

Valenzuela, J., Muñoz, C., Miranda-Ossandón, J. & Lobos, C. (2022). Prácticas docentes motivadoras en la enseñanza superior: el caso de los programas de salud y pedagogía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 29-42.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.525551>

Prácticas docentes motivadoras en la enseñanza superior: el caso de los programas de salud y pedagogía

Jorge Valenzuela ⁽¹⁾, Carla Muñoz ⁽²⁾, Jorge Miranda-Ossandón ⁽³⁾, Constanza Lobos ⁽⁴⁾

⁽¹⁾ Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Chile

⁽²⁾ Departamento de Psicología, Universidad Católica del Maule, Chile

⁽³⁾ Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile

⁽⁴⁾ Escuela de Sociología, Universidad Alberto Hurtado, Chile

Resumen

El presente estudio analiza las prácticas motivacionales reportadas por académicos de carreras de educación y salud. Profesores de ambas áreas de conocimiento (n= 392) respondieron a un cuestionario respecto de sus procedimientos habituales para desarrollar la motivación para el aprendizaje en estudiantes universitarios, tanto en contextos de educación presencial como en línea. Los resultados muestran que más de la mitad de estas prácticas corresponden a estrategias didácticas y no motivacionales. A su vez, los tipos de prácticas motivacionales que prevalecen en ambos grupos son similares (empatía, importancia, amenización). Si bien se destaca la falta de mención de prácticas asociadas a premios y castigos, es notoria la baja mención de prácticas motivacionales relacionadas con la promoción de la autonomía y la autodeterminación, el valor de la utilidad y el clima del aula. También se observa que las prácticas en el formato virtual se reducen significativamente en los profesores de salud y aumenta en los de educación. Finalmente, tras la discusión de los resultados, se puede concluir la necesidad y el desafío de una mejor formación motivacional en los docentes universitarios tanto en educación como en el área de la salud.

Palabras clave

prácticas motivacionales; motivación; aprendizaje; formadores universitarios.

Contacto:

La correspondencia de este artículo dirigirla a Jorge Valenzuela, jvalenzuela@ucm.cl, Facultad de Ciencias de la Educación, UCM, Av. San Miguel 3605, Talca, Chile. Este artículo fue financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) Chile, a través del Proyecto Fondecyt Regular n° 1210626.

Motivational teaching practices in higher education: the case of health and pedagogical programs

Abstract

The present study analyzes the motivational practices reported by academics in education and health programs. Faculty members from both areas of knowledge (n= 392) answered a questionnaire about their usual procedures to develop learning motivation in university students in both face-to-face and online education contexts. The results show that more than half of these practices correspond to didactic and not motivational strategies. In turn, the types of motivational practices prevalent in both groups are similar (empathy, importance, amusement). Although the lack of mention of practices associated with rewards and punishments stands out, the low mention of motivational practices related to promoting autonomy and self-determination, the value of usefulness, and the classroom climate, are notorious. It is also noted that practices in the online format are significantly reduced in health teachers and increased in education teachers. Finally, after discussing the results, it is possible to conclude the need and the challenge of better motivational training for university teachers in education and health.

Key words

Motivational practices; motivation; learning; university teachers.

Introducción

La motivación y el aprendizaje

La literatura identifica distintos factores que pueden afectar positiva o negativamente la motivación por aprender. Hoy sabemos que el apoyo percibido por los estudiantes es relevante para su intención de comprometerse con sus estudios y un factor protector contra el abandono de los estudios (López-Angulo et al., 2021). En esta investigación nos focalizaremos en las prácticas motivacionales declaradas por formadores universitarios de las áreas de educación y salud orientadas a generar aprendizajes en sus estudiantes.

En este estudio, hemos optado por no limitarnos a una sola teoría motivacional. Mirar a través de múltiples teorías motivacionales permite comprender, de manera más profunda, aquellos elementos que favorecen o dificultan la motivación por aprender en la universidad (Anderman, 2020). Esta opción metodológica, además de ser funcional a nuestros objetivos de investigación, se ancla en la discusión actual sobre el uso de las teorías en el ámbito de la motivación (Hattie et al., 2020).

De este modo, una primera aproximación teórica de la motivación, se enmarca dentro de la tradición socio-cognitiva (Cook & Artino, 2016) y se asocia a la noción de Autoeficacia (Para una revisión, véase Vancouver et al., 2018). En esta perspectiva, las creencias de autoeficacia académica son de suma importancia para el éxito de los estudiantes en la educación superior. Esta teoría sostiene que la dinámica motivacional está determinada por la competencia percibida por el estudiante para realizar una tarea de manera exitosa.

En efecto, según diversos autores, la autoeficacia es de suma importancia porque permite la puesta en marcha de procesos motivacionales, cognitivos, afectivos y conductuales favorables que conllevan a una buena adaptación a las exigencias académicas. De esta manera, la creencia de una baja competencia, por parte del sujeto, actuaría como un obstáculo que inhibiría la activación de recursos volitivos para abocarse a la tarea de aprender. En otras palabras, mientras menor es la autoeficacia, menor serían los esfuerzos del sujeto por lograr desempeñar la tarea

con éxito (Fong et al., 2019; Hattie et al., 2020; Vancouver et al., 2018). En este sentido, una práctica docente prototípica tendería a estimular la autoeficacia dando retroalimentación positiva sobre el esfuerzo y la capacidad del estudiante.

Una segunda aproximación posible es la Teoría de autodeterminación (SDT) (Guay, 2021; Ryan & Deci, 2017). Esta teoría organísmica reconoce que los individuos están auto-motivados de manera inherente por dominar su ambiente. Además, reconoce que la motivación tiene una naturaleza multidimensional con distintos niveles situados en un continuo, que va desde tipos de motivaciones extrínsecas a tipos de motivación intrínseca (Ryan & Deci, 2020), siendo estos últimos, el tipo de motivos que mayor efecto positivo tiene sobre la activación y mantenimiento de una actividad, en nuestro caso, el aprendizaje. Desde esta perspectiva, la motivación intrínseca (autónoma) sería un facilitador potente del aprendizaje. En efecto, se ha comprobado que este tipo de motivación se encuentra directamente relacionada con un enfoque profundo del aprendizaje, esto es, con un mejor procesamiento de la información, una alta concentración al estudiar y una mejor gestión del tiempo (Vansteenkiste et al., 2005); mientras que los tipos de motivación extrínseca tendrían un poder motivacional menor, y en tanto conductas y acciones reguladas externamente estarían circunscritos a la existencia de dicha regulación (Deci & Ryan, 1999; Froiland & Worrell, 2016; Oudeyer et al., 2016). Desde esta perspectiva, una práctica prototípica serían los premios y castigos (motivación regulada extrínsecamente).

Un punto que merece especial atención en las teorías motivacionales es el rol de lo emocional en la motivación. La emoción ha sido considerada como indisolublemente ligada al proceso motivacional (Boekaerts, 2016; Reeve, 2018). Al facilitar el disfrute, los aspectos emocionales emergen como facilitadores (Reeve & Cheon, 2021), mientras que, en sentido opuesto, se observa que los afectos disruptivos funcionan como barreras a la motivación por el aprendizaje. En efecto, un estudio reciente muestra que en conjunto las emociones positivas y el apoyo a la autonomía predicen el rendimiento académico, así como la autoeficacia y el compromiso académico (Oriol-Granado et al., 2017; Schenke et al., 2018).

Una tercera vía de explicación a los factores que afectan el aprendizaje podemos encontrarla en la Teoría de Expectativa /valor (Wigfield & Eccles, 2000). Esta teoría plantea que la motivación estaría determinada por la *expectancy* (constructo equivalente al de autoeficacia) y por el *valor* asignado a la tarea. Desde esta perspectiva, querer aprender depende tanto de la expectativa de éxito en la tarea como del valor que dicha tarea implica (Trautwein et al., 2012). En esta teoría, el valor es un constructo que se estructura a partir de la conjunción entre interés (gusto), la percepción de utilidad, de importancia y del costo de la tarea. Así, estas dimensiones contribuyen a dar valor a la tarea (Wigfield & Eccles, 2000).

De este modo y en línea con estas teorías motivacionales, podemos clasificar las prácticas motivadoras de los docentes en 10 tipos:

1. Prácticas que favorecen la Autoeficacia, especialmente a través de tareas desafiantes para el estudiante (Cerezo et al., 2019).
2. Premios (Deci & Ryan, 1999).
3. Castigos (Deci & Ryan, 1999).

4. prácticas favorecedoras de la Motivación Intrínseca a través del fomento de la autodeterminación, el gusto o el Interés (Ryan & Deci, 2020).
5. Prácticas que ponen el acento en el soporte emocional (cercanía, empatía o la conexión-contención emocional) (Schenke et al., 2018).
6. Prácticas para favorecer el clima de aula (Schenke et al., 2018).
7. Prácticas que favorecen que el estudiante trabaje de manera autónoma (Guay, 2021).
8. Prácticas que promocionan la percepción de utilidad (Wigfield & Eccles, 2020).
9. Prácticas que apuntan a la importancia personal o profesional de los contenidos o habilidades del curso (Putwain et al., 2019).
10. Prácticas para hacer amena la clase (Valenzuela et al., 2018).

Representaciones sobre la motivación

Respecto de la docencia universitaria, sabemos que las prácticas pedagógicas concretan ideas y representaciones sobre la motivación (Valenzuela et al., 2018) y dan señales que se transmiten implícitamente a los estudiantes (Leal-Soto et al., 2014). Ellas incidirán sobre el valor percibido por el estudiante de orientarse motivacionalmente hacia el dominio y el aprendizaje o hacia el desempeño. Una serie de trabajos dirigidos por Lennia Matos en la Universidad Católica del Perú, han explorado este efecto motivacional del docente hacia el alumno desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación y los estilos motivacionales de los docentes (control/autonomía). Estos estilos, estudiados en educación secundaria (Pérez, 2016) y en la carrera de administración (Ferreira, 2017), tendrían efectos sobre la motivación autónoma y controlada de los estudiantes. Sin embargo, las prácticas motivacionales de los docentes no solo podrían afectar el tipo de motivación de los estudiantes (autónoma/controlada en Ryan & Deci, 2020), sino que podrían afectar la *construcción de metas* que se orientan *hacia el aprendizaje* o *hacia el desempeño*. De igual manera, podrían afectar tanto el sentimiento de competencia para la tarea (*expectancy*) como los distintos componentes del valor que se le asigna a esta y que finalmente modulan la *intensidad* de la motivación.

Estudios sobre representaciones de la motivación en educadores de nivel primario (en formación y en servicio) muestran que hay una representación poco elaborada de la motivación, en donde lo importante es entretener más que suscitar el deseo de aprender (Valenzuela et al., 2018). Es posible que este fenómeno no sea solo privativo de estos futuros docentes, sino que sea una representación compartida por formadores en otras áreas de conocimiento y otros niveles educativos. Esta concepción de la motivación como "animación" o entretenimiento podría generar dispositivos o estrategias (prácticas motivacionales), que tratando de "motivar", generen un efecto no deseado: favorecer una motivación orientada al desempeño más que hacia la apropiación profunda de los contenidos. En otras palabras, siguiendo la nomenclatura de la Teoría *Expectancy-value*, que estos dispositivos pudieran impactar sobre la utilidad (uso pragmático), más que sobre la importancia (identificación con el proyecto personal) o el interés intrínseco.

Responsabilidad de la motivación

Dentro de las responsabilidades que se asignan a los formadores (Cáceres et al., 2021), destacan un conjunto de procesos asociados a la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes a los que se suman aspectos que configuran a un "buen profesor". Entre estos destacan que sea una persona comprensiva, empática, puntual, inteligente, amable así como también claro, organizado y motivador (Di Battista et al., 2022; Vásquez et al., 2021). Este último aspecto es clave

en el contexto de este estudio y nos permite analizar la pregunta de a quién le corresponde la responsabilidad de motivar en el contexto de la Educación Superior.

Suscitar la motivación por aprender, es decir, activar o potenciar el deseo de aprender de los estudiantes, es una labor que tanto la cultura pedagógica como la Política pública destacan como una labor propia de los profesores. Pero ¿es esta asumida como una responsabilidad profesional por los docentes?

Evidencia reciente muestra que la responsabilidad de la motivación, a nivel escolar, no es algo que los profesores entiendan como una obligación exclusiva de ellos (Cáceres et al., 2021). Junto con identificar otros actores relevantes, hay una conceptualización diferenciada sobre qué significa motivar, cuándo es labor del docente y cuándo es labor del estudiante o de otros actores, como la familia (Precht et al., 2016). Para los profesores, motivar significaría captar la atención y generar las condiciones para poder realizar los procesos instruccionales, mientras que a la vez, cuando se trata de las familias, motivar es dar sentido al aprendizaje y disponer a los estudiantes al aprendizaje escolar. Esta duplicidad de concepciones respecto a la motivación sería posible encontrarla también en la educación superior.

Objetivos e hipótesis

En este contexto nos interesó indagar en las prácticas que los formadores tanto de carreras de educación como de salud despliegan para incentivar el aprendizaje de sus estudiantes, contrastando la frecuencia de los distintos tipos de prácticas motivacionales declaradas en contextos presenciales y virtuales.

Nuestra hipótesis principal es que los formadores, independientemente de su área de conocimiento (Educación o Salud), aludirán a prácticas de poco efecto motivacional y, subsidiariamente, que el tipo de prácticas motivacionales utilizadas variará según se trate de enseñanza presencial o en contexto de virtualidad.

Método

Participantes

En este estudio participaron un total de 392 docentes universitarios de ambos sexos (58,5% mujeres) de carreras de Salud (n=218) y de Educación (n=174) y cuya edad promedio fue de 44,1 años (SD=10,2) provenientes de 10 universidades chilenas.

Los participantes ejercen como docentes en carreras tan diversas como enfermería, medicina, fonoaudiología, kinesiología, nutrición, obstetricia, odontología, tecnología médica, terapia ocupacional o psicología, y distintas carreras pedagógicas como educación de párvulos, educación primaria, distintas especialidades de pedagogías (historia, matemáticas, educación física, lenguaje, idiomas), educación especial o psicopedagogía.

Instrumentos

Para dar cuenta de las prácticas motivacionales que los docentes intencionan, se indagó a través de una pregunta abierta: *¿Qué hace usted habitualmente para favorecer la motivación de sus estudiantes?* Esta pregunta fue replicada, especificando el caso de la enseñanza presencial y la modalidad online.

El cuestionario, incluyó además de datos contextuales y sociodemográficos, una pregunta sobre la responsabilidad de la motivación por el aprendizaje en los estudios universitarios, a través de una escala Likert en donde los extremos del diferencial semántico eran el profesor (1) y el alumno (11).

Si bien el cuestionario fue anónimo, se solicitaron datos sociodemográficos que permitiesen identificar el área de conocimiento, la carrera, años de experiencia, edad y sexo.

Procedimientos

Se aplicó un cuestionario online que preguntaba por las prácticas motivadoras tanto en formato presencial como online. Previo al acceso al instrumento, el participante debía declarar su acuerdo con el consentimiento informado aprobado por el Comité de ética científico (CEC) de la institución patrocinante. El acceso a los participantes se realizó a través de correo electrónico y de invitaciones abiertas en distintas facultades del área de la Educación y de Salud a lo largo del país.

Procedimientos analíticos

Las respuestas a las preguntas abiertas fueron codificadas y categorizadas a partir de los diez tipos de prácticas presentadas anteriormente e incluyendo, además, una categoría de estrategia “didáctica” que si bien promueve el aprendizaje, no constituye una estrategia motivacional en sentido estricto. Así, una respuesta que contenía una estrategia didáctica (no motivacional) y otra que relevaba la importancia del contenido para el perfil profesional fue codificada en ambas categorías. En los casos en los que se menciona más de una práctica de la misma categoría, se codificó su frecuencia.

Resultados

El análisis de las prácticas motivacionales se realizó focalizándose en cinco aspectos: a) Estrategias didácticas declaradas como motivacionales, b) tipos de prácticas motivacionales prevalentes, c) disponibilidad de prácticas motivacionales, d) prácticas motivacionales ausentes y e) atribuciones de responsabilidad en la motivación por el aprendizaje.

Estrategias didácticas v/s estrategias motivacionales

Un primer análisis de los resultados se focaliza en la proporción de participantes que mencionan estrategias motivacionales versus otras que no son estrictamente motivacionales y que hemos denominado “prácticas de mediación didáctica”.

Al ser consultados por estrategias o prácticas habituales para favorecer la motivación de los estudiantes en contexto presencial, sólo un 49.41% y 45.77% de los encuestados del área de salud y educación, respectivamente, dan cuenta de estrategias motivacionales propiamente tales. El resto de los participantes, es decir un poco más de la mitad de ellos, propone exclusivamente estrategias didácticas basadas en el convencimiento de que dichas mediaciones serán motivadoras para el aprendizaje. Ejemplo de ello son:

“Clases participativas, retroalimentación efectiva, uso de diversas metodologías y diferentes instrumentos evaluativos” (Educación, mujer, 33 años).

“Clases interactivas, lenguaje coloquial, contar experiencias y casos clínicos” (Salud, Mujer, 50 años)

“Docencia activa, actividades grupales, evaluación de procesos y su retroalimentación, docencia digital” (Salud, hombre, 42 años)

La proporción de estrategias de *mediación didáctica* respecto a las estrategias motivacionales, son similares entre académicos de salud y educación cuando se trata de enseñanza presencial. En el caso de la modalidad virtual (online) se aprecia que este tipo de respuesta es significativamente superior en el grupo de profesionales vinculados al área de educación ($F_{(1,390)}=4.742$; $p=.030$). No obstante, el análisis de estas estrategias didácticas en modalidad online muestra una caída significativa de estas en los académicos de salud ($t_{(1,217)}=-3.794$; $p<.001$) en contraste con la estabilidad de estas estrategias en el grupo de educación ($t_{(1,173)}=1.044$; $p=.298$).

Por otra parte, el análisis de las estrategias **estrictamente motivacionales** que surgen tras inquirir sobre estrategias que favorezcan el deseo de aprender, muestra que en la modalidad online estas estrategias bajan de 49.41% a 33.33% (-16.08) en el caso de los docentes de carreras de Salud y suben de 45.77% a 46.31% (+0.53) en académicos del área de educación.

Dado que los participantes aluden a veces más de una estrategia, se realizó un análisis de las estrategias mencionadas. El total de **prácticas motivacionales** mencionadas también varía en el mismo sentido que en el análisis anterior entre la modalidad presencial y online. Cae de 90 a 50 menciones en académicos de salud y se incrementa de 74 a 85 en los docentes del área de la educación.

Lo anterior muestra que los docentes del área de salud tienden a evidenciar un elenco más restringido de prácticas motivacionales que los de educación, pero sólo en contexto online.

Cabe consignar también que no existen diferencias por sexo ($p > .05$) ni por experiencia laboral ($p > .36$). Este último dato es especialmente interesante ya que da cuenta de que independiente de la experiencia, las prácticas motivacionales tienden a mantenerse estables.

¿Dónde aprendió a motivar a sus estudiantes?

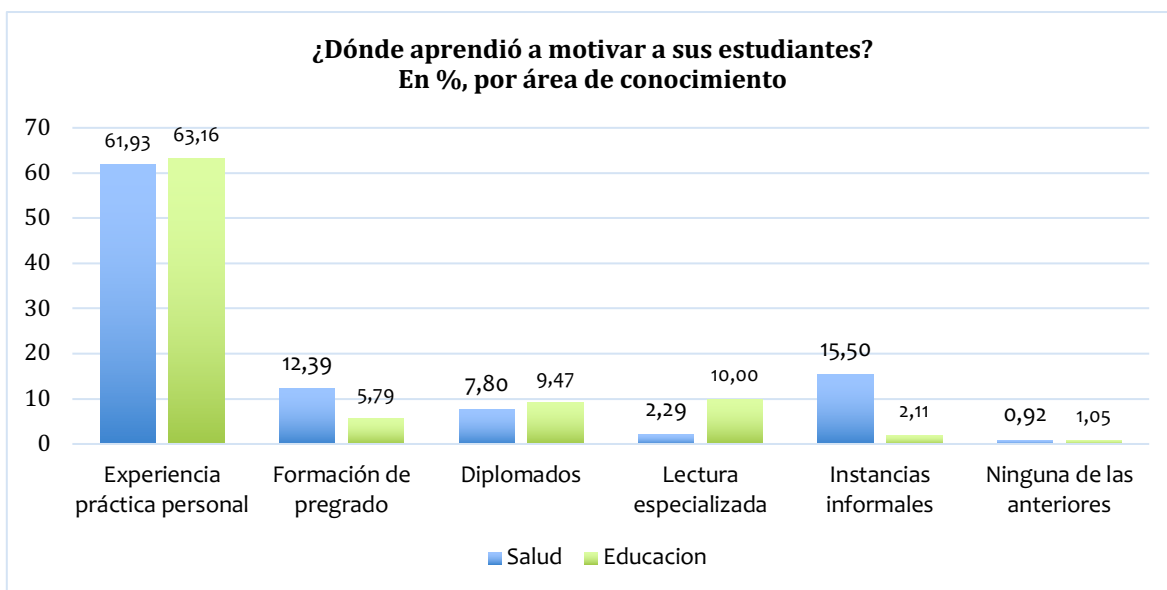
De manera complementaria, se le preguntó a los docentes dónde habrían adquirido su conocimiento respecto a la motivación.

Los participantes declaran (ver Figura 1) que el conocimiento sobre cómo motivar a sus estudiantes se basa fundamentalmente en la experiencia personal. Le sigue la mención de diplomados y literatura especializada, por parte de docentes de Salud y Educación, respectivamente.

Al comparar a través de un ANOVA aquellos académicos que basan sus estrategias motivacionales en su experiencia versus otras fuentes (eventualmente más confiables como formación universitaria, literatura especializada o programas de formación tipo diplomados), no se observan diferencias estadísticamente significativas entre la cantidad de prácticas estrictamente motivacionales en ninguno de los dos grupos, ni en formato presencial $F_{(1,244)}=1.479$; $p=.225$ (Salud) y $F_{(1,188)}=1.479$; $p=.224$ (Educación), ni en formato online $F_{(1,244)}=1.602$; $p=.207$ (Salud) y $F_{(1,188)}=1.822$; $p=.179$ (Educación).

Figura 1.

Fuente de aprendizaje de estrategias motivacionales



Tipos de prácticas motivacionales prevalentes

Un tercer análisis dice relación con el contenido de las prácticas motivacionales y su prevalencia, es decir, qué tipo de estrategias son las más usadas por estos docentes (ver Tabla 1).

En ambos tipos de docentes, las prácticas más recurrentes en **modalidad presencial** están asociadas a: 1) soporte emocional 2) la importancia del contenido para la formación personal y 3) la amenidad de la clase. En el caso de las estrategias en la **modalidad online**, los tipos de estrategias más frecuentes son: 1) soporte emocional, 2) favorecer la autodeterminación y desafío y 3) la amenidad de la clase.

En el caso de los académicos del área de salud, las tres estrategias más recurrentes concentran el 71.22% en la modalidad presencial y aumenta a 86% en contexto online. Este proceso de menor variabilidad en las estrategias en contexto online contrasta con la dinámica observada en los académicos del área de educación, cuya concentración de estrategias en los tres tipos más prevalentes mantienen una concentración similar en ambas modalidades de enseñanza.

No obstante lo anterior, cabe destacar en ambos grupos de formadores el aumento de las estrategias relacionadas con *cercanía* y *empatía* cuando refieren estrategias en modalidad online. En sentido contrario, se constata el descenso abrupto de las estrategias de importancia, esto es, aquellas que relacionan los contenidos y habilidades con el proyecto personal/profesional del estudiante.

Asimismo, cabe resaltar el incremento de las estrategias vinculadas con la autoeficacia en los formadores de profesores, tipo de estrategia que en la modalidad online pasa a ocupar el segundo tipo más frecuente de estrategia motivacional.

Tabla 1*Estrategias motivacionales declaradas por docentes, por tipo y área de conocimiento (%)*

	Salud		Educación		Prom.
	Pres.	Online	Pres.	Online	
1. Prácticas para hacer amena la clase	8.89	18.00	10.81	8.24	11.78
2. Premio	3.33	6.00	2.70	4.71	3.60
3. Castigos	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
4. Valor de utilidad	2.22	0.00	0.00	0.00	0.56
5. Importancia personal o profesional	21.11	4.00	13.51	7.06	12.60
6. Favorecedores de Motivación Intrínseca	2.22	4.00	8.11	3.53	5.35
7. Autoeficacia/desafío	12.22	6.00	8.11	12.94	8.35
8. Soporte emocional	41.11	62.00	51.35	61.18	49.79
9. Favorecer el clima de aula	8.89	0.00	5.41	0.00	4.75
10. Trabajo de manera autónoma	0.00	0.00	0.00	2.35	0.00
Suma de las 3 estrategias más recurrentes	71.11%	86.00%	75.68%	76.47%	
Total de estrategias Motivacionales	90	50	74	85	
Total de estrategias NO motivacionales	156	180	160	199	

Disponibilidad de prácticas motivacionales

Un análisis más profundo de las estrategias motivacionales declaradas dice relación con la disponibilidad de dichas estrategias en contextos presenciales y online. Los resultados muestran que la disponibilidad de prácticas bruta (frecuencia), cambió solo en la modalidad online donde se redujo significativamente en salud y aumentó en educación.

En el caso de los académicos de carreras de la salud los tres tipos de prácticas más recurrentes concentran el 71.11% y 86% (+14.89) de ellas en modalidad presencial y online, respectivamente; mientras que en el grupo de académicos de educación, la variabilidad aumenta solo marginalmente con la enseñanza online, donde las tres prácticas más recurrentes pasan de 75.68% a 76.47 (+0.79) (ver tabla 1).

Lo anterior pareciera sugerir que los académicos del área de educación en contexto de clases online (pandemia) mantienen una diversidad de estrategias para motivar a sus estudiantes, mientras que los académicos del área de salud concentran sus estrategias en la cercanía y empatía con los estudiantes y en amenizar la clase.

Las prácticas motivacionales ausentes

Dentro de las prácticas que fueron mencionadas muy esporádicamente o que simplemente están ausentes, cabe destacar dos tipos: aquellas que para “promover” el aprendizaje imponen castigos o sanciones y, por otra parte, aquellas que favorecen la autonomía o que se vinculen directamente con la utilidad de lo que se va a aprender.

Respecto de los castigos, sería comprensible su ausencia por razones de deseabilidad social. Por otra parte, llama la atención que ninguna de las 436 prácticas mencionadas aluda a favorecer la autonomía y autodeterminación de los estudiantes como una manera de generar en ellos el deseo de aprender por propia elección.

Finalmente, aunque hubo dos menciones (Salud, prácticas presenciales) es llamativa la omisión generalizada de vincular los contenidos de la clase con su utilidad, ya sea como prerrequisito para otros aprendizajes o por su relevancia práctica.

Responsabilidad en la motivación por el aprendizaje

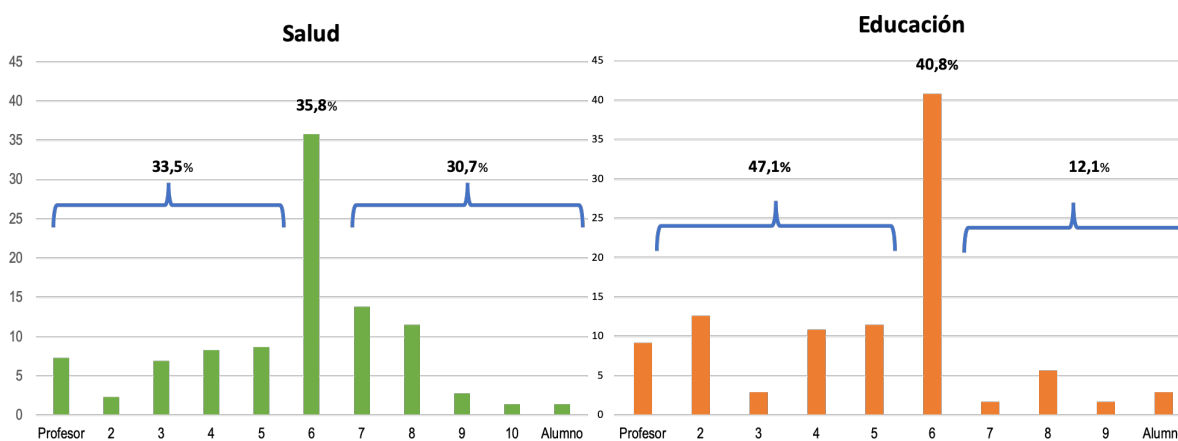
Finalmente, se analizó la atribución de responsabilidad en la motivación de los estudiantes. En concreto, se consultó a los participantes por el responsable de la motivación al aprendizaje en la Educación Superior. Las respuestas en una escala de diferencial semántico de 11 puntos, donde “1” es el profesor y “11” corresponde al alumno; muestra diferencias significativas entre ambos grupos de académicos ($F_{(1,390)}= 10.214$; $p= .002$) y con varianzas homogéneas ($Levene_{(1,390)}=1.639$; $p= .201$). Los académicos del área de Educación atribuyen significativamente más responsabilidad al docente y los de Salud al estudiante. Sin embargo, cabe hacer notar que las medias de ambos grupos, aunque cercanos al punto medio de la escala, se sitúan aún en la zona de responsabilidad de los formadores ($M=5.66$ y $M=4.94$, para salud y educación, respectivamente).

Más allá del promedio, la distribución de esta variable muestra que la responsabilización de la motivación al alumno es casi tres veces superior en el grupo de académicos del área salud (ver Figura 2).

Figura 2.

Atribución de responsabilidad de la motivación

A su juicio, ¿de quién es la responsabilidad de la motivación por el aprendizaje en los estudios universitarios?



Discusión

En este estudio nos propusimos indagar sobre las prácticas que los académicos formadores de carreras de educación y salud despliegan para favorecer la motivación por el aprendizaje de sus estudiantes. Nos interesaba, en primer lugar, determinar cuántas de esas prácticas correspondían a estrategias motivacionales propiamente tales y, en segundo lugar, identificar si existía variación en las estrategias empleadas según el contexto de enseñanza (presencial y en situaciones de virtualidad).

Hemos podido identificar cuatro hallazgos principales. En primer lugar, constatamos que los académicos participantes poseerían una concepción más bien restringida de la motivación. Ello es patente en las menciones realizadas por los participantes. En concreto, los formadores

confunden estrategias motivacionales con estrategias didácticas o simples métodos, los cuales, si bien pueden favorecer la adquisición de conocimientos, no necesariamente activan los recursos cognitivos de los estudiantes para querer aprender. Esto es consistente con lo observado en formadores de educación respecto a estudiantes de nivel escolar (Valenzuela et al., 2018).

Junto con lo anterior, se observa que la estrategia motivacional predominante en ambos grupos de formadores se asocia con la creencia de que una actitud de cercanía y empatía hacia el estudiante favorecería una mejor motivación académica (Schenke et al., 2018). Si bien esta idea puede ser cierta, se trata de una etapa basal de la motivación que favorece una *disposición* a la actividad lectiva, pero que no necesariamente lleva al sujeto a la activación de recursos cognitivos para apropiarse de esos contenidos y habilidades de manera profunda (Hangen et al., 2019). Esto refrenda la idea de que los docentes participantes poseen esquemas de conocimiento precarios respecto de la motivación por el aprendizaje y de cómo suscitar el deseo de aprender en sus estudiantes.

Un tercer hallazgo relevante es la falta de preeminencia que tienen las estrategias vinculadas a la utilidad percibida de los contenidos enseñados, así como la irrelevancia de las estrategias tendientes a favorecer la autonomía. Ambos aspectos han sido identificados por la literatura como factores potentes de la motivación (Díaz-Noguera et al., 2022). De igual manera, llama la atención que las estrategias vinculadas a la importancia, esto es, la relación de lo que se aprende con el proyecto personal sean relevantes en modalidad presencial y que ello no se refleje del mismo modo en la modalidad virtual.

En este contexto, la atribución de responsabilidad de la motivación puede ser considerada un factor que ayuda a entender las diferencias observadas entre los docentes que forman estudiantes en carreras del área de la salud y aquellos que lo hacen en el área de la educación. De igual manera, con independencia del posicionamiento concreto que adopte el docente, constituye una temática que puede contribuir a la reflexión sobre el rol formativo, los límites y las ayudas que en este campo pueden dar los docentes.

Finalmente, el contraste entre ambos grupos muestra que no existirían diferencias en la formación motivacional y disponibilidad de estrategias motivacionales entre los académicos de carreras de salud y educación. Contrario a lo esperado, los formadores del área educacional no demuestran mejor dominio de estrategias motivacionales que los académicos del área de la salud.

En este sentido, la alusión mayoritaria al conocimiento experiencial para dar cuenta de las estrategias motivacionales utilizadas aparece como una pista importante para comprender la precariedad de las estrategias que declaran los docentes. Lo anterior impele a considerar como necesaria una mejor formación motivacional para los formadores universitarios en general y, por cierto, en el caso particular de aquellos que tienen como misión formar a los futuros docentes. La profusión actual de diplomados en enseñanza universitaria que muchas universidades han implementado en el país merece reconsiderar el lugar que ocupa esta temática en la formación de docentes universitarios.

En la perspectiva de profundizar este análisis, sugerimos tomar en cuenta una limitación evidente de este estudio que analiza las estrategias a partir de las declaraciones de los docentes y no desde la observación directa o el contraste entre esta y lo declarado por ellos.

Si bien la formación motivacional y las capacidades para motivar a los estudiantes no son temáticas nuevas en el campo educativo, el contexto de docencia remota de emergencia (Gill et al., 2020) y las instalación progresiva de sistemas híbridos de enseñanza, complejiza el desafío de generar en los estudiantes motivos para activar sus recursos cognitivos para aprender de manera profunda.

Referencias

- Anderman, E. M. (2020). Achievement motivation theory: Balancing precision and utility. *Contemporary Educational Psychology*, 101864. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101864>
- Boekaerts, M. (2016). El rol crucial de la motivación y de las emociones en el aprendizaje en el aula. In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Eds.), *La naturaleza del aprendizaje* (pp. 83-103). OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO
- Cáceres, C., Muñoz, C., & Valenzuela, J. (2021). Responsabilidad personal docente y motivación escolar. *REIFOP Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesores*, 24(1), 175-188. <https://doi.org/10.6018/reifop.402761>
- Cerezo, R., Fernández, E., Amieiro, N., Valle, A., Rosário, P., & Núñez, J. C. (2019). El papel mediador de la autoeficacia y la utilidad entre el conocimiento y el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje. *Revista de psicodidáctica*, 24(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.08.001>
- Cook, D. A., & Artino, A. R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50(10), 997-1014. <https://doi.org/10.1111/medu.13074>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1999). A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Di Battista, S., Pivetti, M., Melotti, G., & Berti, C. (2022). Lecturer Competence from the Perspective of Undergraduate Psychology Students: A Qualitative Pilot Study. *Education Sciences*, 12(2), 139. <https://www.mdpi.com/2227-7102/12/2/139>
- Díaz-Noguera, M. D., Hervás-Gómez, C., De la Calle-Cabrera, A. M., & López-Meneses, E. (2022). Autonomy, Motivation, and Digital Pedagogy Are Key Factors in the Perceptions of Spanish Higher-Education Students toward Online Learning during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(2). <https://doi.org/10.3390/ijerph19020654>
- Ferreira, A. C. (2017). *Motivación académica: su relación con el estilo motivacional del docente y el compromiso del estudiante hacia el aprendizaje* [Tesis de Master, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Lima.
- Fong, C. J., Dillard, J. B., & Hatcher, M. (2019). Teaching self-efficacy of graduate student instructors: Exploring faculty motivation, perceptions of autonomy support, and undergraduate student engagement. *International Journal of Educational Research*, 98, 91-105. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.08.018>

- Froiland, J. M., & Worrell, F. C. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. *Psychology in the Schools*, 53(3), 321-336. <https://doi.org/10.1002/pits.21901>
- Gill, D., Whitehead, C., & Wondimagegn, D. (2020). Challenges to medical education at a time of physical distancing. *Lancet*, 396(10244), 77-79. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)31368-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)31368-4)
- Guay, F. (2021). Applying Self-Determination Theory to Education: Regulations Types, Psychological Needs, and Autonomy Supporting Behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75-92. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>
- Hangen, E. J., Elliot, A. J., & Jamieson, J. P. (2019). Highlighting the difference between approach and avoidance motivation enhances the predictive validity of performance-avoidance goal reports. *Motivation and Emotion*, 43(3), 387-399. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9744-9>
- Hattie, J., Hodis, F. A., & Kang, S. H. K. (2020). Theories of motivation: Integration and ways forward. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101865. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101865>
- Leal-Soto, F., Ramírez, J. D., & Valdivia, Y. (2014). Bienestar psicológico y prácticas docentes con efectos motivacionales orientadas al aprendizaje. *Universitas Psychologica*, 13(3), 15-23. <https://tinyurl.com/leal-soto2014>
- López-Angulo, Y., Cobo-Rendón, R. C., Pérez-Villalobos, M. V., & Díaz-Mujica, A. E. (2021). Apoyo social, autonomía, compromiso académico e intención de abandono en estudiantes universitarios de primer año. *Formación universitaria*, 14, 139-148. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062021000300139&nrm=iso
- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C.-G., & Molina-López, V.-M. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45-53. [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30043-6](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30043-6)
- Oudeyer, P.-Y., Gottlieb, J., & Lopes, M. (2016). Intrinsic motivation, curiosity, and learning: Theory and applications in educational technologies. In *Progress in brain research* (Vol. 229, pp. 257-284). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2016.05.005>
- Pérez, H. H. (2016). *Estilo motivacional del docente, compromiso académico y estrategias de evitación: un enfoque mediacional* [Master en Congición, aprendizaje y desarrollo, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Lima. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/7801>
- Precht, A., Valenzuela, J., Muñoz, C., & Sepúlveda, K. (2016). Familia y motivación escolar: desafíos para la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 165-182. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500010>
- Putwain, D. W., Nicholson, L. J., Pekrun, R., Becker, S., & Symes, W. (2019). Expectancy of success, attainment value, engagement, and Achievement: A moderated mediation analysis. *Learning and instruction*, 60, 117-125. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.11.005>
- Reeve, J. (2018). *Understanding motivation and emotion*. John Wiley & Sons.

- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Schenke, K., Ruzek, E., Lam, A. C., Karabenick, S. A., & Eccles, J. S. (2018). To the means and beyond: Understanding variation in students' perceptions of teacher emotional support. *Learning and Instruction*, 55, 13-21. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.02.003>
- Trautwein, U., Marsh, H., Nagengast, B., Lüdtke, O., Nagy, G., & Jonkmann, K. (2012). Probing for the multiplicative term in modern expectancy-value theory: A latent interaction modeling study. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 763-777. <https://doi.org/10.1037/a0027470>
- Valenzuela, J., Muñoz, C., & Montoya Levinao, A. (2018). Estrategias motivacionales efectivas en profesores en formación. *Educação e Pesquisa*, 44, e179652. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844179652>
- Vancouver, J. B., Alicke, M., & Halper, L. R. (2018). Self-Efficacy. In D. Lance Ferris, R. E. Johnson, & C. Sedikides (Eds.), *The Self at Work: Fundamental Theory and Research* (pp. 15-38). Routledge.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 468.
- Vásquez, A., Rojo, R., & Navarro, N. (2021). Conception of the motivating teacher: perception of students' from a health career. *Investigación en Educación Médica*, 7(27), 72-81. <https://www.medigraphic.com/pdfs/invedumed/iem-2018/iem1827i.pdf>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2020). 35 years of research on students' subjective task values and motivation: A look back and a look forward. In A. J. Elliot (Ed.), *Advances in Motivation Science* (Vol. 7, pp. 161-198). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.05.002>