

Estudio de caso sobre los estilos motivacionales de dos docentes de educación primaria en la modalidad remota¹

Yvett Graciela Valle- Pinedo²

Colegio León Pinelo, Perú

Patricia Nakamura- Goshima³

Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú

***Autor de correspondencia: ygvalle@pucp.edu.pe**

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Valle-Pinedo, Y. & Nakamura-Goshima,P. (2023). Estudio de caso sobre los estilos motivacionales de dos docentes de educación primaria en la modalidad remota. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 7(13), 180-204. doi: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog23.11081310>

Recibido: diciembre 1 de 2022 / **Revisado:** marzo 8 de 2023 / **Aceptado:** mayo 11 de 2023

¹ El presente artículo de investigación deriva de la tesis de licenciatura denominada “Estilos motivacionales de los docentes del tercer y quinto grado de Educación primaria en la modalidad virtual en una institución educativa privada de Lima”, desarrollada por la primera autora para optar el título de Licenciada en Educación, en la Pontificia Universidad Católica del Perú, siendo asesorada por la segunda autora.

² Licenciada en Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú. Cotutora del Programa de la Escuela Primaria (PEP), Colegio León Pinelo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3881-0071>. E-mail: ygvalle@pucp.edu.pe. Lima, Perú.

³ Magister en Ciencias de la Educación, Universidad de Nagoya (Japón). Profesora auxiliar, Departamento Académico de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3789-2909>. E-mail: pnakamura@pucp.pe. Lima, Perú.

Resumen: Este artículo explora los estilos motivacionales de las docentes en dos aulas de educación primaria en una institución educativa privada de la ciudad de Lima, dentro del contexto de educación remota llevada a cabo en el período de la pandemia por la Covid-19. Según la Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci (2000), estos estilos hacen referencia a patrones de acción que se encuentran presentes en las distintas prácticas que realizan los docentes para motivar a sus estudiantes. Por ello, el objetivo de esta investigación es explorar los estilos predominantes a partir de las prácticas motivacionales que utilizan las maestras. El estudio de caso sigue un enfoque cualitativo, recogiendo información a través de la observación y la encuesta. Así, se encontraron prácticas motivacionales que corresponden a los estilos de estructura y de apoyo a la autonomía. De esta manera, se concluye que el estilo de apoyo a la autonomía está presente al buscar un alto grado de participación del estudiante; sin embargo, es el estilo de estructura el que predomina en estas aulas, caracterizado por la constante guía y orientación de las maestras. Para próximas investigaciones sería útil incluir un mayor número de docentes, lo cual permita extrapolar y generalizar conclusiones.

Palabras clave: motivación, docente de escuela primaria (Tesauros); estilo motivacional docente, educación remota (Palabras clave sugeridas por las autoras).

Case study on the motivational styles of two primary education teachers during remote learning

Abstract: This article explores the motivational styles of two primary education teachers who teach in a private educational institution in the city of Lima, within the context of remote learning carried out during the Covid19 pandemic. According to Ryan and Deci's (2000) Self-Determination Theory, these styles refer to patterns of action that are present in the different practices that teachers carry out to motivate their students. Therefore, the objective of this research is to explore the predominant styles based on the motivational practices used by teachers. This case study follows a qualitative approach, collecting information through observation and survey. Thus, it was found motivational practices that correspond to the styles of structure and support for autonomy. In this way, it is concluded that the style of support for autonomy is present when seeking a high degree of student participation. However, it is the style of structure that predominates in these classrooms, characterized by the constant guidance and orientation coming from the teachers. For future research, it would be useful to include a larger number of teachers, which allows us to extrapolate and generalize conclusions.

Keywords: Primary school teacher, motivation (Thesaurus); motivational teaching style, remote learning (Keywords suggested by the authors)

Estudo de caso sobre os estilos motivacionais de dois professores do ensino fundamental na modalidade remota

Resumo: Este artigo explora os estilos motivacionais de professores de duas salas de educação primária de uma instituição de ensino privada da cidade de Lima, no contexto da educação remota realizada no período da pandemia de Covid19. Segundo a Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci (2000), esses estilos referem-se a padrões de ação que estão presentes nas diferentes práticas que realizam os professores para motivar seus alunos. Portanto, o objetivo desta pesquisa é explorar os estilos predominantes com base nas práticas motivacionais utilizadas pelos professores. Este estudo de caso segue uma abordagem qualitativa, coletando informações por meio de observação e uma entrevista. Assim, foram encontradas práticas motivacionais que correspondem aos estilos de estruturação e apoio à autonomia. Dessa forma, conclui-se que o estilo de apoio à autonomia está presente quando se busca um alto grau de participação dos alunos, porém, é o estilo de estrutura que predomina nessas salas de aula, caracterizado pela constante guia e orientação dos professores. Para pesquisas futuras, seria útil incluir um número maior de professores, o que permite extrapolar e generalizar as conclusões.

Palavras-chave: Professor do ensino fundamental, motivação (Tesouros); estilo motivacional docente, ensino remoto (palavras-chave sugeridas pelos autores)

Introducción

En Perú, el *Marco del Buen Desempeño Docente* (Ministerio de Educación del Perú, 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 características, independientemente de cualquier factor externo, sociocultural y económico. Ello implica motivar a todos los estudiantes hacia el aprendizaje, pues aquellos que se encuentren motivados tendrán mayor claridad sobre para qué van a la escuela, se sentirán entusiasmados y competentes, establecerán relaciones seguras y serán aprendices activos (Núñez y León, 2019). De esta manera, si lo que buscamos es una educación centrada en el estudiante, es necesario que el docente empiece a ser consciente de cómo lo motiva (Ryan y Deci, 2017).

Es por ello que la presente investigación tiene por objetivo explorar los estilos motivacionales que utilizan dos docentes del nivel primario dentro de la modalidad a distancia, pues se reconoce que la motivación se debe promover durante toda la experiencia de aprendizaje, demostrando la importancia de las condiciones que diseña el maestro para que la motivación se genere dentro del aula (Cheon et al., 2020).

Investigaciones realizadas en la región Latinoamericana en el contexto de educación remota por la pandemia de la Covid-19 señalan que el reto de motivar a los estudiantes se intensificó en la modalidad remota (Canese et al., 2021; Martínez-Aguilar y Pérez-Múzquiz, 2022; Meneses-Sánchez et al., 2022; Plasencia-Díaz, 2021), evidenciando a la vez que dicha motivación se torna esencial porque se requiere que el estudiante sea más autónomo, autorregulado y responsable con su aprendizaje (Bourrouk, 2021); puesto que, al no tener la respuesta inmediata del docente, debe buscar soluciones y estrategias de organización que ayuden a gestionar su aprendizaje. Así, el docente debe crear espacios y ambientes digitales de interacción con sus estudiantes, donde genere la mayor motivación posible para seguir aprendiendo, incluso desde casa.

Según Maehr y Zusho (2009), la motivación en un espacio educativo es un constructo teórico que explica la iniciativa, dirección, intensidad, persistencia y la calidad de las conductas de los estudiantes hacia una meta de aprendizaje. En ese sentido, explica las razones, las emociones y los pensamientos detrás de cada acción humana, siendo considerada el “motor” de los individuos. Resulta evidente que la motivación de un estudiante es un elemento esencial a ser tomado en cuenta para la mejora de las prácticas utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Guay y Bureau, 2018).

En los últimos años, la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2008) ha tomado fuerza en el campo de la motivación en el aula. Esta macroteoría define a la autodeterminación como un aspecto motivacional que necesitan los individuos para experimentar elección y control en entornos específicos (Ryan y Deci, 2000). Así, plantea que existe un vínculo estrecho entre las necesidades básicas de las personas y sus motivaciones, de modo que, la “energía del comportamiento se genera por la búsqueda de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y vinculación” (Stover et al., 2017, p. 107).

La primera necesidad psicológica básica, referida a la autonomía, hace alusión al sentimiento del estudiante de libertad y control sobre sus decisiones en su aprendizaje, con base en sus propias creencias, principios y valores. La segunda, que es la necesidad de competencia, se entiende como la percepción de los estudiantes de sus capacidades y habilidades para superar los retos en este proceso. La última, la necesidad de relación/vinculación, se dirige a las relaciones seguras y de soporte que tengan en su aprendizaje que los haga sentir validados por su entorno (Maehr y Zusho, 2009).

La teoría de la autodeterminación estudia los entornos que satisfacen o frustran estas necesidades psicológicas básicas de los individuos, tales como el aula, encontrando que los distintos niveles de motivación de las personas se relacionan con la frustración o satisfacción de estas necesidades. De esa manera, los seres humanos nos movemos a partir de distintos tipos de motivaciones, relacionadas a las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB), las cuales son consideradas innatas y universales (Deci y Ryan, 2008). Por un lado, motivaciones más externas y

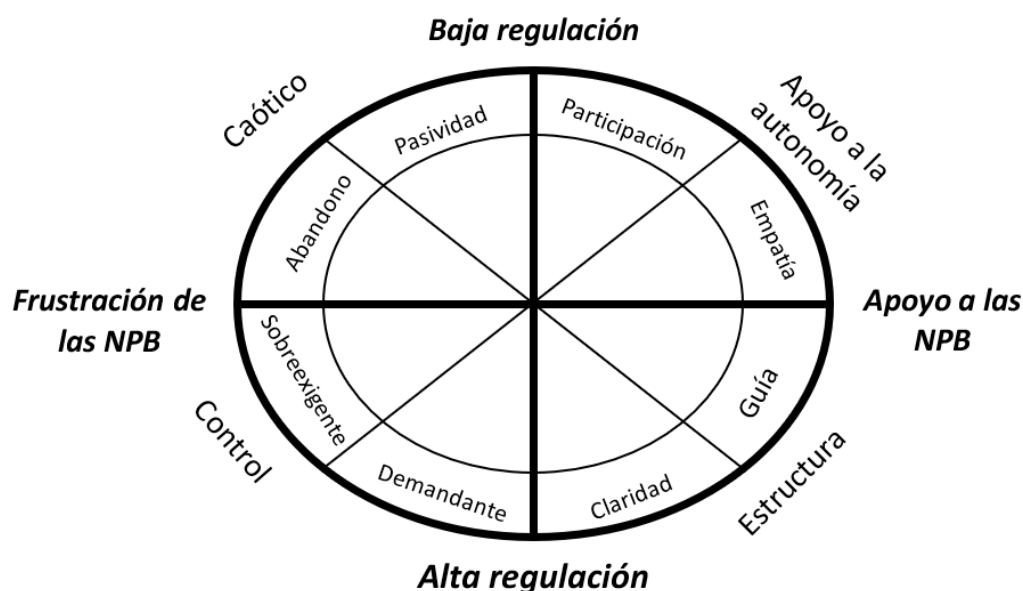
alejadas de los propios intereses, pero a la vez unidas a un sentido de deber y cumplimiento por obligación (calificaciones, presión, culpa), las cuales pueden llegar a frustrar estas NPB, mientras que las motivaciones internas, cercanas a las propias creencias, metas y principios, tienden a estar relacionadas con la satisfacción de las NPB.

Para la Teoría de la Autodeterminación (TAD), existen muchos factores que influyen en la motivación de los estudiantes (Hartnett, 2016), por lo que considera aspectos como los procesos sociocognitivos, afectivos y psicológicos que los motivan o desmotivan hacia el aprendizaje. Sin embargo, uno de los agentes más estudiados por su impacto en la motivación de los estudiantes ha sido el docente. La TAD señala que el docente cumple el rol de adaptar las condiciones del entorno de enseñanza-aprendizaje que repercuten en la motivación de sus estudiantes, generando a su vez frustración o satisfacción en las NPB de estos mismos (Jang et al., 2016). Así, el docente ejerce el rol de liderazgo pedagógico en el aula, diseñando el ambiente donde los estudiantes aprenden; y siendo quien guía, ayuda y les da soporte, con miras a formarlos como agentes autónomos de su aprendizaje (Camizán et al., 2021).

En ese sentido, diferentes autores de la TAD han clasificado las formas, acciones y prácticas motivacionales que tienen los docentes para motivar a sus estudiantes dentro del salón de clases (Vermote et al., 2020). Así, se define estas prácticas como las condiciones y técnicas que aplica el maestro en su aula para motivar al educando, ubicándose en un cuadrante entre dos polos: según el grado de satisfacción de las NPB del estudiante y según el nivel de regulación y reglas que establezca el maestro (Vermote et al., 2020) (ver figura 1).

En el polo superior se encuentran los estilos que se apoyan en una mayor flexibilidad y menor regulación; mientras que, en el polo inferior, estilos donde los docentes presentan una mayor regulación, basada en normas, pautas u órdenes. Por otro lado, en el polo derecho, se encuentran los estilos que frustran las NPB; a diferencia del polo izquierdo, donde están los estilos que apoyan las NPB. Con base en esto, Aelterman et al. (2019) crearon el modelo circular de estilos motivacionales, que muestran cuatro estilos que convergen dentro de estas dos dimensiones.

Vemos en la figura 1 que existen cuatro estilos motivacionales: el estilo de apoyo a la autonomía, el estilo de estructura, el estilo controlador y el estilo caótico, los cuales a su vez se dividen en dos enfoques de enseñanza específicos cada uno (Delrue et al., 2019). Adicionalmente, dentro de cada enfoque de enseñanza, se identifican cuatro elementos esenciales de la didáctica del docente: el lenguaje, los recursos motivacionales, la retroalimentación y el nivel de participación esperada del estudiante.

Figura 1*Modelo circular de estilos motivacionales*

Nota. Adaptado de: "Toward an Integrative and Fine-Grained Insight in Motivating and Demotivating Teaching Styles: The Merits of a Circumplex Approach", Aelterman et al. (2019, p. 3).

El apoyo a la autonomía es el estilo que más se ha estudiado en los últimos años. 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., 2019). 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. Vermote et al. (2020) consideran que, es una postura receptiva del docente a las actitudes de sus estudiantes, que se demuestra en prácticas que promueven la participación y que adaptan el diseño de sesión a las necesidades de sus aprendices. De esta manera, dentro de dicho estilo, el educador desarrolla una enseñanza basada en la comprensión y motiva a sus estudiantes considerando sus intereses, opiniones y sentimientos (Aelterman et al., 2019).

Reeve et al. (2014) desarrollan una descripción detallada de las prácticas motivacionales que realiza un docente con este estilo, integrando los enfoques de empatía y de participación. Los docentes que apoyan la autonomía utilizan un lenguaje flexible que ofrece diferentes opciones en las actividades: informativo, es decir, que argumenta y explica las razones por las que hace una actividad o da una indicación; y de colaboración, lo que implica que realice sugerencias y recomendaciones en lugar de imposiciones. Así también, utilizan recursos motivacionales, como partir desde los intereses y objetivos de sus estudiantes, creando oportunidades de

participación, mostrando paciencia, respetando el ritmo del estudiante, y proponiendo actividades retadoras y significativas. Respecto a la retroalimentación, realizan comentarios con información necesaria para que el estudiante mejore y proporcionan un soporte incondicional positivo, en los éxitos y en los errores. Por último, el nivel de participación esperada del estudiante es alto, puesto que se sienten animados a compartir sus opiniones sobre lo que aprenden y cómo lo aprenden.

Por otro lado, el estilo controlador es considerado como opuesto al estilo de apoyo a la autonomía (Yang et al., 2022). Se caracteriza por basar su enseñanza en la presión y el control de los estudiantes. De esa 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, sin contar su perspectiva (Haerens et al., 2015).

De esta forma, tanto el enfoque de enseñanza exigente como el dominante conforman un estilo controlador, creando un ambiente vertical, con emociones que no generan bienestar y dirigido hacia la obtención de una meta externa. Los docentes que utilizan un lenguaje demandante y rígido, empleando presión verbal para generar sentimientos de culpa o vergüenza, usan recursos motivacionales externos como premios y castigos; centran su atención en el contenido y en la disciplina; tienen una retroalimentación centrada en el logro, en las comparaciones entre compañeros y el reconocimiento público; y no fomentan la participación de sus estudiantes. En ese sentido, se relacionan con estilos motivacionales controladores, los cuales frustran las NPB de los estudiantes (Ryan y Deci, 2017).

Otro estilo es el de estructura o de apoyo a la competencia. A pesar de tener un alto grado de regulación docente, no llega a frustrar las NPB de los estudiantes, pudiendo más bien generar un apoyo a éstas (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 (Núñez y León, 2019). Asimismo, adoptan una mirada que se enfoca en el proceso de aprendizaje, más que al resultado en sí mismo (Cheon et al., 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 (Deci et al., 2010).

Ambos enfoques forman el estilo de estructura. Así, se crea un ambiente de aprendizaje 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., 2019). Por

consiguiente, los docentes utilizan un lenguaje sencillo con expectativas e instrucciones claras; emplean recursos motivacionales como objetivos que el estudiante pueda integrar a su vida diaria; trabajan andamios y formas para que gestionen su aprendizaje; realizan una retroalimentación positiva e informativa enfocada en la tarea y la autorregulación, expresando confianza en las capacidades de sus educandos; y esperan que los estudiantes realicen preguntas sobre sus dudas (Aelterman et al., 2019).

Por último, el estilo caótico es el menos estudiado dentro de la clasificación de estilos (Aelterman et al., 2019). Este se caracteriza por frustrar las NPB y utilizar un bajo nivel de regulación docente (Vermote et al., 2020). Lo planteado 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. Estos maestros no consideran pautas ni reglas, creando un clima total de libertinaje. Se identifica que las prácticas motivacionales del estilo caótico no son muchas y están muy dispersas por la naturaleza del mismo. De esa manera, se encuentra que este estilo utiliza un lenguaje poco claro y contradictorio; no se encuentran recursos motivacionales debido a que la motivación debe surgir del mismo estudiante; la retroalimentación que se brinda es ambigua; y, por último, el docente espera que el estudiante, de forma libre e independiente, encuentre la ruta para lograr los objetivos (Aelterman et al., 2019).

Metodología

La investigación sigue un enfoque cualitativo, el cual permite aproximarse al contexto con elementos particulares y a los agentes sociales involucrados para comprender el objeto de estudio (Cueto, 2020). En ese sentido, se adentra a la realidad educativa para observar e indagar sobre los estilos motivacionales, contando con la perspectiva activa de los docentes insertos en la situación a investigar. El método de investigación cualitativa que se desarrolla es un estudio de caso de tipo idiográfico, pues busca describir, explicar, interpretar y entender un caso en particular, sin pretender elaborar amplias generalizaciones teóricas más allá de la data recogida (Levy, 2008).

El objetivo de la investigación es explorar los estilos motivacionales de las docentes de tercer y quinto grado de primaria en la modalidad a distancia de una institución educativa privada de Lima. Para ello, la primera categoría de estudio está conformada por las características de las prácticas motivacionales, y las respectivas subcategorías: lenguaje, recursos motivacionales, acciones de retroalimentación y tipo de participación que promueve la docente. La segunda categoría se refiere al estilo motivacional docente, con las siguientes subcategorías: estilo de apoyo a la autonomía, estilo de estructura, estilo caótico y estilo controlador. Estas categorías se evidencian en las dinámicas del entorno de enseñanza-aprendizaje.

La institución educativa donde se realizó esta investigación es privada y atiende los tres niveles de Educación Básica Regular: inicial, primaria y secundaria. Se seleccionó esta institución

debido a que, encontrándose el país inmerso en la crisis sanitaria, esta fue una de las escuelas que aplicó desde el inicio de dicha crisis la modalidad remota para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, dando una respuesta rápida a las necesidades que se presentaron para adaptarse a la nueva modalidad. De esta forma, la institución facilitó el uso de computadoras para docentes y estudiantes que lo necesitaran, capacitó a su personal pedagógico y administrativo para el uso de herramientas digitales y aseguró el acceso a plataformas como Zoom y Google para el desarrollo de las sesiones de clase virtuales.

Para seleccionar a las docentes, se utilizó un muestreo intencional, donde se escoge a los participantes de acuerdo a criterios de inclusión que están alineados a los objetivos (Salamanca y Martín-Crespo, 2007). Entonces, las docentes informantes de este estudio pertenecen al tercer y quinto grado de educación primaria para tener información complementaria de dos grados distintos. Asimismo, debían ser las tutoras del aula, quienes poseen veinte horas aproximadamente de clases a la semana. Al estar un gran número de horas con los estudiantes, surge el reto de fomentar una motivación constante (Gillet et al., 2012). Igualmente, 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.

Esta investigación utiliza técnicas que permiten explicar y facilitar la profundización del objeto de estudio, como: la encuesta y la observación. Ambos instrumentos se utilizaron de manera transversal a todas las categorías de estudio. Se usó una observación no participante porque se busca describir los estilos motivacionales docentes con una mirada externa. Para ello, se aplicó como instrumento una guía de observación. La guía cuenta con un cuadro de doble entrada, que permite describir las prácticas motivacionales según el estilo motivacional observado. Se decidió observar cuatro sesiones virtuales de cada maestra, debido a que el estilo motivacional es un elemento que puede variar por los factores contextuales y al observar cuatro clases se complementan las descripciones (Hartnett, 2016).

Por otro lado, la encuesta permitió recoger opiniones, descripciones y percepciones de los informantes para complementar las observaciones. 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 llevó a cabo un cuestionario virtual que las docentes realizaron de forma asincrónica de acuerdo a sus horarios, con cincuenta y dos ítems sobre los estilos motivacionales que se observan en sus clases. 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.

Ambos instrumentos se validaron por dos jueces, especialistas en el tema de motivación, que cuentan con experiencia para valorar las preguntas del cuestionario y los criterios de obser-

vación. De esa manera, se envió una hoja de registro del juez, que evaluaba los siguientes criterios de rigor: (a) la coherencia, es decir si los ítems responden a los objetivos de esta investigación; (b) la claridad, si estos son fáciles de entender y transmitir un significado inteligible; y, por último, (c) el significado unívoco, es decir, si permiten una sola interpretación. A partir de esta evaluación, se realizaron cambios en la claridad de la redacción de los ítems.

Luego de aplicar los instrumentos, se organizó y analizó la información recolectada. Para empezar con este proceso, se realizó una lectura profunda de los datos encontrados, con 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, donde se clasificó lo encontrado acorde a las categorías y subcategorías de este estudio. 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 que ayuda a la mejor comprensión de los datos.

Por último, la investigación toma en cuenta los principios éticos de respeto por las personas, beneficencia y no maleficencia, integridad científica, y responsabilidad. Para asegurar el cumplimiento de estos, se presentó un consentimiento informado a cada participante antes de recoger información para la investigación. 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 del estudio.

Resultados

Los resultados obtenidos a partir de los instrumentos, están organizados en dos categorías: características de las prácticas motivacionales y estilos motivacionales docentes. La primera categoría, a su vez, se subdivide en cuatro subcategorías: (i) lenguaje; (ii) recursos motivacionales; (iii) acciones de retroalimentación docente; y (iv) tipo de participación que fomenta el profesor. Asimismo, la segunda categoría está compuesta también por cuatro subcategorías: (i) estilo de apoyo a la autonomía; (ii) estilo de control; (iii) estilo de estructura; y (iv) estilo de caos. A continuación, se presentan los resultados.

Características de las prácticas motivacionales

Lenguaje

En las cuatro clases observadas de cada maestra, se evidenció flexibilidad en la forma en que explican las actividades y las tareas que se debían realizar, ofreciendo la oportunidad a los

estudiantes para que pudieran interpretarlas según como deseaban realizarlas. Así, las docentes facilitan que se contextualice la actividad a la realidad del estudiante, sin perder el objetivo de la tarea. Por ejemplo, en una tarea, se tenía que encontrar el área y perímetro de un espacio de la casa, y una estudiante preguntó si podía ser una piscina, a lo que la profesora respondió que sí, con la condición de que tuviera la forma geométrica estudiada (P1_O3). Por otro lado, cuando los estudiantes tenían alguna dificultad, las docentes proponían otras vías de solución (P1_O4; O3). En una ocasión, una estudiante expresó que no se sentía cómoda exponiendo, por lo que se le brindó la alternativa de escuchar primero a su equipo y luego que considerara compartir sus ideas al público, en caso se animara.

Otra característica del lenguaje de las docentes es que lo utilizan para dar indicaciones y exponer contenidos, explicar, ampliar la información y fundamentar las razones por las cuales dan las indicaciones. En un momento, una estudiante solicitó que se le enviase el enlace de la tarea que debían realizar, y en respuesta, la profesora explicó paso a paso cómo ubicar el trabajo de clase en la plataforma digital, añadiendo que cada uno debía encontrar las tareas por sí mismos para desarrollar las habilidades de autogestión (P1_O1).

Asimismo, el lenguaje de las docentes puede describirse como mayormente positivo, incentivando la participación activa en clase. Esto se evidenció cuando una docente afirmaba querer escuchar las estrategias de cada estudiante para resolver los problemas (P1_O2) y más de dos veces en dicha sesión, se escuchó “¿Estamos de acuerdo, o no?” (P1_O2; O3; O4). Esto se complementa con que expresó que cada estudiante aporta desde lo que conoce y que les sugiere escucharse entre ellos, para aprender (P1_O3). En ese sentido, hace explícito que el diálogo invita a participar y a escucharse para aprender.

Además, se encontró dos ocasiones donde la docente de tercer grado deja en claro cuál es la importancia de la actividad a realizar. Por ejemplo, la profesora mencionó que es importante realizar el árbol genealógico para ver cómo han cambiado las generaciones a lo largo del tiempo (P2_O1). En la tarea de escribir un párrafo sobre lo aprendido, señaló que es importante escribir de forma clara para que cualquier persona que no sepa sobre el tema, pueda comprender la información (P2_O4).

También se observaron características de un lenguaje que ofrece guía al estudiante. Las docentes mencionan qué esperan del estudiante de manera clara. Por ejemplo, una docente realizó un pequeño resumen de la unidad e indicó qué era lo que iban a realizar en la sesión (P2_O3). A ello, se suma la docente de quinto grado cuando mencionó que “hoy van a identificar qué es el área” (P1_O1). Además, cierra las sesiones haciendo un pequeño resumen de lo que tienen que haber realizado y de lo que harán en la siguiente hora (P1_O2). En tercer grado, mencionó que la tarea de cierre consistía en que escribieran un párrafo, luego recordó qué es un párrafo, cuántas oraciones debe tener y repitió la indicación (P2_O4). Otra estrategia que utiliza es que los mismos estudiantes expliquen de qué trata la actividad (P2_O4).

Por otro lado, no se encontró el uso de órdenes o mandatos, como por ejemplo “tienes que...”. La mayoría de veces fue “Te sugiero que entres al asincrónico para ponerte al día” (P1_O1). Así tampoco se observó el uso de presión verbal o amenazas para que realizaran las actividades o tareas.

Recursos motivacionales

Esta segunda subcategoría se enfoca en los elementos de los que parte la docente para motivar a sus estudiantes, los cuales pueden ser externos o internos (Vermote et al., 2020). En el cuestionario realizado, las docentes estuvieron de acuerdo con la mayoría de los ítems que se relacionan con la motivación interna (ver tabla 1).

Tabla 1

Respuestas del cuestionario relacionadas a recursos motivacionales y el estilo motivacional al que pertenecen

Respuesta	Ítems de Recursos motivacionales	Estilo M.
Totalmente de acuerdo / De acuerdo	• Utilizo los intereses y objetivos de mis estudiantes.	Apoyo a la autonomía
	• Muestro paciencia y sigo los ritmos de aprendizaje.	
	• Propongo actividades participativas y significativas.	
	• Trabajo los andamios que necesitan los estudiantes.	
En desacuerdo	• Enfoco el esfuerzo en los objetivos de aprendizaje.	E. de estructura
	• Desarrollo formas de autogestión de aprendizaje.	
	• Mi atención está en la disciplina y el contenido	E. controlador
	• No tomo en cuenta los intereses de mis estudiantes.	E. caótico

Asimismo, en las observaciones realizadas se vio que uno de los recursos motivacionales utilizados por las docentes es la propuesta de sesiones participativas. Así, las tareas o actividades realizadas invitaban a la participación, a pensar y a proponer. Esto, mediante el uso de preguntas, para que a partir de las respuestas de los estudiantes pueda elaborarse la clase. En tercer grado, mientras la profesora leía un cuento en voz alta, se detenía y hacía preguntas de opinión para que pudieran expresarse (P2_O2). O, en quinto grado, al resolver problemas, la profesora buscaba distintas maneras de resolver el problema, retándolos a pensar e invitándolos a participar (P1_O3).

Además, otro recurso observado fue la propuesta de actividades que partieran de temáticas relacionadas con la vida cotidiana y saberes previos de los estudiantes. La situación más evidente fue en tercer grado, puesto que como la unidad trataba de religiones, estaban revisando distintas tradiciones a las de sus educandos. 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, contrastaban y buscaban similitudes entre dos perspectivas: la que estudiaban y la de ellos mismos. En ese momento, los estudiantes compartían sus perspectivas y la profesora guiaba esas participaciones complementando con datos informativos con base en lo que ellos iban analizando (P2_O3).

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 comprensible. En la clase de matemática se preguntó “¿por qué es importante que la línea que marca la altura (del triángulo) tiene que estar derecha o recta? (P1_O1). Entonces, la docente para que sea entendida, preguntó, “Por ejemplo, cuando quieren medir tu altura, ¿Cómo te miden?” (P1_O1). Así, relacionó la medición de la altura de una persona con la altura de un triángulo, lo cual tiene el mismo procedimiento, desde la base hasta la parte más alta. De igual forma, como se mencionó, en Unidad de Indagación, los estudiantes recordaban aspectos de su religión para compararlo con las tradiciones que revisaban.

Otro recurso motivacional que utilizaron las docentes fue considerar los intereses y objetivos de aprendizaje de los educandos en las sesiones (Ryan y Deci, 2017). En las observaciones, una de las profesoras empezaba todas sus clases preguntando cómo se sienten a sus estudiantes y daba un tiempo para dialogar sobre ello (P2_O1; O3). Así también, al comenzar la unidad sobre el tema de las religiones, realizó la actividad “*What I Know, What I wanna know*” en un organizador gráfico de dos columnas. En la primera columna, cada estudiante escribiera qué sabe de las religiones y, en la segunda, qué es lo quieren o les interesa saber del tema (P2_O1; O3). De esa forma, a lo largo de las sesiones, la docente incluía las preguntas de los estudiantes para continuar indagando sobre el tema y añaden lo que quieren saber en la programación de la unidad.

Todo ello, tiene como base otro recurso motivacional, el cual es mostrar paciencia frente a los ritmos de aprendizaje. Cada estudiante tiene una forma de aprender. Por lo tanto, el docente debe adaptarse a los diferentes ritmos. En quinto grado, la docente constantemente preguntaba cómo iban avanzando y solicitaba que le avisaran para seguir (P1_O1). De la misma forma, siempre recordaba que debían realizar las actividades juntos (P1_O2), para que ninguno se quedara rezagado, 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 aseguró que iban a seguir practicando y pronto serían capaces de encontrar la solución solos (P1_O1).

Se encontraron recursos motivacionales que ofrecían oportunidades de desarrollar las estructuras mentales y, así, los andamios que necesita el estudiante para avanzar hacia los aprendizajes próximos. Uno de estos recursos es recordar sus saberes previos a partir de organizadores visuales y haciendo preguntas de ¿Qué?, ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? y ¿Por qué? De esa forma,

los estudiantes organizan sus esquemas mentales, de manera que eso los ayuda a organizar la información nueva (Salazar y Cáceres, 2022). También, la docente al dejar una tarea, pregunta sobre las experiencias anteriores que han tenido con el formato en el que se pide la actividad (P2_O1; O3). Esto fue así cuando los estudiantes crearon un árbol genealógico y la profesora, con ayuda de ellos mismos, recordó cuáles son los pasos y el objetivo de este organizador.

Otro de los recursos motivacionales que se observó fue que las docentes desarrollan formas para que los estudiantes autogestionen su aprendizaje. En el caso de quinto grado, la docente utiliza el recuento de pasos procedimentales que utilizó para hacer un ejercicio:

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. (P1_O3)

Eso ayudaba a que el grupo siguiera un proceso para encontrar la solución, sin obligar a que siguieran el mismo procedimiento.

A esto se añade que la docente de tercer grado, al finalizar la clase, mostró una lista de palabras clave a los estudiantes para que enfocaran su atención y recordaran las ideas principales del tema; así, luego, explicaran con sus propias palabras lo que entendieron o si tenían preguntas. De forma que los estudiantes autogestionan su aprendizaje explicando las ideas centrales o siendo conscientes de que aún están en proceso. Por otro lado, en la plataforma virtual donde se comunica con los estudiantes, la profesora utiliza planificadores diarios al inicio de cada semana para ayudar con la organización. Entonces, cuando los niños preguntaban sobre tareas, materiales o temas de horario, la profesora recordaba que deben revisar el *daily planner* en la plataforma. En ese espacio, los niños pueden observar por su cuenta qué necesitan llevar al colegio, los cursos del día y qué tareas deben revisar (P2_O1; O2).

Así también, las docentes utilizan el modelamiento metacognitivo, es decir, la reflexión en voz alta de pensamientos y procedimientos que realiza el docente para ejemplificar cómo se realiza una actividad (Salazar y Cáceres, 2022). El recurso se observó en las clases de matemática de quinto grado de primaria. En este caso, la docente actúa como si fuera un estudiante poniéndose en distintas situaciones y luego, menciona una forma de resolución que puede ser utilizada (P1_O2). También, añade conclusiones sobre los ejercicios que han realizado, mencionando las habilidades que utilizó (P1_O2).

Por otro lado, se encontraron dos recursos que podrían ser relacionados con un estilo controlador (Froiland y Kowalski, 2020). En primer lugar, el uso de técnicas para controlar las actitudes de sus estudiantes. En una de las observaciones, la docente hizo un conteo regresivo desde cinco para que sus estudiantes finalizaran más rápido (P1_O2). Así también, otra técnica

para motivarlos de esta manera fue recordar las semanas que faltaban para terminar el año y poner las calificaciones (P1_O1). En segundo lugar, centrar la atención en la disciplina y el comportamiento de sus educandos. En tercer grado, la profesora enfocó su atención en las conductas actitudinales al decir “chicos, solo deben estar con su cámara apagada los que tienen mal internet” (P2_O1) y “I need you to sit down and listen, please” (P2_O4). Cabe resaltar que, no se observó el uso de técnicas externas como premios o castigos para motivar a sus estudiantes en ninguna de las sesiones.

Acciones de retroalimentación docente

En el cuestionario, las docentes marcaron que estaban de acuerdo con ítems del estilo de apoyo a la autonomía, de estructura y con el controlador (ver tabla 2).

Tabla 2

Respuestas relacionadas con las acciones de retroalimentación y estilo motivacional al que pertenecen

Respuesta	Ítems de la encuesta de “Acciones de retroalimentación”	Estilo M.
Totalmente de acuerdo/ De acuerdo	• Retroalimento con la información necesaria para que el estudiante mejore su aprendizaje.	Estilo de apoyo a la autonomía
	• Proporciono un soporte en los éxitos y en los errores.	
	• Reconozco públicamente a los estudiantes que cumplen con lo solicitado.	Estilo controlador
En desacuerdo	• Me enfoco en la tarea y en la autorregulación.	Estilo de estructura
	• Expreso confianza en las capacidades de mis estudiantes.	
	• Mi atención está en el resultado más que en el proceso.	Estilo controlador
	• Realizo comparaciones entre compañeros.	
	• Casi nunca realizo una retroalimentación.	Estilo caótico

En las observaciones, se evidenció que las docentes utilizan la información para que el estudiante mejore su aprendizaje. Las docentes felicitan 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 lo que está en el centro” (P1_O3). Además, suelen mencionar las habilidades que utiliza el estudiante al realizar las actividades (P1_O3).

No solo muestran apoyo en los aciertos, sino también en los errores. Esto muestra un respaldo para que puedan seguir aprendiendo (Patall et al., 2018). Entonces, cuando los estudiantes presentan problemas, las docentes buscan que lleguen por ellos mismos a la respuesta correcta. Por eso, realizan preguntas para reenfocar la atención o realizan un comentario que tenga más detalle (P1_O3). Cuando sucede una confusión, la docente recuerda la pregunta (P2_O4) y los ayudan cuando no pueden hacerlo solos (P2_O4).

Otra característica es que se enfocan en la tarea y en la autorregulación del estudiante. Esto hace que resalten las habilidades desarrolladas en las actividades (Aelterman et al., 2019). Al terminar un ejercicio, la docente menciona qué es lo que han realizado y qué necesitaron, mencionando los pasos, competencias y reflexiones metacognitivas (P1_O3; P2_O1).

Del mismo modo, las docentes expresan confianza en las capacidades de sus estudiantes. Esto se nota cuando la docente menciona que quiere escuchar las estrategias de cada estudiante, sin que ella les dé la solución directa (P1_O2). Asimismo, en una de las observaciones, señaló que el grupo tiene lo necesario para resolver las actividades y en la siguiente sesión, dijo que lo pueden hacer solos (P1_O4). De esa manera, se manifiesta cómo la docente muestra más confianza con el pasar de las sesiones.

Asimismo, un nuevo aspecto de la retroalimentación de las docentes fue la estrategia de repetir o aludir a los comentarios de los estudiantes. Así lo muestra la docente de tercer grado, al mencionar cómo esa participación aporta al tema de sesión. Entonces, con base en el comentario del estudiante, la docente continúa su clase y, a su vez, reconoce la participación. Por otro lado, las docentes reconocían públicamente a los estudiantes que cumplen con lo solicitado. 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”, y “buen trabajo” (P1_O2, O3; P2_O1, O4).

Así también, en su retroalimentación, una de las docentes se enfocaba tanto en el proceso como en el resultado final. Por eso, estaba atenta a que sus estudiantes terminen al mismo tiempo que ella y entreguen la actividad completa. “Si tú te atrasas una semana, pues ya no va a haber tiempo de que te pongas al día” (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.

Tipo de participación que fomenta el profesor

De acuerdo con los cuestionarios, las docentes promueven un alto grado de participación de los estudiantes (ver tabla 3).

Tabla 3

Respuestas relacionadas al tipo de participación y estilo motivacional al que pertenecen

Respuestas	Ítems “Tipo de participación que fomenta el docente”	Estilo M.
Totalmente de acuerdo/ De acuerdo	<ul style="list-style-type: none"> • Animo a que compartan sus opiniones y sentimientos. • Acepto críticas y sugerencias de mis estudiantes. 	E. de apoyo a la autonomía
	<ul style="list-style-type: none"> • Animo a que los estudiantes pidan ayuda y pregunten sobre sus dudas. 	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 un solo tipo de respuesta correcta	Estilo controlador
---------------	--	--------------------

Además de opiniones y sentimientos, las docentes también aceptan sugerencias y pensamientos 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 para que no volviera a pasar (P2_O4). Esto también se evidenció cuando la maestra estaba explicando el tema de creencias de un tipo de religión, un estudiante mencionó que no creía en Dios. A partir de este comentario, la profesora señaló que respeta esa perspectiva y que, así como él tiene esa opinión, las demás personas tienen el derecho a creer en otras alternativas (P2_O3). De esa manera, no anula el comentario del estudiante, sino que acepta su pensamiento y continúa con la clase.

Adicionalmente, 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 (P1_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 hayan dicho previamente en la sesión. En ese sentido, el tipo de participación que generan las docentes es activa, y fomentan que consulten sus dudas (Aelterman et al., 2019).

Estilos motivacionales

Hemos descrito las cuatro subcategorías en las que se dividen las prácticas motivacionales. A partir de esto, se puede identificar la segunda categoría del estudio "Estilos motivacionales". De esa forma, la tabla 4 nos muestra la relación de estas prácticas observadas, con cada uno de los estilos motivacionales. Los estilos que se identificaron en mayor medida fueron los que apoyan las necesidades psicológicas básicas. En menor medida, se observó el estilo controlador. Se debe mencionar que un estilo que no se evidenció fue el caótico (ver tabla 4).

Respecto al estilo de apoyo a la autonomía, los maestros con este estilo se caracterizan por ser empáticos y buscar la participación de sus estudiantes (Vermote et al., 2020). 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., 2019). Ambas docentes se identifican con el enunciado "Soy empática con los estudiantes" (E1; 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).

Sin embargo, no se observó que las docentes mencionaran cuál es la importancia del tema que están aprendiendo para la vida del estudiante y no se realizaron actividades retadoras o auténticas que pudieran motivar a los estudiantes a superar sus aprendizajes y ponerlos en práctica.

Por otro lado, también se encontró el estilo de estructura que se caracteriza por tener maestros que orientan a los estudiantes (Deci et al., 2010). Por lo tanto, para estas docentes la enseñanza se basa en la guía. Para ello, buscan ofrecer las estrategias necesarias para que se sientan competentes, fortaleciendo las habilidades y capacidades que tengan para cumplir los objetivos (Cheon et al., 2020). Esto se demuestra en que ambas saben 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 relatan los procedimientos paso a paso (tabla 4). De esta manera, las maestras establecen expectativas e instrucciones claras para los estudiantes en la sesión. En ese sentido, buscan acompañar al estudiante en todo el proceso, dándole estrategias que le sirvan para mejorar su aprendizaje. En ese estilo, sí se registraron todos los ítems que se mencionaron.

Tabla 4

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 opciones en las actividades. Utiliza un lenguaje informativo, flexible y positivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Menciona 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 paciencia y sigue el ritmo del estudiante Propone actividades participativas. Realiza actividades 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.

<p>Acciones de retroalimentación</p>	<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 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. 	<p>No se evidenció.</p>
<p>Tipo de participación</p>	<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 pidan ayuda y pregunten sobre sus dudas. • Realiza preguntas literales para captar la atención de sus estudiantes (*). 	<p>No se evidenció.</p>	<p>No se evidenció.</p>

Nota. *Ítems emergentes durante las observaciones realizadas.

Respecto al estilo caótico, los docentes solo cumplieron con tres de los ítems que se señalaron, 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. 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. Aelterman et al. (2019) señalan que los docentes con este estilo suelen priorizar los aspectos conductuales. Sin embargo, debido a que el estilo controlador solo se evidenció en dos prácticas motivacionales de las cuatro, 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.

Discusión de resultados

A partir de los instrumentos y el marco teórico revisado, se ha encontrado que los estilos motivacionales que más utilizan las docentes en este estudio son los estilos de estructura y el estilo de apoyo a la autonomía. Ambos estilos satisfacen las necesidades psicológicas básicas y son considerados complementarios e independientes. Ello concuerda con lo que se muestra en la investigación de Deci et al. (2010); esto quiere decir que pueden interactuar al mismo tiempo y beneficiar a la motivación de los estudiantes de manera particular y específica. En ese sentido, se evidencia que el estilo de apoyo a la autonomía ayuda a que el estudiante se sienta más autónomo y sienta una motivación que parte desde razones más internas y personales. Y, por otro

lado, el estilo de estructura satisface la necesidad de competencia y ayuda a que el educando perciba control sobre los resultados de su aprendizaje.

Se observó igualmente que, a pesar de que ambos aporten a la motivación de los estudiantes, no lo hacen en igual medida. El estilo de apoyo a la autonomía presenta un impacto en el compromiso de los estudiantes, tanto conductual como emocional (Vermote et al., 2020). Esto implica que entienda e interiorice las razones por las que aprende y relacione estas con sus principios y creencias, de manera que lo motive a mostrar conductas positivas en el aula (por ejemplo, atención, esfuerzo, persistencia) (Reeve, 2009). En cambio, como menciona Reeve (2009), el estilo de estructura solo evidencia impacto en el compromiso conductual, es decir, en los aspectos relacionados al cumplimiento de las tareas y a la autorregulación como la atención, la persistencia y el esfuerzo (Deci et al., 2010).

A pesar de esto, el estilo que evidenció más prácticas motivacionales en las observaciones de clase fue el estilo de estructura. Esto podría explicarse porque la investigación fue realizada en un entorno educativo remoto, lo cual podría estar influyendo en la comunicación, los recursos, la interacción docente-estudiante y la retroalimentación, generando que las maestras perciban la necesidad de mantener una mayor organización y un orden más claro de las actividades de las sesiones.

Se halló que, en el caso particular de estas dos aulas, este estilo permitió dar más apoyo y estructura a aquellos estudiantes que se desenvolvían con menor autonomía en el espacio virtual. De esta manera, los estudiantes se sienten más seguros, acompañados y los sentimientos de ansiedad y frustración disminuyen (Cheon et al., 2020). Estos hallazgos concuerdan con Aelterman et al. (2019), quienes señalan que el docente que utilice un estilo de estructura no busca ser dominante y controlar las decisiones del estudiante y su participación en su aprendizaje, sino que busca enseñar las herramientas para que pueda empezar a autogestionar su aprendizaje, y que tanto los objetivos como las instrucciones, sean claras para todos sus estudiantes y puedan lograr la meta, actividad o tarea. En las distintas observaciones de clase, así como en los cuestionarios, se ha evidenciado que las docentes utilizan el modelamiento metacognitivo, la repetición de las instrucciones, la retroalimentación continua y esperan que sus estudiantes pregunten y solucionen sus dudas mientras están en la clase.

En ese sentido, en menor o nulo grado, se evidenciaron los estilos que frustran las necesidades psicológicas básicas. Respecto al estilo controlador, la docente utilizó mayormente el estilo controlador para corregir aspectos de conducta externos, como interrumpir, levantar la mano y encender la cámara. Como menciona Reeve (2009), este estilo se usa para presionar a los estudiantes a cambiar sus comportamientos u opiniones de acuerdo a lo que el docente quiera y se evidencia de dos maneras: el control directo y externo, y el control indirecto e interno. El primer tipo implica que el educador utilice recursos externos, tales como órdenes

verbales, plazos de tiempo o incentivos para cambiar la conducta (por ejemplo, hacer la tarea, levantar la mano, participar, revisar, etc.). En cambio, el segundo consiste en que el profesor motive a sus alumnos con recursos internos para que actúen, como generando culpa, vergüenza o ansiedad. De acuerdo a lo observado, solo se evidenció el primero.

Por último, el estilo caótico no se mostró en ningún momento. Al ser el estilo de estructura el que se notó en mayor medida, era coherente que este estilo no se evidencie. Esto debido a que, según Vermote et al. (2020), ambos estilos son completamente opuestos, lo que se puede comprobar observando la figura 1, donde se encuentran en lados contrarios del Modelo Circular de Estilos Motivacionales. El estilo de estructura se caracteriza por la guía y la claridad, mientras que el estilo caótico se califica por un profesor pasivo y que abandona a sus estudiantes (Aelterman et al., 2019).

Así, la presente investigación permite comprender que los estilos motivacionales se manifiestan de múltiples formas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una modalidad remota. Como se ha revisado, cada estilo muestra prácticas motivacionales específicas que se demuestran en cuatro dimensiones de la didáctica docente: lenguaje del docente, acciones de retroalimentación, recursos motivacionales y nivel de participación del estudiante que promueve el docente. De esa manera, el educador puede orientar la motivación de sus educandos considerando estas dimensiones, lo cual amplía el registro de estrategias y técnicas que el agente utilice durante la formación de sus estudiantes, permitiendo crear y construir nuevos caminos para motivar a los aprendices en cualquier modalidad.

Conclusiones

Con base en el objetivo de explorar los estilos motivacionales docentes en las aulas de quinto y tercer grado, se encontró que estos estilos se evidencian en el aula mediante las prácticas docentes motivacionales. Estas se reflejan en cuatro dimensiones: el lenguaje; las acciones de retroalimentación; el tipo de participación que buscan; y el uso de recursos que activan la motivación. Dichas 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.

A partir de 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 encontraron 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.

Con menor incidencia, se identificó el estilo de control. 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. Estas prácticas pueden generar ansiedad, preocupación y una motivación extrínseca por parte del estudiante y frustrar sus NPB. Cabe resaltar que, no se evidenció el estilo caótico.

Referencias

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). 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>
- Bourrouk, K. (2021). Conscientiousness and English Language Performance amidst the COVID-19 Pandemic: Mediation of Self-regulated Learning. *REiLA: Journal of Research and Innovation in Language, 3*(3), 181-193. <http://dx.doi.org/10.31849/reila.v3i3.8288>
- Camizán, H., Benites, L. & Ponte, D. (2021). Estrategias de aprendizaje. *TecnoHumanismo, 1*(1), 152-172. <https://doi.org/10.53673/th.v1i8.40>
- Canese, V., Mereles, J. I. & Amarilla, J. (2021). Educación remota y acceso tecnológico en Paraguay: perspectiva de padres y alumnos COVID-19. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, 13*(24), 41-63. <https://doi.org/10.22430/21457778.1746>
- Cheon, S., Reeve, J. & Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and teacher education, 90*, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103004>
- Cueto, E. (2020). Investigación cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry, 1*(3). <https://doi.org/10.22370/asd.2020.1.3.2574>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology, 49*(3), 182-185. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0012801>
- 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., Fransen, 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.
- Díaz, C. y Sime, L. (15 de noviembre de 2009). *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>
- 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://link.springer.com/article/10.1007/s11218-020-09543-5>
- Gillet, N., Landrenière, M., & Vallerand, R. (2012). Intrinsic and extrinsic motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. *Soc Psychol Educ*, 15, 77-95. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9170-2>
- González, T. y Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: concepto y características (I). *Nure Investigación*, (44), 1-5. <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/476>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.05.004>
- 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>
- Hartnett, M. (2016). *Motivation in Online Education*. Springer.
- 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>
- Levy, J. S. (2008). Case studies: Types, designs, and logics of inference. *Conflict management and peace science*, 25(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/07388940701860318>
- 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.
- Martínez-Aguilar, J. y Pérez-Múzquiz, E. (2022). Las clases virtuales en México durante la pandemia. Ventajas y desventajas. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(11), 71-82. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061106>
- Meneses-Sánchez, R., Avella-Bermúdez, M. y Lizcano-Dallos, A. (2022). Gamificar con juegos digitales y no digitales para mejorar la comprensión lectora inferencial en estudiantes de quinto primaria. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 109-123. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061007>

- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Marco del Buen Desempeño Docente*. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Núñez, J. & León, J. (2019). Determinants of classroom engagement: a prospective test based on self-determination theory. *Teachers and teaching*, 25(2), 147-159. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1542297>
- Patall, E., Steingut, R., Vasquez, A., Trimble, S., Pituch, K. & Freeman, J. (2018). Daily autonomy supporting or thwarting and students' motivation and engagement in the high school science classroom. *Journal of Educational Psychology*, 110(2), 269–288. <https://doi.org/10.1037/edu0000214>
- Plasencia-Díaz, A. (2021). ¿Hacia una nueva realidad educativa? Complejidad, educación y poscovid. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), 10-13. <https://revedupe.unicesmag.edu.co/index.php/EDUPE/article/view/241>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9367-0>
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (Quinta edición). Universidad de Deusto.
- 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. Doi: 10.1037110003-066X.55.1.68
- Ryan, R. & Deci, E. (2017). *Self-determination theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press.
- Salamanca, A. y Martín-Crespo, C. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure investigación*, 27(07), 1-4.
- Salazar, J.E. & Cáceres, M. L. (2022). Estrategias metacognitivas para el logro de aprendizajes significativos. *Conrado*, 18(84), 6-16. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2203>
- Stover, J. B., Bruno, F. E., Uriel, F. E., & Fernández Liporace, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en psicología*, 14(2), 105-115. <http://perspectivas.mdp.edu.ar/revista/index.php/pep/article/view/332>
- 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>
- 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://doi.org/10.1007/s11031-020-09827-5>

Yang, D., Chen, P., Wang, H., Wang, K. & Huang, R. (2022). Teachers' autonomy support and student engagement: A systematic literature review of longitudinal studies. *Front. Psychol.*, 13(1-12). doi:10.3389/fpsyg.2022.925955