reconoce que, si bien se relacionan entre sí, cada estilo motivacional tiene sus características particulares, las cuales se vinculan con los enfoques de enseñanza específicos vistos en la Figura N°1. Para ello, se necesita comprender a profundidad cada uno de estos cuatro estilos: estilo de apoyo a la autonomía, estilo controlador, estilo de estructura y estilo caótico.

2.3.1. Estilo De Apoyo A La Autonomía

El apoyo a la autonomía es el estilo que más se ha estudiado en los últimos años por la comunidad científica (Iglesias, 2020). Este hace referencia a los docentes que satisfacen las NPB de sus estudiantes y a su vez, utilizan un bajo nivel de regulación (Aelterman *et al.*, 2018). En ese sentido, Reeve (2009) define al apoyo a la autonomía como un estilo de enseñanza que promueve el sentido de voluntad y libertad psicológica de los estudiantes, es decir, fomenta la autonomía de estos; apoyando sus NPB y buscando la mayor participación. Todo ello mediante la identificación y el desarrollo de los recursos motivacionales internos (intereses, preferencias y objetivos personales).

Por otro lado, Vermote *et al.* (2020) consideran que el apoyo a la autonomía es esta postura receptiva del docente a las actitudes de sus estudiantes, que se demuestra en prácticas que promuevan la participación y en la adaptación de su diseño de sesión a las necesidades de sus aprendices. De esta manera, dentro del estilo de apoyo a la autonomía, el educador desarrolla una enseñanza basada en la comprensión y motiva a sus estudiantes considerando sus intereses, opiniones y sentimientos (Aelterman *et al.*, 2018). En ese sentido, el docente que utilice este estilo es considerado como un facilitador y guía del desarrollo pleno de la autonomía de sus estudiantes (Ryan y Niemiec, 2009).

Por tanto, el apoyo a la autonomía es el estilo que tienen algunos docentes para motivar a sus estudiantes que se centra en favorecer y beneficiar su autonomía. Ello utilizando prácticas motivacionales que se ajusten a las necesidades del estudiante, las cuales fomenten una motivación más interna que lo anime a participar. Por ello, el estilo de apoyo a la autonomía tiene dos enfoques de enseñanza (Vermote *et al.*, 2018), uno participativo que entiende al estudiante como un agente activo de su propio aprendizaje, por lo que el maestro considera todas sus sugerencias, ideas y

decisiones, y otro empático que se basa en comprender la perspectiva de sus educandos (ver Tabla N°3).

Tabla N°3. Estilo de apoyo a la autonomía

Estilo motivacional	Definición	Enfoques de enseñanza	Prácticas motivacionales
Apoyo a la autonomía	La enseñanza del profesor se basa en la comprensión del estudiante. Identifica sus intereses y sentimientos, para que participen de forma voluntaria, de la sesión de aprendizaje.	Un profesor participativo Un profesor empático	Dialoga con sus estudiantes y los invita a tener iniciativa y a cuestionarse. Ofrece opciones significativas sobre cómo los estudiantes pueden aprender de mejor forma y encontrar su ritmo. Encuentra formas de hacer las actividades más interesantes y divertidas. Acepta las sugerencias del estudiante e intenta comprender su perspectiva. Los deja trabajar a su ritmo y ofrece actividades con significado.

Adaptado y traducido de: "The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de)motivating teaching style in higher education: a circumplex approach", Vermote *et al.*, 2020, p. 4.

Estos dos enfoques muestran las características principales del estilo de apoyo a la autonomía: la participación y la empatía. Ambos están compuestos por prácticas motivacionales docentes que fomentan el apoyo a la autonomía de sus estudiantes. En el caso del enfoque participativo, los docentes dialogan constantemente con sus estudiantes, los invitan a preguntar y a realizar comentarios. De esta manera, conocen los intereses de sus educandos y los toman en cuenta para su planificación (Freundt, 2017). También, ofrecen diversidad de opciones en la realización de las actividades, evaluaciones o tareas, donde los estudiantes pueden elegir la que se adapte mejor a sus necesidades y a su propio ritmo de aprendizaje. Por ello, los docentes participativos muestran flexibilidad al guiar los distintos procesos de aprendizaje de cada estudiante (McLachlan y Hagger, 2010).

En el caso del enfoque de enseñanza empático, los docentes diseñan actividades que sean interesantes, agradables y divertidas para sus estudiantes, puesto que integran las preferencias de estos. De esta forma, aceptan las sugerencias de los educandos para su enseñanza, ya sean críticas, negativas o positivas e intentan comprender las razones de estas. Por otro lado, brindan una retroalimentación con la información necesaria para mejorar. Asimismo, el docente facilita que los estudiantes trabajen a su propio ritmo, puesto que conoce que todos son diferentes y su aprendizaje, también lo es. Por último, ofrece explicaciones y razones significativas por las cuales desarrolla los temas en clase o por la que los estudiantes deben realizar

distintas actividades (Aelterman *et al.*, 2018).

Todas estas prácticas son complementarias y demuestran que el docente está apoyando la autonomía de sus estudiantes. Es así, como Reeve *et al.* (2014) desarrollan una descripción detallada de las prácticas motivacionales que realiza un docente con este estilo, que integra ambos enfoques. Ellos mencionan que, durante la planificación, el docente se pregunta qué necesitan sus estudiantes y se cuestiona si su sesión será interesante y relevante para sus vidas (Aelterman *et al.*, 2014b). De esta manera, busca y crea recursos que se alineen con estas preferencias. En esta línea, diseña actividades retadoras y formula preguntas que despierten el interés (Reeve, 1998). Durante su sesión, los invita a participar para que comenten sus opiniones y acepta las sugerencias que tengan para su enseñanza (Deci *et al.*, 2010).

Respecto al tema de la motivación, esta se da durante toda la sesión de aprendizaje y se demuestra en las acciones que realiza el maestro (Reeve *et al.*, 2014). Estas pueden ser: explicar por qué es importante el objetivo de la sesión del día, cómo se integra con las metas personales de sus estudiantes y por qué es importante aprenderlos (Aelterman *et al.*, 2014b). Adicionalmente, los docentes muestran paciencia y respetan el ritmo de cada estudiante para que puedan resolver los retos que tengan por sí mismos (Gerique, 2020). De esta forma, cuando hay quejas o desmotivación por el tema, el docente comprende esos sentimientos negativos y los invita a buscar soluciones para ayudarlos en su comprensión (Aelterman *et al.*, 2018). Además, utiliza un lenguaje positivo, donde expresiones como “los invito a”, “te sugiero que”, “me ayudarías con” son las que resaltan en su diálogo docente-estudiante (Vansteenkiste *et al.*, 2004).

De esta forma, tanto el enfoque de enseñanza participativo como el empático conforman el estilo de apoyo a la autonomía, creando un ambiente de aprendizaje interesante, atractivo y centrado en los ritmos de cada estudiante. A partir de todo lo mencionado, se construye la Tabla N°4 que resume las prácticas motivacionales del apoyo a la autonomía en cuatro dimensiones: el lenguaje del docente, los recursos motivacionales que utilice, la retroalimentación que brinda y la participación esperada del estudiante.

Tabla N°4. Prácticas motivacionales docentes del estilo de apoyo a la autonomía

Lenguaje del docente	Recursos motivacionales en las actividades	Retroalimentación del docente	Participación esperada del estudiante
<ul style="list-style-type: none"> • Ofrece diferentes opciones en las actividades. • Utiliza un lenguaje informativo, flexible y de colaboración. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza los intereses, y objetivos de sus estudiantes. • Crea oportunidades de participación. Muestra paciencia y sigue el ritmo del estudiante • Propone actividades retadoras y con significado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Retroalimenta con información necesaria para que mejore su aprendizaje. • Proporciona un soporte positivo incondicional, en los éxitos y en los errores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Anima a sus estudiantes a compartir sus opiniones sobre lo que aprenden y cómo lo aprenden, para que modifiquen sus estrategias de aprendizaje.

Elaboración propia

De este modo, utilizando un lenguaje cálido y flexible; empleando recursos motivacionales como los intereses y objetivos personales de sus estudiantes; brindando una retroalimentación con información y soporte positivo; y buscando la mayor participación de sus estudiantes; se puede señalar que el docente tiene un estilo de apoyo a la autonomía, el cual fomenta que se adopte la perspectiva del estudiante para satisfacer sus necesidades psicológicas básicas (Vansteenkiste y Ryan, 2013). En ese sentido, el estudiante mostrará una motivación más interna o autónoma por las actividades que se realicen (Ryan y Deci, 2017), sentirá que su docente lo escucha y que es partícipe de su proceso de aprendizaje, percibirá mayor seguridad acerca de sus capacidades (Collins y Usher, 2012) y en algunos casos, obtendrá mejores resultados académicos (Hagger *et al.*, 2016)

Así pues, en muchos estudios se demuestra que el estilo de apoyo a la autonomía sirve como puente para satisfacer las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes, lo cual genera a su vez consecuencias beneficiosas para el aprendizaje de estos (Reeve y Jang, 2006). En primer lugar, enriquece la motivación autónoma y el bienestar psicológico de los educandos en el aula, lo cual los hace aprender cómodos y seguros en la escuela (Reeve, 2009). En segundo lugar, debido a que la autonomía es elemento base de este estilo, estos agentes desarrollan una mejor gestión de su aprendizaje, empleando estrategias de autorregulación. Y, en tercer lugar, ellos muestran un mayor compromiso hacia las actividades en clase (Hagger *et al.*, 2016), esforzándose al realizar las tareas, participando y poniendo atención.

Todo lo anteriormente mencionado, hace que muchos especialistas consideren que el estilo de apoyo a la autonomía es superior al estilo controlador y caótico (Reeve *et al.*, 2004). Debido a que las investigaciones demuestran que trae los mejores resultados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que satisface las NPB de los estudiantes (Hyeon y Reeve, 2013). Esto haciendo uso de prácticas motivacionales que tengan una actitud receptiva a las opiniones, sentimientos e intereses del estudiante, logrando que sea una enseñanza empática y que busque la mayor participación de los educandos.

2.3.2. Estilo De Control

El estilo controlador se caracteriza por basar su enseñanza en la presión y el control de los estudiantes (Coz, 2019). De esta manera, este estilo frustra las NPB y tiene un alto nivel de regulación del maestro (Vermote *et al.*, 2020). Como lo menciona Reeve (2009), los docentes con estilo controlador tienen actitudes, comportamientos y pensamientos que fomentan que los estudiantes actúen de una determinada manera. Ellos son los que establecen qué es lo que se debe decir, cómo se debe comportar y qué es lo que deben pensar. En ese sentido, el estilo controlador está conformado por tácticas de presión para hacer que sus estudiantes lleguen al objetivo, de la manera en que el docente quiere, sin contar la perspectiva del educando (Haerens *et al.*, 2015).

Entonces, los maestros con estilo controlador se caracterizan por ser rígidos, mantenerse en su propio punto de vista y son autoritarios. Estos docentes son vistos como los monitores e instructores principales de su espacio (Iglesias, 2020), quienes dictan qué se debe hacer, decir o pensar. Por consiguiente, al tener un estilo controlador, los profesores tienen una “perspectiva de túnel”, es decir, un único camino para lograr los objetivos propuestos y el docente es quien determina la ruta (Reeve, 2009). Por todo ello, el estilo controlador se caracteriza por tener dos enfoques de enseñanza: un enfoque demandante que se centra en la disciplina y el cumplimiento, y un enfoque dominante enfocado en resaltar una relación docente-estudiante vertical (ver Tabla N°5).

Tabla N°5. Estilo controlador.

Estilo motivacional	Definición	Enfoques de enseñanza	Prácticas motivacionales
Control	La enseñanza se basa en la presión al estudiante. El profesor insiste al estudiante que piense y actúe de una determinada forma. Impone pensamientos, sin importar la perspectiva del estudiante.	Un profesor sobre exigente	Recuerda siempre la disciplina, utilizando un lenguaje controlador que impone lo que los estudiantes tienen que hacer. Puntúa las tareas del estudiante y castiga, si es necesario.
		Un profesor dominante	Introduce sentimientos de culpa y vergüenza en el aula. Ataca personalmente a sus estudiantes.

Adaptado y traducido de: "The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de)motivating teaching style in higher education: a circumplex approach", \ rmore et al., 2020, p. 4.

En general, el estilo controlador se centra en la presión. El maestro con este estilo impone tareas y demanda que los estudiantes piensen y actúen como este considera correcto, sin tener en cuenta sus opiniones (Soenens y Vansteenkiste, 2010). Para esto, utiliza amenazas y sanciones como forma de control externo, e induce a la culpa o vergüenza como forma de control interno (Gerique, 2020). Ante ello, el estilo controlador se divide en dos enfoques que muestran las características principales: la sobre exigencia y la dominancia (Tabla N°5).

Respecto al enfoque de enseñanza demandante o sobre exigente, el docente exige que sus estudiantes sean disciplinados, utilizando un lenguaje controlador y con un tono de voz elevado. Este lenguaje se caracteriza por utilizar expresiones como "tienes que" y "debes", las cuales expresan un mensaje de obligatoriedad (Coz, 2019). Asimismo, exige al estudiante cumplir con sus obligaciones, amenazándolo y castigándolo, en caso el estudiante no realice lo indicado (De Meyer et al., 2016). Por otro lado, el enfoque dominante se refiere a docentes que reprimen y no consideran las emociones, pensamientos u opiniones de sus estudiantes. De manera que generan sentimientos de culpa y vergüenza para que cumplan lo que se solicita. En este enfoque, el profesor evidencia una relación vertical con sus estudiantes, ejerciendo un poder para que logren los objetivos que este ha propuesto y provocando sentimientos de ansiedad (Gerique, 2020).

De esta forma, ambos enfoques complementan el estilo controlador de un docente. Así pues, como en el caso del estilo de apoyo a la autonomía, Reeve et al. (2014) describen detalladamente las principales prácticas motivacionales que forman parte de este estilo e integran ambos enfoques. Estos autores mencionan que los docentes con estilo controlador cuando planifican una sesión, piensan en lo que falta

completar del plan de estudios (Reeve, 1998). En esa línea, elaboran un plan y un cronograma estricto de lo que los estudiantes deben hacer (Cano, 2020). Durante la sesión, el maestro les menciona a sus educandos qué tienen que hacer, controla extremadamente su ejecución y el tiempo de la actividad (Reeve *et al.*, 2014). Entonces, se asegura que los estudiantes cumplan exactamente con las instrucciones y obedezcan las tareas.

Respecto a la motivación, estos docentes consideran que se encuentra en determinados momentos de la clase como al inicio de una actividad o al final de la sesión para premiar o castigar. Entonces, debido a que se rigen a una programación estricta y no consideran qué quieren aprender los estudiantes, deben utilizar recursos motivacionales externos para implicarlos en la tarea, como incentivos y privilegios o castigos dentro de la clase (Reeve y Jang, 2006). De esta manera, cuando los estudiantes se equivocan, les muestran su desaprobación, y les dicen rápidamente la forma correcta de cómo hacerlo (Reeve, 2009). En cambio, cuando todo está correcto, los docentes sonríen y le felicitan porque ha logrado el objetivo (Ryan, 1982). Asimismo, realizan comparaciones entre estudiantes y reconocimientos públicos para motivarlos (Cano, 2020), Estos maestros se centran en motivar a los estudiantes con elementos externos para que hagan lo que este les pida, pudiendo ejercer presión y control sobre ellos, y desconociendo la perspectiva del educando (Reeve, 2009).

De esta forma, tanto el enfoque de enseñanza exigente como el dominante conforman un estilo controlador, creando un ambiente de aprendizaje vertical, con emociones que no generan bienestar y dirigido hacia la obtención de una meta externa. A partir de ello, se diseña la Tabla N°6 que sintetiza las prácticas motivacionales del estilo controlador en cuatro dimensiones: el lenguaje, los recursos motivacionales, la retroalimentación y la participación del estudiante.

Tabla N°6. Prácticas motivacionales docentes del estilo controlador

Lenguaje del docente	Recursos motivacionales en las actividades	Retroalimentación del docente	Participación esperada del estudiante
<ul style="list-style-type: none"> • Usa el lenguaje controlador, demandante y rígido (ej. "tú tienes que...") • Utiliza una presión verbal para generar sentimientos de culpa o vergüenza (ej. "Miren a..."). 	<ul style="list-style-type: none"> • Centra su atención en el contenido y en los programas que debe cumplir. • Utiliza técnicas de control externo como castigos, premios, puntos de conducta, etc. • Busca disciplina en el comportamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centra su atención en el resultado más que en el proceso. • Reconoce públicamente y realiza comparaciones con otros compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Permite una determinada forma de pensar, actuar o resolver que cumpla sus expectativas. • Basa la enseñanza en sus propias decisiones y las prioriza, evita la participación del estudiante

Elaboración propia

Los docentes que emplean un lenguaje controlador y rígido; utilizan recursos motivacionales externos como premios y castigos; tienen una retroalimentación centrada en el logro del resultado; y no fomentan la participación de sus estudiantes; se relacionan con estilos motivacionales controladores, los cuales frustran las NPB de los estudiantes. Esto quiere decir que, si este estilo impacta negativamente en estas necesidades, las consecuencias en el aprendizaje de los estudiantes pueden ser perjudiciales (Ryan y Deci, 2017). Al obstaculizar la autonomía, el estudiante desarrolla una motivación externa, donde no se siente relacionado con lo que aprende, lo que provoca una desmotivación y/o desconexión con lo que están desarrollando en el aula (De Meyer *et al.*, 2016). En esta línea, según estudios empíricos, el estilo controlador tiene una relación directa con una motivación extrínseca y una oposición desafiante por parte del estudiante (Bartholomew *et al.*, 2018).

A su vez, mencionan que el estilo controlador del docente se vincula con emociones que no producen bienestar escolar, como la ansiedad y el estrés (Soenens y Vansteenkiste, 2010). Froiland y Kowalski (2020) afirman que los estilos controladores perjudican el bienestar emocional de los estudiantes en clase. Esto debido a que, en estos estilos, se fomenta que el educando realice las actividades por la obtención de privilegios o el evitamiento de castigos. En ese sentido, el educando busca constantemente la aprobación del maestro y cuando no la tiene, se opone a este o siente que no hizo lo suficiente (Black y Deci, 2000). Entonces, no se construye una cultura de bienestar escolar donde los estudiantes quieran por sí mismos aprender, sino se forma un sistema rígido de comportamiento, donde las actividades son realizadas por elementos externos (Froiland y Kowalski, 2020).

En base a lo expuesto anteriormente, el estilo controlador tiene como

elementos principales a la presión, la motivación extrínseca y el seguimiento de indicaciones, por ello se encuentra dentro de los estilos motivacionales con mayor regulación del docente (Freundt, 2017). Esto genera una serie de consecuencias perjudiciales para el aprendizaje, como sentimientos de culpa y ansiedad, realizar una actividad para evitar u obtener algo a cambio, no potenciar estrategias de autorregulación de aprendizaje, desconexión con lo que se aprende, etc. (Haerens *et al.*, 2016).

2.3.3. Estilo De Estructura

A partir de investigaciones recientes, se ha descubierto que existe un estilo que satisface las NPB de los estudiantes y que, a su vez, tiene un alto nivel de regulación del docente, el cual es el estilo de estructura o de apoyo a la competencia (Vermote *et al.*, 2020). Los docentes que tienen este estilo se caracterizan por tener actitudes que guían y orientan el aprendizaje de sus estudiantes, según las necesidades de cada uno (Gerique, 2020). Asimismo, adoptan una mirada que se enfoca en el proceso de aprendizaje, más que al resultado en sí mismo (Soenens y Vansteenkiste, 2010).

De esta manera, el docente es concebido como un “guía” o un “orientador” del aprendizaje, que siempre parte de las capacidades de sus estudiantes para poder desarrollarlas y potenciarlas (Iglesias, 2020). Es así, como este estilo tiene dos enfoques de enseñanza con prácticas motivacionales que se complementan: el enfoque de guía donde predomina la ayuda del docente, y el enfoque de claridad que se centra en expectativas claras de aprendizaje (Vermote *et al.*, 2020; ver Tabla N°7)

Tabla N°7. Estilo de estructura

Estilo motivacional	Definición	Enfoque de enseñanza	Prácticas motivacionales
Estructura	La enseñanza se basa en la guía constante. A partir de las capacidades y habilidades del estudiante, el docente proporciona estrategias de ayuda para que se sientan competentes en las actividades.	Un profesor guía Un profesor que clarifica	Provee ayuda y asistencia cuando el estudiante lo necesita. Sigue pasos para completar una meta. Refleja el error de manera constructiva para mejorar. Comunica expectativas claras. Y a su vez, menciona qué pueden esperar de su enseñanza los estudiantes de su clase. Acompaña su progreso y lo compara con sus expectativas.

Adaptado y traducido de: “The role of teachers’ motivation and mindsets in predicting a (de)motivating teaching style in higher education: a circumplex approach”, Vermote *et al.*, 2020, p. 4.

El estilo de estructura tiene algunos componentes como ofrecer guías de apoyo durante las actividades, ajustar los niveles de dificultad en función de las habilidades de los estudiantes, brindar retroalimentación constante durante todo el proceso de aprendizaje (Aelterman *et al.*, 2014b). Es así, como a partir de la Tabla N°7, se puede mencionar que estos docentes tienden a tener estas dos características principales que se mencionan en sus enfoques de enseñanza: guía y claridad.

Respecto al enfoque de guía, Aelterman *et al.* (2018) describe al docente como un líder orientador que aporta información necesaria a los estudiantes para que puedan desarrollar sus actividades de forma independiente. Asimismo, el docente es receptivo cuando algún aprendiz le solicita ayuda, contesta sus dudas y realiza repreguntas para guiar sus respuestas (Iglesias, 2020). Además, realiza constante seguimiento, retroalimentación y evalúa los procesos de aprendizajes de cada estudiante (Curran *et al.*, 2013).

Por otro lado, los docentes con un enfoque de claridad exponen abiertamente los objetivos de aprendizaje y la forma de obtenerlos, sin temor a realizar variables si es que algún estudiante lo solicita (Gerique, 2020). De esa forma, las expectativas que tiene el docente de sus estudiantes son claras y sencillas puesto que todos las deben comprender (Iglesias, 2020). En adición a ello, realiza una retroalimentación constante sobre el nivel de desempeño, la cual contiene información que ayuda al estudiante a superarse a sí mismo y a seguir mejorando (Deci *et al.* 2010).

En ese sentido, ambos enfoques de enseñanza se complementan y forman el estilo de estructura. Así, se crea un ambiente de aprendizaje seguro, de confianza y coherente, donde el docente se encarga de guiar las habilidades de sus estudiantes para que estos puedan lograr los objetivos de aprendizaje (Aelterman *et al.*, 2014b). A partir de esto, se desarrolla la Tabla N°8 que hace referencia a las prácticas motivacionales del estilo de estructura en cuatro dimensiones: el lenguaje, los recursos motivacionales, la retroalimentación y la participación del estudiante.

Tabla N°8. Prácticas motivacionales docentes del estilo de estructura

Lenguaje del docente	Recursos motivacionales en las actividades	Retroalimentación del docente	Participación esperada del estudiante
<ul style="list-style-type: none"> ● Menciona claramente qué esperan del estudiante ● Establece expectativas e instrucciones claras para los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Trabaja los andamios que necesita el estudiante. ● Enfoca el esfuerzo para lograr los planes, metas y objetivos de aprendizaje. ● Desarrolla formas para que los estudiantes gestionen su aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Realiza una retroalimentación positiva e informativa, enfocado en la tarea y en la autorregulación. ● Expresa confianza en las capacidades de sus estudiantes para mejorar el sentimiento de competencia del estudiante 	<ul style="list-style-type: none"> ● Se desea que los estudiantes pidan ayuda

Elaboración propia

Por consiguiente, los docentes que utilicen un lenguaje claro y sencillo, que empleen recursos motivacionales como objetivos claros que el estudiante pueda integrar a su vida diaria; que realicen una retroalimentación positiva, informativa y constante; y que esperen que los estudiantes pidan ayuda; son docentes que poseen un estilo motivacional de estructura (Aelterman *et al.*, 2018). Este estilo satisface las NPB porque fomenta una sensación de competencia y eficacia en los estudiantes, cuando el docente les menciona los objetivos claros y qué deben hacer para cumplirlos (Deci *et al.*, 2010).

Por ello, el estilo de estructura se entiende como la forma en que el docente motiva a los estudiantes a partir de la claridad y el apoyo constante para resolver sus dudas o atender sus comentarios (Gerique, 2020). De esta manera, este estilo fomenta un aprendizaje con mayor autorregulación, sentimientos dirigidos hacia el bienestar escolar y mayor compromiso de los estudiantes hacia su aprendizaje (Deci *et al.*, 2010). A partir de esto, algunos autores mencionan que el estilo de estructura debe complementarse con el estilo de apoyo a la autonomía para ofrecer una experiencia educativa de mayor bienestar para los educandos (Vermote *et al.*, 2020). Por otro lado, afirman que, si bien es complementario con el apoyo a la autonomía, se encuentra al lado opuesto del estilo caótico (Gerique, 2020).

2.3.4. Estilo Caótico

El estilo caótico es el menos estudiado dentro de la clasificación de estilos motivacionales (Iglesias, 2020). Este se caracteriza por frustrar las NPB y utilizar un bajo nivel de regulación docente (Vermote *et al.*, 2020). Esto se debe a que el docente es impredecible, inconsistente e indiferente a las necesidades de sus estudiantes, por lo que la permisividad y el desinterés son elementos principales de

su relación con ellos (Gerique, 2020). Estos maestros no consideran pautas ni reglas o normas, creando un clima total de libertinaje entre sus educandos.

En ese sentido, el estilo caótico se centra en una excesiva libertad, donde los aprendices están permitidos a realizar lo que quieran, es decir, no hay pautas establecidas, lo cual genera desorden y confusión sobre lo que realmente se espera lograr (Vermote *et al.*, 2020). Por ello, es que los enfoques de enseñanza son: abandono, debido a que el docente deja libres a sus estudiantes, y pasividad porque el docente espera a que el estudiante tenga la iniciativa (ver Tabla N°9).

Tabla N° 9. Estilo caótico

Estilo motivacional	Definición	Enfoques de enseñanza	Prácticas motivacionales
Caos	La enseñanza se basa en una metodología <i>laissez faire</i> . El profesor deja al estudiante valerse por sí mismo. Fomentando la confusión en sus sesiones de aprendizaje.	Un profesor que abandona Un profesor pasivo	Se rinde con sus estudiantes. Los deja libres y piensa que algún día, en su crecimiento, van a aprender. Aprendizaje <i>laissez-faire</i> , la iniciativa recae en el estudiante. No planifica mucho y deja que los aprendizajes tomen su curso.

Adaptado y traducido de: "The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de)motivating teaching style in higher education: a circumplex approach", Vermote *et al.*, 2020, p. 4.

Respecto al enfoque de abandono, el docente deja actuar a sus estudiantes según lo que ellos decidan, sin exigirles esfuerzo o compromiso con el proceso de enseñanza aprendizaje (Aelterman *et al.*, 2018). Algunas veces, este estilo se da debido a que el docente después de constantes intervenciones y sin ningún resultado diferente, decide darse por vencido y abandonar a sus estudiantes al no tener expectativas sobre ellos (Vermote *et al.*, 2020). En otros casos, los docentes adoptan un enfoque de abandono debido a la resistencia de los estudiantes a las normas o reglas, por lo que deciden dejar que ellos tomen todas las decisiones (Gerique, 2020).

En cambio, el enfoque de pasividad se refleja en aquellos docentes que no planifican e improvisan de acuerdo a las condiciones del momento, dejando total libertad al estudiante y que todo siga su curso (Aelterman *et al.*, 2018). Por ello, este docente cede, en todo momento, a las iniciativas de los educandos y deja que ellos lideren la clase (Gerique, 2020). De esta manera, se evidencia una actitud pasiva del docente, que solo observa y se adecua a lo que sucede en el entorno, similar a una metodología "*laissez-faire*", donde la participación del docente es mínima (Vermote *et al.*, 2020).

A partir de esto se identifica que las prácticas motivacionales del estilo caótico no son muchas y están muy dispersas por la naturaleza del mismo. En ese sentido, la Tabla N°10 muestra un resumen concreto de las prácticas motivacionales del estilo caótico. De esta manera, se encuentra que este estilo utiliza un lenguaje poco claro y contradictorio (Aelterman *et al.*, 2018); no se encuentran recursos motivacionales debido a que la motivación debe surgir del mismo estudiante; la retroalimentación que se brinda es ambigua o no se encuentra; y, por último, el docente espera que el estudiante de forma libre e independiente encuentre la ruta para lograr los objetivos (Aelterman *et al.*, 2018).

Tabla N°10. Prácticas motivacionales docentes del estilo caótico

Lenguaje del docente	Recurso motivacional en las actividades	Retroalimentación docente	Participación esperada del estudiante
<ul style="list-style-type: none"> • Son poco claros o contradictorios con los requerimientos y expectativas que tienen de sus estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se encuentran recursos motivacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • No hay feedback o es ambiguo. 	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante realiza por su cuenta el trabajo asignado. • Los docentes dejan solos a sus estudiantes.

Elaboración propia

En consecuencia, si el docente realiza las prácticas motivacionales que están mencionadas en la Tabla N°10, este agente tiene un estilo motivacional caótico, lo cual genera que frustre las NPB de los estudiantes. Esto se demuestra en que los aprendices se sientan desorientados, solos y confundidos en su aprendizaje (Gerique, 2020). Por ello, los docentes con este estilo no solo realizan una enseñanza desorganizada y poco significativa, sino también, impiden que el educando desarrolle sus competencias y habilidades en las distintas materias (Aelterman *et al.*, 2018).

De esta manera, se han expuesto los cuatros estilos motivacionales estudiados hasta el momento: apoyo a la autonomía, control, estructura y caos. Estos están compuestos por dos enfoques de enseñanza que se caracterizan por prácticas motivacionales complementarias. En ese sentido, es importante comprender estas prácticas para poder identificar el estilo motivacional docente presente en las sesiones de aprendizaje. Cabe destacar que un docente puede realizar prácticas motivacionales de distintos estilos y enfoques debido a las exigencias del entorno (Aelterman *et al.*, 2018); sin embargo, considerando las creencias y las prácticas educativas del docente, se puede identificar un estilo motivacional que predomine en las aulas.

Parte 2: Diseño Metodológico Y Resultados

Capítulo I: Diseño Metodológico

1.1. Enfoque Metodológico Y Tipo

La presente tesis se encuentra enmarcada dentro de un enfoque cualitativo, el cual se caracteriza por aproximarse a un contexto determinado con elementos particulares, para comprender un objeto de estudio (Cueto, 2020). En este caso, el contexto en el cual nos ubicamos es el de los espacios educativos virtuales donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje y en los que se identifican los distintos estilos motivacionales de los docentes. Este espacio virtual conforma el entorno en el que se centra esta investigación. Por ello, el enfoque cualitativo facilita a este estudio la posibilidad de adentrarse a la realidad educativa para observar e indagar sobre los estilos motivacionales.

Para poder aproximarse a este contexto, el enfoque cualitativo necesita contar con la perspectiva activa de los agentes sociales insertos en la situación a investigar (Cueto, 2020), es decir, los docentes que ponen en práctica su estilo motivacional en los salones de clase. Este enfoque permite a la investigadora acercarse, interactuar y relacionarse directamente con las experiencias pedagógicas de los docentes (Cerrón, 2019). Así, este estudio busca revelar una realidad única y subjetiva a partir de la mirada de los educadores involucrados.

Al buscar comprender un objeto de estudio dentro de un contexto particular contando con el punto de vista de los sujetos involucrados, el enfoque cualitativo permite conocer a profundidad el fenómeno estudiado (Cueto, 2020). Esto debido a que se centra tanto en las perspectivas y prácticas de los individuos como en las características del contexto. Asimismo, el enfoque cualitativo de esta investigación posibilita ahondar en conocer los pensamientos y las razones detrás de las acciones dentro del aula (Ruiz, 2012).

En la misma línea, el método de investigación cualitativa que se desarrolla es un estudio descriptivo, el cual consiste en exponer de forma objetiva y organizada las acciones y características de un determinado tema dentro de una circunstancia espacio-temporal (Buendía *et al.*, 1998). Asimismo, está relacionada a condiciones existentes como prácticas, opiniones, creencias y/o actitudes que se mantienen dentro del entorno de estudio (Díaz *et al.*, 2016). Como resultado, se producen datos sistematizados a un nivel descriptivo sobre los estilos motivacionales docentes dentro de las aulas del tercer y quinto grado de primaria.

1.2. Problema, Objetivos De La Investigación Y Categorías De Estudio

La motivación en el aula es fundamental para construir una cultura enfocada en el aprendizaje y en el bienestar escolar (Anaya y Anaya, 2020). Esto se ve reflejado en que los educandos motivados son capaces de identificar por qué van a la escuela, aplican lo que aprenden en su vida cotidiana, se sienten entusiasmados, competentes y seguros, establecen relaciones de soporte emocional y son agentes activos de su aprendizaje (Núñez y León, 2018). En ese sentido, es necesario preguntarnos cómo son los estilos motivacionales que aplican los docentes en las aulas. Esto nos llevará a una comprensión amplia sobre la calidad motivacional de los educandos y a identificar una perspectiva más de la didáctica del docente.

A partir de ello, esta investigación tiene como problema ¿Cómo son los estilos motivacionales de los docentes en las aulas de primaria del tercer y quinto grado de primaria en una modalidad educativa a distancia de una Institución Educativa Privada? Por esto, la investigación planteó el siguiente objetivo general:

- Explorar los estilos motivacionales docentes en las aulas de primaria del tercer y quinto grado en una modalidad educativa a distancia de una Institución Educativa Privada.

En base al objetivo general, se proponen dos objetivos específicos:

- Describir los **recursos personales de los docentes** que se relacionan con su estilo motivacional dentro de las aulas del tercer y quinto grado de primaria en una modalidad virtual en una IEP.
- Describir las **características de las prácticas motivacionales** docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje del tercer y quinto grado de primaria en una modalidad virtual de una IEP.

Las categorías de estudio surgen de los objetivos específicos que a su vez están vinculados con el objetivo general de la investigación. Por ello, encontramos dos categorías con sus subcategorías correspondientes (ver Tabla N°11).

Tabla N°11: Categorías y subcategorías del estudio

Categorías	Subcategorías
Recursos personales de los docentes	<ul style="list-style-type: none"> ● Motivación del docente ● Creencias del docente con respecto a la enseñanza y la cognición del estudiante ● Habilidades interpersonales del docente relacionadas a la comunicación y regulación de emociones.
Características de las prácticas motivacionales	<ul style="list-style-type: none"> ● Lenguaje controlador/alentador del docente ● Recursos motivacionales de enseñanza externos e internos ● Retroalimentación formativa/sumativa del docente ● Grado de participación del estudiante

Elaboración propia

El objetivo general de esta investigación busca explorar los estilos motivacionales de los docentes desde las aulas del tercer y quinto grado de primaria. Para ello, las categorías de estudio partieron desde los objetivos específicos, como son: recursos personales de los docentes, características de las prácticas motivacionales y estilo motivacional docente. Estas categorías se evidencian en las dinámicas del entorno de enseñanza-aprendizaje.

En esta línea, la significatividad de este estudio radica en que brinda información profunda sobre los estilos motivacionales de dos docentes, a partir de la recolección de datos de distintas dimensiones de la práctica pedagógica como el lenguaje, los recursos motivacionales, la retroalimentación y el grado de participación del estudiante. Asimismo, no solo toma en cuenta las acciones en el aula, sino que reconoce los recursos personales de los docentes. Ambos aspectos facilitan que esta tesis comprenda el objeto de estudio a partir del análisis de experiencias y percepciones pedagógicas subjetivas.

1.3. Muestra, Fuentes E Informantes De La Investigación

La institución educativa donde se realiza esta investigación es un colegio privado mixto, que atiende los tres niveles de Educación Básica Regular: Inicial, primaria y secundaria. Se escogió esta institución educativa debido a que promueve el uso de metodologías abiertas y socio constructivistas, con el objetivo de formar docentes que reconozcan la importancia de la motivación de sus educandos. Esto debido a que se observa que los estudiantes de las escuelas que utilizan este tipo de metodologías, suelen tener una mayor motivación en sus clases (Eskeles, 2009). En ese sentido, la población informante de este estudio son dos docentes del tercer y quinto grado de primaria de esta institución educativa privada, las cuales enseñan a un grupo de catorce y veintidós estudiantes, respectivamente.

Para seleccionar a estas docentes, se utilizó un muestreo intencional, donde se escoge a los participantes de acuerdo a criterios de inclusión que están alineados con los objetivos (ver Tabla N°11) (Salamanca y Martin-Crespo, 2007). Entonces, las docentes informantes de este estudio deben pertenecer al tercer y quinto grado de educación primaria. Esto debido a que, en esta institución, quinto grado es el último año del nivel primario y como mencionan los estudios (Gillet *et al.*, 2011), a mayor edad, los estudiantes tienden a tener una menor motivación por aprender, lo cual hace que el reto de motivarlos sea mayor. Por otro lado, se escogió tercer grado debido a que se señala que, a menor edad, la motivación de los estudiantes incrementa (Gillet *et al.*, 2011). Por lo tanto, se seleccionó a ambos grados para recolectar información que se pueda completar en base a los estilos motivacionales.

Otro criterio es que las docentes elegidas deben poseer la mayor cantidad de horas lectivas, por ello, para esta muestra, fueron seleccionadas las tutoras de los grados mencionados, quienes poseen veinte horas aproximadamente. Ello debido a que, al estar un gran número de horas con los estudiantes, surge el reto de los tutores de fomentar una motivación constante en todos los periodos (Gillet *et al.*, 2011). Asimismo, se preguntó a las docentes cuál es el curso donde creen que los estudiantes están más motivados y participativos, para observar las sesiones de dicha materia. Esto permitió centrarse en las acciones del docente en una materia donde tanto sus estudiantes como este agente se sientan cómodos.

Tabla N°12. Criterios de inclusión de los informantes

Docente	Grado de enseñanza	Cantidad de horas lectivas	Curso seleccionado a observar
D1	Tutora de quinto grado	Veinticinco horas	Matemática
D2	Tutora de tercer grado	Veinticinco horas	Unidad de Indagación

Elaboración propia

Asimismo, el número de participantes se definió con la prioridad de facilitar una investigación cualitativa que profundice ampliamente en el objeto de estudio (Ruiz, 2012). Por esto, el número de docentes informantes es reducido. Estas son dos educadoras tutoras de tercer y quinto grado de primaria. Además, se debe resaltar que la institución seleccionada sólo posee una sección por grado, lo cual establece un número pequeño de tutores y profesores.

1.4. Técnicas E Instrumentos De Recolección De La Información

De acuerdo con el enfoque cualitativo, esta investigación utiliza técnicas que permiten explicar y facilitar la profundización del objeto de estudio, como: la encuesta

y la observación. Ambas técnicas se caracterizan por tener acercamiento al contexto y a las percepciones de los participantes involucrados en el fenómeno que se estudia, como los estilos motivacionales docentes (Ruiz, 2012). Por ello, se escogieron técnicas que se aplicaron con las dos maestras informantes, según los objetivos específicos (ver Tabla N°13).

Tabla N°13. Objetivos específicos y técnicas de recojo de la información.

Objetivos específicos	Técnicas
OE1: Describir los recursos personales de los docentes que se relacionan con su estilo motivacional dentro de las aulas del tercer y quinto grado de primaria en una modalidad virtual en una IEP.	<ul style="list-style-type: none"> ● Encuesta ● Observación
OE2: Describir las características de las prácticas motivacionales docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje del tercer y quinto grado de primaria en una modalidad virtual de una IEP.	<ul style="list-style-type: none"> ● Encuesta ● Observación
Elaboración propia	

La técnica de observación se utilizó de manera transversal a todos los objetivos. Esta representa un registro confiable y objetivo de las conductas y acciones de la vida rutinaria de los agentes en un contexto (Díaz *et al.*, 2016). En esta investigación, se usó una observación no participante porque se busca describir los estilos motivacionales docentes con una mirada externa. Para lo cual se aplicó como instrumento una guía de observación (Anexo 1) que se enfoca en obtener información tanto de los recursos personales de los docentes como de las características de las prácticas motivacionales. De esta manera, se observaron cuatro sesiones virtuales de aprendizaje de cada maestra informante. Se decidió este número de observaciones debido a que el estilo motivacional es un elemento que puede variar entre clases debido a factores contextuales y al observar cuatro clases distintas complementan las descripciones (Hartnett, 2016).

Asimismo, la encuesta se aplicó para responder a todos los objetivos. Esto dado que esta técnica permite recoger opiniones, descripciones y percepciones de los informantes sobre el fenómeno estudiado (Díaz *et al.*, 2016). En ese sentido, los objetivos específicos requieren de conocer la posición del mismo docente para complementar la observación realizada de sus sesiones. La encuesta aplicada facilitó anticiparse a las respuestas de las docentes, lo cual permitió tener respuestas dirigidas al objeto de estudio y poder abarcar una amplia cantidad de ítems (Díaz y Sime, 2009).

Por ello, en este estudio, se ejecutó un cuestionario virtual (anexo 2) que las

docentes realizaron de forma asincrónica de acuerdo a sus horarios. De esta manera, se desarrollaron preguntas abiertas y cerradas relacionadas a los recursos personales del docente y a los estilos motivacionales que se observan en sus clases. La mayoría de ítems se basaron en el marco conceptual de esta investigación. Sin embargo, en la sección de motivación docente, estos se recogieron de la Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas, instrumento realizado por Van den Broeck *et al.* (2010), adaptándolos al contexto laboral educativo y sin considerar los ítems reversos. Después de que las maestras completaran estos cuestionarios, se realizó un vaciado de información y se continuó con el análisis de la información.

Se debe destacar que, luego de la elaboración de los instrumentos, tanto la guía de observación como el cuestionario se procedieron a validar. Para lo cual, se solicitó la evaluación de dos especialistas en el tema de investigación, llamados jueces, que cuentan con experiencia suficiente para valorar las preguntas del cuestionario y los criterios de observación (Soriano, 2014). De esa manera, se envió una carta de pedido de validación (Anexo 3) a los jueces, que tenía como documentos adjuntos la matriz de consistencia interna (Anexo 4), el diseño de los instrumentos (Anexos 1 y 2) y la hoja de registro del juez (Anexo 5), que evaluaba los siguientes criterios de rigor: (a) la coherencia, es decir si el ítem responde a los objetivos de esta investigación; (b) la claridad, si este es fácil de entender y transmitir un significado inteligible; y, por último, (c) el significado unívoco, es decir, si permite una sola interpretación.

En esta revisión, se confirmó que los instrumentos cumplían con los criterios de coherencia y significado unívoco. Sin embargo, se realizaron pequeños cambios para mejorar la claridad y redacción de estos. En el caso de la guía de observación, se agregó un espacio para señalar el número de sesión que se está analizando y se precisó la redacción de los ítems de observación de los recursos personales y de los estilos motivacionales (Anexo 1). Por otro lado, en el cuestionario, se especificó qué significa las siglas STEAM y, además, se priorizó las preguntas más importantes para responder a los objetivos, por lo que se eliminó una pregunta que era redundante, debido a que su respuesta se podría visualizar a lo largo del cuestionario (Anexo 2).

Asimismo, la revisión de los jueces ayudó a precisar las subcategorías de estudio, que estaban alineadas con la categoría llamada Características de las prácticas motivacionales. En ese sentido, se mejoró y especificó la redacción para que estas respondieran claramente a los objetivos propuestos, resaltando la mirada hacia

el docente (ver Tabla N°14).

Tabla N°14. Cambios en las subcategorías de Características de prácticas motivacionales a partir de la revisión de jueces

Antes de la revisión de jueces	Después de la revisión de jueces
Retroalimentación docente	Acciones de retroalimentación durante el desarrollo de las sesiones
Grado de participación del estudiante	Tipo de participación que promueve el docente

Elaboración Propia

1.5. Técnicas E Instrumentos Para La Organización, Procesamiento Y Análisis

Luego de la aplicación de ambos instrumentos, se procedió a organizar y analizar la información recolectada. Para empezar con este proceso, se realizó una lectura profunda de los datos encontrados, esta tiene el objetivo de revisar y familiarizarse con la información obtenida para tener una mirada global de las categorías (González y Cano, 2010).

Seguido a esto, se llevó a cabo la codificación de datos. Por ello, se diseñaron matrices de organización por instrumento (Anexo 6 y 7), donde se clasificó lo encontrado acorde a las categorías y subcategorías de este estudio. En estas matrices, se identificó y discriminó con un código las ideas principales reflejadas en los instrumentos. De esta forma, se interpretó y analizó aquellos datos que son relevantes para el estudio de forma detallada y específica.

Luego, se aplicó una codificación con el fin de explorar los estilos motivacionales desde diferentes clasificaciones de información, recogiendo las ideas de la guía de observación, del cuestionario y de los fundamentos teóricos. Para ello, se diseñó una matriz de codificación (Anexo 8) que ayuda a la mejor comprensión de los datos.

1.6. Procedimientos Para Asegurar La Ética En La Investigación

Esta investigación cumple con el reglamento del Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2016). De esta manera, esta tesis cumple con los siguientes principios éticos de ese reglamento: respeto por las personas, beneficencia y no maleficencia, integridad científica, y responsabilidad. Para asegurar el cumplimiento de estos, se presentaron dos consentimientos informados a cada participante antes de recoger información para la investigación, uno para cada instrumento realizado (cuestionario y guía de observación).

En ese consentimiento, se evidencia que la participación en esta investigación

es voluntaria, anónima y consentida. Además, se menciona que la información brindada solo será utilizada para fines académicos, exponiendo los objetivos de este estudio. Todo ello se puede encontrar en el protocolo de consentimiento informado para el cuestionario (Anexo 9) y protocolo de consentimiento informado para observar las grabaciones de Zoom (Anexo 10).

Capítulo II: Análisis E Interpretación De Los Resultados

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación obtenidos a partir de los dos instrumentos utilizados para la recolección de información: los cuestionarios y las guías de observación. Se muestra la información relevante encontrada en tercer y quinto grado de primaria de I.E.P. de Lima en la modalidad a distancia, en función los estilos motivacionales docentes.

El sentido de este capítulo es, en primer lugar, describir los recursos personales de los docentes que se relacionan con su estilo motivacional; y también, describir las características de las prácticas motivacionales docentes observadas. Todos estos resultados han sido organizados en base a las categorías y subcategorías de estudio propuestas en la matriz de consistencia (Anexo 4) y descritas en la Tabla N°11.

A partir de ello, se busca responder al objetivo de esta investigación, el cual es *Explorar los estilos motivacionales docentes en las aulas de primaria del tercer y quinto grado en una modalidad educativa a distancia de una Institución Educativa Privada*. A continuación, se detallan los resultados.

2.1. Recursos Personales De Las Docentes

La primera categoría del estudio es “Recursos personales de los docentes”, los cuales se relacionan con su estilo motivacional. Esto debido a que, para analizar los estilos de cada docente, es necesario conocer los factores individuales que influyen en estos agentes al momento de motivar a sus estudiantes. Según Reeve (1998) estos pueden ser su motivación por enseñar, sus creencias y sus habilidades. En ese sentido, en esta sección se organiza los resultados a partir de estas subcategorías: (i) Motivación del docente; (ii) Creencias del docente con respecto a la enseñanza y la cognición del estudiante; y (iii) Habilidades interpersonales del docente relacionadas a la comunicación y regulación de emociones.

Respecto a la subcategoría de **motivación docente**, se observa que ambas profesoras tienen una motivación interna por su profesión. Esto debido a que en la encuesta respondieron que están totalmente de acuerdo o de acuerdo con los ítems que hacen referencia a las necesidades psicológicas básicas (NPB) (ver tabla N°15).

Tabla N°15. Respuestas positivas respecto a las necesidades psicológicas básicas.

Necesidades	Ítems de la encuesta
Necesidad de competencia	Puedo superar los retos que se me presentan en la práctica educativa. Mejoro constantemente en el cumplimiento de las tareas de mi trabajo. Me siento eficaz en mi trabajo como docente. Me siento capacitado y tengo las herramientas necesarias para realizar mi trabajo docente.
Necesidad de relación	Siento que puedo confiar en las personas con las que trabajo. Me siento cercano a las personas con las que trabajo. Siento que la gente con la que trabajo se preocupa de verdad por mí. Me siento seguro con la gente con la que trabajo.
Necesidad de autonomía	Puedo tomar decisiones significativas e importantes en mi labor educativa. Puedo expresar quién soy tanto en el aula como en el ambiente laboral. Tengo la posibilidad de tener iniciativas o innovar dentro de mi grupo de trabajo. Lo que hago en mi trabajo está en consonancia con lo que creo, siento y digo.
Elaboración propia	

Como se mencionó, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el ámbito laboral conlleva a su vez una motivación que se dirige a ser intrínseca (Ryan y Deci, 2000). En este sentido, las respuestas de las profesoras señalan que se sienten competentes, es decir, superan los retos de su trabajo, mejoran constantemente y se sienten capacitadas y eficaces. Además, muestran que se encuentran en un espacio seguro, porque pueden confiar y son cercanas a sus colegas, y estos sentimientos son recíprocos.

Los autores demuestran que los docentes con una motivación más interna y que, por lo tanto, han satisfecho sus necesidades psicológicas básicas, son los que mayormente utilizan estilos motivacionales que se acercan a apoyar las NPB de sus estudiantes (Pelletier y Rocchi, 2016). Según Roth *et al.* (2007), estos docentes comprenden la materia que enseñan, reconocen que los mejores aprendizajes se construyen a partir de una motivación más interna que externa, y también, muestran una mayor capacidad de resiliencia para adaptarse a los cambios y condiciones del contexto educativo. Estas tres características de profesores con una calidad motivacional interna se reflejaron en las observaciones de clase de las docentes.

Ambas docentes mostraron conocimiento de la materia que enseñan, lo cual, de acuerdo con Roth *et al.* (2007) es un indicador de una motivación interna por enseñar. Esto se pudo notar cuando ellas respondían las dudas y los comentarios de los estudiantes agregando información que servía para mejorar el aprendizaje. Por ejemplo, cuando un estudiante preguntó por qué no hicieron las operaciones desde un comienzo en el ejercicio matemático, la profesora respondió que están reforzando

el proceso para resolver ejercicios matemáticos (P1_O1). Asimismo, en tercer grado, ante los comentarios predictivos de los educandos sobre una imagen, la educadora respondió “Very good, guys, it's a place of worship. Se llama igual en español y en inglés, se llama pagoda, ¿remember? Pagodas are where Buddhists pray” (P1_O1).

En la misma línea, las profesoras prefieren que sus estudiantes aprendan a partir de motivaciones más internas, puesto que entienden que la calidad y el disfrute motivacional producen mejores aprendizajes (Roth *et al.*,2001). Esto se demuestra en la siguiente cita de la encuesta:

“Lo que más me gusta de mi profesión actualmente es que puedo marcar una diferencia, puedo inspirar a los niños a soñar y puedo ser una persona de confianza en quien los alumnos se puedan apoyar. (...) Además, como docentes inspiramos a los niños a creer en sí mismos y en que pueden alcanzar todo lo que se propongan. Es enriquecedor tener este efecto en los alumnos, motivándolos a mejorar constantemente” (P2_E2).

En esta cita, se debe resaltar que la docente hace referencia al impacto de sus acciones en el bienestar y en las necesidades psicológicas básicas de sus estudiantes, lo cual es necesario para generar una calidad motivacional interna. Por ejemplo, cuando dice “puedo ser una persona de confianza” (P2_E2) reconoce que quiere que sus estudiantes establezcan relaciones seguras con ella. Asimismo, “inspiramos a los niños a creer en sí mismos” (P2_E2), en otras palabras, quiere que sus educandos se sientan seguros y que puedan superar todos los retos a los que se enfrenten. Esto se conecta con un estilo de apoyo a la autonomía, donde el docente muestra una relación horizontal y cercana con el estudiante.

En la misma línea, una de las docentes mostró en sus sesiones virtuales un disfrute y una interacción cercana con los estudiantes, lo cual se refleja en el momento en que se ríe de los comentarios de estos. Esto se dio cuando preguntó “¿por qué se pone la letra “h” y no se pone la “a” de altura?” (P2_O1). A esto, un estudiante respondió “Porque hubo un matemático que se confunde con la letra h y nosotros ya pensamos que es así” (E_O1), entonces ella se ríe fuertemente y repregunta “¿Alguien tiene otra hipótesis?” (P2_O1). Esta es una respuesta que no invalida la afirmación del estudiante, por el contrario, la considera una hipótesis más y repregunta para encontrar otras ideas.

Asimismo, las docentes mostraron resiliencia frente a las dificultades o presiones del contexto, tal como se observó cuando se adaptaron y tomaron decisiones rápidamente frente a las necesidades de su entorno en todas las observaciones. En quinto grado, la docente abrió un espacio privado en la

videollamada para que un estudiante complete la actividad anterior que no pudo terminar por las condiciones del internet (P1_O1). Asimismo, la profesora de tercer grado realizó lo mismo para que un estudiante intente resolver un problema tecnológico específico con la cotutora (P2_O2).

De la misma forma, ambas docentes mostraron flexibilidad y adaptación ante las fallas de conexión y el retardo de los dispositivos. Esto se reflejó cuando un estudiante dijo que no había podido entrar porque su pantalla se quedó congelada y la profesora respondió con mucha paciencia “Ya mi amor, a mí también se me quedó congelado por eso no estaba compartiendo nada” (P1_O3). También, en tercer grado, cuando la docente evidenciaba una conexión lenta de internet, apagaba la cámara del estudiante afectado y le decía: “Voy apagar tu cámara porque tu internet está mal y necesito escucharte” (P2_O1). Y, cuando una de las docentes tenía mala conexión, lo mencionaba a sus estudiantes y acto seguido apagaba su cámara, “Yo también me apagué ahora la cámara porque también los escucho trabado” (P1_O3).

Entonces, estas son características que los docentes muestran cuando están motivados internamente. Ello puede facilitar que utilicen estilos motivacionales que apoyen las NPB de sus estudiantes (estilo de estructura y estilo de apoyo a la autonomía). Como se evidenció, las educadoras demuestran una escucha activa a sus educandos y tienden a priorizar el vínculo que tienen con ellos. El docente debe estar motivado internamente para poder motivar y relacionarse positivamente con los aprendices que tiene a cargo (Katz y Shanar, 2015).

Ahora bien, la segunda subcategoría hace referencia a las **creencias del docente con respecto a la enseñanza y a la cognición del estudiante**. Se recuerda que las creencias de los profesores son suposiciones conscientes o inconscientes sobre diferentes factores de la educación, que se construyen en las experiencias de este y se relacionan con las actitudes que tenga en el aula (Katz y Shahar, 2015). Por lo tanto, para explorar profundamente los estilos motivacionales docentes, se tiene que describir tanto las prácticas en el aula como las creencias docentes que influyen en esas acciones (Cortez *et al.*, 2013).

En función a las creencias de enseñanza, se afirma que las docentes piensan que “la enseñanza es un proceso de construcción contextualizado y reflexivo que surge en la interacción docente-estudiante” (P1_E1; P2_E2). A partir de esta afirmación, se puede inferir que, para las docentes, el método de enseñanza más

efectivo es construir y reflexionar junto con los estudiantes aprendizajes contextualizados en el aula.

Por ello, en las observaciones, formulan preguntas para que sus estudiantes participen, como “¿cómo podría yo empezar?, ¿qué área voy a hallar? ¿qué fórmula me servirá?” (P1_O1) y “¿Por qué era importante que la línea que marca la altura tenía que estar a la derecha?” (P1_O1). También, tienen un espacio para recoger saberes previos e intereses como, “Hemos visto el what I want to know, qué es lo que quiero saber sobre esta unidad, y el what I know, qué se” (P2_O1) y “Y hoy vamos a recordar, tal vez ya lo han hecho antes si han escuchado de lo que es un árbol genealógico, ¿qué creen que es?” (P2_O1).

Asimismo, esta enseñanza como proceso de construcción contextualizada con la cual las docentes se identifican, se relaciona directamente con el método de enseñanza que utilizan en clase. En la encuesta, ambas respondieron que utilizan métodos como el Aprendizaje Basado en la Indagación, Aprendizaje Basado en Problemas y Métodos Colaborativos de Enseñanza. Todos estos se caracterizan por ser socioconstructivistas, estar centrados en el estudiante y buscar la reflexión de estos sobre sus aprendizajes (Eskeles, 2009).

No obstante, es importante resaltar que, en la práctica, al observar las actividades de aula, predominan aquellas que son guiadas, modeladas y realizadas en conjunto por todos, liderados por la docente. En las observaciones, no se partía de un problema o estudio de caso, tal como se plantea en el modelo “aprendizaje basado en problemas”. En matemática, en las cuatro sesiones observadas, los estudiantes resolvían ejercicios de área y perímetro sin un contexto de por medio; es decir, no resolvían problemas matemáticos, solo actividades en las que la indicación era “Halle el área de la figura sombreada” (P1_O1; O2; O3; O4). De la misma forma, no se observaron actividades en grupo en ninguna de las observaciones, por lo que no se comprobaron los métodos de enseñanza colaborativa (P2_E2).

Por otro lado, se complementa que ambas docentes respondieron que las razones que tenían para utilizar esos métodos colaborativos y de indagación es porque es la normativa de la institución educativa y se sienten cómodas con ese método de enseñanza (P1_E1; P2_E2). Esto se relaciona con lo mencionado por Reeve *et al.* (2014) que afirman que razones externas como la normatividad y obligatoriedad de ese método en la institución educativa influye en la didáctica del maestro.

Pero también, las docentes señalan que este método las hace sentir seguras y no lo ven como una dificultad. A esto Wang *et al.* (2016) mencionan que los docentes tienen creencias acerca de la dificultad de ciertos métodos de enseñanza y eso influye en su uso, siendo una razón interna para utilizarlo o no hacerlo. Además, una de las docentes agregó que otra razón es por los resultados que muestran estas formas de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes (P2_E2). Un gran número de docentes utiliza ciertos métodos debido a la efectividad de estos en el aprendizaje, como lo demuestra la cita anterior (De Meyer *et al.* 2016).

Todo ello se relaciona con el estilo motivacional que utilicen las docentes, de manera que estas creencias sobre la enseñanza se manifiestan en el lenguaje que emplean, el tipo de participación que fomenten, las acciones de retroalimentación que tengan y los recursos motivacionales que usen (Vermote *et al.*, 2016; Cortez *et al.*, 2014). A partir de lo descrito, las docentes observadas tienen la creencia de que la enseñanza es un proceso de construcción que debe estar contextualizado a las necesidades del estudiante, pero guiado y modelado para asegurar la comprensión. Esto tiene como consecuencia que las docentes busquen utilizar modelos basados en la indagación e instructivos, no solo por la normativa de la institución, sino también porque se sienten cómodas con ellos y por los resultados en el aprendizaje.

Entonces, el uso de métodos centrados en el estudiante puede ocasionar que el estilo motivacional del docente se dirija a satisfacer las NPB de los estudiantes, debido a las mismas características de la metodología. En este caso, el aprendizaje basado en indagación busca la participación activa de los estudiantes, analizando, comprendiendo y reflexionando sobre los contenidos trabajados (Aramendi *et al.*, 2018). Por lo que el docente debe constantemente motivar al estudiante a involucrarse autónomamente en las actividades, lo cual se relaciona con el estilo de apoyo a la autonomía.

Con respecto a las creencias sobre la cognición del estudiante, existen dos visiones según Roth y Weinstock (2013). La primera es que los docentes consideran a este aspecto como un factor interno estático del ser humano y que no cambia, a pesar del tiempo. La segunda se relaciona con los educadores que creen que la cognición es un factor en constante cambio con el contexto y que puede variar a la exposición de nuevas experiencias. Ambas rutas pueden dirigir a ciertos estilos motivacionales.

En ese sentido, ambas docentes señalan que “los estudiantes pueden cambiar su nivel de cognición a partir de las experiencias del contexto” (P1_E1; P2_E2). Esto se relaciona más con la segunda perspectiva que mostramos en el párrafo anterior. Por lo cual, según los autores, estas docentes tenderían a desarrollar creencias sobre la cognición que se relacionan con estilos motivacionales que se acercan a satisfacer las NPB de sus aprendices, por la flexibilidad al cambio, conexión con el desarrollo humano del estudiante y relación con el entorno donde se encuentra (Vermote *et al.*, 2014).

Ahora bien, respecto a la tercera subcategoría, **habilidades interpersonales del docente relacionadas a la comunicación y regulación de emociones**, se encontró que las dos encuestadas estaban de acuerdo o totalmente de acuerdo con las siguientes afirmaciones (Tabla N°16):

Tabla N°16: Respuestas de la encuesta respecto a las habilidades interpersonales.

Ítems de habilidades interpersonales
Tengo una interacción positiva con mis estudiantes.
Logro una comunicación clara y asertiva con mis estudiantes.
Me adapto a las condiciones que presenten los estudiantes o el contexto.
Escucho activamente las críticas y opiniones de mis estudiantes.
Regulo mis emociones frente a los cambios y desafíos del contexto.
Elaboración propia

Las respuestas de la encuesta se evidenciaron en las observaciones de las sesiones de clase de las dos docentes. En primer lugar, las educadoras demostraron una interacción positiva con sus estudiantes, es decir, se percibió una estrecha relación entre ambos agentes (Triana y Velásquez, 2014). Esto se evidenció cuando la docente preguntaba y comentaba acerca de las experiencias personales del fin de semana, “¿Qué pasó en Halloween, entonces? Cuéntenme (Los estudiantes empiezan contando historias y experiencias de Halloween y el fin de semana)” (P2_O1) y “¡Qué lindo! Parece que se han divertido bastante” (P2_O1).

Además, en las siguientes observaciones, pregunta acerca de cómo se sentían al empezar la clase, “¿Cómo están? Who is tired, chicos? (...) ¿Nadie? ¿Tienen energía para rato?” (P2_O2) y “¿Cómo entras a las clases?” (P2_O3). En la cuarta observación, los estudiantes y la profesora empiezan a conversar sobre situaciones graciosas que les pasaron en las clases de la mañana. Entonces, un estudiante comenta acerca de que son los más chistosos del colegio y la profesora responde “Sí, de eso no hay duda” (P2_O4). Las citas anteriores reflejan una relación cercana entre

docente y estudiantes, donde la profesora los invita a conversar sobre ellos y lo que les sucede en su vida cotidiana.

Otra de las habilidades interpersonales que se observó en las docentes es que se comunican asertivamente con sus estudiantes. Esto quiere decir que pueden comunicar clara, concisa y rápidamente lo que piensan, siendo amable y honesto así lo que se comunique sea positivo o negativo (Triana y Velásquez, 2014). Este tipo de comunicación se demuestra cuando los estudiantes tienen preguntas o dudas y las respuestas son flexibles y claras. Por ejemplo, cuando una estudiante preguntó si podría compartir pantalla para mostrar algo personal y la profesora respondió “Yes, ¿Can you wait just a minute and then you can show us?” (P2_O4). O, por otro lado, cuando un estudiante pregunta por qué no están avanzando y la docente responde “No avanzamos porque hay que esperar a todos, pero tú puedes ir avanzando” (P1_O4).

Asimismo, cuando dan instrucciones o respuestas negativas muestran una comunicación asertiva con sus educandos. En una de las observaciones, un estudiante habló sin levantar la mano y la profesora dijo: “Acuérdense, (Nombre de Estudiante J). Estaba hablando (Nombre de Estudiante R), acuérdense de levantar la mano” (P2_O1). De la misma forma, cuando la docente tiene problemas con las condiciones del entorno, también lo comunica a sus aprendices.

Chicos, nos toca UOI, estamos un poquito piñas porque justo hoy han decidido mis vecinos remodelar un cuarto, así que tengo un taladro aquí al lado. Así que lo siento por el background noise que van a escuchar y en ratos se pone mucho peor (P2_O3).

En todas las referencias anteriores, las profesoras brindan instrucciones y también, explican la razón por la que las están dando. Así, los estudiantes pueden comprender la perspectiva de la profesora y por qué deben seguir esa indicación. Este tipo de comunicación utilizada en las clases puede favorecer a que el docente adquiera un lenguaje positivo y de colaboración en las clases, lo cual es una característica principal de un estilo motivacional de apoyo a la autonomía (Vansteenkiste *et al.*, 2004).

En la misma línea, además de utilizar una comunicación clara, también escuchan activamente a sus estudiantes. La escucha activa consiste en estar atento a lo que dicen las otras personas, teniendo en cuenta lo que piensan y sienten, sin interrumpir y comprender su mensaje (Hernández-Calderón y Lesmes, 2017). Entonces, se observó que utilizaban preguntas para invitar a sus estudiantes a

expresarse como “Te escucho, dime” (P1_O1) y “¿Qué pasó? Cuéntame” (P2_O1), y luego, esperaban a que el estudiante terminara para continuar. Asimismo, realizan comentarios mostrando interés en lo que cuentan sus estudiantes.

Así también, demuestran su escucha activa respondiendo los comentarios que hacen los estudiantes sobre la clase. En tercer grado, un estudiante dio un dato importante que nadie sabía sobre el tema y la docente respondió “Ah, wow, excellent (Nombre de estudiante A), I didn't know his dad's name, very good” P2_O2). La escucha activa estuvo presente en la mayoría de las observaciones. Esto permitió que sus estudiantes se expresen y dialoguen con su profesora, lo cual se acerca a estilos motivacionales que satisfacen las necesidades psicológicas básicas de estos.

Por otro lado, una habilidad interpersonal que se evidenció en las docentes y sobre todo en este contexto a distancia, es que ambas demostraron adaptarse rápidamente y tomar decisiones ante las dificultades, necesidades y presiones del contexto. La escuela virtual tiene un gran número de factores que los docentes no pueden controlar, como la conexión, las baterías de los aparatos electrónicos, los errores de los sistemas de los ordenadores, el ruido de ambiente y también, las distracciones que tiene el niño en casa (Hartnett, 2016). Entonces, el docente debe ser flexible para responder a cualquier situación que se escape de su alcance. Como se mostró en párrafos anteriores, las docentes actuaron rápidamente en casos de errores de conexión, ya sea apagando la cámara del estudiante para poder escucharlo mejor, o diciéndole que no se preocupe y que puede apagar la cámara él mismo. También, cuando la propia profesora tuvo errores de conexión, apagó su propia cámara (P1_O1).

En ese sentido, ambas docentes mostraron adaptación al cambio en diferentes situaciones, que pueden ser estresantes. Por lo tanto, esto se relaciona con su regulación de emociones. Esta habilidad interpersonal se define como el proceso para iniciar, mantener, modular o cambiar la intensidad, duración u ocurrencia de los estados afectivos de uno mismo (Garrido-Rojas, 2006). Entonces, las encuestadas mostraron que pueden regular sus emociones cuando sucede alguna situación problemática en el aula.

En una observación, una de las profesoras tenía muchas manos levantadas de los estudiantes y debido al tiempo, no podía extenderse a más personas. El tiempo puede ser, muchas veces, una gran presión para los docentes, lo que puede tener como consecuencias estrés y ansiedad por terminar su clase (Hartnett, 2016). En

cambio, lo que hizo la profesora fue expresar su preocupación a sus educandos y dijo tranquilamente que solo van a escuchar a algunas personas más, pero que en otro momento iba a escuchar a los demás (P2_O1). Los educadores que regulan sus emociones son flexibles y se perciben emocionalmente receptivos, es decir, escuchan las opiniones de sus educandos (Angelica y Katz, 2020). Todo ello conduce a estilos motivacionales que satisfacen las necesidades del estudiante, porque priorizan la comunicación entre el docente y el estudiante.

A partir de todo lo expuesto anteriormente, los recursos personales que mostraron estas docentes, es decir, tanto su motivación, como sus creencias y habilidades interpersonales, están dirigidos, en su mayoría, a relacionarse con estilos motivacionales que apoyen las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes. No obstante, además de los recursos, se debe describir las prácticas motivacionales observadas y es allí donde se registra con mayor precisión qué estilos motivacionales predominan en las aulas.

2.2. Características De Las Prácticas Motivacionales

La segunda categoría del estudio es “Características de las prácticas motivacionales”. Puesto que, para comprender los estilos motivacionales de los docentes, se debe describir las acciones que realizan los maestros al momento de motivar a sus estudiantes (Vermote *et al.*, 2020). En ese sentido, se busca nombrar las características de estas prácticas para analizar el estilo que utilizan las docentes en sus sesiones. De acuerdo a la revisión del marco conceptual, estas prácticas se pueden observar en cuatro subcategorías, (i) lenguaje; (ii) recursos motivacionales; (iii) acciones de retroalimentación docente; y (iv) tipo de participación que fomenta el profesor.

2.2.1. Características Del Lenguaje De Las Docentes

La primera subcategoría es el lenguaje. Esto debido a que una de las formas para identificar el estilo motivacional de un docente es escuchando cómo se comunica con sus estudiantes, qué palabras y formas utiliza para ser comprendido por estos agentes (Vansteenkiste y Ryan, 2013). De esta manera, las características del lenguaje pueden variar desde ser controlador hasta ser positivo y flexible (Gerique, 2020). En ese sentido, las docentes respondieron que están de acuerdo o totalmente de acuerdo con los siguientes ítems del cuestionario (Tabla N°17). Esto coincide con lo visto en las sesiones de las docentes. En las cuatro observaciones de cada una, se vio que aplicaron estos ítems.

Tabla N°17. Ítems con los que las docentes están “de acuerdo” en las encuestas en la subcategoría “Lenguaje” y el estilo motivacional al que pertenecen

Estilo motivacional	Ítems de acuerdo en la subcategoría de “Lenguaje”
Estilo de apoyo a la autonomía	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrezco diferentes alternativas cuando un estudiante tiene alguna dificultad al momento de realizar las actividades. • Utilizo un lenguaje amigable, flexible y positivo.
Estilo de estructura	<ul style="list-style-type: none"> • Menciono claramente qué espero del estudiante antes de comenzar las actividades. • Establezco expectativas e instrucciones claras para los estudiantes en el inicio, desarrollo y cierre de la clase.

Elaboración propia

De acuerdo con esto, *las docentes ofrecen diferentes alternativas al momento de realizar las actividades*, ya sea porque un estudiante lo solicita o porque la misma propuesta es flexible. En el primero de los casos, las docentes buscan facilitar al estudiante la actividad, sin perder el objetivo de la tarea. En una tarea en quinto grado, se tenía que encontrar el área y perímetro de un espacio de la casa, podía ser el cuarto, la cocina, etc. Entonces, una estudiante pregunta si podía ser su piscina y la profesora respondió “Claro, claro, es un espacio de la casa, sí, con tal que la piscina no sea circular o tenga una forma abstracta, lo puedes realizar porque lo hemos estudiado” (P1_O3). En esta cita se demuestra que la docente deja que su estudiante elija el lugar que desee, si es que cumple con las figuras geométricas vistas en clase. Asimismo, en el aula de tercer grado, los estudiantes preguntaron si pueden hacer el árbol genealógico en computadora, a lo que la profesora dijo que “sí, pueden hacerlo en la computadora o a mano, o en una cartulina, como ustedes quieran” (P2_O1). De esta manera, los estudiantes pueden elegir el formato de presentación que deseen y en el que se sientan seguros.

Por otro lado, cuando los estudiantes tenían alguna iniciativa o dificultad, las docentes apoyaban esta situación, ofreciendo ayuda. Esto se evidenció en quinto grado, cuando la docente permitió que los que hubiesen terminado con la actividad, pudiesen continuar independientemente y entregar, “Si puedes continuar, continúa” (P1_O1), “Bien. Si cada uno puede hacerlo solo, perfecto, esa es la idea ” (P1_O4) y “Bien, si terminas, ahora si lo puedes entregar” (P1_O4). De igual forma, cuando tenían algún problema, la docente de tercer grado ofrecía su ayuda, “No hay problema si se les complica la lectura, yo los ayudo leyéndolo” (P2_O2). También, en la tercera observación del grado mayor, una estudiante expresó que no se sentía cómoda

exponiendo delante de otros niños para su proyecto de graduación, por lo que la docente muy pacientemente les sugirió una opción viable a sus necesidades.

Pero tú puedes acompañar, pues, que otros justamente los que están un poco más decididos pueden hablar y tú si quieres puedes acompañar. De repente para el primer salón, acompaña; y ya para el segundo salón ya te animas a hablar. También es una propuesta, ¿qué dices? (P1_O3)

En la misma línea, las actividades que proponían las docentes en sus clases eran flexibles y en su desarrollo se encontraban varias alternativas distintas. Por ejemplo, en las cuatro clases de matemática de quinto grado, la profesora fomentó que sus estudiantes encontraran maneras diferentes de resolver un problema. Al final, concluía que todas estrategias propuestas son correctas y que cada uno encuentra la forma que se le acomode (P1_O3). Complementando esta situación, en tercer grado, se propuso la actividad de realizar un árbol genealógico y en la misma indicación, la docente mostraba opciones para que cada uno escoja, como escoger el título, ver cómo hacerlo, cómo empezar, etc., “Exacto, si ustedes quieren convertir esto en un árbol, está perfecto, pueden hacerlo. Ustedes pueden agregarle todo el color, los diseños que ustedes quieran, eso está perfecto” (P2_O1).

Entonces como ven hay distintas formas de hacer un árbol genealógico, aquí, por ejemplo, él empezó por abajo, se puso a sí mismo abajo y después puso a su hermano o ella, perdón, y después puso a sus papás. También pueden empezar ustedes arriba y si tienen un hermano o hermana, lo ponen al lado. Y pueden ir bajando, de los papás, mamá, papá y van sacando de cada uno los padres, ¿no? (P2_O1).

Esta característica del lenguaje de los docentes apoya la autonomía de los estudiantes, puesto que permite que cada uno escoja según sus necesidades, intereses y metas (McLachlan y Hagger, 2010). Ofrecer opciones hace que el estudiante desarrolle su capacidad de tomar decisiones, ya sea las más pequeñas como escoger el título que lleva su texto, hasta encontrar la estrategia matemática que mejor le funcione. De esta manera, pueden apropiarse de la actividad que están realizando en ese momento, ya que encuentran su forma particular de hacerlo (Reeve *et al.*, 2014).

Además de flexible, otra característica del lenguaje de las docentes es que es *informativo*. Es informativo debido a que ambas mencionan las razones por las cuales dan una indicación. Algunas veces estas indicaciones se dirigían al manejo de la clase. En un momento, una estudiante de quinto grado preguntó a su profesora si podría enviar el link de la tarea por el chat de Zoom, debido a que “es difícil encontrarlo entre todos los trabajos” (E_O1). Entonces, la profesora dio un paso a paso de las

indicaciones para entrar a Google Classroom y ubicar el trabajo de clase, y además de ello, añadió que es importante aprender a realizar estos pasos para conocer qué actividades tenemos pendientes y cuáles debemos mejorar (P1_O1). En ese sentido, se evidencia que no envió el link porque está fomentando que ellos sepan qué actividades les faltan completar.

En otros contextos, las indicaciones se enfocan en lo actitudinal y las docentes mencionan las razones por las que se solicita ello. Por ejemplo, para enfocar bien la cámara, ¿“(Nombre de Estudiante C)? (Nombre de Estudiante C), puedes bajar tu cámara para que te podamos ver, porque no vemos tu cara” (P2_O1). También, para revisar el avance de los estudiantes, “Compárteme tu pantalla mejor, (nombre de estudiante A), comparte, porque se nos está acabando la hora y necesito saber que estamos juntos” (P1_O1). Y, para levantar la mano cuando se quiere participar.

Ahora bien, el lenguaje de las docentes es positivo porque invita y hace sugerencias a sus estudiantes para que participen de la clase, desde lo que cada uno quiera aportar, sin imponer ni obligar (Vansteenkiste *et al.*, 2004). Esto se evidenció cuando la docente afirmaba querer escuchar las estrategias de cada estudiante para resolver los problemas (P1_O2) y más de dos veces, se escuchó la pregunta “¿Estamos de acuerdo o no?” (P1_O2; O3; O4). Esto se complementa con la reflexión que expresó la docente en clase sobre las matemáticas, mostrando que cada estudiante aporta desde lo que conoce y que les sugiere escucharse entre ellos, para así, aprender.

La matemática tiene un proceso. Tiene estrategias y cada cerebro no funciona igual, no piensa igual. Por eso siempre lo decimos desde el inicio del año y entonces, tenemos que respetarnos y aquí cada uno está mirando su forma, y, por lo tanto, tenemos que escuchar. porque quizá la propuesta de alguien me sirve también a mí. Y eso nos damos cuenta siempre en matemática. La propuesta que da un compañero me ayuda a aclarar la propuesta que yo todavía no he tenido muy claramente (P1_O3).

Esta cita muestra cómo la clase de matemáticas, para la docente, es un espacio donde cada uno puede participar, sugerir y ser escuchado por todos. En ese sentido, el lenguaje que utiliza la docente hace explícito que el diálogo debe invitar a todos a participar y a escucharse para aprender y mejorar. Entonces, debido a que el lenguaje es positivo, se puede notar una relación docente-estudiante que se centra en la escucha activa para poder hacer sugerencias e invitarlos a participar. En tercer grado, la profesora reconoce que no sabía un dato “Ahh, woow, excellent (nombre de estudiante A), I didn't know his dad's name, very good” (P2_O2).

Tanto el lenguaje flexible, como el informativo y positivo son característicos del estilo de apoyo a la autonomía. Esto debido a que, al dar una indicación con una razón detrás, el estudiante aumenta su capacidad para comprender la perspectiva y reconocer por qué debe hacer lo que se indica (Aelterman *et al.*, 2014b). Sin un fundamento, el lenguaje cambiaría a impositivo y obligatorio, y el estudiante lo haría solo porque el docente lo dice (Reeve, 2009). Asimismo, el lenguaje positivo facilita que la relación docente-estudiante sea horizontal y que estos últimos se sientan escuchados y que sus participaciones son válidas.

Asimismo, se encontró otra característica del lenguaje de apoyo a la autonomía, pero sólo en dos ocasiones. Esta hace referencia al uso de un lenguaje que se relaciona con *dejar en claro cuál es la importancia de la actividad a realizar*. De esta manera, al saber la importancia de la actividad, el estudiante puede identificar autónomamente razones personales e internas por las cuáles debe desarrollar la tarea, ya sea para aprender una habilidad para la vida o para conocer más sobre ellos mismos. En tercer grado, la profesora mencionó que es importante realizar el árbol genealógico para ver cómo han cambiado las generaciones a lo largo del tiempo, si las tradiciones han cambiado o se han mantenido (P2_O1). Asimismo, al dejar la tarea de escribir un párrafo sobre lo aprendido en el día, señaló que es importante escribir de forma clara para que cualquier persona que no sepa sobre el tema, pueda comprender y conocer sobre lo que han aprendido (P2_O4). Sin embargo, no se observó que explicara por qué es importante conocer sobre otras religiones o de qué sirve tener estos conocimientos en la vida del estudiante (P2_O1; O2; O3; O4). En la misma línea, en el salón de quinto grado, la docente tampoco mencionó la utilidad de comprender la fórmula del área y del perímetro en situaciones reales o contextualizadas al entorno de los estudiantes (P2_O1; O2; O3; O4).

No obstante, así como se encontró el estilo de apoyo a la autonomía, también se observaron características de un lenguaje claro y conciso que ofrece guía al estudiante. En ese sentido, las docentes, en las cuatro sesiones, *mencionan verbal y explícitamente qué esperan del estudiante*, tanto al inicio de clase para presentar el propósito del día como al presentar una tarea. Por ejemplo, en la primera observación de tercer grado, la docente realizó un pequeño resumen de la unidad e indicó qué es lo que van a realizar en la sesión. Así también, hizo lo mismo en la tercera observación, “Okay, so now that we review what we saw last week. We are going to talk about a new religion this week and it’s hinduism” (P2_O3). A ello, se suma la

docente de quinto grado cuando mencionó que “entonces, hoy vamos a ver qué es el área y en eso no nos debemos confundir, una palabrita es perímetro y otra palabrita es área” (P1_O1). Y, además, esta docente cierra las sesiones haciendo un pequeño resumen de lo que tienen que haber realizado. En la siguiente cita, incluso repetidas veces menciona lo mismo para que quede claro.

Tenemos más ejercicios de este tipo, pero ya no los vamos a acabar hoy, lo que significa que vas a terminar hasta aquí, vas a entregar el archivo y el día viernes lo vamos a continuar. Vas a terminar hasta aquí, vas a entregar el archivo y el día viernes lo vamos a anular y continuar. ¿Okay? (P1_O2)

Al presentar una tarea primero mencionan qué es lo que debe realizar el estudiante. En la última observación de tercer grado, la tarea de cierre fue que los estudiantes escribieran un párrafo mencionando lo aprendido sobre la religión que vieron en clase. Frente a ello, la docente recordó qué es un párrafo, cuántas oraciones debe tener y finalmente, vuelve a mencionar qué deben hacer “So you have to write a paragraph and then, draw what diwali may look like based on what you’ve learned” (P2_O4). Otra estrategia que utiliza es que los mismos estudiantes expliquen de qué trata la actividad (P2_O4). Igualmente, la docente de quinto grado recuerda qué se debe hacer en la siguiente hora, la cual estaba destinada para un trabajo asincrónico.

Por otro lado, así como expresan lo que esperan de sus estudiantes, *las indicaciones que dan a lo largo de la sesión son claras y pautadas*. Al inicio, dan las indicaciones para entrar al espacio virtual del curso (Google Classroom) y a la actividad del día, “Significa que vas a entrar a classroom de matemática y hay una actividad que ya habíamos entregado, pero la vamos a anular porque nos faltaba tres figuras por terminar hoy. Entonces, entramos todos, por favor, al classroom de matemática” (P1_O3). Y, también, pueden recordar lo que hicieron clases anteriores. “We are going to start a new topic, but before I want you to think what we’ve been talking about last week? What have we been talking about in the Unit of Inquiry?” (P2_O3). Luego, en el desarrollo, las indicaciones son los pasos para realizar la actividad. O también, sirven para ordenar la participación de los estudiantes.

Al mencionar lo que se espera y brindar instrucciones claras, el estudiante tiene una guía de hacia dónde se encamina y qué pasos tiene que hacer para lograr satisfacer las expectativas del programa de aprendizaje (Gerique, 2020). Esto brinda una estructura guiada por el docente, que hace más comprensible los aprendizajes. De esta manera, evita que los estudiantes sientan ansiedad y aumenta el sentimiento

de competencia, puesto que tienen la ruta marcada para lograr las metas de aprendizaje (Deci *et al.* 2010).

Por otro lado, no se encontró un lenguaje demandante o rígido, como por ejemplo el uso del “tienes que...”. La mayoría de veces fue “Te sugiero que entres al asincrónico para ponerte al día” (P1_O1) o “Primero, vamos, juntos, a observar el ejercicio” (P1_O2). Así también, no se observó el uso de presión verbal para generar sentimientos de culpa o frustración en sus estudiantes, como “Vas a tener una mala calificación” o “Qué vergüenza que no hayas completado la tarea”. Todo ello refleja un lenguaje controlador que prioriza la perspectiva del docente y refleja una profesora sobreexigente (Coz, 2019), lo cual no se evidenció en ninguno de los casos.

Este apartado refleja que el lenguaje que utilizan las docentes en clase está enfocado en apoyar la autonomía del estudiante, pero también a ofrecer una estructura clara para lograr los aprendizajes. Ahora bien, no solo se necesita comprender el lenguaje para conocer el estilo motivacional, sino también, conocer qué recursos utiliza el docente para motivar a sus estudiantes.

2.2.2. Características De Los Recursos Motivacionales

La segunda subcategoría se enfoca en los recursos motivacionales. Estos son los elementos de los que parte un docente para motivar a sus estudiantes, pueden ser externos; o internos (Vermote *et al.*, 2020). Las docentes estuvieron de acuerdo con la mayoría de los ítems que se relacionan con recursos motivacionales internos. Y se mostraron en desacuerdo con los externos (ver Tabla N°18).

Tabla N°18: Respuestas de la encuesta relacionadas a recursos motivacionales y el estilo motivacional al que pertenecen

Respuesta	Ítems de Recursos motivacionales	Estilo motivacional
Totalmente de acuerdo/ De acuerdo	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizo los intereses y objetivos de mis estudiantes para diseñar las sesiones y actividades. • Muestro paciencia y sigo el ritmo de aprendizaje de cada estudiante. 	Estilo de apoyo a la autonomía
	<ul style="list-style-type: none"> • Propongo actividades participativas y significativas. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo los andamios que necesitan los estudiantes. • Enfoco el esfuerzo de la clase en las metas y objetivos de aprendizaje. • Desarrollo formas para que ellos autogestionen su aprendizaje 	Estilo de estructura
	<ul style="list-style-type: none"> • Centro mi atención en la disciplina, el contenido y en los programas. 	
En desacuerdo	<ul style="list-style-type: none"> • No tomo en cuenta los intereses de mis estudiantes. 	Estilo controlador
		Estilo caótico

Elaboración propia

Complementando las respuestas de la encuesta, las observaciones de clase reflejaron todos los ítems donde las docentes marcaron “de acuerdo” e incluso, se añaden algunos datos que no han sido mencionados. En su mayoría, los recursos motivacionales fueron internos, esto quiere decir que se centran en lo que necesita y quiere el estudiante para aprender (Aelterman *et al.*, 2018). Puesto que, busca activar la motivación partiendo desde los intereses, ritmos, necesidades, gustos y metas de los estudiantes. Esto conlleva a generar una motivación interna en el aprendizaje de los educandos (Deci *et al.*, 2010).

De esa forma, uno de los recursos motivacionales vistos en las observaciones de clase es la propuesta de sesiones participativas. En todas las observaciones, las tareas o actividades realizadas invitaban a la participación, a pensar y a proponer por parte de los aprendices. Esto mediante el uso de preguntas constantes, para que a partir de las respuestas de los estudiantes puedan construir juntos la clase. Por ejemplo, en tercer grado, mientras la profesora leía un cuento en voz alta, se detenía y hacía preguntas de opinión para que puedan expresarse, “Okay, tenía de todo, ¿but was he having fun? Do you think that he is having fun?” (P2_O2), “¿por qué le dice eso? ¿qué piensan?” (P2_O2); entre otras citas. O, en quinto grado, al resolver problemas y la profesora por distintas maneras de resolver el problema, retándolos a pensar e invitando a participar, “Ahora, pregunto, ¿puede haber otra manera de hallar el área de las figuras pintadas? ¿Cómo podría ser?” (P1_O3).

Además, se observó que las actividades parten de temáticas relacionadas con la vida cotidiana y saberes previos de los estudiantes, haciendo uso de ejemplos y anécdotas. La situación más evidente fue en tercer grado, puesto que como la unidad trataba de religiones, estaban revisando distintas tradiciones diferentes a la suya. Se debe mencionar que la institución educativa es religiosa. En ese sentido, un recurso motivacional fue encontrar la relación de esa temática con la vida de los estudiantes, de manera que en las clases comparaban, constataban y buscaban similitudes entre dos perspectivas, la que estudiaban y la de ellos mismos.

En ese momento, los estudiantes participaban comentando las equivalencias entre las distintas religiones y la profesora guiaba esas participaciones comentando datos, “Dice que se parece a Hanukah porque prenden velas, la diferencia es que ustedes en hanukah prenden una vela por día, en este caso las diyas se prenden varias todas las noches. Entonces, se parece, pero no es igual porque no solo se prende una por una” (P2_O3).

Sin embargo, a pesar de buscar la participación constante de los estudiantes, no se evidenciaron actividades retadoras o auténticas, las cuales pueden motivar internamente a los estudiantes por el sentimiento de superación que puede generar (Collins y Usher, 2012). Esto debido a que las actividades eran mecánicas y repetitivas. En matemáticas, en las cuatro sesiones se completaron ejercicios de área y perímetro, que, si bien eran diferentes, tenían el mismo algoritmo y no estaban envueltos en un contexto real (P1_O1; O2; O3; O4). Así, en el curso de unidad de indagación, la docente hacía una explicación de las tradiciones de las diferentes religiones incluyendo preguntas y participaciones, pero esto no mostró un reto para los estudiantes (P2_O2; O3; O4).

Por otro lado, en quinto grado, se notó la presencia de ejemplos para poder relacionar el tema de la sesión con la vida de los estudiantes y que fuese más comprensible. En la clase de matemática se preguntó “¿por qué es importante que la línea que marca la altura (del triángulo) tiene que estar a la derecha? ¿Por qué?” (P1_O1). Entonces, la docente para que la pregunta sea entendida de mejor manera, añadió un ejemplo, “Por ejemplo, cuando quieren medir cuánto mides, ¿Cómo te miden?” (P1_O1).

No obstante, para poder realizar esa conexión o enlace con la vida de los estudiantes, el docente debe conocerlos y saber cuál es su contexto. Esto lleva a otro recurso motivacional interno, el cual es considerar los intereses y objetivos de los educandos (Ryan y Deci, 2017). Para identificar estos elementos, es necesario darse el tiempo para escucharlos. En las observaciones, una de las profesoras empezaba la clase preguntando cómo se sienten a sus estudiantes y dialogando sobre experiencias del fin de semana o riendo por alguna situación en la clase, era común escuchar expresiones como “¡Qué gracioso!” (P2_O1) y “¡Qué gracioso!, ¡qué lindo!” (P2_O3).

Además, para considerar los intereses, en tercer grado, se realizó una actividad llamada “What I Know, What I wanna know” al comenzar la unidad, la cual trataba de que cada estudiante escribiera qué sabe de las religiones y qué es lo que quieren o les interesa saber (P2_O1). Asimismo, esta no era una actividad de un día, sino que se iba nutriendo con lo que iban descubriendo con cada sesión. Esto se observó cuando una estudiante formuló una pregunta interesante y le dijo “I think they do, but that’s an interesting question that we can write in the What I want to know, so we can research

about" (P2_O3). Entonces, además de la programación previa, incluyen lo que quieren saber los estudiantes del tema.

Todo ello, tiene como base otro recurso motivacional, el cual es mostrar paciencia a cada ritmo de aprendizaje de los estudiantes. Como lo dice Reeve (1998), el aula es diversa y cada estudiante tiene una forma diferente de aprender. Por lo tanto, el docente tiene que considerar esta diversidad para encontrar la estrategia que funcione con cada uno de los estudiantes. En quinto grado, la docente constantemente preguntaba cómo van avanzando y solicitaba que le avisen para poder avanzar, "Me avisas con un like o con tu manito para pasar al siguiente" (P1_O1). De la misma forma, siempre recordaba que deben realizar las actividades juntos (P1_O2), pero los que podían continuar independientemente, tenían la oportunidad de hacerlo. Esto facilitaba que la profesora pudiera ayudar a los estudiantes que tenían más dudas o preguntas sobre el tema. Y, cuando un estudiante expresó que el tema le parecía difícil, la profesora dijo "Vamos a seguir repasando esto, porque el tema de las áreas y los perímetros es solamente practicar y practicar. Así que tranquilos, poco a poco le agarramos el truco" (P1_O1).

Ahora bien, adicionalmente a los recursos anteriores que se acercan al estilo de apoyo a la autonomía, también se encontraron recursos motivacionales que ofrecían una estructura para los estudiantes. Estos recursos también son considerados como internos puesto que reflejan los saberes previos, las estrategias de autogestión y los pasos necesarios para que cada estudiante llegue al objetivo de aprendizaje (Soenens y Vansteenkiste, 2010). En ese sentido, los docentes motivan a los estudiantes guiándolos hacia la meta propuesta por la programación académica de la institución.

Por ello, uno de los recursos motivacionales de este tipo es el trabajar los andamios que necesita el estudiante para desarrollar los aprendizajes próximos. Esto ayuda a que progresivamente vaya cumpliendo con los objetivos. De esta manera, las docentes recuerdan constantemente lo trabajado en las sesiones anteriores que se relacionan con lo que se trabaja en la clase del día. Por ejemplo, al ver áreas y perímetros, la profesora expresa que van a utilizar todo lo que han aprendido antes: sumar, multiplicar y dividir (P1_O3). Adicional a ello, menciona las propiedades de estas operaciones "Porque recuerda que en la multiplicación el orden de los factores no altera el producto, en la multiplicación. Claro, en la división, cambia" (P1_O4).

Asimismo, la docente de tercer grado, antes de comenzar un nuevo tema, recuerda lo que conocieron las clases anteriores utilizando un organizador visual y haciendo preguntas. De esta manera, los estudiantes pueden ir creando esquemas mentales que les ayude a organizar la información nueva que tengan sobre el tema de la unidad (Iglesias, 2020).

Además, los saberes previos de los estudiantes no solo sobre los contenidos, sino también sobre los procedimientos para hacer un producto. En este caso, la docente al dejar una tarea, pregunta sobre las experiencias previas que han tenido con el formato en el que se pide la actividad. En las observaciones, se dejaron dos tipos: un árbol genealógico, donde consulto qué conocen sobre este y cómo creían se debería hacer (P2_O1) y un párrafo escrito, donde recordaron juntos cuántas oraciones forman un párrafo (P2_O4).

Otro de los recursos motivacionales que se observó fue que las docentes desarrollan formas para que los estudiantes autogestionen su aprendizaje, utilizando distintas estrategias. En el caso de quinto grado, la docente utiliza el recuento de pasos para resolver problemas matemáticos y eso ayudaba a que el grupo siguiera un proceso ordenado para encontrar la solución, sin obligar a que siguieran la misma estrategia. Por eso, en la siguiente cita, menciona que son pasos, pero también que hay “propuestas”, por lo que cada uno puede crear una estrategia para hallar una respuesta.

Entonces, las figuras se componen de otras figuras y por eso es que tengo que observar. Ese siempre será el primer paso para desarrollar algún ejercicio de matemática. Luego, doy una propuesta y empiezo a aplicar, pueden ser distintas, no todos tenemos la misma perspectiva. Lo que sí importa es el procedimiento de primero observar y luego aplicar. Porque si yo voy directamente, no funciona, la matemática no es así (P1_O3).

A esta estrategia se añade que la docente de tercer grado, al finalizar la clase, mostró una lista de palabras clave a los estudiantes para que enfoquen su atención y recuerden las ideas principales del tema. Luego de mostrar las palabras, pregunta si se acuerdan de todas, si alguien lo puede explicar o si tienen alguna pregunta.

Por otro lado, para seguir fomentando la autogestión y organización de sus estudiantes, utiliza planificadores diarios donde los niños pueden observar por su cuenta qué necesitan llevar al colegio, los cursos del día y qué tareas deben revisar. Así, cuando los chicos preguntan, ella recuerda que revisen el “daily planner”, por ejemplo, “No necesitan nada más que eso, no lleven computadoras por favor. En el

daily planner está, ahí dice que les toca" (P2_O1) y "Ya, pero (Nombre de Estudiante M), guíate del daily planner para que no haya confusiones. Ahí está todo" (P2_O2).

Así como estos, otro recurso motivacional que utilizan las docentes es el modelamiento metacognitivo. Este comprende la reflexión en voz alta de pensamientos y procedimientos que realiza el docente para ejemplificar cómo se realiza una actividad a sus estudiantes (Cornejo, 2002). En ese sentido, las docentes mostraban un modelado guía que era un paso a paso de cómo desarrollar cierta tarea o ejercicio. Este recurso se observó mayormente en las clases de matemática de quinto grado de primaria.

En este caso, la docente actúa como si fuera un estudiante poniéndose en situaciones de no saber cómo hacer un ejercicio y acto seguido menciona una resolución que puede ser utilizada. Por ejemplo,

"Ay no, no quiero, porque no tengo los datos que yo quiero, no tengo los datos, por ejemplo, de este costado", ¿me voy a alocar? No, porque la línea es la misma. "Ay no, no tengo los datos de este costado", ¿me voy a alocar porque no sé? no, porque me doy cuenta que todo es un cuadrado, y, por lo tanto, esta línea también viene a ser lo mismo" (P1_O2)

A esto, añade conclusiones sobre los ejercicios que han realizado, como "Entonces, chicos, no necesite del área del rombo, no necesite de otras áreas, necesite solamente mirar, pensar y utilizar las áreas que ya sé" (P1_O2). Aquí, además de hacer una conclusión, menciona las habilidades que necesito como la observación, el pensamiento y la memoria.

Entonces, estos tres recursos, como el recojo de saberes previos, el fomento de estrategias de autogestión y el modelado metacognitivo fueron los recursos motivacionales observados que se dirigen a un estilo motivacional de estructura, sin dejar de lado que producen una motivación más interna que externa.

Sin embargo, a pesar de que no hayan sido mencionados en los cuestionarios, se encontraron dos recursos que están compuestos por elementos externos para motivar a los estudiantes (por ejemplo, premios o castigos) y que se relacionan con un estilo controlador (Froiland y Kowalski, 2020). Estos se notaron en menor medida y en su totalidad, se dirigen a corregir actitudes disciplinares de los estudiantes.

En primer lugar, el uso de técnicas para controlar las actitudes de sus estudiantes. En una de las observaciones, la docente de quinto grado utilizó una técnica de control de tiempo, contando regresivamente desde cinco para que sus estudiantes finalicen más rápido, "Cinco... cuatro... tres... ¿Listo? Listo. Continuemos"

(P1_O2). Así también, otra técnica para motivarlos extrínsecamente fue recordar las semanas que faltaban para terminar el año, “Sin contar esta semana, nos queda 6 semanas de clases para terminar y nos vamos a sexto grado. Si tú te atrasas una semana, pues ya no va a haber tiempo de que te pongas al día.” (P1_O1). No obstante, no se observó el uso de técnicas externas como premios o castigos para motivar a sus estudiantes en ninguna de las sesiones.

En segundo lugar, las docentes centran la atención en la disciplina y el comportamiento de sus educandos. En tercer grado, la profesora centra su atención en los problemas actitudinales al decir “Chicos, solo deben estar con su cámara apagada los que tienen mal internet, necesito que prendan su cámara” (P2_O1) y “(Nombre de estudiante I), I need you to sit down and listen, please” (P2_O4).

Entonces, los recursos motivacionales que utilizan las docentes son muy variados, algunos están enfocados en promover la autonomía del estudiante, otros priorizan la estructura y el cumplimiento de metas de aprendizaje; y, por último, recursos para corregir algunas actitudes problemáticas en clase. En ese sentido, se puede notar varios estilos motivacionales interactuando entre sí. No obstante, para continuar analizando, se deben describir las acciones de retroalimentación durante las sesiones de clase.

2.2.3. Características De Las Acciones De Retroalimentación En Las Sesiones

La tercera subcategoría se enfoca en las acciones de retroalimentación de los docentes durante las sesiones de clase. Según los autores, estas componen los estilos motivacionales debido a que orientan la atención de los estudiantes hacia mejorar o corregir conductas o aprendizajes (Froiland y Kowalski, 2020). De esta manera, las acciones de retroalimentación que se enfocan en el orden, las calificaciones y la disciplina tienden a ser característicos de estilos motivacionales que frustran las necesidades psicológicas básicas (Soenens y Vansteenkiste, 2010). En cambio, el enfoque dirigido al aprendizaje, soporte y autogestión muestra estilos motivacionales que apoyan estas necesidades. En ese sentido, en la encuesta, las docentes marcaron que estaban de acuerdo con los ítems dirigidos a este segundo enfoque, sin embargo, también mencionaron que reconocen públicamente a sus estudiantes, lo cual cumple con ser más formativo (ver Tabla N°19).

Tabla N°19: Respuestas relacionadas a las acciones de retroalimentación y estilo motivacional al que pertenecen

Respuesta	Ítems de la encuesta de “Acciones de retroalimentación”	Estilo motivacional
Totalmente de acuerdo/ De acuerdo	<ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación con la información necesaria para que el estudiante mejore su aprendizaje. • Proporciono un soporte incondicional, en los éxitos y en los errores. 	Estilo de apoyo a la autonomía
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco públicamente a los estudiantes que cumplen con lo solicitado. 	Estilo controlador
	<ul style="list-style-type: none"> • Me enfoco en la tarea y en la autorregulación del aprendizaje. • Expreso confianza en las capacidades de mis estudiantes. 	Estilo de estructura
En desacuerdo	<ul style="list-style-type: none"> • Centro mi atención en el resultado más que en el proceso. • Realizo comparaciones entre compañeros. 	Estilo controlador
	<ul style="list-style-type: none"> • Realizo una retroalimentación poco constante o casi nunca. 	Estilo caótico.

Elaboración propia

De esta manera, se encontró una coincidencia entre lo descrito en la encuesta y las observaciones. Una de las características de la forma en cómo retroalimentan las docentes, es que utilizan la información para que el estudiante pueda mejorar su aprendizaje. Esto se evidencia cuando una docente felicita la propuesta del estudiante y explica por qué es así, "Excelente propuesta (...) porque es como si hiciera un rectángulo de papel y le tengo que quitar el hueco, es decir lo que está en el centro" (P1_O3). Además, suelen mencionar las habilidades que utiliza el estudiante al realizar las actividades, "Has aplicado bien la observación, la creatividad y has podido concluir en la misma respuesta" (P1_O3).

No obstante, no solo muestran apoyo en los aciertos, sino también en los errores. Esto demuestra un respaldo a sus estudiantes para que puedan seguir aprendiendo, a pesar de sus dificultades, lo que los ayuda a sentirse más seguros y competentes (Collins y Usher, 2012). Entonces, cuando los estudiantes presentan estos problemas, las docentes buscan que llegue a la respuesta correcta sin decirles la respuesta. Por eso, repreguntan para enfocar la atención o realiza un comentario que tenga más detalle para mejorar el aprendizaje, "Ajaa, pero no es una línea, tenemos que ver el espacio que ocupa, es como si fuera un portafotos y tenemos que medir el decorado" (P1_O3).

Asimismo, cuando sucedió una confusión, la docente volvió a mencionar la pregunta inicial. Esto se evidenció cuando la docente preguntó por el significado de "row", pero uno de los estudiantes que participó respondió lo que significaba "road". Entonces, reconoció este aprendizaje, pero volvió a mencionar la pregunta. "Ya, eso

es road, but i'm asking about a row, what is a row?" (P2_O4). Además, los ayudan cuando no pueden hacerlo solos o cuando un estudiante, al final de clase, pide ayuda para resolver ejercicios matemáticos de la clase anterior, "Voy a regresar, ¿cuál? este? ¿el primero? avísame, (Nombre de estudiante M). ¿este? pero estos los habíamos hecho la semana pasada. A ver, vamos a hacer el uno ¿cuánto mide la base?" (P2_O4).

En ese sentido, las docentes retroalimentan de manera positiva e informativa, pero también otra característica es que se enfocan mayormente en la tarea y en la autorregulación del estudiante. Esto hace que resalten las habilidades desarrolladas y las estrategias, en vez de centrarse en el estudiante y sus características personales (Aelterman *et al.*, 2014b). En el curso de matemática, al terminar un ejercicio, la docente menciona qué es lo que han realizado y qué necesitaron, mencionando los pasos, habilidades y reflexiones metacognitivas de la disciplina.

Entonces, hemos utilizado lo que sabemos, hemos movido algunas figuras, hemos tenido una buena observación. Hemos encontrado la lógica y finalmente hemos aplicado la fórmula que hemos aprendido en clase. Siempre en matemáticas, vas a necesitar observación, lógica y creatividad. La matemática es un área muy dinámica, siempre tiene diferentes maneras de verlo, diferentes maneras de propuestas y esto lo hemos visto desde el principio del año. Lo importante es que siempre lleguemos a la misma respuesta (P1_O3).

En esta cita, se observa que la docente se centra en la tarea y en las estrategias de autogestión que debe adquirir el estudiante para desarrollar las habilidades: observación, flexibilidad y creatividad, mover estratégicamente las figuras para poder encontrar el área. Así también, cuando se realizó la actividad de árbol genealógico, los estudiantes tenían dudas sobre cómo conseguir información, entonces la docente recalcó "Pero no importa si los conoces, si tienen su información. Para esta tarea ustedes van a tener que conversar con sus papás o con sus abuelos, si es que están vivos, y preguntarles, cómo se llamaban, donde nacieron y que religión seguían" (P2_O1), mencionado qué es lo que necesitan para este trabajo.

Del mismo modo, en su retroalimentación, las docentes expresan confianza en las capacidades de sus estudiantes. Esto se nota cuando la docente expresa que quiere escuchar las estrategias de cada estudiante, en una de las primeras sesiones del tema de "Áreas y perímetros", sin que ella les dé la solución directa, "yo quiero escuchar tus estrategias" (P1_O2). Asimismo, en la siguiente observación, señaló que el grupo tiene lo necesario para resolver las actividades. Y, en la última sesión, dijo

que pueden hacer los ejercicios solos (P1_O4). De esta manera, se manifiesta cómo la docente progresivamente muestra más confianza con el pasar de las sesiones.

Asimismo, un nuevo aspecto de la retroalimentación de las docentes, que no se puso en la encuesta, fue la estrategia de repetir o aludir a los comentarios de los estudiantes a manera de reafirmar su participación. Así lo muestra la docente de tercer grado, al mencionar quién dijo qué y cómo esa participación aporta a seguir construyendo el tema de sesión. Entonces, a partir de repetir un comentario de un estudiante, la docente puede continuar con su clase y a su vez, reconocer la participación de este en la sesión.

Esto se relaciona con otro aspecto de la retroalimentación, el cual es reconocer públicamente a los estudiantes que cumplen con lo solicitado, lo que se relaciona con un estilo controlador. La diferencia es que, en este caso, sólo distinguen a los estudiantes, sin expresar el aporte que hace este a la sesión de aprendizaje. Esto se observó en comentarios como “Muy bien”, “Excelente”, “Genial”, “Buen trabajo” y seguido a esto, mencionan el nombre del estudiante al que se refieren (P1_O2; P1_O3; P2_O1; P2_O4). Si bien no se encontró que el docente realizara comparaciones directas entre estudiantes para retroalimentar, esta acción resalta a un estudiante por encima de los demás, siendo un incentivo externo para ellos ser reconocido por el docente (Reeve y Jang, 2006).

Así también, en su retroalimentación, una de las docentes se enfocaba tanto en el proceso como en el resultado final de la actividad. Por eso, siempre se muestra atenta a que sus estudiantes terminen al mismo tiempo que ella para que no se atrasen. “Si tú te atrasas una semana, pues ya no va a haber tiempo de que te pongas al día. Te sugiero trabajar semana a semana” (P1_O1) o “Debes estar donde yo estoy para poder entregar” (P1_O3). Esto comprueba que la docente busca que sus estudiantes tengan las actividades completas, hasta donde ella ha avanzado.

De esta manera, todas estas son las características que fueron observadas y/o mencionadas en las encuestas relacionadas a las acciones de retroalimentación que realizan los docentes durante las sesiones. Se confirma que sus retroalimentaciones están dirigidas a apoyar las necesidades psicológicas básicas, al centrarse en el aprendizaje, autorregulación y ser positivamente informativas (Curran *et al.*, 2013). No obstante, también se centran en reconocer a los estudiantes que cumplen con lo solicitado y, además, muestra una preocupación por el resultado

académico de estos. Ahora bien, para terminar de analizar los estilos motivacionales de las docentes, se debe describir el tipo de participación que fomentan en clase.

2.2.4. Características Del Tipo De Participación Que Fomentan Las Docentes

La cuarta subcategoría es “Tipo de participación que fomenta los docentes” durante las sesiones. Esto se relaciona con los estilos motivacionales, puesto que reflejan el grado de participación que tienen los estudiantes en una sesión, lo cual puede mostrar estilos más controladores que otros o estilos que buscan la mayor interacción con el estudiante (Vermote *et al.*, 2020). En ese sentido, las docentes respondieron en la encuesta que están totalmente de acuerdo o de acuerdo con los ítems relacionados a la segunda perspectiva (P1_E1; P2_E2). Por tanto, se mostraron en desacuerdo con los ítems relacionados a la baja participación del estudiante (P1_E1; P2_E2) (ver Tabla N°20).

Tabla N°20: Respuestas relacionadas al tipo de participación y estilo motivacional al que pertenecen

Respuestas	Ítems de la encuesta respecto al “Tipo de participación que fomenta el docente”	Estilo motivacional
Totalmente de acuerdo/ De acuerdo	<ul style="list-style-type: none"> • Animo a mis estudiantes a compartir sus opiniones y sentimientos. • Acepto críticas y sugerencias de mis estudiantes en la clase. • Animo a que los estudiantes pidan ayuda y pregunten sobre sus dudas. 	Estilo de apoyo a la autonomía Estilo de estructura
En desacuerdo	<ul style="list-style-type: none"> • Priorizo mi dictado como docente antes que la participación del alumno. • Evito la participación del estudiante • Permito solo un solo tipo de respuesta correcta. 	Estilo controlador

Elaboración propia

Nuevamente, en esta subcategoría, las respuestas de la encuesta coinciden con lo observado en las sesiones de clase. Por lo tanto, se evidencia que las docentes animan a sus estudiantes a compartir sus opiniones sobre lo que aprenden y sienten. En tercer grado, al inicio de las clases dialogaban sobre temas no académicos, por lo que los estudiantes contaban sus anécdotas y a esto, la profesora repreguntaba y hacía comentarios sobre lo que contaban sus estudiantes, invitándolos a contar más sobre lo que sienten en ese momento.

Además de opiniones y sentimientos, las docentes también aceptan críticas o sugerencias de los estudiantes. Esto se mostró cuando la docente abrió la sesión de zoom unos minutos más tarde por las fallas de conexión y los estudiantes empezaron a decirle sugerencias, a lo que dijo “Pero me han dado buenas soluciones, ya, la

próxima ya sé” (P2_O4). También, durante las clases sobre las religiones, un estudiante mencionó que no cree en Dios, por lo que ella validó su opinión, pero recalcó los datos de los que estaba hablando, “Okay, it 's valid. Es válido que cada uno crea en algunas cosas y en otras no. Pero en el judaísmo, por ejemplo, se cree que uno reencarna en mejores personas, que uno va mejorando conforme va pasando el tiempo. Uno muere y reencarna en algo mejor” (P2_O3).

Adicional a lo anterior, fomentan que los estudiantes pidan ayuda y pregunten sobre las dudas que tengan. En el caso de quinto grado, la docente pregunta persona a persona para verificar su avance o si tienen alguna dificultad, "(Nombre de Estudiante E), ¿Cómo vamos? ¿(Nombre de Estudiante Y)? ¿(Nombre de Estudiante V), cómo estamos? Me avisas" (P1_O2). Por otro lado, en tercer grado, la docente asegura que los estudiantes comenten sus dudas para solucionarlas, “¿Alguna duda? ¿algo que no quede claro?” (P2_O2).

Por último, una nueva estrategia que no se describió en la encuesta es la realización de preguntas para captar la atención del estudiante. Estas se caracterizan por buscar respuestas literales, rápidas, que se muestran en la presentación o lo hayan dicho previamente. Por ejemplo, “¿Cuál era la actividad de asincrónico que mencioné?” (P1_O1); o “Entonces, ¿se acuerdan qué información es la que deben buscar? ¿quién me puede decir?” (P2_O1).

En ese sentido, el tipo de participación que generan las docentes es activa, buscan la atención del estudiante, fomentan que compartan sus opiniones, sentimientos, preguntas y dudas que tengan sobre su aprendizaje (Aelterman *et al.*, 2018). Por lo tanto, no se evidenció en ningún espacio que prioriza sus decisiones por encima de las del estudiante, ni evitó que este se involucre en la sesión. Del mismo modo, no se observó que permitiera solo una forma de pensar o que dejara a los estudiantes sin ninguna ayuda o explicación. Por consiguiente, resaltaron los estilos motivacionales que se caracterizan por tener un nivel de participación equilibrado entre docente y estudiante, en el cual este último puede expresarse autónomamente (Deci *et al.*, 2010).

Ahora bien, hemos descrito las cuatro subcategorías en las que se dividen las prácticas motivacionales. A partir de esto, se puede identificar qué estilos motivacionales son los que predominan en las aulas de tercer y quinto grado. Por lo tanto, en el siguiente apartado se desarrollará este objetivo con más detenimiento.

2.3. Estilos Motivacionales Docentes

La tercera categoría del estudio es “Estilos motivacionales docentes”. Como se ha mencionado a lo largo de este documento, estos son distintas formas en que un maestro motiva a sus estudiantes durante los procesos de enseñanza-aprendizaje (Aelterman *et al.*, 2014a). Se les llama “estilos” porque, a lo largo de los estudios, se han identificado patrones de prácticas motivacionales que muestran cierta tendencia en común (Iglesias, 2020). A partir de esto se identificaron cuatro estilos motivacionales: Estilo de Apoyo a la Autonomía; Estilo de estructura; Estilo controlador; y Estilo caótico (Vermote *et al.*, 2020).

Todos estos se grafican en el Modelo circular de estilos motivacionales (ver Figura N°1), partiendo desde dos dimensiones: el grado de satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) y el nivel de regulación de los docentes (Aelterman *et al.*, 2018). De manera que los estilos que se identificaron en mayor medida fueron los que apoyan las NPB, como el estilo de apoyo a la autonomía y el estilo de estructura. Por otro lado, en menor medida se observó el estilo controlador, el cual tiene un alto nivel de intervención docente, pero un bajo grado de satisfacción de las NPB. No obstante, se debe mencionar que un estilo que no se evidenció fue el caótico. Esto se pudo comprobar a partir de las prácticas motivacionales descritas en el apartado anterior (Ver Tabla N°21).

Tabla N°21. Prácticas motivacionales (PM) observadas según el estilo motivacional

PM	Estilos motivacionales			
	Apoyo a la autonomía	Estilo de estructura	Estilo controlador	Estilo caos
Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrece diferentes opciones en las actividades. • Utiliza un lenguaje informativo, flexible y positivo. • Menciona cuál es la importancia de las actividades de la sesión (*) 	<ul style="list-style-type: none"> • Menciona verbal y explícitamente qué espera del estudiante • Establece expectativas e instrucciones claras para los estudiantes en el inicio, desarrollo y cierre de la clase. 	No se evidenció.	No se evidenció.
Recursos motivacionales	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza los intereses y objetivos de sus estudiantes. • Muestra interés a lo que le cuentan sus estudiantes (*). • Muestra paciencia y sigue el ritmo del estudiante • Propone actividades participativas. • Realiza actividades significativas que se relacionan con la vida cotidiana de los estudiantes (*). 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabaja los andamios que necesita el estudiante. • Enfoca el esfuerzo en las metas y objetivos de aprendizaje. • Desarrolla formas para que ellos autogestionen su aprendizaje. • Uso del modelamiento metacognitivo como estrategia de enseñanza (*). 	<ul style="list-style-type: none"> • Centra su atención en la disciplina, el contenido y en los programas que debe cumplir. • Utiliza técnicas de control externo como conteo regresivo (*). 	No se evidenció.
Acciones de retroalimentación	<ul style="list-style-type: none"> • Retroalimenta con información necesaria para que el estudiante mejore su aprendizaje. • Proporciona un soporte incondicional, en los éxitos y en los errores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Retroalimenta positiva e informativamente, enfocado en la tarea y en la autorregulación. • Expresa confianza en las capacidades de sus estudiantes. • Repite los comentarios de estudiantes para reconocerlos y seguir construyendo la clase (*). 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce públicamente a los estudiantes que cumplen con lo asignado (*). • Centra su atención en el resultado. 	No se evidenció.
Tipo de participación	<ul style="list-style-type: none"> • Anima a sus estudiantes a compartir sus opiniones sobre lo que aprenden y sienten, aceptando críticas y sugerencias de ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Anima a que los estudiantes pidan ayuda y pregunten sobre sus dudas. • Realiza preguntas literales para captar la atención de sus estudiantes (*). 	No se evidenció.	No se evidenció.

*Son ítems emergentes que aparecieron durante las observaciones realizadas.

Elaboración propia

En ese sentido, la Tabla N°21 muestra que la mayoría de prácticas motivacionales se encuentra dentro del estilo de estructura, acompañado por un estilo de apoyo a la autonomía. Y, con menor frecuencia, se encontró un estilo controlador.

2.3.1. Apoyo A La Autonomía

Como se observa en la Tabla N°21, las docentes cumplen con la mayoría de ítems que se propusieron en la Guía de Observación (Anexo 1) respecto al apoyo a la autonomía. Los maestros con este estilo se caracterizan por ser empáticos y por buscar la participación de sus estudiantes (Vermote *et al.*, 2020). En ese sentido, la enseñanza de las profesoras se centra en que los estudiantes puedan comprender autónomamente de la mejor manera. Para lograr ello, estas docentes identifican los intereses y opiniones de sus educandos, para que participen voluntariamente durante las sesiones de aprendizaje (Aelterman *et al.*, 2018).

Por ello, es que ambas docentes se identifican con el enunciado “Soy empática con los estudiantes” (P1_E1; P2_E2). Esto quiere decir que encuentran la manera de realizar actividades interesantes y divertidas, aceptando las sugerencias del estudiante y siendo paciente con el ritmo de aprendizaje que tienen (Vermote *et al.*, 2020). Todo ello, se describe en la Tabla N°21, en los ítems de recursos motivacionales de apoyo a la autonomía.

Asimismo, la docente de tercer grado también reconoce que “Busca siempre la participación del estudiante” (P2_E2), lo cual coincide con el lenguaje que utiliza, y el tipo de participación que fomenta (Tabla N°21). Por tanto, se entiende que el docente dialoga con sus estudiantes, los invita a tener iniciativas en las clases, y ofrece diferentes opciones en las actividades (Aelterman *et al.* 2018).

Sin embargo, no se evidenciaron dos ítems de la guía de observación, los cuales pertenecen a este estilo, en la dimensión de lenguaje y en recursos motivacionales. En primer lugar, respecto al lenguaje, no se observó que las docentes mencionen cuál es la importancia o la finalidad del tema que están aprendiendo para la vida del estudiante, por ejemplo, porqué es necesario conocer la fórmula del área y perímetro o comprender sobre la diversidad de religiones. Asimismo, en el área de recursos motivacionales, no se realizaron actividades retadoras o auténticas que pudieran motivar a los estudiantes a superar sus aprendizajes y ponerlos en práctica.

2.3.2. Estilo De Estructura

Este estilo se caracteriza por tener maestros que orientan a los estudiantes (Iglesias, 2020). Por lo tanto, para estas docentes la enseñanza se basa en la guía constante. Para ello, buscan ofrecer las estrategias necesarias para que los estudiantes se sientan competentes, fortaleciendo las habilidades y capacidades que tengan para cumplir los objetivos (Soenens y Vansteenkiste, 2010).

Esto se demuestra en que ambas docentes reconocen que son claras al dar indicaciones (P1_E1; P2_E2). Ello coincide con el lenguaje que utilizan en clases y sus recursos motivacionales, como la estrategia de modelamiento cognitivo, donde describen los procedimientos paso a paso (Tabla N°21). De esta manera, las maestras establecen expectativas e instrucciones claras para los estudiantes durante toda la sesión. En ese sentido, buscan acompañar al estudiante en todo el proceso, dándole estrategias que le sirvan para mejorar su aprendizaje.

Adicional a ello, la docente de quinto grado señala que también guía a sus estudiantes (P1_E1). Esto se relaciona con los ítems observados en las acciones de retroalimentación y el tipo de participación que fomenta (Tabla N°21). En otras palabras, esta docente busca constantemente proveer ayuda y asistencia, por eso es que busca siempre que todos vayan a su paso y que pregunten (Aelterman *et al.*, 2018). Además, al retroalimentar, busca que el estudiante se dé cuenta de su error reenfocando la atención a través de preguntas (Deci *et al.* 2010).

En ese estilo, sí se registraron todos los ítems que se mencionaron en la guía de observación. De esta manera, también se demuestra que la guía y la orientación al estudiante son aspectos fundamentales para las docentes observadas.

2.3.3. Estilo Controlador

Las docentes solo cumplieron con tres de los ítems que se señalaron en la Guía de Observación (Anexo 1), los cuales pertenecen a la dimensión de recursos motivacionales y de acciones de retroalimentación. En cuanto a la primera, las docentes centran su atención en la disciplina y el contenido de los programas que deben cumplir, utilizan técnicas de control externo como castigos o premios. Respecto a la retroalimentación, las docentes reconocen públicamente a los estudiantes que cumplen con lo solicitado; y se centran en el resultado académico.

En su mayoría, se evidenció este estilo cuando las docentes querían corregir aspectos disciplinares y actitudinales, utilizando técnicas de control o reconociendo públicamente a los estudiantes que cumplían con lo asignado. Esto se relaciona con lo mencionado por Aelterman *et al.*, (2018) al señalar que los docentes con este estilo suelen priorizar los aspectos conductuales de sus estudiantes. Sin embargo, debido a que el estilo controlador solo se evidenció en dos prácticas motivacionales de las cuatro; en específico en los recursos y en las acciones de retroalimentación (Tabla N°21); no se puede afirmar que las docentes lo utilizan para motivar a sus estudiantes al aprendizaje. Tal como se mencionó anteriormente, no se observó el estilo caótico.

Conclusiones

- De acuerdo a lo observado, se demuestra que los recursos personales de las docentes son importantes para identificar su estilo motivacional, tales como sus creencias, motivaciones y habilidades interpersonales. De esta manera, se encontró que la motivación de las docentes en relación a su práctica y el ejercicio docente es más interna que externa. También, creen en una enseñanza contextualizada de acuerdo a las necesidades del estudiante, y que la cognición del educando se desarrolla y cambia con el pasar de las experiencias. Además, se comunican de manera asertiva, se adaptan a las condiciones del ambiente y escuchan activamente. En ese sentido, estos recursos personales muestran que las docentes son más abiertas y receptivas a escuchar, considerar y decidir en base a la perspectiva del estudiante, por lo que se relacionan con estilos que tienden a satisfacer las Necesidades Psicológicas Básicas de estos agentes, como el estilo de apoyo a la autonomía y el estilo de estructura.
- Los estilos se evidencian en el aula mediante las prácticas docentes motivacionales. Estas se reflejan en cuatro dimensiones: el lenguaje que utilizan para comunicarse con sus estudiantes; las acciones de retroalimentación; el tipo de participación que buscan a lo largo de las actividades; y el uso de recursos que activan la motivación. Estas dimensiones están comprendidas por un flujo entre dos polos desde prácticas docentes donde predomina el control del maestro hasta prácticas donde se prioriza la participación y decisión del estudiante. Se observa que las prácticas de las docentes se encuentran en el centro de este flujo. Esto debido a que sus acciones están dirigidas a cumplir con los objetivos de aprendizaje y planes de estudio propuestos por la institución, mediante una guía y orientación pedagógica con altos niveles de regulación de las profesoras. Sin embargo, esto no impide que se muestren flexibles ante las necesidades de los estudiantes y creen oportunidades donde ellos puedan tomar decisiones sobre las actividades de aprendizaje que están realizando.
- A partir de los recursos de las docentes y la descripción de las prácticas observadas, se identifica que sus estilos motivacionales tienden a satisfacer las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes, y a su vez, tienen un alto grado de regulación. En ese sentido, el estilo que predomina en las aulas observadas es el estilo de estructura, mostrando profesoras que guían y clarifican constantemente a

sus estudiantes para que ellos tengan expectativas claras, sepan en qué tienen que mejorar, comprendan el error como una oportunidad de aprendizaje y reconozcan que pueden pedir asistencia cuando lo necesiten.

- Se observaron prácticas del estilo de apoyo a la autonomía, las cuales no son predominantes, pero son complementarias al estilo de estructura de las docentes. De esta manera, se reconoce que las profesoras buscan una alta participación e involucramiento del estudiante en su aprendizaje, comprendiendo su perspectiva y permitiendo que comparta sus opiniones y emociones durante la clase. Entonces, si bien las instrucciones son claras y dirigidas a cumplir la meta de aprendizaje, las docentes se comunican de manera flexible y son pacientes con los ritmos de cada estudiante.
- Finalmente, con menor incidencia, se identificó el estilo de control, el cual se llega a confundir con el estilo de estructura por la alta regulación del docente que lo caracteriza. Sin embargo, la diferencia es que este estilo frustra las necesidades psicológicas básicas (NPB) de los estudiantes. De esta manera, se observó este estilo cuando las docentes corrigen aspectos actitudinales y disciplinares, y, además, cuando utilizan técnicas de presión externa como contar el tiempo en retroceso para acelerar el trabajo o recordar cuántas semanas faltan para poner las notas finales. Todas estas prácticas pueden generar ansiedad, preocupación y una motivación extrínseca por parte del estudiante, lo cual frustra sus NPB. Cabe resaltar que no se evidenció el estilo caótico.

Recomendaciones

- Los estilos motivacionales docentes son un tema de investigación tratado en los últimos años en Perú, en su mayoría, promovido por psicólogos educativos. Por ello, se recomienda que más profesionales del campo educativo sigan ahondando en las formas en cómo se motiva a los estudiantes, asumiéndolo como una parte esencial de la didáctica del docente y del aprendizaje, en cualquier modalidad ya sea presencial o virtual.
- De esta manera, se pueden realizar guías docentes o talleres donde se pueda capacitar a los maestros para que pongan en práctica estilos motivacionales que apoyen las necesidades de sus estudiantes.
- Por otro lado, un límite de esta investigación fue no contar con la perspectiva de los estudiantes. Por ello, para próximos estudios, se sugiere considerar al estudiante como un participante más. El estilo motivacional es un aspecto que el docente aplica en su práctica diaria, pero que el estudiante percibe y puede sentir de forma distinta. Esto se refleja en la frustración o satisfacción que puedan tener sus necesidades psicológicas básicas. Puesto que, si bien es fundamental describir las prácticas educativas desde la mirada del docente, hace falta comprender cuáles son las consecuencias en el aprendizaje del estudiante.
- Además, otro límite de la investigación fue el escaso número de estudios cualitativos sobre los estilos motivacionales docentes. Por ello, a nivel metodológico, se recomienda seguir realizando investigaciones con un enfoque cualitativo para que los lectores puedan comprender a profundidad los estilos motivacionales de los docentes en entornos educativos específicos y diversos, los cuales poseen características particulares que impactan en la didáctica del maestro.
- Para próximos estudios, se sugiere realizar la investigación cualitativa sobre estilos motivacionales docentes en una modalidad presencial, donde influyen factores y perspectivas distintas. Esto ayudará a ampliar el campo de la motivación en el aula y brindará herramientas a distintos docentes para motivar a sus estudiantes en el aula presencial.

Referencias

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van, L., De Meyer, J. & Haerens, L. (2014a). Fostering a Need-Supportive Teaching Style: Intervention Effects on Physical Education Teachers' Beliefs and Teaching Behaviors. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 36, 595-609. <http://dx.doi.org/10.1123/jsep.2013-0229>
- Aelterman, N., Haerens, L., Petegem, S., Soenens, B. & Vansteenkiste, M. (2014b). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of sports and exercise*, 16(2015), 26-36. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2018). Toward an Integrative and Fine-Grained Insight in Motivating and Demotivating Teaching Styles: The Merits of a Circumplex Approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497-521. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000293>
- Anaya, A. y Anaya C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia, Educación*, 25(1), 5-14. <https://n9.cl/wl3h>
- Angelica, M., & Katz, I. (2020). Emotion regulation and need satisfaction shape a motivating teaching style. *Teachers and Teaching*, 1-18.
- Aramendi, P., Arburua, R. M., & Buján, K. (2017). El aprendizaje basado en la indagación en la enseñanza secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 109-124. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.278991>
- Bartolomew, K., Ntoumanis, N., Mouratidis, A., Katartzi, E., Thogersen, C., & Vlachopoulos, S. (2016). Beware of your teaching style: A school-year long investigation of controlling teaching and student motivational experiences. *Learning and Instruction*, 53, 50-63.
- Beltrán, J., (2003). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis.
- Biggs, J. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*, 8(1), 7-25.
- Black, A. & Deci, E. (2000). The Effects of Instructors' Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-Determination Theory Perspective. *Science education*, 78, 740-756.
- Bradley, R. (2002). Environment and parenting. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol. 2, 2nd ed.* (pp. 281-314). Erlbaum.
- Boekaerts, M. (2009). Goal-Directed behavior in the classroom. En K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 105-121). Routledge.
- Borg, I., Groenen, P., y Mair, P. (2013). *Applied Multidimensional Scaling*. Springer.

- Buehl, M., & Alexander, P. (2009). Beliefs about learning in academic domains. En K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 479-501). Routledge.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernandez, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Cano, J. (2020). *Estudio de las relaciones entre el estilo ejercido por el docente, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, conducta de acoso y victimización en la escuela* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Miguel Hernández de Elche]
- Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la ciencia*, 9(17). <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2019.17.510>
- Cheon, S., Reeve, J., Tae, H. Y. & Hue, R. J. (2014). The Teacher Benefits from Giving Autonomy Support During Physical Education Instruction. *Journal of sport & exercise psychology*, 36, 331-346.
- Cheon, S., Reeve, J., Lee, Y., & Lee, J. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and teacher education*, 69, 43-51.
- Collins, J., & Usher, E. (2012). *Students' Perceived Autonomy Support as a Possible Source of Mathematics Self-Efficacy*. Louisville, Kentucky. <https://sites.education.uky.edu/motivation/files/2013/08/CollinsUsher.pdf>
- Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I., y Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 97-112. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200007>
- Cornejo, T. (2002). Modelamiento metacognitivo: Un aprendizaje de estrategias para la comprensión de lectura. *Horizontes educacionales*, 7(1), 64-70.
- Coz, A. (2019). *Estilo motivacional docente, tipo de motivación, autoeficacia, ansiedad y rendimiento en matemáticas*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://n9.cl/sujcgy>
- Cueto, E. (2020). Investigación cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3). file:///C:/Users/lfvp/Downloads/2574-9360-1-PB%20(1).pdf
- Curran T., Hill A. P., y Niemiec C. P. (2013). A conditional process model of children's behavioral engagement and behavioral disaffection in sport based on self determination theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 35, 30-43.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7_3
- Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L., & Ryan, R. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.

- Deci, E. L., & Flaste, R. (1996). *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. Penguin books.
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.
- Deci, E., Jang, H. & Reeve, J. (2010). Engaging Students in Learning Activities: It is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600.
<https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Delrue, J., Reynders, B., Broek, G. V., Aelterman, N., De Backer, M., Decroos, S., De Muyinck, G., Fontaine, J., Franssen, K. Puyenbroeck, S., Vansteenkiste, M., & Haerens, L. (2019). Adopting a helicopter-perspective towards motivating and demotivating coaching: A circumplex approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 40, 110-126.
- De Meyer, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van Petegem, S., & Haerens, L. (2016). Do students with different motives for physical education respond differently to autonomy-supportive and controlling teaching?. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 72-82.
- Díaz, C. y Sime, L. (2009, 15 de noviembre). *Una mirada a las técnicas e instrumentos de investigación* [diapositivas]. Blog Pucp.
<http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/184/2009/02/bolet3.pdf>
- Díaz, C., Suárez, G., y Flores, E. (2016). *Guía de investigación en educación*. Vicerrectorado de investigación PUCP.
- Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/52379739/dweck1988-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1624089712&Signature=XFWCSFj91NmXFM9wYudQDDh4pR222NyGqwDgZYtwsOp3uUfdJojqLZAZA5g3IAOHRzNqMPbl7tzrgUUBFzXLxKaicNzmJUz7H-NoBEI8f9~lgG2NuNtsuu6sEGdGq5nhYcQWUPoyapzKEYxrb5AjYeX8T3lou~TBD9XiiZEzPTchNFkZDgkdzoFIQy5BM5xnijQu9BdCbn1UkWzidAM9-6QOaSVNRz8Tq4oG~OzXgpB~VtXm7F9bX-GggJ2e~03tUTLVn6H3FCUFaLI0SH81uGChJ6WJIZM8koZ4YEOMtJTlrbGrKMnA53-9YzfmYHfrYyFQ6bS1PE1R6IGyZuDBAg &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA>
- Eskeles, A. (2009). Commentary: The Role of Environment in Contextual and Social Influences on Motivation: Generalities, Specificities, and Causality. En K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 463-475). Routledge.
- Flunger, B., Mayer, A. & Umbach, N. (2019). Beneficial for Some or for Everyone? Exploring the Effects of an Autonomy-Supportive Intervention in the Real-Life Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 111 (2), 210 - 234.
<https://n9.cl/ziau6>

- Froiland, J. & Kowalski, M. (2020). Parent perceptions of elementary classroom management systems and their children's motivational and emotional responses. *Social Psychology of Education*, 23, 433-448. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-01309-0>.
- Ford, M., & Smith, P. (2009). Commentary: Building on a Strong Foundation: Five Pathways to the NextLevel of Motivational Theorizing. En K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 265-275). Routledge.
- Freundt, M. (2017). *Estilo motivacional docente, necesidades psicológicas básicas y compromiso hacia la lectura en estudiantes de primaria* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú] Repositorio de tesis PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/9886>
- García, F. y Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 1, 1-18. <http://hdl.handle.net/10234/158952>
- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 493-507. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80538304.pdf>
- Gerique, N. (2020). *Análisis de los estilos y conductas motivacionales docentes en Educación Física y sus consecuencias sobre el alumnado* [Trabajo de fin de grado, Universidad Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/97698/files/TAZ-TFG-2020-5100.pdf>
- Gillet, N., Landrenière, M., & Vallerand, R. (2011). Intrinsic and extrinsic motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. *Soc Psychol Educ*, 15, 77-95. <https://n9.cl/omrsa>
- Gross, J. J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224-237. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.1.224>
- Gonzales, T. y Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: concepto y características (I). *Nure Investigación*, 44, 1-5. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/3832/1/Introducci%C3%B3n%20al%20an%C3%A1lisis%20de%20datos%20de%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa.pdf>
- Guay, F., & Bureau, J. (2018). Motivation at school: Differentiation between and within school subjects matters in the prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 42-54.
- Gurland, S., & Grolnick, W. (2005). Perceived threat, controlling parenting, and children's achievement orientations. *Motivation and Emotion*, 29(2), 103-121. <https://doi.org/10.1007/s11031-005-7956-2>
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation.

Psychology of Sport and Exercise, 16, 26-36.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>

- Haerens, L., Vansteenkiste, M., Aelterman, N. & Van den Berghe, L. (2016). Toward a Systematic Study of the Dark Side of Student Motivation: Antecedents and Consequences of Teachers' Controlling Behaviors. En Chia, L., Wang, J. & Ryan, R. (Eds.), *Building Autonomous Learners* (pp. 59 - 82). Springer.
- Hagger, M., Sultan, S., Hardcastle, S., & Chatzisarantis, N. (2015). Perceived autonomy support and autonomous motivation toward mathematics activities in educational and out-of-school contexts is related to mathematics homework behavior and attainment. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 111-123.
https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/17796/228116_228116.pdf?sequence=2
- Hagger, M., Sultan, S., Hardcastle, S., Reeve, J., Patall, E., Fraser, B. Hamilton, K. Chatzisarantis, N. (2016). Applying the integrated trans-contextual model to mathematics activities in the classroom and homework behavior and attainment. *Learning and Individual Differences*, 45, 166-175.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.017>
- Hartnett, M. (2016). *Motivation in Online Education*. Springer.
- Hernández-Calderón, K.A. y Lesmes-Silva, A.K. (2017). La escucha activa como elemento necesario para el diálogo. *Convicciones*, 9 (1), 83-87.
- Hickey, D. T., & McCaslin, M. (2001). A comparative, sociocultural analysis of context and motivation. In S. Volet & S. Jarvela (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications*, 33-55. Pergamon Press.
- Hyeon, S. & Reeve, J. (2013). Do the benefits from autonomy-supportive PE teacher training programs endure?: A one-year follow-up investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 508-518.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.02.002>
- Iglesias, M. (2020). *Análisis de las conductas motivacionales docentes en Educación Física y su relación con el aburrimiento, la oposición desafiante y la predisposición hacia la asignatura*. [Tesis de Máster, Universidad Zaragoza].
<https://zaguan.unizar.es/record/97574/files/TAZ-TFM-2020-1074.pdf>
- Jang, H., Kim, E. & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27-38.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>.
- Joiner, T., Sheldon, K. & Williams, G. (2008). *Self-determination theory in the clinic: Motivating physical and mental health*. Yale University Press.
- Katz, I., & Shahar, B. (2015). What makes a motivating teacher? Teachers' motivation and beliefs as predictors of their autonomy supportive style. *School Psychology International*, 36(6), 575-588.

- Keller, J. M., & Deimann, M. (2012). Motivation, volition, and performance. En R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and issues in instructional design and technology* (pp. 84-95). Pearson.
- Kember, D. (2016). *Understanding the Nature of Motivation and Motivating Students through Teaching and Learning in Higher Education*. Springer.
- Lavigne, G., Miquelon, P. & Vallerand, R. (2007). A motivational model of persistence in science education: A self-determination theory approach. *European Journal of Psychology of Education*, 22(3), 351-369.
- Li, W., Gao, W. & Sha, J. (2020). Perceived Teacher Autonomy Support and School Engagement of Tibetan Students in Elementary and Middle Schools: Mediating Effect of Self-Efficacy and Academic Emotions. *Frontiers in Psychology*, 11(50), 1 - 9. <https://n9.cl/4teve>
- Lynch, H. (2019). *Contexto motivacional, tipos de motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento en estudiantes de secundaria* [Tesis de Magistratura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de tesis PUCP. [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14995/Lynch Portales Contexto motivacional tipos1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14995/Lynch%20Portales%20Contexto%20motivacional%20tipos1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Maclellan, E. (2005). Academic achievement: The role of praise in motivating students. *Active Learning in Higher Education*, 6(3), 194-206. [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/23107/ssoar-alhe-2005-3-maclellan-academic achievement.pdf?sequence=1](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/23107/ssoar-alhe-2005-3-maclellan-academic%20achievement.pdf?sequence=1)
- Maehr, M., & Zusho, A. (2009). Achievement Goal Theory: The past, present and future. En K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 77-103). Routledge.
- Matos-Fernández, L. (2009). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje. *Persona*, (012), 167-185. <https://n9.cl/dzlg5>
- McLachlan, S. & Hagger, M.(2010). Effects of an autonomy-supportive intervention on tutor behaviors in a higher education context. *Teaching and Teacher Education* 26, 1204-1210. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.01.006>
- Ministerio de Educación. (2016). *Marco del Buen Desempeño Docente*. <https://n9.cl/4g1e2>
- Mixan, N. (2015). *Apoyo a la autonomía, tipo de motivación y uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*. [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de Tesis PUCP. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6585>
- Montes, M. y Torres, J. (2015). Las competencias socio – afectivas docentes y la formación para la práctica educativa del desarrollo personal y para la convivencia, en el marco de la educación inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 271-284. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/101/98>

- Nuñez, J. & León, J. (2018). Determinants of classroom engagement: a prospective test based on self-determination theory. *Teachers and teaching*, 25(2), 147-159. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.07.003>
- Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686, <http://funab.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/Pintrich-2003.-A-Motivational-Science-Perspective-on-the-Role-os-Student-Motivation-in-Learning-and-Teaching-Contexts.pdf>
- Pelletier, L. & Rocchi, M (2016). Teachers' Motivation in the Classroom. En Chia, L., Wang, J. & Ryan, R. (Eds.), *Building Autonomous Learners* (pp. 107 - 128). Springer.
- Pekrun, R. (2009). Emotions at School. En K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 575-604). Routledge.
- Precht, A., Valenzuela, J., Muñoz, C., y Sepulveda, K. (2016). Familia y motivación escolar: desafíos para la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 4, 165-182. http://repositorio.ucm.cl/bitstream/handle/ucm/254/precht_a_familia.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Reeve, J. (1998). Autonomy support as an Interpersonal Motivating Style: Is it teachable?. *Contemporary educational psychology*, 23, 312-330.
- Reeve, J., Jang, H., Carrel, D., Jeon, S. & Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147- 165. <https://n9.cl/2dmqg>
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S., Jang, H., Kaplan, H., Moss, J., Stokke, B., & Wang, J. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38(1), 93-110.
- Reeve, J. & Cheon, S. (2016). Teachers become more autonomy supportive after they believe it is easy to do. *Psychology of sport and exercise*, 22, 178 - 189. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.08.001>
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (Quinta edición). Universidad de Deusto. <https://n9.cl/ftmnk>
- Ruiz, M., Moreno-Murcia, J.A. & Vera, J. A. (2015). The support of autonomy and self-determined motivation for teaching satisfaction. *European Journal of Education and Psychology*, 8(2), 68-75.

- Roth, G., Assor A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2001). Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning. *Journal of Educational Psychology*, 9(4), 761 - 774. <https://www.researchgate.net/publication/228882543> Autonomous Motivation for Teaching How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99, 761-774. doi: 10.1037/0022-0663.99.4.761.
- Roth, G. & Weinstock, M. (2013). Teachers' epistemological beliefs as an antecedent of autonomy-supportive teaching. *Motiv Emot*, 37, 402-412.
- Roth, G. (2014). Antecedents and Outcomes of Teachers' Autonomous Motivation: A Self-Determination Theory Analysis. analysis. En P. Richardson, H. Watt y S. Karabenick (Eds.), *Teacher Motivation: Theory and Practice*. Routledge.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.43.3.450>.
- Ryan, R., y Deci, E. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_Spanish_AmPsych.pdf
- Ryan, R., & Deci, E. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. Deci & R. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester,
- Ryan, R., & Deci, E. (2009). Promoting Self-Determined School Engagement: Motivation, Learning, and Well-Being. En K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 171-195). Routledge.
- Ryan, R., & Deci, E. (2017). *Self-determination theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press.
- Ryan, R., & Niemiec, C. (2009). Self-determination theory in schools of education. Can an empirically supported framework also be critical and liberating? *Theory and Research in Education*, 7(2), 263-272.
- Salamanca, A. y Martín-Crespo, C. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure investigación*, 27(07), 1-4.
- Schunk, D., & Pajares, F. (2009). Self-Efficacy Theory. En K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 35-53). Routledge.
- Schunk, D., & Usher, E. (2012). Social cognitive theory and motivation. En R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 13-27). Oxford University Press.

- Sequeiros, G. (2015). *Estrategias de habilidades sociales de autoestima, comunicación asertiva y resolución de conflictos para mejorar la convivencia en el aula, en los estudiantes del cuarto grado "A" de la Institución Educativa N°55001 "Manuel Jesús Sierra Aguilar"*. [Tesis de Segunda Especialización en Didáctica de la Educación Primaria, Universidad Nacional San Agustín]. Repositorio de tesis UNSA. <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/4483/EDSsemege.pdf?sequenc>
- Sierens, E., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Dochy, F. (2006). The Authoritative Teaching Style: A Model for the Study of Teaching Styles. *Autonomy-Supportive, Structuring, and Psychologically Controlling Teaching: Antecedents, Mediators, and Outcomes in Late Adolescents*, 83, 419-431.
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. En H. Fives & M. Gregoire (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 37-54). Routledge.
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30(1), 74-99. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.11.001>
- Soriano, A. M. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Diálogos*, 8(13), 19-40. <https://core.ac.uk/download/pdf/47265078.pdf>
- Triana, A. y Velásquez, A. M. (2014). Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional del aula en preescolar. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 5(1), 23-41. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys5.1.2014.02>
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial Teachers' psychological functioning at work validation of the work-related basic need satisfaction scale. *Journal of Occupational and Organisational Psychology*, 83, 981-1002. <http://dx.doi.org/10.1348/096317909X481382>
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K., & Deci, E. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260. <http://dx.doi.org/10.1037/00223514.87.2.246>
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 76, 483-501. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00858.x>
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671-688. <https://www.researchgate.net/profile/Maarten->

[Vansteenkiste/publication/232523652 Motivational Profiles From a Self-Determination Perspective The Quality of Motivation Matters/links/09e41509128bf614dc000000/Motivational-Profiles-From-a-Self-Determination-Perspective-The-Quality-of-Motivation-Matters.pdf](https://www.researchgate.net/publication/232523652_Motivational_Profiles_From_a_Self-Determination_Perspective_The_Quality_of_Motivation_Matters/links/09e41509128bf614dc000000/Motivational-Profiles-From-a-Self-Determination-Perspective-The-Quality-of-Motivation-Matters.pdf)

- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On Psychological Growth and Vulnerability: Basic Psychological Need Satisfaction and Need Frustration as a Unifying Principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280.
- Valle, A., Gonzales, R., Barca, A. y Nuñez, J. C. (1997). Motivación, cognición y aprendizaje autorregulado. *Revista Española de Pedagogía*, 206, 137-164. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/7122/7MotivacionCognicion.pdf?sequence=1>
- Vermote, B., Aelterman, N., Beyers, W., Aper, L., Buyschaert, F. & Vansteenkiste, M. (2020). The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de) motivating teaching style in higher education: a circumplex approach. *Motivation and Emotion*, 44, 270-294. <https://n9.cl/7chb5>
- Vicerrectorado de Investigación. (2016). *Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Reglamento. 1 - 12. <http://cdn02.pucp.education/investigacion/2016/10/14160435/Reglamento2.pdf>
- Wang, J., Ng, B., Chia, L., & Ryan, R. (2016). Can Being Autonomy-Supportive in Teaching Improve Students' Self-Regulation and Performance?. En Chia, L., Wang, J. & Ryan, R. (Eds.), *Building Autonomous Learners* (pp. 227 - 244). Springer.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Zaharias, P., & Poylymenakou, A. (2009). Developing a usability evaluation method for e-learning applications: Beyond functional usability. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 25(1), 75-98. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/49523549/Zaharias-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1624088517&Signature=Z3HIMW-YDPeR7XaHvzPRxDVtaP0DCWzgdCnxAIlgJcyKRdj17MFpy2MJmztzVjvRc3evygiFJemBReN0738ZmFpva6htVIQsTBJLWzmunWgXfaIXUX1S3o6pEsqiTVrFxmXyG77TXuWBPUH-Z-Y3LYfsiN1hRE2klxiKdKlbYRMJzpQmj1DDAKjXhPRWRJkm7zAB1b2wFT~cxskYrpSQJxDwbxtuD00L6wdliC6FkHPaJ7hwL7--TG6L8POLzknrR8RUfhUJEyDUJII9fBLOxMMnTE~gc2CPJgF35lbvE4tzdDhvX2zkLBQtYUIUz6vx8wgH3XglGTDdvlzpscA &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81(3), 329-339.

ANEXOS

Anexo 1. Guía de observación

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE

Objetivo: Observar los recursos personales de los docentes y las características de sus prácticas motivacionales que aplica durante las sesiones sincrónicas en el marco de educación a distancia.

Institución educativa			
Profesora			
Grado		Número de sesiones a observar: 4	
Fecha		N° de sesión: X/4	

I. CATEGORÍA: RECURSOS PERSONALES DEL DOCENTE

Subcategorías	Ítems de observación de los recursos personales	SÍ/NO	Observaciones
Motivación docente	1. Muestra emociones positivas al momento de enseñar.	1. Sí / No	
	2. Responde las dudas y brinda retroalimentación a las participaciones de los estudiantes.	2. Sí / No	
	3. Muestra un gran dominio de la materia que enseña.	3. Sí / No	
	4. Ofrece explicaciones de las razones por las que se debe aprender lo que enseña.	4. Sí / No	
	5. Crea oportunidades para que el estudiante participe activamente en todo el desarrollo de la clase, promoviendo la participación y el disfrute.	5. Sí / No	
	6. Se adapta y toma decisiones rápidamente frente a los cambios y desafíos del contexto	6. Sí / No	
	7. Muestra desgano y negatividad al ejercer su labor como docente.	7. Sí / No	

Habilidades interpersonales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pregunta a sus estudiantes cómo se sienten y/o acepta cuando alguno tiene algún problema fuera de su alcance (problemas de conexión, enfermedad, discusión en casa). 2. Logra una comunicación clara y asertiva con sus estudiantes. 3. Escucha activamente las críticas y opiniones de sus estudiantes. 4. Autorregula sus emociones frente a los cambios y desafíos del contexto. 5. Muestra flexibilidad al adaptarse a las condiciones de los estudiantes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sí / No 2. Sí / No 3. Sí / No 4. Sí / No 5. Sí / No 	
-----------------------------	---	--	--

II. CATEGORÍAS: PRÁCTICAS Y ESTILOS MOTIVACIONALES

Prácticas motivacionales	Ítems de observación de los estilos motivacionales				Observaciones
	Apoyo a la autonomía	Estilo controlador	Estilo de estructura	Estilo caos	
Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrece diferentes opciones en las actividades. • Utiliza un lenguaje informativo, flexible y de colaboración. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usa un lenguaje controlador, demandante y rígido (ej. "tú tienes que...") • Utiliza presión verbal para generar sentimientos negativos (ej. "Miren a..."). 	<ul style="list-style-type: none"> • Menciona claramente qué espera del estudiante • Establece expectativas e instrucciones claras para los estudiantes en el inicio, desarrollo y cierre de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es poco claro o contradictorio con los requerimientos y expectativas que tiene de sus estudiantes. 	

Recursos motivacionales	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza los intereses y objetivos de sus estudiantes. Muestra paciencia y sigue el ritmo del estudiante • Propone actividades retadoras, participativas y significativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centra su atención en la disciplina, el contenido y en los programas que debe cumplir. • Utiliza técnicas de control externo como castigos o premios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabaja los andamios que necesita el estudiante. Enfoca el esfuerzo en las metas y objetivos de aprendizaje. • Desarrolla formas para que ellos autogestionen su aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se encuentran recursos motivacionales. 	
Retroalimentación	<ul style="list-style-type: none"> • Retroalimenta con información necesaria para que el estudiante mejore su aprendizaje. • Proporciona un soporte incondicional, en los éxitos y en los errores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centra su atención en el resultado más que en el proceso. • Reconoce públicamente y realiza comparaciones con otros compañeros 	<ul style="list-style-type: none"> • Retroalimenta positiva e informativamente, enfocado en la tarea y en la autorregulación. • Expresa confianza en las capacidades de sus estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • No retroalimenta o es ambiguo. 	
Participación del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • Anima a sus estudiantes a compartir sus opiniones sobre lo que aprenden y sienten, aceptando críticas y sugerencias de ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prioriza sus propias decisiones. • Evita la participación del estudiante y permite solo una forma de pensar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Anima a que los estudiantes pidan ayuda y pregunten sobre sus dudas. 	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante realiza por su cuenta el trabajo asignado. 	

Anexo 2. Cuestionario

Cuestionario

Información de la docente tutora	
Nombre	
Grado al que enseña	
Horas lectivas	
Fecha	

Responda a las siguientes preguntas:

1. En la actualidad, ¿qué es lo que más le gusta de su profesión? Mencione tres aspectos y fundamenta su respuesta.

Redacte aquí su respuesta.

2. ¿Cuáles son sus fortalezas y debilidades al momento de relacionarse con sus estudiantes?

Redacte aquí su respuesta.

Marque con X según corresponda:

Para usted, ¿qué es la enseñanza?

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | La enseñanza es transmitir conocimientos a los estudiantes. |
| <input type="checkbox"/> | La enseñanza es un proceso planificado y programado basado en objetivos de aprendizaje. |
| <input type="checkbox"/> | La enseñanza es un proceso de construcción contextualizado y reflexivo que surge en la interacción docente-estudiante. |

¿Qué metodologías de enseñanza utiliza?

- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Aprendizaje Basado en Problemas |
| <input type="checkbox"/> | Métodos colaborativos de enseñanza |
| <input type="checkbox"/> | Método STEAM (Metodología que integra las áreas de ciencia, tecnología, artes y matemática) |
| <input type="checkbox"/> | Aprendizaje Centrado en la Indagación |
| <input type="checkbox"/> | Metodologías conductistas |
| <input type="checkbox"/> | Otro: |

Luego, marque las razones por las cuales utiliza cierta metodología de enseñanza:

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Porque son fáciles de aplicar. |
| <input type="checkbox"/> | Por sus resultados en el aprendizaje de sus estudiantes. |
| <input type="checkbox"/> | Porque es la normativa de la I.E. |
| <input type="checkbox"/> | Porque es la normativa de la I.E y me siento cómoda con ese método de enseñanza. |

Respecto a la inteligencia de los estudiantes, ¿con qué afirmación está de acuerdo?

- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Los estudiantes pueden cambiar su nivel de cognición a partir de las experiencias del contexto. |
| <input type="checkbox"/> | Hay estudiantes que tienen capacidades innatas que les permiten lograr los objetivos de aprendizaje. Y hay otros, que pueden alcanzarlos, solo si el profesor brinda los saberes previos requeridos, pero no llegan al mismo nivel. |
| <input type="checkbox"/> | Los estudiantes tienen un nivel de inteligencia fija que no pueden modificar debido a sus condiciones personales. |

¿Con cuál de estas afirmaciones se identifica más como docente? Marque tres opciones.

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Busco siempre la participación del estudiante. |
| <input type="checkbox"/> | Soy empático(a) con los estudiantes. |
| <input type="checkbox"/> | Brindo constante guía. |
| <input type="checkbox"/> | Soy claro(a) al dar indicaciones. |

<input type="checkbox"/>	Soy sobre exigente con mis estudiantes.
<input type="checkbox"/>	Soy demandante al momento de enseñar.
<input type="checkbox"/>	Dejo que los estudiantes resuelvan solos sus dificultades sin mi intervención ni ayuda.

Marque con una X si está:

1	Totalmente de acuerdo	2	De acuerdo	3	En desacuerdo	4	Totalmente en desacuerdo
Respecto a su motivación:							
		1	2	3	4		
	Puedo superar los retos que se me presentan en la práctica educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Mejoro constantemente en el cumplimiento de las tareas de mi trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Me siento eficaz en mi trabajo como docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Me siento capacitado y tengo las herramientas necesarias para realizar mi trabajo docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Siento que puedo confiar en las personas con las que trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Me siento cercano a las personas con las que trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Siento que la gente con la que trabajo se preocupa de verdad por mí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Me siento seguro con la gente con la que trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Puedo tomar decisiones significativas e importantes en mi labor educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Puedo expresar quién soy tanto en el aula como en el ambiente laboral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Tengo la posibilidad de tener iniciativas o innovar dentro de mi grupo de trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Lo que hago en mi trabajo está en consonancia con lo que creo, siento y digo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Respecto a sus habilidades interpersonales							
	Tengo una interacción positiva con mis estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Logro una comunicación clara y asertiva con mis estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Me adapto a las condiciones que presenten los estudiantes o el contexto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Escucho activamente las críticas y opiniones de mis estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Autorregulo mis emociones frente a los cambios y desafíos del contexto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

1	Totalmente de acuerdo	2	De acuerdo	3	En desacuerdo	4	Totalmente en desacuerdo
Respecto al lenguaje que utiliza en clase:							
		1	2	3	4		
	Ofrezco diferentes alternativas cuando un estudiante tiene alguna dificultad al momento de realizar las actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Utilizo un lenguaje amigable, flexible y de colaboración.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Menciono claramente qué espero del estudiante antes de comenzar las actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Establezco expectativas e instrucciones claras para los estudiantes en el inicio, desarrollo y cierre de la clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si es que hay acciones adicionales que realiza para comunicarse con sus estudiantes, puede mencionarlas a continuación:				
<i>Redacte aquí su respuesta.</i>				
Respecto a la retroalimentación que utiliza en los procesos de enseñanza-aprendizaje:	1	2	3	4
Retroalimento con la información necesaria para que el estudiante mejore su aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Proporciono un soporte incondicional, en los éxitos y en los errores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Centro mi atención en el resultado más que en el proceso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconozco públicamente a los estudiantes que cumplen con lo solicitado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizo comparaciones entre compañeros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me enfoco en la tarea y en la autorregulación del aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expreso confianza en las capacidades de mis estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizo una retroalimentación poco constante o casi nunca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si es que hay acciones adicionales que realiza para comunicarse con sus estudiantes, puede mencionarlas a continuación:				
<i>Redacte aquí su respuesta.</i>				
Respecto al grado de participación de sus estudiantes	1	2	3	4
Animo a mis estudiantes a compartir sus opiniones y sentimientos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acepto críticas y sugerencias de mis estudiantes en la clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Priorizo mi dictado como docente antes que la participación del alumno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evito la participación del estudiante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Permito solo un solo tipo de respuesta correcta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Animo a que los estudiantes pidan ayuda y pregunten sobre sus dudas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dejo al estudiante realizar por su cuenta el trabajo asignado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si es que hay acciones adicionales que realiza para comunicarse con sus estudiantes, puede mencionarlas a continuación:				
<i>Redacte aquí su respuesta.</i>				
Respecto a los recursos que utiliza para motivar a los estudiantes:	1	2	3	4
Utilizo los intereses y objetivos de mis estudiantes para diseñar las sesiones y actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muestro paciencia y sigo el ritmo de aprendizaje de cada estudiante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propongo actividades retadoras, participativas y significativas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Centro mi atención en la disciplina, el contenido y en los programas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizo técnicas de motivación como castigos o premios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajo los andamios que necesitan los estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enfoco el esfuerzo de la clase en las metas y objetivos de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desarrollo formas para que ellos autogestionen su aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No tomo en cuenta los intereses de mis estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si es que hay acciones adicionales que realiza para comunicarse con sus estudiantes, puede mencionarlas a continuación:				
<i>Redacte aquí su respuesta.</i>				

¡Muchas gracias por su participación

Anexo 3. Carta de pedido de validación a jueces

Lima, 30 de septiembre de 2021

Profesor/a

Presente. -

Mi nombre es Yvett Graciela Valle Pinedo, soy alumna de la Facultad de Educación con especialidad en Educación Primaria de la PUCP.

Me dirijo a usted con la finalidad de solicitar su valiosa colaboración en la validación de los instrumentos que se utilizará para recabar la información requerida en la investigación “Estilos motivacionales de los docentes de tercer y quinto grado de Educación Primaria en la modalidad virtual en una Institución Educativa Privada de Lima”.

Por su experiencia profesional y conocimiento del tema, le agradezco anticipadamente por las observaciones y recomendaciones que me pueda brindar para mejorar la versión final de mi instrumento. A fin de facilitar esta tarea, envío adjunto la matriz de consistencia interna, los diseños de los instrumentos y la hoja de registro del juez/a.

Le agradecería emitir su opinión, según usted crea conveniente sobre la base de los siguientes criterios:

- Coherencia y pertinencia: El ítem responde a la categoría de estudio seleccionada.
- Claridad: El ítem es fácil de entender y transmite un significado inteligible.
- Significado unívoco: El ítem permite una sola interpretación.

Si lo considera necesario, puede escribir observaciones que desee agregar. Le agradezco pueda retornar los instrumentos con sus observaciones como máximo el 06 de octubre de 2021. Le proporciono mis datos de contacto si fuese necesario comunicarse conmigo:

- Correo electrónico: ygvalle@pucp.edu.pe
- Celular: 938357477

Agradezco de antemano su valioso aporte.

Atentamente,

Yvett Graciela Valle Pinedo.

Anexo 4. Matriz de consistencia interna

MATRIZ DE CONSISTENCIA

INVESTIGADOR (A): Yvett Graciela Valle Pinedo

TÍTULO: Estilos motivacionales de los docentes del tercer y quinto grado de primaria de una IE privada de Lima en el marco de la modalidad virtual

TEMA	Estilos motivacionales docentes en el nivel primario en el marco de educación a distancia		
TÍTULO TENTATIVO	Estilos motivacionales de los docentes del tercer y quinto grado de Educación Primaria en la modalidad virtual en una Institución Educativa Privada de Lima		
PREGUNTA PROBLEMA	¿Cómo son los estilos motivacionales de los docentes en las aulas de primaria de tercer y quinto grado en una modalidad educativa a distancia de una Institución Educativa Privada?		
OBJETIVO GENERAL	Analizar los estilos motivacionales docentes en las aulas de primaria de tercer y quinto grado en una modalidad educativa a distancia de una Institución Educativa Privada.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Describir los recursos personales de los docentes que se relacionan con su estilo motivacional dentro de las aulas de tercer y quinto grado de primaria en una modalidad virtual en una IE Privada.
			Describir las características de las prácticas motivacionales docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de tercer y quinto grado de primaria en una modalidad virtual de una IE Privada.

Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Técnicas e instrumentos de recojo de información	Fuente
<p>Describir los recursos personales de los docentes que se relacionan con su estilo motivacional dentro de las aulas de tercer y quinto grado de primaria en una modalidad virtual en una IE Privada.</p>	<p>Recursos personales de los docentes</p>	<p>Motivación del docente</p> <p>Creencias del docente</p> <p>Habilidades interpersonales del docente</p>	<p>Técnica: Observación no participante</p> <p>Instrumento: Guía de observación</p> <p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento: Cuestionario</p>	<p>Docente</p>
<p>Describir las características de las prácticas motivacionales docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de tercer y quinto grado de primaria en una modalidad virtual de una IE Privada.</p>	<p>Características de las prácticas motivacionales</p>	<p>Lenguaje controlador/alentador del docente</p> <p>Recursos motivacionales de enseñanza externos e internos</p> <p>Retroalimentación formativa/sumativa del docente</p> <p>Grado de participación del estudiante</p>	<p>Técnica: Observación no participante</p> <p>Instrumento: Guía de observación</p> <p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento: Cuestionario</p>	<p>Docente</p>
<p>Identificar qué estilo motivacional docente predomina en las prácticas del aula virtual de tercer y quinto grado de primaria en una IE Privada.</p>	<p>Estilo Motivacional Docente</p>	<p>Estilo de apoyo a la autonomía</p> <p>Estilo de control</p> <p>Estilo de estructura</p> <p>Estilo de caos</p>	<p>Técnica: Observación no participante</p> <p>Instrumento: Guía de observación</p> <p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento: Cuestionario</p>	<p>Docente</p>

Anexo 5. Hojas de registro del juez/a

Matriz de evaluación de la guía de observación

Criterios de evaluación

Claridad y significado unívoco: El ítem es fácil de entender y transmite un significado inteligible.

Coherencia y pertinencia: El ítem está completamente relacionado con la categoría señalada.

Categorías	Subcategorías	Ítems de observación	Criterios de evaluación				Valoración cualitativa
			Claridad y significado unívoco		Coherencia y pertinencia		
			Sí	No	Sí	No	
Recursos personales de los docentes	Motivación docente	<ul style="list-style-type: none"> ● Muestra emociones positivas al momento de enseñar. ● Responde las dudas y brinda retroalimentación a las participaciones de los estudiantes. ● Muestra un gran dominio de la materia que enseña. ● Ofrece explicaciones de las razones por las que se debe aprender lo que enseña. ● Crea oportunidades para que el estudiante participe activamente en todo el desarrollo de la clase, promoviendo la participación y el disfrute. ● Se adapta y toma decisiones rápidamente frente a los cambios y desafíos del contexto ● Muestra desgano y negatividad al ejercer su labor como docente. 					

	Habilidades interpersonales relacionadas a la comunicación y regulación emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Pregunta a sus estudiantes cómo se sienten y/o entiende cuando alguno tiene algún problema fuera de su alcance (problemas de conexión, enfermedad, discusión en casa). • Logra una comunicación clara y asertiva con sus estudiantes. • Escucha activamente las críticas y opiniones de sus estudiantes. • Autorregula sus emociones frente a los cambios y desafíos del contexto. • Muestra flexibilidad al adaptarse a las condiciones de los estudiantes. 					
Comentarios y/o sugerencias:							

	Categoría: Estilos motivacionales docentes					Valoración cualitativa
Categoría: Características de las prácticas motivacionales	Subcategoría: Apoyo a la autonomía	Subcategoría: Estilo controlador	Subcategoría: Estilo de estructura	Subcategoría: Estilo caos		
Subcategoría: Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrece diferentes opciones en las actividades. • Utiliza un lenguaje informativo, flexible y de colaboración. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usa un lenguaje controlador, demandante y rígido (ej. "tú tienes que...") • Utiliza presión verbal para generar sentimientos negativos (ej. "Miren a..."). 	<ul style="list-style-type: none"> • Menciona claramente qué espera del estudiante • Establece expectativas e instrucciones claras para los estudiantes en el inicio, desarrollo y cierre de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es poco claro o contradictorio con los requerimientos y expectativas que tiene de sus estudiantes. 		
Claridad y significado unívoco	Sí () No ()	Sí () No ()	Sí () No ()	Sí () No ()		
Coherencia y pertinencia	Sí () No ()	Sí () No ()	Sí () No ()	Sí () No ()		

Subcategoría: Recursos motivacionales	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza los intereses y objetivos de sus estudiantes. Muestra paciencia y sigue el ritmo del estudiante • Propone actividades retadoras, participativas y significativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centra su atención en la disciplina, el contenido y en los programas que debe cumplir. • Utiliza técnicas de control externo como castigos o premios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabaja los andamios que necesita el estudiante. Enfoca el esfuerzo en las metas y objetivos de aprendizaje. • Desarrolla formas para que ellos autogestionen su aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se encuentran recursos motivacionales. 	
<i>Claridad y significado unívoco</i>	Sí () No ()	Sí () No ()	Sí () No ()	Sí () No ()	
<i>Coherencia y pertinencia</i>	Sí () No ()	Sí () No ()	Sí () No ()	Sí () No ()	
Subcategoría: Retroalimentación	<ul style="list-style-type: none"> • Retroalimenta con información necesaria para que el estudiante mejore su aprendizaje. • Proporciona un soporte incondicional, en los éxitos y en los errores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centra su atención en el resultado más que en el proceso. • Reconoce públicamente y realiza comparaciones con otros compañeros 	<ul style="list-style-type: none"> • Retroalimenta positiva e informativamente, enfocado en la tarea y en la autorregulación. • Expresa confianza en las capacidades de sus estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • No retroalimenta o es ambiguo. 	
<i>Claridad y significado unívoco</i>	Sí () No ()	Sí () No ()	Sí () No ()	Sí () No ()	
<i>Coherencia y pertinencia</i>	Sí () No ()	Sí () No ()	Sí () No ()	Sí () No ()	
Subcategoría: Participación del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • Anima a sus estudiantes a compartir sus opiniones sobre lo que aprenden y sienten, aceptando críticas y sugerencias de ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prioriza sus propias decisiones. • Evita la participación del estudiante y permite solo una forma de pensar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Anima a que los estudiantes pidan ayuda y pregunten sobre sus dudas. 	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante realiza por su cuenta el trabajo asignado. 	
<i>Claridad y significado unívoco</i>	Sí () No ()	Sí () No ()	Sí () No ()	Sí () No ()	

Coherencia y pertinencia	Sí () No ()					
Comentarios y/o sugerencias:						

Evaluador(a):

Nombre		Fecha:
Grado Académico - Especialidad		

Matriz de evaluación del cuestionario

Criterios de evaluación

Claridad: El ítem es fácil de entender y transmite un significado inteligible.

Coherencia y pertinencia: El ítem está completamente relacionado con la categoría señalada.

Significado unívoco: El ítem permite una sola interpretación.

Categorías	Subcategorías	Ítems	Criterios de evaluación						Valoración cualitativa
			Claridad		Coherencia y pertinencia		Significado unívoco		
			Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Recursos personales de los docentes	Motivación docente	En la actualidad, ¿qué es lo que más le gusta de su profesión? Mencione tres aspectos y fundamenta su respuesta.							

		<p>Marque con una X si está totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, o totalmente en desacuerdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Puedo superar los retos que se me presentan en la práctica educativa. ● Mejoro constantemente en el cumplimiento de las tareas de mi trabajo. ● Me siento eficaz en mi trabajo como docente. ● Me siento capacitado y tengo las herramientas necesarias para realizar mi trabajo docente. ● Siento que puedo confiar en las personas con las que trabajo. ● Me siento cercano a las personas con las que trabajo. ● Siento que la gente con la que trabajo se preocupa de verdad por mí. ● Me siento seguro con la gente con la que trabajo. ● Puedo tomar decisiones significativas e importantes en mi labor educativa. ● Puedo expresar quién soy tanto en el aula como en el ambiente laboral. ● Tengo la posibilidad de tener iniciativas o innovar dentro de mi grupo de trabajo. ● Lo que hago en mi trabajo está en consonancia con lo que creo, siento y digo. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Totalmente de acuerdo ● De acuerdo ● En desacuerdo ● Totalmente en desacuerdo 							
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

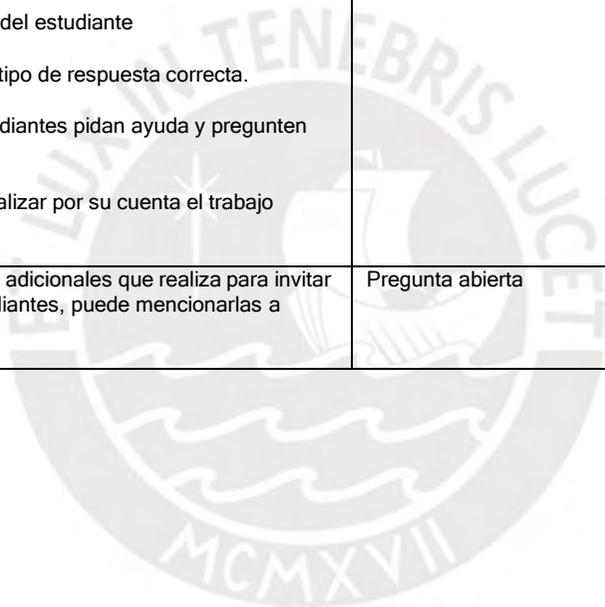
	Creencias docentes sobre la enseñanza y la cognición del estudiante	Para usted, ¿qué es la enseñanza?	<ul style="list-style-type: none"> • La enseñanza es transmitir conocimientos a los estudiantes. • La enseñanza es un proceso planificado y programado basado en objetivos de aprendizaje. • La enseñanza es un proceso de construcción contextualizado y reflexivo que surge en la interacción docente-estudiante. 							
		¿Qué metodologías de enseñanza utiliza? (puede marcar más de una opción)	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje Basado en Problemas • Métodos colaborativos de enseñanza • STEAM • Aprendizaje Centrado en la Indagación • Metodologías conductistas • Otro: 							
		Luego, marque las razones por las cuales utiliza cierta metodología de enseñanza y fundamente su respuesta:	<ul style="list-style-type: none"> • Porque son fáciles de aplicar. • Por sus resultados en el aprendizaje de sus estudiantes. • Porque es la normativa de la I.E. • Otra razón: 							

		Respecto a la inteligencia de los estudiantes, ¿con qué afirmación está de acuerdo?	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes pueden cambiar su nivel de cognición a partir de las experiencias del contexto. • Hay estudiantes que tienen capacidades innatas que les permiten lograr los objetivos de aprendizaje. Y hay otros, que pueden alcanzarlos, solo si el profesor brinda los saberes previos requeridos, pero no llegan al mismo nivel. • Los estudiantes tienen un nivel de inteligencia fija que no pueden modificar debido a sus condiciones personales. 								
	Habilidades interpersonales relacionadas a la comunicación y regulación emocional	¿Cuáles son sus fortalezas y debilidades al momento de relacionarse con sus estudiantes?	Pregunta abierta								
		Marque con una X si estas totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, o totalmente en desacuerdo: <ul style="list-style-type: none"> • Tengo una interacción positiva con mis estudiantes. • Logro una comunicación clara y asertiva con mis estudiantes. • Me adapto a las condiciones que presenten los estudiantes o el contexto. • Escucho activamente las críticas y opiniones de mis estudiantes. • Autorregulo mis emociones frente a los cambios y desafíos del contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Totalmente de acuerdo • De acuerdo • En desacuerdo • Totalmente en desacuerdo 								
	Apoyo a la autonomía	Describe cómo motiva a sus estudiantes hacia el aprendizaje:	Pregunta abierta								

Estilos motivacionales docentes	Estilo controlador Estilo de estructura Estilo caótico	¿Con cuál de estas afirmaciones se identifica más como docente? Marque tres opciones.	<ul style="list-style-type: none"> ● Busco siempre la participación del estudiante. ● Soy empático con los estudiantes. ● Brindo constante guía. ● Soy claro al dar indicaciones. ● Soy sobre exigente con mis estudiantes. ● Soy demandante al momento de enseñar. ● Dejo que los estudiantes realicen de forma independiente las actividades. ● Dejo que los estudiantes resuelvan solos sus dificultades sin mi intervención ni ayuda. 							
Características de las prácticas motivacionales	Lenguaje controlador/alentador del docente	<p>Marque con una X si está totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, o totalmente en desacuerdo, respecto al lenguaje que utilizas en clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ofrezco diferentes alternativas cuando un estudiante tiene alguna dificultad al momento de realizar las actividades. ● Utilizo un lenguaje amigable, flexible y de colaboración. ● Menciono claramente qué espero del estudiante antes de comenzar las actividades. ● Establezco expectativas e instrucciones claras para los estudiantes en el inicio, desarrollo y cierre de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Totalmente de acuerdo ● De acuerdo ● En desacuerdo ● Totalmente en desacuerdo 							
		Si es que hay acciones adicionales que realiza para comunicarse con sus estudiantes, puede mencionarlas a continuación:	Pregunta abierta							

	<p>Retroalimentación formativa/sumativa del docente</p>	<p>Marque con una X si está totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, o totalmente en desacuerdo, respecto a la retroalimentación que utilizas en clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Retroalimento con la información necesaria para que el estudiante mejore su aprendizaje. ● Proporciono un soporte incondicional, en los éxitos y en los errores. ● Centro mi atención en el resultado más que en el proceso. ● Reconozco públicamente a los estudiantes que cumplen con lo solicitado. ● Realizo comparaciones entre compañeros. ● Retroalimento positiva e informativamente, enfocándome en la tarea y en la autorregulación del aprendizaje. ● Expreso confianza en las capacidades de mis estudiantes. ● Realizo una retroalimentación poco constante o casi nunca. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Totalmente de acuerdo ● De acuerdo ● En desacuerdo ● Totalmente en desacuerdo 								
		<p>Si es que hay acciones adicionales que realiza para retroalimentar a sus estudiantes, puede mencionarlas a continuación:</p>	<p>Pregunta abierta</p>								

	<p>Grado de participación del estudiante</p>	<p>Marque con una X si está totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, o totalmente en desacuerdo, respecto al grado de participación que permites en clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Animo a mis estudiantes a compartir sus opiniones sobre lo que aprenden y sienten ● Acepto críticas y sugerencias de mis estudiantes en la clase. ● Priorizo mi dictado como docente antes que la participación del estudiante. ● Evito la participación del estudiante ● Permito solo un solo tipo de respuesta correcta. ● Animo a que los estudiantes pidan ayuda y pregunten sobre sus dudas. ● Dejo al estudiante realizar por su cuenta el trabajo asignado. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Totalmente de acuerdo ● De acuerdo ● En desacuerdo ● Totalmente en desacuerdo 								
		<p>Si es que hay acciones adicionales que realiza para invitar a participar a sus estudiantes, puede mencionarlas a continuación:</p>	<p>Pregunta abierta</p>								



	Recursos motivacionales de enseñanza externos e internos	<p>Marque con una X si está totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, o totalmente en desacuerdo, respecto a los recursos que utiliza para motivar a los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizo los intereses y objetivos de mis estudiantes para diseñar las sesiones y actividades. • Muestro paciencia y sigo el ritmo de aprendizaje de cada estudiante • Propongo actividades retadoras, participativas y significativas. • Centro mi atención en la disciplina, el contenido y en los programas que debo cumplir. • Utilizo técnicas de motivación como castigos o premios. • Trabajo los andamios que necesitan los estudiantes. • Enfoco el esfuerzo de la clase en las metas y objetivos de aprendizaje. • Desarrollo formas para que ellos autogestionen su aprendizaje. • No tomo en cuenta los intereses de mis estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Totalmente de acuerdo • De acuerdo • En desacuerdo • Totalmente en desacuerdo 									
		Si es que utiliza otros recursos para motivar a sus estudiantes que no han sido mencionados anteriormente, puede comentarlos a continuación:	Pregunta abierta									
Comentarios y/o sugerencias:												

Evaluador(a):

Nombre		Fecha:
Grado Académico - Especialidad		

Anexo 6. Matriz del cuestionario

Categorías	Subcategorías	Ítem	Respuestas	Hallazgos

Anexo 7. Matriz de la guía de observación

Categoría	Subcategoría	Observación 1	Observación 2	Observación 3	Observación 4

Anexo 8. Matriz de códigos

Código	Significado
D1	Docente de quinto grado de primaria
D2	Docente de tercer grado de primaria
O1	Observación Número 1
O2	Observación Número 2
O3	Observación Número 3
O4	Observación Número 4

Anexo 9. Protocolo de consentimiento informado para las encuestas

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA INFORMANTES

El propósito de este protocolo es brindar a los y las participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella. La presente investigación es conducida por Yvett Graciela Valle Pinedo de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es analizar los estilos motivacionales docentes en las aulas de primaria del tercer y quinto grado en una modalidad educativa a distancia de una Institución Educativa Privada.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder un cuestionario, lo que le tomará 30 minutos de su tiempo. El cuestionario posee preguntas abiertas y cerradas del objeto de estudio, por lo que se solicita que respondan con honestidad y que puedan expresarse en sus respuestas.

Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación.

En principio, las encuestas resueltas por usted serán anónimas, por ello serán codificadas utilizando un número de identificación. Si la naturaleza del estudio requiriera su identificación, ello solo será posible si es que usted da su consentimiento expreso para proceder de esa manera.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además, puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda, frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

Muchas gracias por su participación.

Yo, _____ doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita adjunta. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con que mis datos personales, incluyendo datos relacionados a mi salud física y mental o condición, y raza u origen étnico, podrían ser usados según lo descrito en la hoja de información que detalla la investigación en la que estoy participando.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con Yvett Graciela Valle Pinedo al correo yvalle@pucp.edu.pe o al teléfono 938357477.

Nombre completo de la participante	Firma	Fecha
------------------------------------	-------	-------

Nombre de la Investigadora responsable	Firma	Fecha
--	-------	-------

Anexo 10. Protocolo de consentimiento informado para observar las grabaciones de Zoom.

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA OBSERVACIÓN

Estimado/a participante, le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por Yvett Graciela Valle Pinedo, estudiante de Educación con especialidad en Educación Primaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por la docente Patricia Nakamura Goshima. La investigación, denominada “Estilos motivacionales de los docentes de tercer y quinto grado de Educación Primaria en la

modalidad virtual en una Institución Educativa Privada de Lima” tiene como propósito analizar los estilos motivacionales docentes en las aulas de primaria de tercer y quinto grado en una modalidad educativa a distancia de una Institución Educativa Privada.

Para alcanzar los fines del presente estudio, la investigadora solicita poder observar las grabaciones de cuatro de las sesiones de clase que usted dirige a través de la plataforma Zoom en un periodo de dos semanas. Asimismo, para recabar la información requerida a partir de la observación, si usted otorga los permisos correspondientes, se emplea una guía de observación como instrumento.

La información obtenida será únicamente utilizada para la elaboración de una tesis, la cual será almacenada únicamente por la investigadora en su computadora hasta haber publicado la investigación, y solamente ella y su asesora tendrán acceso a la misma.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede desistir de su participación en la misma en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio. Además, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente.

Al concluir la investigación, si usted brinda su correo electrónico, le enviaremos un informe ejecutivo con los resultados de la tesis a su correo electrónico.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: ygvalle@pucp.edu.pe o al número 938357477. Además, si tiene alguna consulta sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico etica.investigacion@pucp.edu.pe.

Yo, _____, doy mi consentimiento para que mis sesiones de clase sean observadas y para que la información recabada pueda ser utilizada en la investigación.

Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera confidencial, es decir, que en la tesis no se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y la tesista utilizará un código de identificación o pseudónimo.

Finalmente, entiendo que recibiré una copia de este protocolo de consentimiento informado.

Nombre completo de la participante

Firma

Fecha

Correo electrónico del participante:

Nombre de la Investigadora responsable

Firma

Fecha