

Facultad de Humanidades  
y Ciencias Económicas



## CARRERA PSICOPEDAGOGÍA

Trabajo Final de Licenciatura

# *“Motivación docente en tiempos de Pandemia”*

Autora: Julieta Diaz

Directora: Romina Piccioni

Mendoza 2021

## Índice de contenidos

|  |    |
|--|----|
| Resumen.....   | 4  |
| Palabras claves.....   | 4  |
| FASE CONCEPTUAL  |    |
| Introducción .....   | 7  |
| Marco teórico  |    |
| <b>Capítulo 1: la educación en pandemia</b>  |    |
| 1.1. Educación en pandemia.....  | 10 |
| 1.2. Concepciones teóricas esenciales sobre educación a distancia.....   | 15 |
| 1.3. Rol del docente en la modalidad de enseñanza desde el hogar. Su papel en la educación a distancia.....                          | 16 |
| 1.4. Métodos del proceso enseñanza aprendizaje de la enseñanza desde el hogar, impulsando la modalidad de educación a distancia..... | 19 |
| 1.5. Recursos y habilidades de la educación desde el hogar a distancia.....  | 20 |
| <b>Capítulo 2: La motivación</b>   |    |
| 2.1. Hebras, tramas e Hilados de la motivación.....  | 23 |
| 2.2. Intrínseca/Extrínseca: procesos de anidamiento, alojamiento y apropiación de la Motivación.....                                 | 27 |
| 2.3. Metas y Motivaciones.....   | 31 |
| 2.4. Aprender y enseñar Motivación en las escuelas.....  | 35 |
| <b>Capítulo 3: Motivación Docente</b>  |    |
| 3.1. El docente, sus Motivaciones y su capacidad para Motivar.....   | 37 |
| 3.2. Efectos Motivacionales de las prácticas docentes.....   | 38 |
| 3.3. La emoción en las relaciones de enseñanza-aprendizaje.....  | 39 |
| 3.4. Es preciso considerar los afectos, las emociones y los vínculos desde una perspectiva emancipadora.....                         | 40 |
| FASE EMPIRICA  |    |
| <b>CAPITULO 4: MARCO METDOLOGICO</b>   |    |
| 4.1. Tipo y nivel de investigación.....  | 43 |
| 4.2. Hipótesis .....   | 44 |
| 4.3. Diseño de la investigación.....   | 45 |
| 4.4. Muestra.....  | 46 |
| 4.5. Instrumentos.....   | 46 |
| 4.6. Análisis de datos .....   | 47 |
| 4.6.1. Análisis descriptivo  |    |
| 4.6.1.1. Datos de la muestra .....   | 48 |

|              |   |    |
|--------------|---|----|
| 4.6.1.2.     | Datos del contexto pandémico.....   | 51 |
| 4.6.1.3.     | Datos sobre las Expectativas y actitudes motivacionales del profesorado. El cuestionario AMOP-A.....                                | 61 |
| 4.6.1.4.     | Datos sobre las Expectativas y actitudes motivacionales del profesorado. El cuestionario AMOP-A en relación al nivel educativo...63 |    |
| 4.6.1.5.     | Datos sobre las Expectativas y actitudes motivacionales del profesorado. El cuestionario AMOP-A en relación a la edad.....          | 65 |
| <br>         |   |    |
| CONCLUSIONES |   |    |
|              | Discusión.....  | 69 |
| <br>         |   |    |
| ANEXOS       |   |    |
|              | Encuesta propia.....  | 72 |
|              | Cuestionario sobre Expectativas y actitudes motivacionales del profesorado.....   | 73 |
|              | Hoja de respuesta AMOP-A.....   | 76 |
|              | Planilla de análisis AMOP-A .....   | 77 |
|              | Hojas de respuestas cuestionario y AMOP-A.....  | 78 |
| <br>         |   |    |
| BIBLIOGRAFÍA |   |    |
|              | Referencias bibliográficas.....   | 79 |

## RESUMEN

La importancia que ha adquirido la educación online en el 2020 es un hecho sin precedentes que marcará un antes y un después en las prácticas pedagógicas y en los sistemas educativos actuales a nivel global. Asimismo, se ha puesto en evidencia las desigualdades sociales, culturales y económicas de más de 180 países que han sido víctimas de la pandemia por COVID-19 (Bravo-García y Magis-Rodríguez, 2020).

En un primer momento, a modo de hipótesis, se planteó la apreciación positiva que los docentes realizan sobre su motivación ayuda para continuar con la educación en pandemia, por lo tanto, el presente trabajo tiene como objetivo conocer la motivación docente en tiempos de pandemia.

Para ello, participaron de la investigación 42 docentes de Mendoza de diferentes edades, jurisdicciones y nivel educativo (inicial, primer ciclo, segundo ciclo), respondiendo dos cuestionarios a través de las encuestas de google drive.

Se planteó una hipótesis general: “la apreciación positiva que los docentes realizan sobre su motivación para continuar con la educación en pandemia”, y llevando a cabo la investigación, se pudo observar que los docentes encontraron su motivación en continuar con el proceso de aprendizaje y no detenerse en el resultado final.

Al analizar los resultados, se puso observar que el 57% de los docentes encuestados contaban con los recursos necesarios para la situación actual. Y el 52% tenía acceso de manera constante a la virtualidad. Y que el 62% de los docentes encuestados no estaba preparado para continuar con la educación de manera virtual, sin embargo, un alto porcentaje (72%) logró adaptarse de manera adecuada a la nueva modalidad de trabajo.

### *Palabras Claves:*

Pandemia- educación virtual– docentes – motivación – alumnos-

# FASE CONCEPTUAL

# INTRODUCCIÓN

## Introducción General

La intervención motivacional del docente juega un papel muy importante en el proceso de enseñanza, aprendizaje y el ámbito escolar, porque es a través de ella que se estimula, dirige y mantiene el comportamiento, el interés y las perspectivas dentro del aula de clases y sobre todas las actividades educativas que debe desarrollar el estudiante. Es por ello, que la actitud motivacional del docente se convierte en la directa responsable del éxito educativo al conducir al desempeño de sus funciones con perseverancia, iniciativa, compromiso y autonomía, además de ser uno de los factores decisivos para que los estudiantes se encuentren con un clima escolar agradable y especialmente motivante para un aprendizaje eficaz.

Diferentes investigaciones han tratado los factores que permiten a los estudiantes comprender y aprender eficientemente, desarrollando modelos instruccionales para crear los entornos de aprendizaje que les faciliten afrontar la adquisición de conocimientos con la motivación adecuada

Sabemos que por razones de público conocimiento que en el año 2020 todos los ámbitos laborales, sobre todo el educativo se vio obligado a enseñar mediado por algún tipo de tecnología. La pandemia llevó a suspender las clases presenciales e interrumpir los procesos educativos como han sido tradicionalmente. Por lo tanto, plantearse un escenario de educación a distancia, se convirtió en una necesidad y en un difícil desafío considerando que no todos los docentes y familias tienen los mismos recursos, ni habilidades de manejo para generar o sostener espacios de interacción pedagógica.

A pesar de toda adversidad la educación ha logrado sostenerse en diversos formatos. Además de implicar una capacidad de adaptación de los docentes y las familias.

En este tiempo se ha presentado una diversidad de dificultades: una pedagogía sin presencialidad, ni contacto físico, factor que repercute directamente sobre elementos socio emocionales. Docentes involucrados en la búsqueda de herramientas y alternativas según las realidades de sus alumnos, con una consecuencia directa sobre su motivación. Docentes que se vieron desbordados frente a la situación y la consecuencia se observó en su motivación y en su bienestar general, otros que lograron adaptarse a esta modalidad educativa, mostrando herramientas y mejores posibilidades para afrontar esta incertidumbre. No podemos dejar de mencionar como un factor muy relevante las diferencias sociales que marcaban la existencia o carencia de recursos necesarios para afrontar la nueva realidad.

Por todo lo expuesto surge que este trabajo final de licenciatura tiene la finalidad de conocer cómo han afrontado los docentes en estos tiempos pandémicos, ¿lograron adaptarse?, ¿estuvieron acompañados?, ¿tenían herramientas para afrontar este momento?; ¿cuáles fueron sus habilidades y aprendizajes para continuar con la educación en este nuevo formato? ¿Cómo han vivido los docentes esta nueva realidad?; ¿Tiene los recursos suficientes para continuar las clases de manera virtual y llegar a sus alumnos?; ¿Se sienten acompañados por su entorno (directivos, compañeros docentes, alumnos, padres) ?; ¿Les lleva más tiempo de trabajo la virtualidad?

El problema al que se quiere dar respuesta con este trabajo es si los docentes pudieron desarrollar habilidades necesarias para favorecer el sostenimiento de la educación a distancia.

De esta manera, la hipótesis de esta investigación postula la apreciación positiva que los docentes realizan sobre su motivación ayuda para continuar con la educación en pandemia.

La motivación, como toda conducta humana, es compleja, y para poder conocerla se requiere del estudio de múltiples variables. Por lo tanto, es objetivo de este trabajo es:

- Describir la valoración que los docentes realizan sobre su motivación en este nuevo escenario de educación a distancia.
- Describir los recursos y habilidades que presentaron para la educación a distancia.
- Reconocer si los docentes refieren haber sido acompañados por directivos y familias.
- Comparar la forma de trabajo entre docentes de gestión privada y pública.

# MARCO TEÓRICO

## Capítulo 1: La educación en pandemia

### 1.1. Educación en pandemia.

La importancia que ha adquirido la educación online en el 2020 es un hecho sin precedentes que marcará un antes y un después en las prácticas pedagógicas y en los sistemas educativos actuales a nivel global. Asimismo, se ha puesto en evidencia las desigualdades sociales, culturales y económicas de más de 180 países que han sido víctimas de la pandemia por COVID-19 (Bravo-García y Magis-Rodríguez, 2020).

La necesidad y urgencia que trajo consigo la crisis sanitaria actual, hizo que los gobiernos cerraran las puertas de las instituciones educativas como una medida para mitigar los efectos de la pandemia, afectando así al 94% de los estudiantes a nivel mundial (UNESCO, 2020). Sin embargo, la llama de la educación no puede apagarse y aún en este contexto de extrema emergencia, debe ser garantizada como un derecho humano fundamental (Amuchástegui, et al., 2017).

El reto de los sistemas educativos en los últimos meses ha sido mantener la vitalidad de la educación y promover el desarrollo de aprendizajes significativos. Para ello, ha contado con dos aliados claves: sus docentes y la virtualidad, en términos más precisos, los docentes a través de la virtualidad. Esto ha representado un desafío sin precedentes, ya que la mayoría de los profesores tuvieron que generar sus propios aprendizajes para trabajar en entornos virtuales y, a la vez, fueron los responsables de enseñar a sus estudiantes a manejarse en ese espacio (Bonilla-Guachamín, 2020). Hasta ahora, en términos generales, la educación virtual estaba más bien reservada a experiencias aisladas que aportaban estrategias innovadoras de enseñanza y aprendizaje de manera

complementaria a la educación presencial. De hecho, desde hace varias décadas se trabaja en la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas puestas al servicio de la educación, lo que representa una revisión de los procesos de enseñanza y aprendizaje tradicionales, y un desafío para el rol docente (Almirón y Porro, 2014).

La educación virtual ha sido definida como la educación a distancia a través del ciberespacio, posible mediante la conexión y uso de internet, que no necesita de un tiempo y espacio específicos, que permite establecer un nuevo escenario de comunicación entre docentes y estudiantes (Bonilla, 2016).

Para que una modalidad de educación virtual sea de calidad, debe contemplar ciertos requisitos, tales como: contar con los recursos tecnológicos adecuados y el servicio necesario para acceder al programa educativo; que la estructura y el contenido del curso virtual ofrezcan un valor formativo; que se realicen aprendizajes efectivos y que sea un ambiente satisfactorio tanto para los estudiantes como para los profesores (Marciniak y Gairín-Sallán, 2018).

Así, la educación de nuestros días se ha valido de entornos virtuales de aprendizaje, puestos a disposición por entidades gubernamentales o plataformas institucionales que casi no funcionaban y de pronto alcanzaron el máximo de su capacidad. Pero, además, otros recursos fueron de gran importancia, principalmente el uso de redes sociales y telefonía celular, como también el fortalecimiento de comunidades de aprendizaje. Con respecto a las redes sociales, siempre hubo cierto reparo en su utilización o potencialidad y una tendencia a acentuar más los obstáculos y riesgos que las ventajas y oportunidades que ofrecían los grupos virtuales, no solo educativos, sino también sociales; sin embargo, con el surgimiento de la pandemia, se han convertido en un recurso altamente valorado. (Robles y Sato, 2020). Con relación a las comunidades de aprendizaje, las mismas pueden darse a nivel institucional con la

finalidad de favorecer la capacitación y colaboración entre los docentes (Vaillant, 2017), lo que en estos momentos ha significado que no se sientan solos y estén preparados para enfrentar los desafíos.

Se busca que los entornos virtuales de aprendizaje estén basados en la interpretación y solución de problemas (Gutiérrez-Rodríguez, 2018); que además sean activos y colaborativos (Guitert y Pérez-Mateo, 2013; Anso, et al., 2016; Silva, 2017); que sean afectivos (Melo-Solarte y Díaz, 2018), entre otros aspectos. Sin embargo, a raíz de la situación de pandemia, cada docente con sus estudiantes, han generado entornos de aprendizaje de características singulares. Los espacios virtuales, se han ido configurando de distintas formas, mediante los recursos disponibles y las voluntades de toda la comunidad educativa. Cada ambiente formativo se tiñe de valores, de experiencias, de historias de vida de los docentes, que promueven el desarrollo y socialización de las experiencias de sus estudiantes, en vinculación con la familia (Vergel Ortega, et al., 2016).

Cabe destacar que el reto de implementar un sistema educativo a distancia representa diversos desafíos en los distintos niveles, en parte debido a que generalmente la educación virtual ha sido más trabajada en el contexto universitario (Rodríguez-Jiménez, 2009; Silva, 2017; Fernández-Gubieda, 2020). A ello se suman los posgrados y el ámbito de la educación no formal (por ejemplo, a través de capacitaciones o cursos online para docentes, enseñanza de idiomas, cursos de actualización profesional, entre otros). Sin embargo, el resto de los niveles no contaban al momento del cierre de las instituciones por aislamiento social preventivo, con entornos virtuales de aprendizaje que estuviesen operativos y en muchos casos, prácticamente inexistentes. Además, las necesidades educativas son diferentes para cada nivel, la autonomía de los estudiantes varía y, consecuentemente, las estrategias pedagógico-didácticas también deben adaptarse a ello. (Sánchez-Mendiola, et al., 2020).

En esta situación marcada por el miedo y la incertidumbre frente a los acontecimientos sanitarios y sus consecuencias sociales, laborales y económicas, la figura del docente ha cumplido un rol fundamental que ha ido mucho más allá de los aspectos pedagógicos. Transformó su enseñanza presencial en enseñanza remota desde su hogar y mediatizó materiales didácticos a fin de favorecer el aprendizaje de sus estudiantes (García, 2020). Optar por la virtualidad en educación ofrece un modelo más flexible de enseñanza y aprendizaje, donde las buenas prácticas docentes son las facilitadoras de los procesos educativos mediante el uso de las TIC (Durán-Rodríguez y Estay-Niculcar, 2016).

No obstante, la experiencia actual ha demostrado que el papel docente va más allá de lo pedagógico. Algunos estudios exploratorios anticipan que en este escenario de pandemia el docente no solo debe ser motivador y guía académico, sino también deberá asumir la contención afectiva, ser promotor de resiliencia, asesor emocional y oyente activo; asumiendo, el papel de “guardián de la esperanza de la evolución de la educación” (Villafuerte, Bello, Cevallos y Bermello, 2020, p.149).

Sin embargo, pese al gran esfuerzo colaborativo de toda la comunidad académica en mantener en funcionamiento a la educación, las instituciones no han podido garantizar la igualdad y la justicia social. La situación actual ha puesto en evidencia la desigualdad de oportunidades y condiciones (Tarabini, 2020). En otros términos, la educación virtual ha sido útil para mitigar en parte las consecuencias de la pandemia, ya que al recluir el sistema educativo solo a esta modalidad, y sin una preparación previa a causa de la vertiginosidad con que se dio la crisis, no todos han podido acceder y sacar provecho de ella.

La brecha virtual o digital es una de las problemáticas que más afecta esta situación, por las diferencias en el acceso a los recursos tecnológicos y a la conectividad a internet.

Según un estudio realizado por UNICEF, en marzo de 2020, se pudo saber que el 81% de los hogares donde viven niños, niñas y adolescentes está en contacto con el sistema educativo y recibe tareas escolares para realizar durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio dispuesto para evitar el contagio de coronavirus (COVID-19, según sus siglas en inglés) con algunas diferencias por región. Los datos forman parte de una encuesta realizada por **UNICEF**, cuyos resultados se dieron a conocer en el **Consejo Federal de Educación** también alertan que el 18% de los adolescentes del país no cuenta con Internet en su hogar, el 37% no tiene una computadora disponible para hacer trabajos escolares y hay disparidades en el contacto de los hogares con las escuelas. Dos tercios de los hogares encuestados informaron que tienen tarea para hacer todos los días. En términos regionales, Cuyo presenta un porcentaje significativamente mayor de hogares cuyos niños y niñas tienen tareas escolares todos los días (82%), mientras que en el NEA y NOA se observan los valores más bajos (57% y 61% respectivamente). Para el caso de Mendoza, el porcentaje de alumnos en séptimo grado de nivel primario sin conectividad es del 27,8% y en quinto año del nivel secundario es de 21% según los estudios realizados por el Observatorio Argentinos por la Educación (Artopoulos, 2020). A ello se suma la falta de previsión de un sistema de tal envergadura, el cual fue implementado sin la debida planificación, adaptación de las asignaturas y capacitación de docentes y de estudiantes (García-Peñalvo, Abella-García, Corell y Grande, 2020).

Esta situación ha venido a profundizar la desigualdad socioeducativa y la brecha digital, ya que la educación ha quedado supeditada a la virtualidad, donde los recursos tecnológicos y el acceso a internet son imprescindibles y su acceso es limitado en muchos casos tanto para docentes como para estudiantes. (Cabrera, 2020).

## **1.2. Concepciones teóricas esenciales sobre educación a distancia.**

Actualmente, hay diversidad de definiciones de Educación a Distancia, por tanto, se suscitan coincidencias y divergencias en varios aspectos en la conceptualización del término, seguidamente se presentan algunas definiciones, mismas que servirán de guía para explicar esta modalidad: Según Polanco 2016 (citado por Ugueto, 2014: p. 29) “la educación a distancia es una modalidad educativa que a través de diversas estrategias metodológicas de organización y administración del aprendizaje, busca ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior a un gran número de estudiantes.” Esta definición se enmarca en elementos fundamentales de la educación a distancia, soportada en las nuevas tecnologías.

Por su parte, para Rivas, (citado por Poletti, 2014: p. 68) la modalidad a distancia “...implica la utilización de diversos medios individuales o colectivos, que facilitan la instrucción en situaciones donde no existe la contigüidad física de participantes y profesores.” Evidentemente que al no existir la contigüidad física hace relevante el uso de medios de convergencia para el logro de objetivos en el contexto de la dinámica real del aprendizaje, de allí que se espera más que una mera transferencia de conocimientos y se ubica en un compartir información cognitiva o formativa. De la misma manera, Guedez, (citado por Álvarez, Franco y Nuñez, 2010: p. 5) “la educación a distancia es una modalidad mediante la cual se transfiere informaciones cognitivas y mensajes formativos a través de vías que no requieren una relación de contigüidad presencial en recintos determinados.”

### **1.3. Rol del docente en la modalidad de enseñanza desde el hogar. Su papel en la educación a distancia.**

El docente que administra asignaturas en las instituciones educativas, en el contexto de la pandemia se configura en docente desde el hogar, dada la suspensión de clases presenciales y la instrucción de desarrollar clases on-line desde el hogar; por tanto, desarrolla la modalidad de Educación a Distancia y debe participar activamente durante el proceso orientación-aprendizaje. En este sentido, en primer lugar, se hace relevante conocer algunas definiciones esenciales sobre la Educación a Distancia. En ese orden se concuerda con Brandt (2018), para quien, el educador de Educación a Distancia, es aquel que prevé: “La aceptación de lo que es y lo que sabe, con plena conciencia de lo que se ignora y la necesaria preocupación por la actualización, mediante el aprendizaje; la disposición de ayudar otros aprendices o estudiantes a realizar actividades de aprendizaje y auto-aprendizaje; el deseo de colaborar en la evaluación de las necesidades personales, sociales e institucionales; la ayuda en la planificación de actividades de aprendizajes y su seguimiento; la participación en la selección, adquisición o recreación de recursos de aprendizaje requeridos y la intervención en la valorización de los progresos alcanzados, según los objetivos de aprendizajes propuestos, mediante la evaluación, co-evaluación y autoevaluación (p. 73)”

Evidentemente, son múltiples los roles a desempeñar por el educador en la modalidad Educación a Distancia, o Educación desde el Hogar, lo que supone una amplia formación y actualización ante los constantes cambios y obsolescencia de la información. En el mismo orden de ideas, en la modalidad Educación a Distancia supone una relación horizontal, donde la interacción debe estar acorde con el proceso pedagógico, en ningún momento debe incurrirse en ambigüedades que desvirtúen la calidad del proceso académico.

Por otra parte, para Poletti (2014: p. 33), que el educador es “...la persona reconocida como competente, tanto en el campo del aprendizaje a realizarse como en la manera cómo el aprendizaje puede realizarse o más aún en las dos al mismo tiempo...” Lo considerado por el autor, constituye la necesidad de acompañar los procesos, y considerar las competencias que debe poseer, las habilidades y el dominio en el campo de aprendizaje. Para Aker (citado en Poletti, 2014) señala que los educadores son aquellos que:

- (a) poseen un gran sentido de identificación, por ejemplo, tratan de ver las cosas como las verían sus estudiantes;
  - (b) utilizan en forma consistente la recompensa o el reconocimiento;
  - (c) tienen un sentido profundo de responsabilidad;
  - (d) sienten seguridad de sus propias habilidades, aun creyendo que pueden hacerlo mejor;
  - (e) tienen un profundo respeto por la dignidad y valor de cada individuo y acepta a sus estudiantes tal como son, sin reservas;
  - (f) poseen un gran sentido agudo de justicia y objetividad en relación a otros;
  - (g) están dispuestos a aceptar o experimentar nuevas ideas y planes, así como evita emitir conclusiones prematuras;
  - (h) tienen una gran paciencia;
  - (i) reconocen la singularidad y potencia de cada individuo y construyen sobre ellas.
- (p.33-34).

Esta definición, está asociada a las actitudes que debe poseer el educador, estando el compromiso y la responsabilidad en la auto-formación y el aprendizaje permanente; al aceptar sus propias debilidades y fortalezas; y las de sus participantes, consciente del gran potencial que hay en cada ser humano. En este mismo orden de

ideas, el docente se describe como aquel que coordina esfuerzos comunes para lograr un eficaz proceso orientación-aprendizaje y opera en forma efectiva los aspectos de la planificación, organización, dirección, control y evaluación. Aquí ya no es el maestro el centro del proceso educativo, el enfoque se ha trasladado de la enseñanza hacia el aprendizaje, por lo tanto, el centro del mismo es el estudiante.

La docencia es un trabajo al cual Christopher Dejours menciona que el trabajo provee identidad, sentido y cooperación con otros. Esta identidad se ve reforzada por el reconocimiento y refiere que todo trabajador posee habilidades discretas referidas a su actividad laboral, es decir compensatorias a la labor. Al darnos identidad es el sostenedor de la salud mental. La nueva modalidad de trabajo virtual implicó una ruptura sobre la identidad, abandonar lo que es seguro para enfrentarnos a un escenario incierto, inespecífico y novedoso, implicó incremento del tiempo de trabajo, desorganización de horarios, se presentó la dificultad de disociar el ámbito laboral del familiar, entre otros.

Las condiciones de trabajo impactan sobre el cuerpo, mientras que la organización en el trabajo impacta sobre la mente y la psicología del sujeto. Podemos comprender que cuando hay agotamiento aparece el estrés, que ayuda a poner parches, pero no resuelve. Cuando hay frustración en el trabajo las consecuencias pueden ser más graves. El trabajo en sí, según los estudios de este autor presenta diferentes tipos de riesgo para el trabajador. La docencia presenta riesgo residual no directamente un riesgo físico o directo como un accidente laboral, sino que es más lento y profundo, es un riesgo asumido individualmente, ya que afecta, como decíamos, la aparición de ansiedad y en oportunidades la desestabilización de su salud mental.

#### **1.4. Métodos del proceso enseñanza aprendizaje de la enseñanza desde el hogar, impulsando la modalidad de educación a distancia**

Resulta innegable que hoy en día se dispone de una gran variedad de formas, métodos, técnicas y recursos para el desarrollo de cualquier proceso enseñanza-aprendizaje. Poletti (2014. P. 61), define etimológicamente la palabra método como aquella que “proviene del griego métodos, de meta, que significa: con, a través, y de todos, significa: vía, camino. Es decir, se refiere a realizar algo con un orden para alcanzar un fin determinado.” El método como conjunto de procedimientos organizados y orientados hacia el logro de un resultado propuesto, tiene un carácter formal, de orden lógico y gnoseológico en nuestra cultura occidental, que al ser orientado hacia el saber científico, adquiere sentido epistemológico, en cuanto trata de teorías sobre el conocimiento y métodos de conocimientos, en este caso científicos, acerca de una realidad dada, que se interpreta desde diferentes perspectivas u ópticas, con lo cual, varía la organización, por ello, se utilizan métodos como el inductivo ( de lo particular a lo general), deductivo (de lo general a lo particular), sintético (de las partes al todo) y analítico (del todo a las partes).

De lo anterior se definen estos métodos en función de sus características puntuales; en este sentido, el método inductivo es el razonamiento que, partiendo de casos particulares, se eleva a conocimientos generales. Este método permite la formación de hipótesis, investigación de leyes científicas, y las demostraciones. Para el deductivo llamado también silogístico, consiste en de una premisa, la ley o axioma general, una conclusión, situación o aspecto particular, por lo que el método deductivo va de lo universal o general a lo particular o individual.

Por otra parte, el método sintético es un proceso mediante el cual se relacionan hechos aparentemente aislados y se formula una teoría que unifica los diversos elementos. Consiste en la reunión racional de varios elementos dispersos en una nueva

totalidad, este se presenta más en el planteamiento de la hipótesis. El investigador sintetiza las superaciones en la imaginación para establecer una explicación tentativa que someterá a prueba.

Y en consideración al analítico, consiste en dividir en todo abstracto o concreto en sus elementos integrantes, para investigar su naturaleza y efectos, el análisis implica resolver, pues, el todo actual en las diferentes partes que lo integran. Por consiguiente, en los procesos de la educación a distancia se hace uso de métodos, además de técnicas atractivas e innovadoras. Se debe pensar en el desarrollo de estrategias de enseñanza y de evaluación que estén acordes a los resultados de aprendizajes esperados y planificados por el docente. Es un doble desafío ya que la educación presencial no es trasladable a la virtualidad; sino por el contrario implica un cambio de mirada. Todo acto educativo en cualquiera de sus niveles debe reunir ciertas condiciones para que se dé satisfactoriamente el proceso de aprendizaje.

### **1.5. Recursos y habilidades de la educación desde el hogar a distancia**

Los recursos y habilidades utilizados en la modalidad Educación a Distancia, son todos aquellos materiales y equipos que tienen la particularidad de transmitir un mensaje, sin tener ningún contacto físico, entre el docente y el estudiante. En el mismo orden de ideas, los recursos o medios didácticos constituyen el nexo entre las palabras y la realidad. La ordenación de los recursos es tarea compleja, que son el soporte que da coherencia al proceso de orientación-aprendizaje que servirá para motivar al participante en éste. Los materiales serán los medios a través de los cuales se enviará al destinatario una serie de contenidos curriculares necesarios para desarrollar un curso en forma mediatizada.

Específicamente es función de los materiales didácticos el favorecer la autonomía, que es requisito indispensable en un sistema a distancia; despertar curiosidad científica

en el destinatario, motivar para seguir estudiando y mantener la atención; relacionar la experiencia, los conocimientos previos, con los nuevos que se proponen; facilitar el logro de los objetivos propuestos en el curso; presentar la información adecuada, esclareciendo los conceptos complejos o ayudando a esclarecer los puntos más controvertidos; poner en marcha el proceso de pensamiento en el destinatario, proponiendo actividades inteligentes y evitando, en lo posible, aquellas que estimulen sólo la retención y la repetición; y propiciar la creatividad.

En este punto es preciso revisar los soportes teóricos sobre la distancia transaccional de Moore (2013), presentados en Meineke (2020), en el marco de lo cual, Moore aporta que la distancia de lo que llamamos ‘educación en línea’ es más que solo espacio físico, porque es la distancia psicológica que desde luego incluye percepciones y comprensiones. Esto podría conducir a una brecha de comunicación. Sin embargo, si se asume como foco central la relevancia del diálogo de la educación en línea, con el uso de la sesión sincrónica como un medio para aumentar la fluidez de la comunicación, es decir, la interacción entre los estudiantes y el maestro con el fin de reducir la distancia transaccional, mediante el desarrollo de la docencia desde el hogar.

No obstante, hay que considerar que en el marco del uso de la videoconferencia, en tiempo real por ejemplo, pueden suscitarse una serie de dificultades técnicas como débil señal, pérdida de la conexión, video borroso, problemas con el audio, retraso, asincronicidad entre imagen y audio, retraso o algún otro tipo de inconvenientes técnicos que suelen suscitarse, amén de que desde el hogar es preciso disponer de un ambiente en el que no se perciban ruidos distractores o estridentes, ruidos provenientes de la convivencia cotidiana de la familia, entre otros.

El objetivo de conectar una sesión en vivo es mantener comunicación con varios participantes a la vez y reducir la brecha de interacción entre el maestro y los estudiantes. Esto siguiendo los soportes de Johnston, (2010) quien asume que la

conexión que se suscita en esta clase se denomina conexión de tres presencias (cognitiva, social y docente) durante el tiempo de clase, ya sea presencial o en línea. El enfoque de Johnston (Op cit) hace considerar que esta comunicación supeditada a tres tipos de presencias puede generar “una experiencia educativa completa,” lo cual se configura en el alcance que el docente desde el hogar desea obtener. A pesar de esto, Moore (2013) destaca que se corre el riesgo de incurrir en espacios psicológicos de brecha comunicativa, que podrían distanciar a los discentes de alcanzar el aprendizaje deseado. Ante esta amenaza, Meineke (Op cit) tranquiliza al referir lo que se resalta a renglón seguido:

“La brecha que se genera en las sesiones y actividades sincrónicas se puede cerrar, al entablar un diálogo para que la conexión entre los alumnos y el maestro sea más personal. Podemos motivar, interesar y alentar a los alumnos a trabajar en los temas y actividades del curso, posteriormente basándonos en las respuestas de los estudiantes, así como en la demostración de su dominio, planificar las siguientes actividades y tareas del curso. (P.2)

Sin embargo, la sincronidad requiere los recursos adecuados, pero hemos presentado que también con la mano de la pandemia han aparecido otras crisis como las económicas y las diferentes realidades sociales que no siempre lo permiten. Por tanto, se convierte en importante la consideración y uso cuando las situaciones lo ameriten de un método asíncrono o la combinación de ambos. Siempre para su desenvolvimiento adecuado se va a requerir de un diseño y plan docente que considere y establezca con certeza cuales son los resultados de aprendizaje propuestos.

## Capítulo 2: La motivación

### 2.1. Hebras, tramas e Hilados de la motivación

La motivación se asocia, frecuentemente, con entusiasmo, deseo, iniciativa, energía y potencia movilizadora. Es decir, con sus ropajes más elegantes. No obstante, se halla en la base de todos los comportamientos humanos, en su amplia variedad de manifestaciones (que van desde la satisfacción de necesidades básicas a las más elevadas de autorrealización o del altruismo); en ella está presente el deseo, pero también, en muchas ocasiones, el miedo, el temor, la evitación y el rechazo.

La carga emocional que se le adscribe a la motivación (a la que se simplifica, aventurada y erróneamente, como “ganas”) oculta con su estridencia un conglomerado de aspectos de índole cognitiva tales como creencias, representaciones, supuestos sobre uno mismo y el mundo, ideas sobre lo que se puede lograr, atribuciones, valoraciones sobre las propias capacidades y demandas del contexto, representaciones sobre el futuro y metas. Bajo esa vorágine emocional hay ideas relativas a uno mismo y al mundo, hay condicionantes contextuales y atisbos, más o menos definidos, de autodeterminación; hay influencias sociales y culturales, presiones y exigencias que nos vemos impelidos a satisfacer.

Manassero y Vázquez (1995) expresan que su estudio interesa por la potencia explicativa y predictiva de la conducta humana que la misma entraña. Es precisamente ese potencial explicativo lo que se requiere profundizar antes de llegar a pensar intervenciones.

El estudio sobre la motivación es relativamente reciente en el campo de la psicología. Tiene como origen una noción de cuño filosófico: la voluntad, aún omnipresente en el discurso pedagógico, que, excluyendo otro goce que el del trabajo bien hecho, alude al esfuerzo, a la disciplina y a la auto exigencia. No obstante, dada su relevancia en el campo educativo y social, ha sido muy estudiada durante décadas y desde múltiples perspectivas, como también definida de diversas maneras que aún persisten y se solapan.

De los remotos y filosóficos postulados voluntaristas, perforados por las teorías instintivas que reconocen en las fuentes de la motivación aspectos no conscientes,

pasando por las basadas en modelos o taxonomías de necesidades, hasta las más actuales, contextualistas y multicausales, nos encontramos frente a una noción muy enmarañada.

De todos esos abordajes y estudios surge que la motivación es mucho más compleja de lo que se supone y mucho más que un conjunto de patrones de acción que activan al individuo hacia determinadas metas. La entendemos como una trama, hilada de múltiples hebras, y también como un guion. En efecto, se trata de un intrincado conjunto de disposiciones, tensiones y aspiraciones que implica metas y objetivos que se anticipan y, además, una serie de pensamientos o creencias sobre sí mismo y sobre el entorno, de obstáculos, ayudas, de afectos y de resultados asociados a esa meta deseada (Huertas, Rodríguez Moneo y Sotillo, 1999). Es un guion porque enlaza experiencias e intenciones en una historia, la de nuestro querer.

En consecuencia, su estudio constituye un interesante y aún inacabado campo de trabajo; como afirman González Cabanach et al. (1999), la motivación no es un fenómeno unitario, sino que abarca componentes muy diversos que ninguna teoría actual ha conseguido integrar y explicar:

- Pintrich y De Groot (1990) consideran los siguientes elementos: metas, como también percepciones y creencias sobre la propia capacidad para ejecutar una tarea

- Una imagen y valoración de sí y de los retos del contexto, razones o intenciones para implicarse en la misma y afectos, emociones vinculadas con la tarea por realizar, explicaciones de los logros previos o los que se estiman futuros.

- Huertas y Rodríguez Moneo (1997) estiman que la motivación es un proceso, constituido por un conjunto de elementos tales como la meta, el motivo, las expectativas, los planes de acción, las acciones, los resultados y la explicación de los mismos. En dicho proceso, la meta da contenido y tensa la motivación. La misma es una representación –cognitiva, cargada de afecto– del objetivo que se pretende alcanzar y determina así la naturaleza del resto de los elementos.

- López Frutos, Rodríguez Moneo y Huertas (2005) van más allá y la entienden como “proceso de procesos” en tanto supone la “activación de funciones cognitivas, afectivas y emocionales que dirigen y orientan la acción de forma deliberada o intencional a un objetivo”. En la motivación hay creencias, representaciones, ideas, concepciones y también emociones capaces de movilizar y de poner en marcha las capacidades de un sujeto. Asimismo, hay

una orientación, un objetivo o meta. Hay deliberación, es decir, una toma de decisiones, como también intencionalidad, voluntad y esfuerzo.

Asomarnos a esta multitud de elementos nos alerta sobre la superficialidad con que suele considerarse la motivación como ganas o deseo. Es necesario, entonces, cuestionar críticamente algunos supuestos sobre su textura y manifestaciones, como también tomar nota de que se trata de una noción vapuleada por el sentido común, mercantilizada y muy manipulada. Su naturaleza compleja la hace pasible de ser recortada, sintetizada, desguazada y convertida en eslogan, como un atributo o rasgo personal.

Como afirma Alonso Tapia (2005, p. 14), “tanto la motivación como la desmotivación se producen en interacción con el contexto”. La motivación tiene lugar en un campo de fuerzas en el que hay un interjuego de factores subjetivos y contextuales, culturales y sociales. De hecho, no se puede pensar la motivación despojada de un contexto (percibido por el sujeto) que otorga sentido y significado a la experiencia y a su acción; asimismo, proporciona metas valoradas subjetiva y socialmente, así como también prácticas que alientan o desalientan, acogen las metas del sujeto o lo presionan para modificarlas, las provocan, facilitan o perturban en esa intención de movilizarse.

Huertas (1997) distingue tres tipos de modelos para abordar la investigación de la motivación: mecanicista, organicista y contextualista; en este último prevalece una perspectiva de desarrollo y cambio que surge de la experiencia social del sujeto y de sus procesos de maduración. Para este autor, las explicaciones sobre el comportamiento motivado implican considerar, necesariamente, la dialéctica que se establece entre un sujeto y su entorno.

En síntesis, interrogarse sobre la motivación requiere deconstruir concepciones sobre la misma que se encuentran perturbadas por diversas “traducciones”, simplificaciones o interpretaciones. También demanda dar cuenta de un conjunto amplio de factores constitutivos, aun en investigación y discusión, que animan o movilizan a los sujetos y traccionan sus esfuerzos cotidianos, tanto como el contexto en las cuales se producen.

Y cuando se habla del querer se habla de un objetivo que tensa la intención y conduce a organizar la acción. Las metas –más o menos conscientes, claras o definidas, construidas o apropiadas por los sujetos– son un elemento clave en la motivación; un tipo de representación cognitivo-social que formulan los sujetos respecto a aquello que

les gustaría que sucediera en un tiempo y unas circunstancias determinadas; también de lo que quieren conseguir o evitar (Huertas et al., 2008).

Ese “algo” que queremos que suceda debe ser representado de algún modo en nuestras mentes para que se vuelva apetecible; es decir, debe ser imaginado, ensoñado, pensado para ser deseable o temido y, por lo tanto, motivador. En esa forma de representarse la meta está gran parte de la energía que necesitamos para alcanzarla. Es evidente, entonces, el papel de las instituciones educativas en general y de la escuela en particular con respecto a la construcción de esas representaciones de un entorno, y de los propósitos o deseos que animan a los sujetos.

Dado que la motivación es una disposición que “mueve”, que dispone a la acción, que dinamiza, pone en movimiento y orienta al sujeto de forma generalmente activa, sostenida, persistente y selectiva hacia determinados aspectos u objetos del entorno, se configura como fuente de energía y de sentido o dirección. Dispone a la acción, dispone al aprendizaje.

Interesa entonces saber el “hacia dónde” o “desde dónde” de la motivación. Es decir, de dónde surge y hacia qué se dirige. En esta primera aproximación, cuando nos planteamos el contenido de la motivación consideramos los siguientes aspectos:

| <b>MOTIVACIÓN</b>  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| Energía  | Dirección   | Finalidad  | Persistencia  |
| Provee energía y foco. Dispone a la acción. Moviliza. Compromete e involucra.            | Orienta o proporciona dirección. Concentra la energía en la consecución de un objetivo o meta.  | Organiza e integra la acción en un guion. Genera expectativas y demanda planificación de acciones. | Sostiene el esfuerzo y la capacidad de afrontamiento de las adversidades o frustraciones. |
| <b>DIMENSIONES</b>   |   |  |   |
| Cognitivas   | Afectivo- Emocionales   | Comportamentales   | Contextuales, sociales y culturales   |
| Ideas.<br>Creencias.<br>Supuestos.<br>Representaciones.<br>Cogniciones.<br>Expectativas. | Intereses.<br>Necesidades.<br>Deseos.<br>Emociones.<br>Valoraciones.<br>Aproximación/evitación. | Planificación.<br>Atención-concentración.<br>Autorregulación.<br>Acción.<br>Capacidades.           | Socialización.<br>Aprendizajes.<br>Experiencias.<br>Apoyos.<br>Pertinencia.               |

|  |  |               |  |
|--|--|---------------|--|
|  |  | Competencias. |  |
|--|--|---------------|--|

## **2.2. Intrínseca/Extrínseca: procesos de anidamiento, alojamiento y apropiación de la Motivación**

Uno de los principales debates en torno a la motivación es lo intrínseco-extrínseco de la misma, un tema que a menudo se reduce a un esquema de adentro-afuera que desconoce su carácter de proceso incrustado en una dinámica social y, en ella, en el proceso de socialización.

Ryan y Deci (2000) expresan que la motivación intrínseca es “una tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío, a extender y ejercitar las propias capacidades, a explorar y a aprender” que presenta cualquier niño saludable desde su nacimiento como una “inclinación natural hacia la asimilación, el alcanzar dominio”. El interés espontáneo y la exploración, que son tan esenciales para el desarrollo cognitivo y social, “representan una fuente principal de disfrute y vitalidad a través de toda la vida”. La habilitación del interés exploratorio del niño y el apego positivo configuran un contexto de seguridad y de apoyo imprescindible para la autonomía e iniciativa y, con ello, para el andamiaje del desarrollo motivacional temprano.

Los factores sociales y culturales, de hecho, actúan como catalizadores o entorpecedores de la motivación intrínseca. El mantenimiento y la ampliación de esta propensión requiere determinadas condiciones propicias del entorno, si no de apoyo, por lo menos de no obstaculización.

Para estos autores, las necesidades de competencia y autonomía se despliegan con un nivel de reto adecuado (un nivel de desafío próximo a las capacidades del sujeto), tanto como con la experiencia de efectividad (de logro) y cierta libertad para experimentar (niveles crecientes de independencia). Es decir, en un escenario de desarrollo infantil que fomenta la curiosidad, permite y facilita la iniciativa, modula la altura del desafío de las tareas a afrontar por parte del sujeto (ni tan fáciles ni demasiado difíciles), proporciona oportunidades de experimentar avances mediante pequeños

logros que convalidan la imagen que este va formándose de sí mismo y genera confianza en las propias capacidades.

En este sentido, la sobreprotección obtura las posibilidades de exploración, merma la autoconfianza del niño, ralentiza el desarrollo de la iniciativa y la autonomía, genera frecuentemente sentimientos de desvalimiento y de dependencia, a menudo de incompetencia, que no condicen con la necesidad de autonomía creciente y el carácter emancipatorio que toda educación debe tener.

Para Ryan y Deci (2000) existe un claro vínculo entre la motivación intrínseca y la satisfacción de necesidades de autonomía y competencia. Este aspecto es de vital importancia en los procesos educativos, pues una tarea se vuelve más motivadora cuantos más procesos de toma de decisiones, independencia creciente del educador y puesta en juego de capacidades demande del sujeto.

Con respecto a la llamada motivación extrínseca, estos investigadores plantean una serie de cuestiones referidas al eje de desarrollo intrínseco-extrínseco de la motivación:

El término motivación extrínseca se refiere al desempeño de una actividad a fin de obtener algún resultado separable y, por lo tanto, contrasta con el de motivación intrínseca, que se refiere a hacer una actividad por la satisfacción inherente que ocasiona la actividad por sí misma (Ryan y Deci, 2000, p. 6).

Es decir, algo que se aspira lograr por un resultado (separable) que se produce en el entorno puede ser la aprobación, el reconocimiento o también la evitación de una situación que puede ser considerada un riesgo o algo perturbador, a diferencia de actividades que realizamos por la satisfacción que nos proporciona llevarlas a cabo.

Los seres humanos pueden ser proactivos y comprometidos o, alternativamente, pasivos y alienados, en gran medida como una función de las condiciones sociales en las cuales ellos se desarrollan y funcionan (íbid., 2000).

Como puede advertirse, la relación intrínseca/extrínseco en la motivación tiene algunas aristas interesantes para la enseñanza, en donde se juega la presencia privilegiada de lo extrínseco.

Muchas de las motivaciones que llamamos intrínsecas fueron antes extrínsecas, previo a ser internalizadas; es decir, mutaron a lo largo de un proceso.

Utilizaremos un ejemplo muy sencillo para explicar esta dinámica: cuando un niño aprende a lavarse los dientes, inicialmente lo hace a diario porque es emplaza-do,

obligado o persuadido de hacerlo. Más tarde lo hará motivado por no contradecir o defraudar a sus padres, no recibir un reproche o castigo (motivación extrínseca) y, finalmente, cuando se genera la necesidad de hacerlo por un deseo de higiene o bienestar, entonces es ya una motivación intrínseca. No satisface el requerimiento de una figura significativa (externa) ni lo hace para evitar un castigo u obtener un reconocimiento, sino por su propia necesidad de higiene.

Quienes quieren producir el “anidamiento” de ciertas motivaciones externas pueden encontrar respuestas que van desde la indiferencia, hasta la renuencia o el rechazo, desde la simple obediencia a la identificación, con un compromiso personal. Esto depende de diversos factores, tales como la sensibilidad del sujeto hacia determinadas metas, la naturaleza del vínculo con el referente, el carácter significativo del contexto y de las actitudes que se pretenden despertar, entre otros. La posibilidad de cuestionar facilita los procesos. Como afirma Sennet (1978), todo referente es motivacional; en tanto tal, modela y ejemplifica, influye y estimula, para bien o para mal.

Cuando la motivación socialmente requerida ha sido internalizada, reformulada e integrada al yo del sujeto, forma parte de su propio caudal motivacional, muchas veces de manera acrítica, por eso destacamos en el punto anterior la importancia de poner en cuestión la influencia del otro. Los procesos de internalización e integración de esas orientaciones motivacionales de valor son parte del proceso de socialización:

La internalización se refiere a que las personas “alojan” un valor o regulación, y la integración se refiere a la transformación posterior de esa regulación dentro de su propio modo, de tal forma que, subsecuentemente, esta emanará a partir de su propio sentido del yo (íbid., 2000, pp. 5-6).

Consideraremos y comentaremos algunas de las precisiones que plantean Ryan y Deci al respecto:

- Los comportamientos extrínsecamente motivados van en un continuo desde la desmotivación (bajo todas sus formas: de rechazo, indiferencia o apatía) a la motivación intrínseca; lo que varía en este continuo es el grado en que su regulación es autónoma.

- Cuando hay que motivar o movilizar a alguien, la regulación es externa (hay algo o alguien que moviliza, presiona, requiere, incentiva, promete, capta la atención, exige, etcétera). En la motivación intrínseca el sujeto se autorregula (al tener una meta “propia”, administra esa motivación para la consecución de una meta).

- Hay menos autonomía mientras más reguladas externamente estén las acciones, por lo que los sujetos menos autónomos o más dependientes de la motivación

externa apenas intentan satisfacer una demanda externa u obtener alguna recompensa relacionada o contingente.

- Para que alguien se involucre y desarrolle su propia motivación es preciso que tenga algún grado de control, de autorregulación o de poder de decisión sobre su propia acción. Por ejemplo, un estudiante que no estudia ni se implica en las normas escolares, al que no le importa aprobar o desaprobado y no se siente exigido o demandado, por lo tanto, ni siquiera motivado extrínsecamente.

- Otro tipo de motivación extrínseca implica un proceso de introyección que introduce, valga la redundancia, “la regulación dentro de uno” pero sin aceptarla como algo propio. En general se trata de respuestas en que se ejecutan acciones “para evitar la culpa o la ansiedad o para obtenciones del ego como el orgullo” (por ejemplo: “Debo hacerlo para que me dejen en paz mis padres”; “Debo hacerlo para no quedar mal o para que vean que soy capaz”). En este caso, el ejemplo es el de un estudiante que intenta aprobar un examen solo para satisfacer las exigencias escolares, sin un logro de aprendizaje que tenga cierto grado de perdurabilidad (es decir, alguien que rinde, aprueba y olvida).

- La “forma de motivación extrínseca más autónoma o autodeterminada es la “regulación a través de la identificación”. Implica “otorgarle un valor consciente a una meta” que es aceptada o hecha propia en cuanto personalmente importante. Asumo esa meta externa como propia, me identifico con ella. La motivación extrínseca integrada implica que las regulaciones han sido incorporadas al yo, en congruencia con los propios valores e intereses.

Respecto a cómo promover la regulación autónoma para las conductas motivadas extrínsecamente, Ryan y Deci afirman que, dado que las acciones de este tipo se realizan inicialmente porque son promovidas o esperadas por personas significativas para el sujeto, hay que reconocer por lo tanto y como un factor clave, la necesidad de aprobación, de reconocimiento, de pertenecer y estar conectados con otros. No se trata de simpatía, sino de un interés genuino del educador, perceptible por parte del aprendiz.

En cuanto a las aplicaciones de estas nociones al campo educativo escolar, estos autores citan a Ryan y Connell, quienes investigaron el desempeño de escolares y concluyeron que:

(...) mientras más externamente regulados fueran los estudiantes, menos mostraban ellos interés, valor y esfuerzo por el logro y más tendían a negar su responsabilidad por los resultados negativos, culpando a otros tales como al

maestro. La regulación introyectada se relacionó positivamente con el empleo de mayores esfuerzos, pero esta también se relacionó con el sentir más ansiedad y un pobre enfrentamiento del fracaso. En contraste, la regulación identificada estuvo asociada con un mayor interés y disfrute de la escuela y estilos de afrontamiento más positivos, así como con el empleo de mayores esfuerzos (Ryan y Connell, 1989).

Esto significa que la motivación externa opera de muy diversas formas para tornarse “intrínseca”, sobre todo cuando renuncia a operar como un control remoto y pondera la dimensión de regulación/autonomía progresiva del estudiante, que siempre es actor en su propio proceso de aprendizaje. Mientras mayor sea la posibilidad que este tenga de explorar, experimentar, decidir, plantear metas, organizar su proceso y desplegar su iniciativa, mayor será su motivación (propia) por el logro y el aprendizaje.

Como hemos señalado, las experiencias de dominio, de competencia y capacidad son el terreno más fértil y abonado para que brote y florezca este tipo de motivación propia por aprender. El buen clima de trabajo, el respaldo y apoyo social, así como la autonomía creciente, que fortalece la sensación de dominio y, por ende, la internalización e integración de esa motivación externa tanto en docentes como en estudiantes.

Por otra parte, que el docente tenga la venerable meta de que sus estudiantes aprendan puede tener efectos motivacionales muy diferentes que van desde el desaliento a la implicación. El aprender, en general, es mucho más “motivable” que el aprender “esto”. Despertar el deseo de aprender es mucho más provechoso que su circunscripción a determinados saberes.

Resulta imprescindible ampliar lo expresado en este párrafo e insistir en su importancia. Para que la motivación emerja, es necesario que el sujeto protagonice de un modo o de otro su aprendizaje y progresivamente lo organice y regule. La calidad, la confianza y la consistencia en el vínculo docente-estudiante son claves para que este proceso de desarrollo motivacional se produzca. El destino de un buen educador es desaparecer de la trama motivacional.

### **2.3. Metas y Motivaciones**

Exploramos ya esa dimensión “expectante” que atraviesa e insufla vida a las metas. En las expectativas hay una estimación o valoración de la probabilidad de lograrlas.

Pintrich (2000) afirma que las metas son representaciones cognitivas potencialmente accesibles y conscientes que manifiestan una concepción o teoría sobre una tarea de logro, como también definiciones sobre la propia competencia y el papel del esfuerzo, explicaciones sobre el éxito y los errores que pueden cometerse; elementos que se activan en la búsqueda de información pertinente en y del contexto.

Como representación, es un algo que tengo en mente, con el objeto de movilizar energías, captar la atención y recurrir a ello cuando flaquee. Las metas no son tótems, sino objetos cambiantes y dinámicos, sujetos a mutación y reformulación. Como toda representación, fluctúan entre los factores contextuales inmediatos y las representaciones interiores (Smith, 1998; citado por De la Fuente Arias, 2002). En el análisis de las mismas debemos considerar los siguientes puntos:

- Las metas emergen como elemento de vital importancia para poder indagar en el entramado que sostiene la conducta motivada, como también el carácter “narrativo”, histórico, anudado al curso del desarrollo y a la experiencia, de la motivación individual y social.

- Dada su complejidad, no deben ser vistas desde una perspectiva monista, ya que los sujetos pueden tener múltiples (y a veces contradictorias) metas que coexisten en el mismo impulso: “La adopción de múltiples metas requiere coordinación y flexibilidad a la hora de establecer prioridades en la consecución de una u otra meta, dependiendo de las demandas concretas del contexto de aprendizaje” (Rodríguez et al., 2001). Esas prioridades pueden cambiar de un momento a otro.

- Las metas son representaciones que tienen, según Pintrich (2000), tanto cierta estabilidad como sensibilidad contextual. Ya instaladas en el sujeto tienden a persistir; asimismo, pueden modificarse, mutar, en relación con las condiciones del contexto y con el conocimiento sobre las mismas que se produce en el proceso.

- Manifiestan lo que un sujeto aspira a lograr, en cuanto a la percepción que tiene de sí, de las posibilidades de su entorno y del potencial futuro que desea, en función de los dos primeros, construir.

- Expresan una selección de objetivos; ellos dan inicio, orientación y facilitan la perseverancia del esfuerzo por alcanzarlos. Al plantearse como horizontes, encauzan y ponen un punto focal a la motivación, otorgándole cierto grado de concentración, dirección y potencia.

- Estas metas, que entretejen intenciones, objetivos, deseos y temores, a menudo son elusivas para el mismo sujeto.

- Como aspiración o representación, no inciden directamente en el incremento del rendimiento del sujeto (académico, laboral): se puede tener una meta muy apreciada sin la energía sostenida o las capacidades necesarias para alcanzarla. Por otra parte, hasta la meta más robusta colisiona con la ausencia de hábitos y de cierta disciplina.

- Las metas académicas poseen un fuerte carácter adaptativo e implican fuertes componentes de aproximación, pero también de evitación, metas centradas en el yo, y centradas en la tarea (Rodríguez et al.; 2001). Algunos estudiantes logran coordinar motivaciones de aproximación hacia la tarea con otras de evitación del esfuerzo.

- Su potencial impacto en la motivación depende de su especificidad, nivel de dificultad y grado de desafío. Cuanto más precisas, claras y acordes con nuestros intereses, aspiraciones, expectativas, posibilidades y capacidades, más motivadoras resultarán. Huertas (1997) señala que objetivos o metas pueden variar en cuanto a concreción, amplitud, lejanía en el tiempo: “el ser humano tiene de genuino que todo lo que hace está gobernado por una intención: como quiero, puedo”.

- Sea cual fuere su naturaleza, amplitud, definición, claridad o coherencia y la forma en que se expresen, construyan, muten, combinen, organicen, yuxtapongan o contradigan, las metas dan estructura y vertebran la potencia movilizadora de la motivación.

- Desde las simples y modestas (aunque no por eso poco importantes) metas de cubrir las necesidades básicas, a las que dan cuenta de los complejos intereses, los tenues propósitos, hasta los diáfanos objetivos y las finalidades rotundas, todas dan textura a la trama motivacional, orientando y organizando la energía que producen.

- La adopción de múltiples metas –refieren Rodríguez et al. (2001)– requiere mucha coordinación y flexibilidad por parte del estudiante, sobre todo al momento de establecer prioridades respecto a uno u otro objetivo, en función de las demandas concretas del contexto de aprendizaje. Cumplir la tarea escolar es una meta que a menudo está por encima y domina la de aprender.

- Son construidas mediante interpretaciones del entorno y de las propias posibilidades para alcanzarlas bajo el conjunto de condiciones percibidas por el sujeto, es decir, formuladas a partir de representaciones no solo sobre sí mismo sino también del contexto, dotadas de algunos rasgos que las hacen atractivas, y, por lo tanto, movilizadoras, es decir, “motivadoras”.

- Pueden ser más o menos explícitas, más o menos conscientes. Sea como fuere, constituyen uno de los elementos más importantes en las intervenciones

motivacionales en tanto proporcionan sentido y contenido a la motivación (Rodríguez Moneo, 2009).

Siguiendo a Pintrich, podemos sintetizar estos aportes de la siguiente manera:

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| METAS: Representaciones; cogniciones; potencialmente accesibles y conscientes  |  |  |   |
| Implican   |  |  |   |
| Una teoría sobre una <b>tarea</b> de logro. Lo que el sujeto aspira a lograr. Las posibilidades del entorno. El potencial futuro que se desea. | <b>Creencias</b> respecto a sus propias capacidades y competencia. | <b>Explicaciones</b> sobre el éxito o fracaso y los errores que se puedan cometer. | Elementos que se <b>activan</b> en la búsqueda de información pertinente en y del contexto. |
| Su impacto motivacional depende de   |  |  |   |
| Especificidad  | Nivel de dificultad  | Grado o nivel de desafío   | Estabilidad y sensibilidad contextual.  |

En cuanto a metas a corto, mediano y largo plazo, Csikszentmihalyi (1998;33) expresa que “la duración temporal y la intensidad con que mantengamos nuestras metas están en función de la motivación” en tanto las mismas concentran la energía psíquica, permiten establecer prioridades y poner orden en la conciencia. Comenta que, sin metas, “los procesos mentales son azarosos y los sentimientos tienden rápidamente a deteriorarse”. Características de las metas tales como su densidad, valencia afectiva y grado de coherencia garantizan su continuidad y persistencia en el tiempo.

Sabemos por experiencia que las metas no aparecen prístinas y claras, como una flecha que apunta a su diana, sino más bien, muchas veces, como un enredado ovillo. Nuestro querer está a menudo plagado de contradicciones. En el corazón de cada meta enunciada por un individuo puede haber un complejo nudo de expectativas, creencias y objetivos que motivan y desmotivan a la vez.

Dado que lo que nos moviliza, en general, no es una meta, sino una combinación de patrones de metas (Valle et al., 2007), en ellas puede haber, asimismo, una maraña de motivos, tanto de aproximación como de evitación. Es decir, hay algo que deseamos lograr (por ejemplo, graduarnos) y algo que se pretende evitar (por ejemplo, no disponer

de tiempo para el ocio, un esfuerzo percibido como desmedido, un juicio negativo ajeno, el rechazo, etcétera).

En el proceso de aprendizaje hay dos orientaciones básicas hacia metas: una intrínseca (meta de aprendizaje) y otra extrínseca (meta de ejecución). Estas dos orientaciones definen tres patrones motivacionales (Weiner, 1986; Alonso Tapia, 1995; Huertas y Rodríguez Moneo, 1997): la motivación por el aprendizaje, la motivación por el lucimiento y la motivación por el miedo al fracaso:

| Orientaciones básicas hacia las metas   |  |   |
|---|--|---|
| Intrínseca: metas de aprendizaje  | Extrínseca:<br>Metas de ejecución.   |   |
| Motivación por el <b>aprendizaje</b> : los sujetos se vinculan con la tarea, centrados en el aprendizaje. | Los sujetos se vinculan a la meta focalizándose en la ejecución, en el reconocimiento o la imagen que podrán conseguir al realizarla |   |
|   | Motivación por el <b>lucimiento</b>  | Motivación por el <b>miedo al fracaso</b> |

#### **2.4. Aprender y enseñar Motivación en las escuelas**

Obviamente, como plantea Csikszentmihalyi, nos sentimos mejor cuando lo que hacemos es voluntario y no impuesto. Es mucho más fácil vencer la “entropía psíquica” y movilizarse cuando hay un “querer hacerlo” más que un “tener que”, ambos “preferibles al estado en que uno actúa por defecto, sin tener ninguna clase de meta en la que centrar la atención”. De esto se desprende que identificar, formular y manejar las propias metas implica eludir los extremos de “la extrema espontaneidad, por un lado, y el control compulsivo, por otro”. Por ello:

La mejor solución podría ser entender las raíces de las propias motivaciones y, aun reconociendo las desviaciones que se hallan implícitas en nuestros deseos, escoger con toda humildad las metas que pongan orden en nuestra conciencia sin causar demasiado desorden en el entorno social o material. Intentar algo menos que esto supone perder la oportunidad de desarrollar nuestro potencial e intentar mucho más supone crearse el propio fracaso (Csikszentmihalyi, 1998, p. 36).

La coerción, la presión o la violencia ejercida sobre un sujeto para que realice determinadas tareas tiene, mal que nos pese, un retorcido carácter motivacional, en el sentido de que mueve, no ya por la meta a lograr sino por lo que se desea evitar: un daño, la pérdida de autoestima, el quedar aislado o repudiado. El miedo, tanto como el control excesivo, las presiones de las evaluaciones, recompensas y amenazas –afirman

Ryan y Deci (2000)– reducen la motivación intrínseca y, en consecuencia, la capacidad de autorregulación y autodeterminación del sujeto.

El formato escolar demanda y exige del docente y del estudiante una importante cuota motivacional que les permita ceñirse a sus rutinas y objetivos, a sus horarios y normas, más allá del salario (en el caso de los docentes) o del ansiado título (para los estudiantes).

Un colega relata una experiencia. Les pregunta a sus estudiantes de primer año de secundaria respecto a qué harían si alguien les ofrece obtener en ese instante el título que les va a insumir cinco años lograr, eludiendo todo esfuerzo y reservando esos preciosos años de juventud para hacer lo que les guste. Con las respuestas de sus estudiantes y nuevas preguntas va construyendo algo del sentido de estar allí, nunca interpelado, siempre imaginario, por temor a los supuestos riesgos que implica el diálogo abierto con ellos sobre temas que cuestionan el sentido de la escuela. Todos los alumnos tienen algún motivo, a menudo muy frágil, pero propio, más allá de las expectativas parentales. Ese conglomerado de motivos que se dicen entre sí pone en evidencia su trama motivacional, sus creencias, expectativas, la relación con lo extrínseco (los mandatos familiares), las aspiraciones, propósitos e intereses.

Los sujetos enseñantes y estudiantes llegan a las instituciones con eso, con una expectativa de motivación por el aprendizaje que la dinámica escolar hará florecer, multiplicando motivo, o marchitará, dejando en su lugar una presencia hueca, sin resonancia. La motivación sigue, no desaparece, cambia y se transforma, emancipada de compromiso personal, cuando la alquimia escolar la trasmuta en indiferencia o en miedo al fracaso.

A su vez, cada cual construirá también sus espacios de deseo y de goce, de movilización y de aprendizajes, dentro o fuera de la escuela. Cada uno como individuo trae una historia, deseos y esperanzas, así como fracturas; con ellas a cuestas hará su propio camino, buscando escenarios y espacios capaces de albergar sus sueños. Las escuelas pueden ser ámbitos de derrota o de esperanza y, como tales, fuente de motivaciones o de desmotivaciones.

## Capítulo 3: Motivación Docente

### 3.1. El docente, sus Motivaciones y su capacidad para Motivar

Como afirma Sennet (1978), todos los referentes son motivacionales. Y el docente es uno de ellos, un referente; es una de las figuras más significativas en la vida de niños, niñas y adolescentes. Para bien o para mal, sus prácticas, sus omisiones, sus palabras y gestos dejan marcas subjetivas muy profundas.

Sus motivaciones para la enseñanza, como adulto, como profesional de la educación; sus creencias y sus actitudes surgen de un largo proceso que se inicia antes de la formación inicial, con los propios referentes. Luego, en su ciclo profesional, con las oportunidades, escuelas que habite y modelen algunas dimensiones de sus prácticas, su desarrollo y formación continua. Esta motivación se verá confrontada con desafíos enormes, con situaciones escolares impensadas y con un contexto en el que suele valorarse poco su tarea, tanto desde lo social como en lo salarial. Decrecerán, crecerán, mutarán o pasarán por períodos de ilusión o desilusión con su tarea.

Las actividades a cargo del docente, las de la enseñanza, son complejas, intrincadas y multidimensionales. Solo un observador poco advertido puede menospreciar el enorme esfuerzo mental, emocional y físico que entraña ser un enseñante. Su labor pone en juego conocimientos, creencias, actitudes, habilidades, afectos, estrategias y disposiciones; se despliega en la incertidumbre y bajo condiciones que puede controlar solo en cierta medida.

La trama motivacional docente se nutre de una multitud de fuentes y puede tener sus variaciones, altibajos, épocas de mayor vivacidad o de espera, de grandes ilusiones o decepciones. Puede, asimismo, estar fragmentada, pues un docente puede sentirse motivado con los aspectos sociales de su trabajo y no tanto con los burocrático-administrativos; puede pasar por períodos en que su “fe”, su confianza en sus capacidades merma o se pone en cuestión, como también su optimismo respecto al “poder” de la educación o en cuanto a su capacidad emocional de tener un vínculo positivo con sus estudiantes. Asimismo, él puede desempeñarse en determinados contextos o bajo ciertas condiciones que refuercen su motivación o la enfríen.

No obstante, en el corazón de su motivación hay una confianza básica y una disposición profesional que hace que el docente considere que su labor es valiosa e importante y que él es competente para lograr que sus estudiantes aprendan. Es

precisamente eso lo que lo lleva a hacer esfuerzos y a persistir ante las dificultades con que puede encontrarse.

La autoeficacia docente comprende un conjunto de creencias acerca de su propia capacidad para ejercer un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes; influye así en su persistencia y esfuerzo, como en las expectativas favorables respecto de las posibilidades de sus alumnos. Esto se traduce en confianza en su idoneidad para enseñar y en la creencia de que una enseñanza bien planteada a los estudiantes tiene efectos en sus aprendizajes. Cuando un docente experimenta creencias de autoeficacia con respecto a sus prácticas, transmite una confianza contagiosa, tanto en sus capacidades como en las del estudiante. Estas creencias hacen que los docentes estén más abiertos a los cambios, a organizar y planificar; además, los dotan de energía y entusiasmo; suelen elaborar con mayor dedicación sus actividades escolares, orientan, alientan y ayudan más a los estudiantes, además de ser menos críticos con los fallos y considerar los errores como oportunidades para aprender.

Bolívar, Gallego, León y Pérez (2005) señalan que los cambios educativos y reformas, cuando son efectivos, “afectan no solo ni principalmente a los conocimientos, habilidades o capacidades de los profesores, sino más básicamente a las relaciones que tienen en su trabajo, que están en el núcleo de los procesos de enseñanza y aprendizaje” y les permiten “re imaginar sus vidas profesionales” (Clandinin y Connelly, 1998).

### **3.2. Efectos Motivacionales de las prácticas docentes**

Hoy más que nunca, poner en foco las capacidades a lograr por parte de los estudiantes nos interpela acerca de nuestras propias capacidades como docentes. En la actualidad, la más demandada es que sepa “motivar” a los estudiantes, algo muy complejo de lograr si primero no puede encontrar el cauce de su propia motivación.

Motivar es movilizar en otro sus propias motivaciones, prestarles la nuestra hasta que la de él se geste, se encauce o se organice. Para brindar esa motivación, para contagiarla, ofrecemos en primer lugar confianza y espacios de participación, así mismo ayuda, información, actividades, un entorno, desafíos, reconocimientos, recompensas, estímulos, retroalimentación. Motivar también es iniciar o facilitar el proceso de transmutar la motivación extrínseca (la que se hace por el resultado, por una recompensa o premio tanto como para evitar un castigo) por la intrínseca (el deseo de hacer algo por un logro que se valora, por aprender o por conseguir una cosa que nos dé satisfacción).

Nos referimos a nuestra capacidad para comunicarnos, para trabajar en equipo, para resolver problemas de índole pedagógica, para automotivarnos y sostener un pensamiento crítico que sume aportes, construya posibilidades y renueve nuestro aprender a aprender en forma conjunta con los compromisos y responsabilidades que entraña la tarea docente. Y también para afrontar los desafíos cotidianos y las adversidades que cada tanto conmueven a las escuelas, para tolerar las frustraciones de una tarea que parece inconmensurable y asumirse como un sujeto falible, humano, no ejemplar.

No hay nada más motivador para un docente que sentir que lo que hace tiene sentido e impacta en la vida de sus estudiantes, aunque no sea en ese mismo día o no se note. Cuando estamos frente a la desesperanza de escribir en la arena, nos pensamos como sembradores de árboles bajo cuya sombra, quizás, no nos hemos de recostar. Esa esperanza de dejar alguna huella positiva y significativa, por pequeña que sea, en la vida de niños, niñas, adolescentes y adultos es una de las fuentes más importantes de renovación de la motivación.

Consultados sobre qué de la escuela los “motiva”, los docentes reiteran la referencia al contacto o vínculo con los estudiantes. Bolívar, Gallego, León y Pérez aseveran que:

Numerosos estudios sobre la profesión docente han ido destacando que, para un alto porcentaje de profesores, el sentido de su trabajo cada día viene dado por su reconocimiento en las miradas de los alumnos, viendo cómo progresan, se hacen mejores ciudadanos o adquieren una educación de la que carecían, que les posibilite la emancipación de las condiciones familiares. Ese lado emocional es lo que les mueve a entregarse en su trabajo. Es en la clase donde se juega la identidad e integridad del profesor, donde se realiza como tal. La autoestima profesional se produce así, reflejamente, en el reconocimiento que tiene en el trabajo de los alumnos (Bolívar et al. 2005).

### **3.3. La emoción en las relaciones de enseñanza-aprendizaje**

El proceso de aprendizaje no es meramente un proceso cognitivo, sino que está plagado de emociones. La satisfacción por haber superado un aprendizaje o la frustración por no haberlo hecho están presentes a lo largo de nuestra vida. Pero dentro de un contexto educativo, quizás las emociones que nos genera el trabajo en sí no son ni las únicas ni las más relevantes en este proceso. **La relación entre profesor y alumno está llena de emociones** que mueven al alumno ante su deseo de aprender o

lo desmotivan, lo hacen sentirse seguro y capaz en la aventura del conocimiento o lo llenan de miedos y angustias.

Y eso es así porque la función básica de la emoción es mover, motivar, empujar a hacer algo. Los humanos no podemos vivir sin la emoción que nos mueve a levantarnos cada día, a comer, a hablar, a relacionarnos con los demás, etc. Sin emoción el bebé no se interesaría ni encontraría divertido tocar las cositas que le han colgado en su cochecito, no intentaría gatear para acercarse a ese objeto que observa que sus padres se ponen en la oreja, no encontraría interesante intercambiar sonidos, miradas, sonrisas con los que le rodean. Sin la emoción de los elogios de los mayores y la satisfacción por la propia competencia, el niño que aprende a leer no pasaría tantas horas intentando encadenar los sonidos para construir palabras y frases. Si todo el aprendizaje solo estuviese acompañado de frustración, los niños no dedicarían tanta atención, tantas horas y esfuerzo a aprender a escribir, a sumar, restar, etc. y el fracaso escolar estaría garantizado.

### **3.4. Es preciso considerar los afectos, las emociones y los vínculos desde una perspectiva emancipadora.**

Educar en torno a la confianza, afirma Kantor (2008), en dirección a la emancipación, remite a la necesidad de adultos que tienen los niños, los adolescentes y los jóvenes para incluirse en el mundo, para apropiarse de él y para transformarlo. La confianza en las posibilidades se construye con los estudiantes, y habilita y posibilita la implicación en el aprendizaje.

Un primero y principal acto de confianza es considerar que todo estudiante es “capaz”, es decir, que tiene la capacidad real y genuina de desarrollar sus habilidades no solo cognitivas, sino también afectivas y sociales. Las emociones que circulan por la escuela importan.

De hecho, las emociones tienen componentes cognitivos, fisiológicos y comportamentales, además de tener un fuerte atravesamiento contextual. Como expresa Le Breton (2012) “el hombre está conectado al mundo por una red continua de emociones”; su afectividad es movilizadora y surge de un entorno humano y “de un universo social caracterizado de sentido y valores”. La emoción “refleja lo que el individuo hace de la cultura afectiva que impregna su relación con el mundo”, es como una “emanación social” que se constituye como una relación y nace de la evaluación de un determinado evento. Por ende, “la afectividad es el impacto de un valor personal que se enfrenta a un contexto tal como es experimentado por el individuo”.

La experiencia humana –señalan Novak y Gowin (1998)– no solo implica pensamiento y actuación,

**(...) SINO TAMBIÉN AFECTIVIDAD, Y ÚNICAMENTE CUANDO SE CONSIDERAN LOS TRES FACTO-RES CONJUNTAMENTE SE CAPACITA AL INDIVIDUO PARA ENRIQUECER EL SIGNIFICADO DE SU EXPERIENCIA (...) EN NUESTROS ESTUDIOS DE INVESTIGACIÓN HEMOS ENCONTRADO DE FORMA RECURRENTE QUE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS QUE NO HACEN QUE EL ALUMNO CAPTE EL SIGNIFICADO DE LA TAREA DE APRENDIZAJE NO SON CAPACES NORMALMENTE DE DARLE CONFIANZA EN SUS CAPACIDADES, NI DE INCREMENTAR SU SENSACIÓN DE DOMINIO SOBRE LOS ACONTECIMIENTOS (...) MUCHAS VECES LA ESCUELA CONSTITUYE UNA AGRESIÓN AL EGO DE LOS ESTUDIANTES, DEBIDO A LA POCAS SATISFACCIONES INTRÍNECAS QUE OFRECE LA INSTRUCCIÓN (...) EN TODOS LOS CASOS, EMOCIONES Y AFECTOS, MOTIVACIÓN Y DISPOSICIONES AFECTAN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DE DESTREZAS, HABILIDADES, CAPACIDADES Y COMPETENCIAS (NOVAK Y GOWIN,1998).**

Por su parte, Mc Combs (1993) arguye que la intervención educativa debe acentuar en el estudiante la “conciencia de su yo como agencia central responsable de la toma de decisiones” llevadas a cabo a lo largo del aprendizaje, como “arquitecto y constructor de las representaciones y visiones de la realidad, tanto personal como ajena”. La autonomía, la iniciativa, la capacidad de tomar decisiones y responder a situaciones concretas, la responsabilidad y ética en su forma de actuar, son aspectos que la educación debe considerar como prioritarios.

Todo educador que se precie de serlo aspira a hacerse prescindible; por eso, la autonomía y el desarrollo de la iniciativa son tareas fundamentales de la escuela para el logro progresivo de su objetivo emancipatorio.

# FASE EMPÍRICA

## CAPITULO 4: MARCO METDOLÓGICO

### 4.1. Tipo y nivel de investigación

Teniendo en cuenta que el propósito central de este trabajo es conocer la motivación docente en tiempos de pandemia, según la bibliografía de Hernandez Sampieri, R. Fernandez Collado, C. y Bautista Lucia, M.P. (2010) el paradigma metodológico de este trabajo es de tipo descriptivo, exploratorio y correlacional.

Es un estudio que consiste en *describir* fenómenos, situaciones, contextos y eventos. Estos estudios buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren. En esta investigación se busca observar el perfil motivacional de los docentes durante la educación virtual a través de una encuesta de creación propia y un cuestionario de Expectativas y actitudes motivacionales del profesorado AMOP-A.

Este trabajo es de tipo *exploratorio* ya que estos sirven para preparar el terreno y, por lo común, anteceden a investigaciones con alcances descriptivos, correlacionales o explicativos. Los mismos, se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. Por los tanto, esta investigación es exploratoria ya que intenta averiguar de qué manera el contexto pandémico y la educación virtual ha interferido en la motivación docente.

*Correlacional*, dado que tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular. Estos estudios al evaluar el grado de asociación entre dos o más variables,

miden cada una de ellas (presuntamente relacionadas) y, después, cuantifican y analizan la vinculación. La utilidad de los estudios correlacionales es saber cómo se puede comportar un concepto o una variable al conocer el comportamiento de otras variables vinculadas. Este estudio pretende correlacionar la motivación docente en tiempos de pandemia con las diferentes variables observadas (edad, jurisdicción, nivel educativo, y adaptación a la nueva modalidad de trabajo, contexto laboral)

De igual manera, este estudio investigativo adquiere un carácter cualitativo ya que busca la aproximación global a unas situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva; es decir, a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ellas, sin recurrir al planteamiento de hipótesis, sino preguntas de investigación. Al plantear estudio dentro del paradigma cualitativo, permite una aproximación de la realidad motivacional del docente cuando enfrenta su tarea educativa, sin provocar fragmentaciones, por el contrario, se la aborda en su complejidad interdependiente, entre los sistemas que la integran y la interacción con la investigadora.

#### 4.2. Hipótesis:

- Hipótesis sustantiva: para este trabajo, la hipótesis de investigación postula la apreciación positiva que los docentes realizan sobre su motivación ayuda para continuar con la educación en pandemia.
- Hipótesis desagregada:
  - Para este trabajo de desagregan las siguientes hipótesis:
    - los docentes se sintieron preparados y lograron adaptarse al trabajo virtual.
    - Los docentes presentan los recursos para llevar a cabo la educación virtual.

- Los docentes lograr realizar de manera positiva el proceso de aprendizaje de sus alumnos
- Hipótesis nula: esta hipótesis postula los docentes realizan una apreciación negativa sobre su motivación para continuar con la educación de manera virtual.
- Hipótesis alternativa: los docentes han utilizados mayor cantidad de recursos para lograr motivar a sus alumnos en la educación virtual.
- Hipótesis específicas:
  - Los docentes se sintieron acompañados por el entorno (directivos, compañeros, padres, alumnos)
  - Lograron adaptarse a la educación virtual;
  - Los docentes durante la educación virtual contaban con los recursos y herramientas necesarias para la virtualidad.
  - Los docentes utilizaron más tiempo para poder cumplir con los requerimientos educativos en tiempos pandémicos, por lo tanto, tuvo competencias con otras actividades personales.

#### 4.3. Diseño de la investigación

Para esta investigación se adopta un diseño cuasi experimental en un grupo de docentes, ya que el objetivo de la misma es aplicar un cuestionario y un instrumento (Amop-B) a un grupo de docentes heterogéneo, docentes de diferentes edades, jurisdicciones y niveles. Esto tiene como fin observar de qué manera se presenta la variable independiente en cada docente y si se observan semejanzas o diferencias entre algunos de los resultados obtenidos y luego indagar de qué manera se correlacionan la variable dependiente (motivación).

Según la cantidad de variables, se adopta para la investigación el diseño entre sujetos transversal con dos grupos estáticos, ya que se busca evaluar la variable independiente (edad, sexo, nivel educativo, jurisdicción) y la influencia de ésta en la

variable dependiente (motivación), a fin de advertir qué tipo de asociación existe entre ambas.

#### 4.4. Muestra

La población es aleatoria simple, en relación a la participación fue voluntaria. Está constituida por 42 docentes procedentes de la provincia de Mendoza de diferente sexo, edad, niveles educativos, jurisdicciones. Los participantes serán examinados individualmente de manera virtual mediante los formularios google drive.

#### 4.5. Instrumentos

◆ Encuesta:

Para evaluar las diferentes variables independientes como sexo, edad, nivel educativo, jurisdicción, adaptación a la situación actual y si se sintieron acompañados durante la educación virtual se empleó un cuestionario de elaboración propia, a través del cual se recabaron los datos sobre lo mencionado anteriormente, que resultan de interés en la medida que puedan actuar como factores intervinientes en los resultados obtenidos y por lo tanto deben ser tenidos en cuenta y consecuentemente analizados.

◆ Cuestionario:

Para evaluar la motivación docente se empleó el cuestionario sobre Expectativas y actitudes motivacionales del profesorado. El cuestionario AMOP-A. El mismo ha sido elaborado por Alonso Tapia, J. y col. 1992.

Se trata de un cuestionario ecléctico que pretende evaluar tanto las expectativas de autoeficacia como las de control y que incluye elementos que permiten examinar la relación de las mismas con el modo de actuar del docente.

Se trata de un cuestionario ecléctico que pretende evaluar tanto las expectativas de autoeficacia como las de control y que incluye elementos que permiten examinar la relación de las mismas con el modo de actuar del docente. Por esta razón, los elementos de este cuestionario corresponden a dos grupos de categorías. El primero incluye aquellos elementos que nos hablan del auto concepto y expectativas del profesor, de las creencias relativas al papel que factores externos como los padres o los compañeros desempeñan en la motivación del alumno —creencias que pueden influir en las expectativas— y del grado en que, como consecuencia de lo anterior, el docente está dispuesto a esforzarse. El segundo grupo de elementos lo forman aquellos que recogen creencias, actitudes y comportamientos relativos a formas concretas de actuar en clase que pueden influir en la motivación de los alumnos. No se trata aquí tanto de si el profesor reconoce si una determinada práctica motiva o no, sino del grado en que la emplea y de las razones concretas en que justifica su uso.

Es una prueba aplicable a docentes de todos los niveles educativos, consta de 70 afirmaciones las cuales tienen que responder con una escala de 0 a 4. Las 16 últimas afirmaciones corresponden a aquellos docentes que tiene alumnos con alguna discapacidad, por lo cual en esta investigación no se van a tener en cuenta dado que no se pudo constatar si los docentes encuestados tienen alumnos con dichas características.

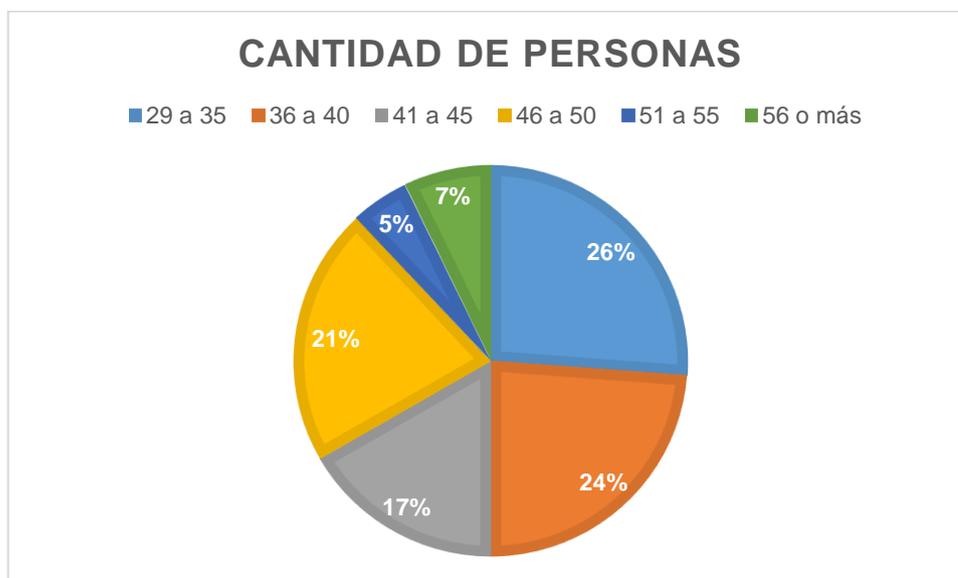
Este cuestionario tiene 4 escalas para poder evaluarlo, que son las siguientes:

- Escala de optimismo motivacional y de orientación al proceso.
- Escala de tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado.
- Escala de rechazo del trabajo en grupo y la libertad de opción.
- Rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse para motivar, aunque con pocas esperanzas.

#### 4.6. Análisis de datos

##### 4.6.1. Análisis descriptivo

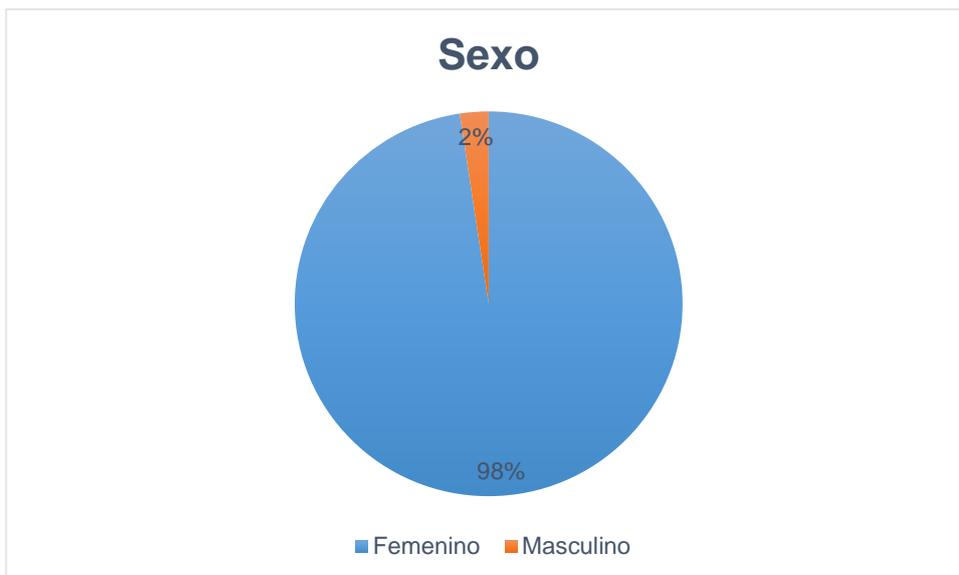
##### 4.6.1.6. Datos de la muestra



|                 | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
|-----------------|------------|------------|----------------------|
| Válidos 29 a 35 | 11         | 26         | 26                   |
| 36 a 40         | 10         | 24         | 24                   |
| 41 a 45         | 7          | 17         | 17                   |
| 46 a 50         | 9          | 21         | 21                   |
| 51 a 55         | 2          | 5          | 5                    |
| 55 o más        | 3          | 7          | 7                    |
| Total           | 42         | 100        | 100                  |

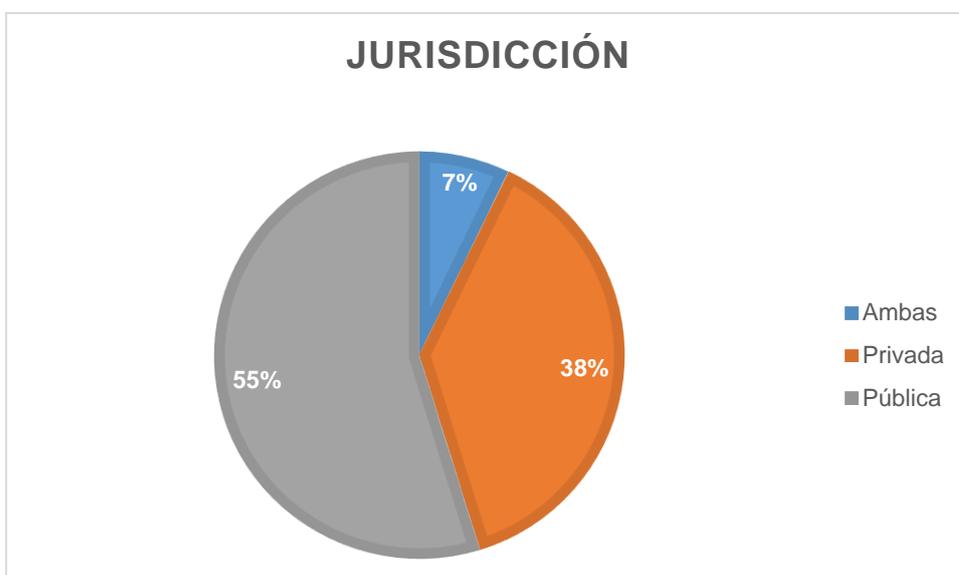
En cuanto a la edad de los docentes que componen la muestra se observa que la edad promedio es de 41 años, donde el porcentaje mayor en rango de edad es de 29 a 35 años.

*“Motivación docente en tiempos de pandemia”*



|                  | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
|------------------|------------|------------|----------------------|
| Válidos Femenino | 41         | 98         | 98                   |
| Masculino        | 1          | 2          | 2                    |
| Total            | 42         | 100        | 100                  |

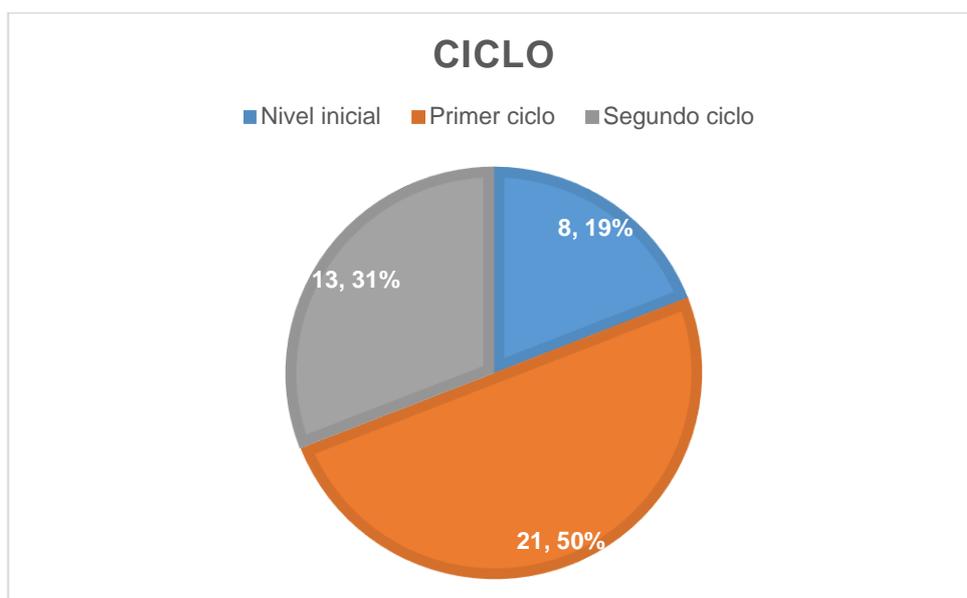
Respecto al sexo se puede observar que el 98% de los encuestados son mujeres mientras que solo el 2% son varones.



### “Motivación docente en tiempos de pandemia”

|                 | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
|-----------------|------------|------------|----------------------|
| Válidos Pública | 23         | 55         | 55                   |
| Privada         | 16         | 38         | 38                   |
| Ambas           | 3          | 7          | 7                    |
| Total           | 42         | 100        | 100                  |

En cuanto a la jurisdicción se puede observar que el 55% de los encuestados perteneces a escuela pública, el 38% a escuela privada y solamente el 7% corresponde a docentes que trabajan en ambas jurisdicciones tanto públicas como privadas.

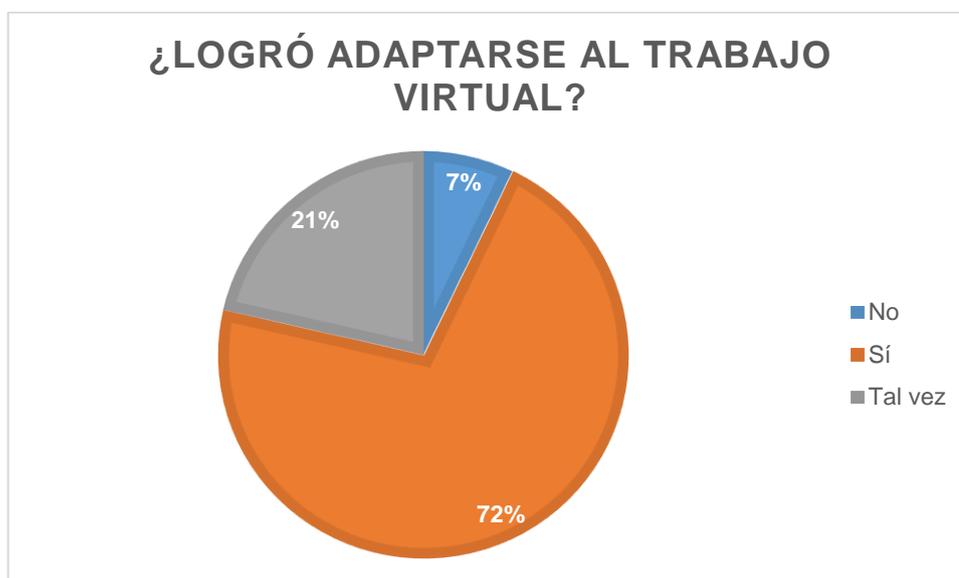


Respecto al ciclo los docentes encuestados representan el 21,5% a primer ciclo, el 13,31% a nivel inicial mientras que el 8,19% corresponde al segundo ciclo de nivel primario.

*“Motivación docente en tiempos de pandemia”*

|                       | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
|-----------------------|------------|------------|----------------------|
| Válidos nivel inicial | 8          | 19         | 19                   |
| Primer ciclo          | 21         | 50         | 50                   |
| Segundo ciclo         | 13         | 31         | 31                   |
| Total                 | 42         | 100        | 100                  |

4.6.1.7. Datos del contexto pandémico

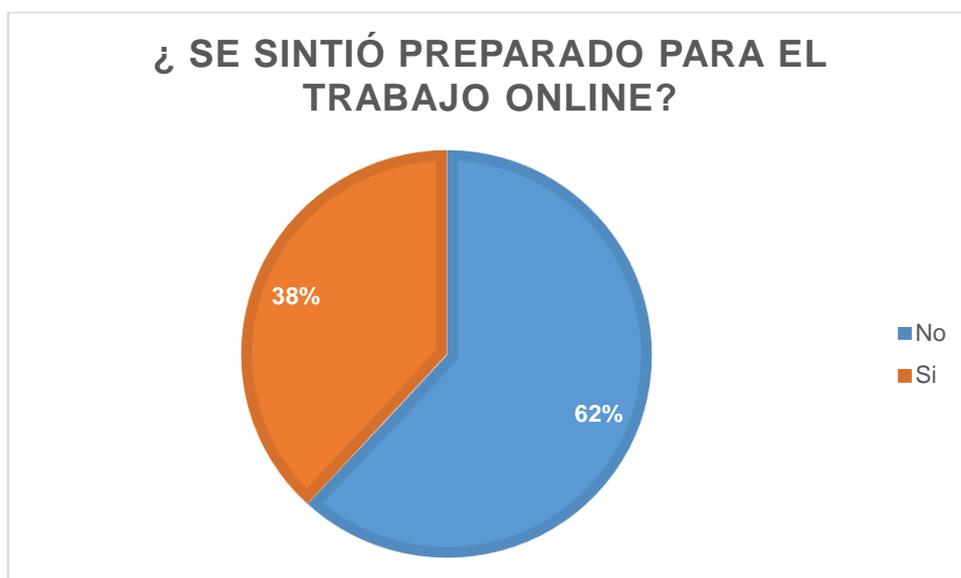


En cuanto a la adaptación al trabajo virtual podemos observar que un 72% de los docentes encuestados lograron una buena adaptación a la virtualidad mientras que solamente 3 docentes que corresponde al 7% no pudieron adaptarse a esta modalidad.

|            | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
|------------|------------|------------|----------------------|
| Válidos Si | 30         | 72         | 72                   |
| No         | 3          | 7          | 7                    |
|            | 9          | 21         | 21                   |

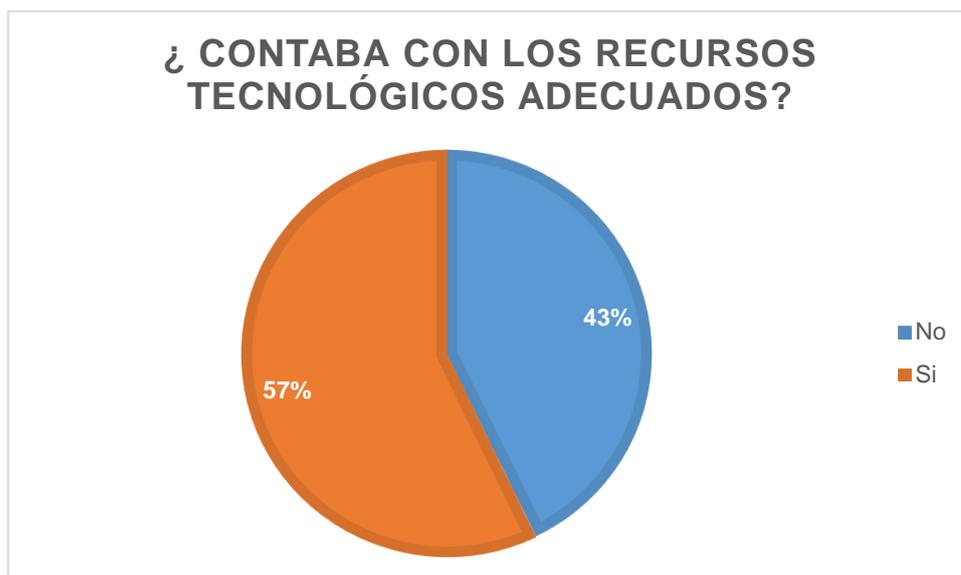
*“Motivación docente en tiempos de pandemia”*

|         |    |     |     |
|---------|----|-----|-----|
| Tal vez | 42 | 100 | 100 |
| Total   |    |     |     |



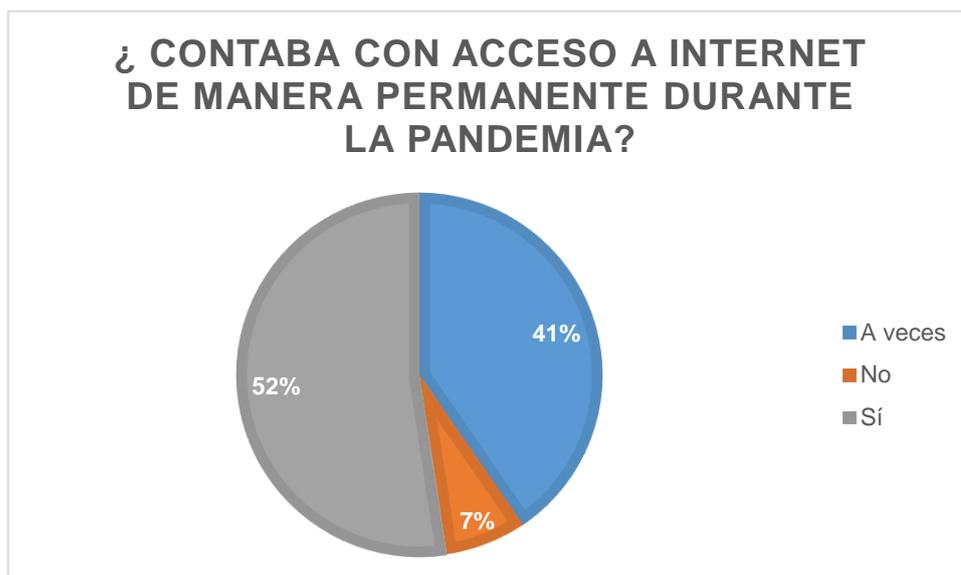
De los 42 docentes encuestados tan solo el 38% se sintió preparado para trabajar de manera virtual.

|            | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
|------------|------------|------------|----------------------|
| Válidos Si | 16         | 38         | 38                   |
| No         | 26         | 62         | 62                   |
| Total      | 42         | 100        | 100                  |



Respecto a los recursos tecnológicos adecuados (espacio físico, computadora, etc.) el 57% de los docentes contaba con estos recursos mientras que el 43% no tenía los recursos necesarios.

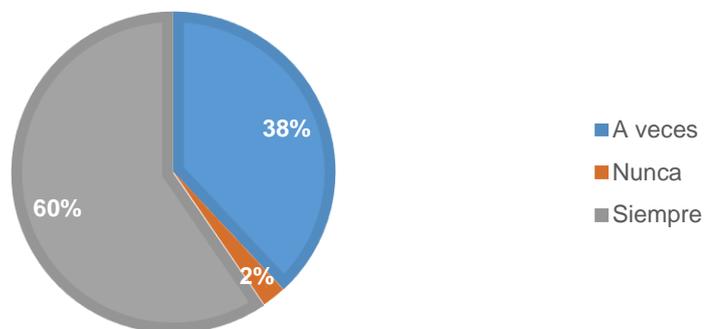
|            | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
|------------|------------|------------|----------------------|
| Válidos Si | 24         | 57         | 57                   |
| No         | 18         | 43         | 43                   |
| Total      | 42         | 100        | 100                  |



En tanto el 52% de los docentes contaba con acceso a internet de forma permanente para lograr una buena conectividad con sus alumnos y 41% tenía conectividad de forma variable.

|            | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
|------------|------------|------------|----------------------|
| Válidos Si | 22         | 52         | 52                   |
| No         | 3          | 7          | 7                    |
| A veces    | 17         | 41         | 41                   |
| Total      | 42         | 100        | 100                  |

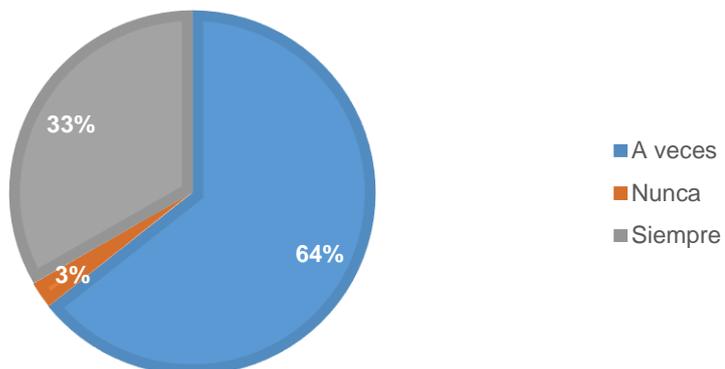
**¿ SE SINTIÓ VALORADO POR LOS DIRECTIVOS DE LA INSTITUCIÓN A LA QUE PERTENECE POR EL TRABAJO REALIZADO?**



Respecto a la valoración de los directivos durante el trabajo virtual el 60% de los docentes lo sintió de manera positiva y el 38% de forma negativa.

|                 | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
|-----------------|------------|------------|----------------------|
| Válidos Siempre | 25         | 60         | 60                   |
| A veces         | 16         | 38         | 38                   |
| Nunca           | 1          | 2          | 2                    |
| Total           | 42         | 100        | 100                  |

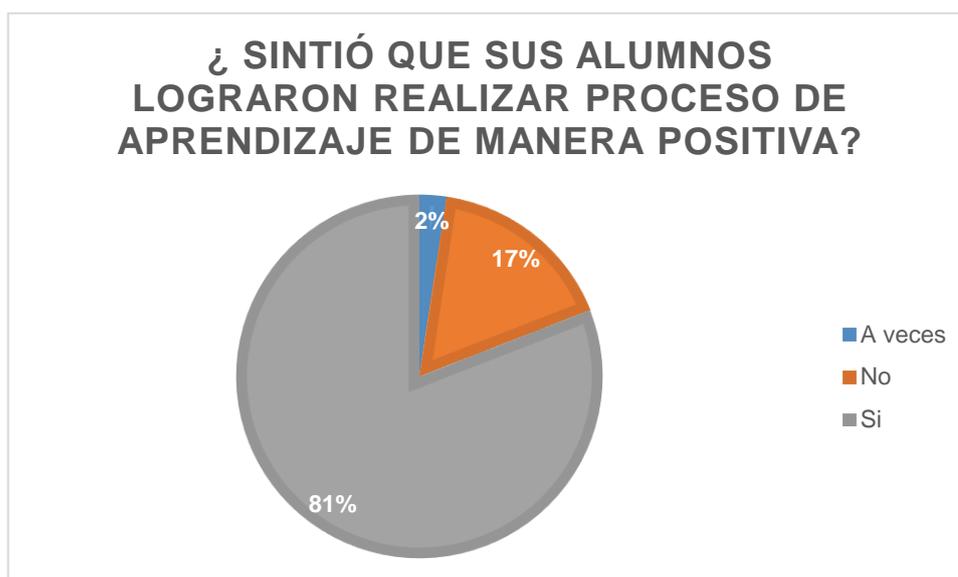
**¿ SE SINTIÓ ACOMPAÑADO POR LOS PADRES POR EL TRABAJO REALIZADO?**



### “Motivación docente en tiempos de pandemia”

Los docentes habían manifestado que durante este tiempo se sintieron acompañados por los directivos, pero no se obtuvieron los mismos resultados en relación con los padres ya que el 64% de los docentes no se sintió acompañado ni valorado por los padres en su labor durante la pandemia.

|                 | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
|-----------------|------------|------------|----------------------|
| Válidos Siempre | 14         | 33         | 33                   |
| A veces         | 27         | 64         | 64                   |
| Nunca           | 1          | 3          | 3                    |
| Total           | 42         | 100        | 100                  |



Respecto al proceso de aprendizaje de sus estudiantes, 34 docentes de los 42 entrevistados lo vivieron de manera positiva mientras que el 17% no sintió que sus alumnos logren realizar el proceso de aprendizaje positivamente.

|            | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
|------------|------------|------------|----------------------|
| Válidos Si | 34         | 81         | 81                   |
| No         | 7          | 17         | 17                   |

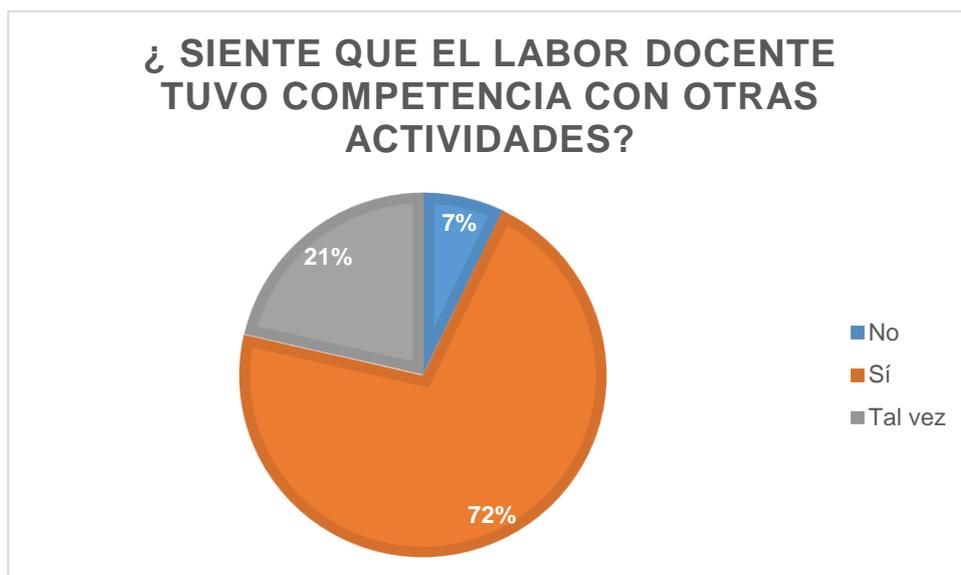
*“Motivación docente en tiempos de pandemia”*

|         |    |     |     |
|---------|----|-----|-----|
| A veces | 1  | 2   | 2   |
| Total   | 42 | 100 | 100 |



El 88% de los docentes encuestados piensa que el trabajo virtual demandó más tiempo que la educación presencial.

|            | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
|------------|------------|------------|----------------------|
| Válidos Si | 37         | 88         | 88                   |
| No         | 3          | 7          | 7                    |
| Tal vez    | 2          | 5          | 5                    |
| Total      | 42         | 100        | 100                  |



Durante la educación virtual el 72% de los docentes sintieron que su labor tuvo competencia con otras actividades personales, como, por ejemplo, cuidados de familiares, tareas domésticas.

|            | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
|------------|------------|------------|----------------------|
| Válidos Si | 30         | 72         | 72                   |
| No         | 3          | 7          | 7                    |
| Tal vez    | 9          | 21         | 21                   |
| Total      | 42         | 100        | 100                  |

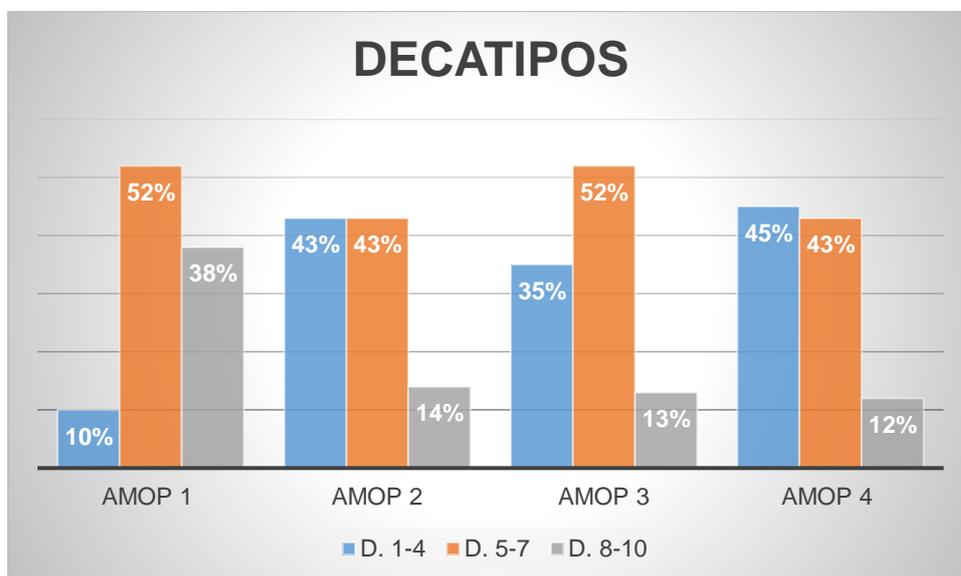
Para el análisis de datos sobre el cuestionario administrado a docentes se tuvo en cuenta los decatipos que se encuentran en la bibliografía, y se presentan a continuación.

- a) **Escala de optimismo motivacional y de orientación al proceso.** Cuanto mayor es la puntuación obtenida, mayores son las expectativas de autoeficacia y el optimismo respecto a la posibilidad de motivar a los alumnos, y la disposición a esforzarse por ello, disposición que hace que se los profesores se centren más en los procesos de aprendizaje que en el producto del mismo y que tiendan a facilitar la autonomía y la responsabilidad.
- b) **Escala de tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado.** En este caso, cuanto mayor es la puntuación obtenida, mayor es el pesimismo generalizado respecto a la posibilidad de motivar debido a la creencia de que factores externos a la propia actividad (padres, compañeros, utilidad de la materia, edad de los alumnos, etc.) ejercen un papel determinante en la motivación de los alumnos, factores que el profesor —con independencia su competencia— se cree incapaz de controlar y compensar. Cuanto más alto se puntúa en esta escala, más positivamente se valoran como elementos necesarios para influir en la motivación la competición, la comparación normativa y la amenaza, y menos se valoran el elogio y el trabajo en grupo, lo que induce a que los alumnos se orienten al resultado.
- c) **Escala de rechazo del trabajo en grupo y la libertad de opción.** Esta escala no evalúa expectativas, pero sí la aceptación de formas de trabajo que guardan relación con las expectativas. Sus elementos recogen una actitud de rechazo al trabajo en grupo y de preferencia por el trabajo individual, de valoración positiva de la competición, de tendencia a controlar las decisiones y a no dar posibilidad de elegir, a ser exigente en relación con el resultado y a valorar positivamente la amenaza como medio motivador.
- d) **Rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse para motivar, aunque con pocas esperanzas.** Esta escala evalúa también la aceptación de formas de trabajo relacionadas positivamente con el sentido de autoeficacia —se rechaza explícitamente la competición, la comparación normativa y la amenaza y se facilita la autonomía— pero, al mismo tiempo se reconoce que es muy difícil conseguirlo porque no depende sólo del profesor o profesora.

**BAREMOS PARA LA INTERPRETACION DE PUNTAJES**

| TABLA PARA LA CONVERSION DE LAS PUNTUACIONES DIRECTAS EN DECATIPOS NORMALIZADOS (N = 232) |      |       |       |       |       |       |       |       |       |     |
|---|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-----|
| Decatipos   | 1    | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10  |
| Escalas   |      |       |       |       |       |       |       |       |       |     |
| AMOP 1  | 0-29 | 30-34 | 35-38 | 39-41 | 43-44 | 42-47 | 48-51 | 52-54 | 55-57 | 58- |
| AMOP 2  | 0-5  | 6-11  | 12-14 | 15-18 | 19-22 | 23-26 | 27-31 | 32-35 | 36-40 | 41- |
| AMOP 3  | 0-2  | 4-5   | 6-8   | 9-11  | 12-15 | 16-18 | 19-21 | 22-25 | 26-28 | 29- |
| AMOP 4  | 0-5  | 16-18 | 19-20 | 21-23 | 24-25 | 26-27 | 28-30 | 31-32 | 33-34 | 35- |

4.6.1.8. Datos sobre las **Expectativas y actitudes motivacionales del profesorado. El cuestionario AMOP-A**



|        | Decatipo 1 – 4 |            | Decatipo 5 – 7 |            | Decatipo 8 - 10 |            |
|--------|----------------|------------|----------------|------------|-----------------|------------|
|        | Frecuencia     | Porcentaje | Frecuencia     | Porcentaje | Frecuencia      | Porcentaje |
| AMOP 1 | 4              | 10%        | 22             | 52%        | 16              | 38%        |
| AMOP 2 | 18             | 43%        | 18             | 43 %       | 6               | 14%        |
| AMOP 3 | 14             | 35%        | 21             | 52%        | 7               | 13%        |
| AMOP 4 | 19             | 45%        | 18             | 43%        | 5               | 12%        |

En este grafico se presenta un resumen sobre las 4 escalas que se evalúan en esta investigación, en el cual se puede observar que:

- ◆ En la *escala de optimismo motivacional y de orientación al proceso* (AMOP 1) se puede observar que hay 52 % de los docentes que, según la escala de puntuación, están bastante de acuerdo con dar libertad a los estudiantes para

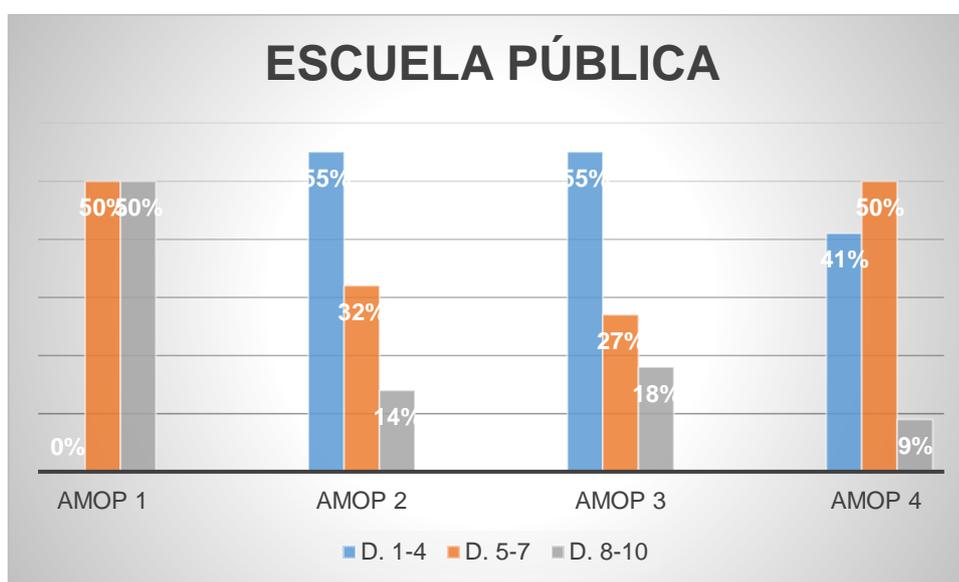
que hagan sus preguntas en cualquier momento del proceso de aprendizaje, así como el 38 % están totalmente de acuerdo con dar libertad a los estudiantes para que intervengan en sus aprendizajes. Mientras que el 10 % piensa que no están de acuerdo con esforzarse para motivar a los estudiantes porque ellos no cambian de actitud hacia el estudio.

- ◆ En la *escala tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado* (AMOP 2). En esta escala se puede observar que el 86 % de los docentes encuestados hicieron puntuaciones por debajo al Decatipo 7, lo que hace referencia que hay una tendencia por parte de los docentes encuestados en pensar que los factores externos (padres, compañeros, utilidad de materia, edad, etc.) a la propia actividad docente ejerce un papel determinante en la motivación de los alumnos, factores que el docente cree incapaz de controlar y compensar. Solo el 14% (con puntuación alta) de los docentes se valoran positivamente para influir en la motivación de los alumnos.
- ◆ En la *escala de rechazo del trabajo en grupo y la libertad de opción* (AMOP 3). En esta escala se puede observar que más de la mitad de los docentes (52%) tiene una tendencia al trabajo en grupo, valoran positivamente la competición, dan la posibilidad de elegir. Y tan solo el 7% piensa todo lo contrario, no elige el trabajo en grupo y prefiere que sus alumnos trabajen de manera individual.
- ◆ En la *escala de Rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse para motivar, aunque con pocas esperanzas* (AMOP 4). Se puede observar que el 12% de los docentes inclinan a señalar que no es trascendente hacer comparaciones entre mejores y peores de la clase con el ánimo de motivar a los demás, ni de obligar perentoriamente a los alumnos a aprender, como tampoco amenazar con castigos. Lo anterior se ve reforzado ya que el 45 % de los encuestados creen de manera positiva crear un clima de competitivo en el interior de la clase, la creencia de que sin ayuda de los compañeros- educadores

*“Motivación docente en tiempos de pandemia”*

no se puede motivar a los alumnos. De todas maneras, a pesar de que, en la motivación también es importante el apoyo de otros elementos entre los que se cuenta la colaboración e intervención oportuna de los padres de familia, el 45% de los docentes la creen innecesaria.

4.6.1.9. Datos sobre las Expectativas y actitudes motivacionales del profesorado. El cuestionario AMOP-A en relación al nivel educativo.

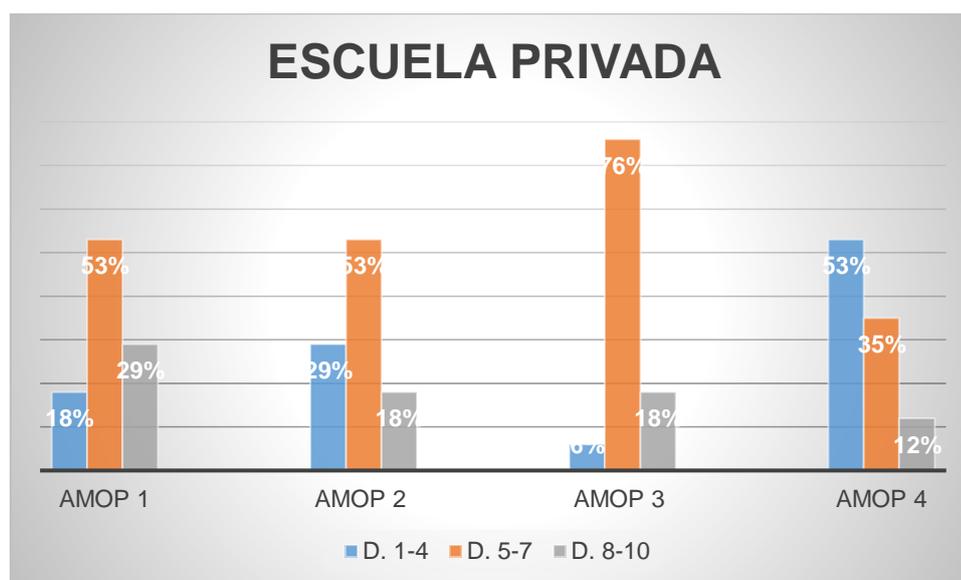


|        | Decatipo 1 – 4 |            | Decatipo 5 – 7 |            | Decatipo 8 - 10 |            |
|--------|----------------|------------|----------------|------------|-----------------|------------|
|        | Frecuencia     | Porcentaje | Frecuencia     | Porcentaje | Frecuencia      | Porcentaje |
| AMOP 1 | 0              | 0%         | 11             | 50%        | 11              | 50%        |
| AMOP 2 | 12             | 55%        | 7              | 32 %       | 3               | 14%        |
| AMOP 3 | 12             | 55%        | 6              | 27%        | 4               | 18%        |
| AMOP 4 | 9              | 41%        | 11             | 50%        | 2               | 9%         |

### *“Motivación docente en tiempos de pandemia”*

En este gráfico se puede observar que el cuestionario de Expectativas y actitudes motivacionales del profesorado en relación a la educación pública, se recoge una tendencia a una actitud de rechazo al trabajo en grupo y de preferencia por el trabajo individual, de valoración positiva de la competición, de tendencia a controlar las decisiones y a no dar posibilidad de elegir, a ser exigente en relación con el resultado y a valorar positivamente la amenaza como medio motivador.

Mientras se observa que el 9% de los docentes prefieren dar libertad a los estudiantes para que hagan sus preguntas en cualquier momento del proceso de aprendizaje.



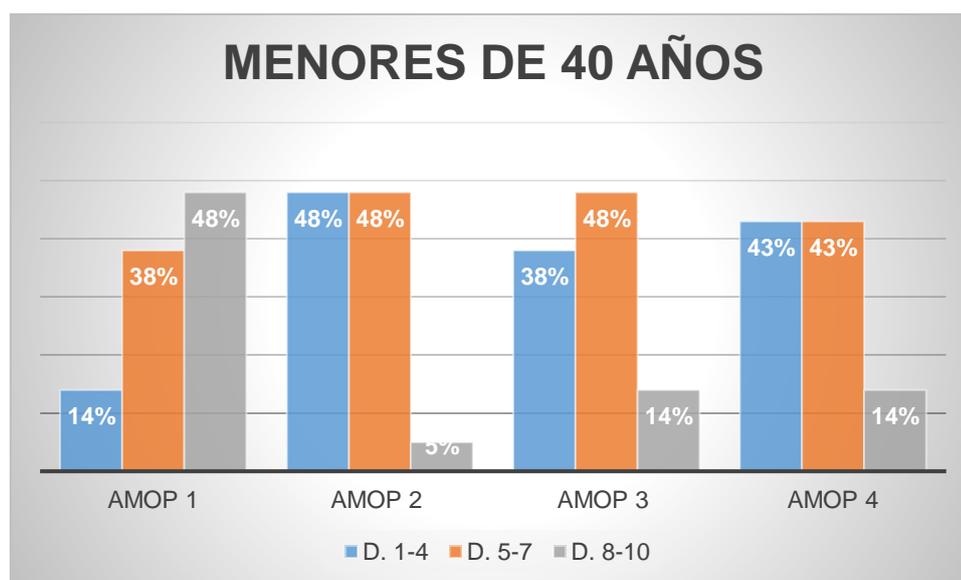
|        | Decatipo 1 – 4 |            | Decatipo 5 – 7 |            | Decatipo 8 - 10 |            |
|--------|----------------|------------|----------------|------------|-----------------|------------|
|        | Frecuencia     | Porcentaje | Frecuencia     | Porcentaje | Frecuencia      | Porcentaje |
| AMOP 1 | 3              | 18%        | 9              | 53%        | 5               | 29%        |
| AMOP 2 | 5              | 29%        | 9              | 53%        | 3               | 18%        |
| AMOP 3 | 1              | 6%         | 13             | 76%        | 3               | 18%        |

*“Motivación docente en tiempos de pandemia”*

|        |   |     |   |     |   |     |
|--------|---|-----|---|-----|---|-----|
| AMOP 4 | 9 | 53% | 6 | 35% | 2 | 12% |
|--------|---|-----|---|-----|---|-----|

En este grafico se puede observar que el cuestionario de Expectativas y actitudes motivacionales del profesorado en relación a la educación privada, se puede observar que el 76% de los docentes tienen una tendencia al rechazo al trabajo en grupo y de preferencia por el trabajo individual.

4.6.1.10. Datos sobre las Expectativas y actitudes motivacionales del profesorado. El cuestionario AMOP-A en relación a la edad.



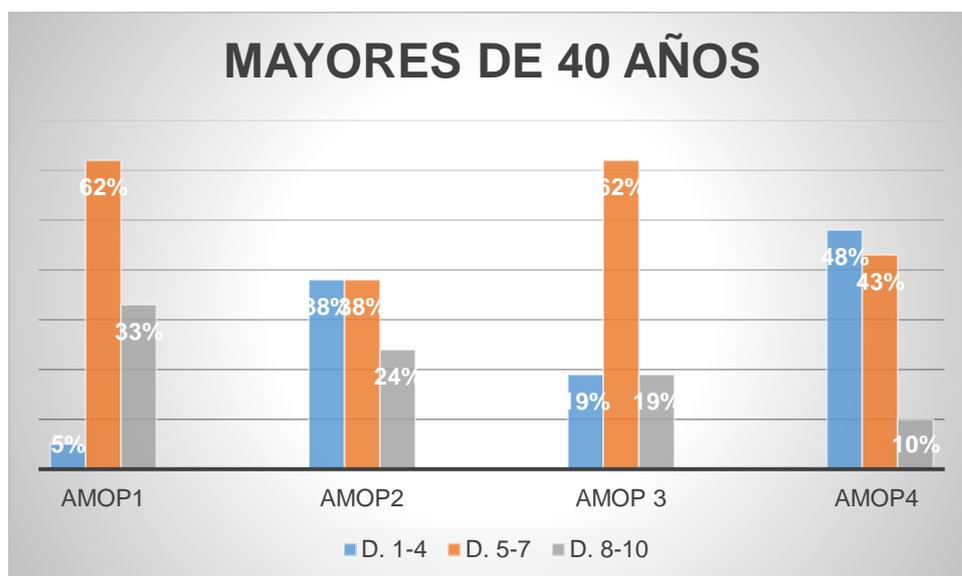
|        | Decatipo 1 – 4 |            | Decatipo 5 – 7 |            | Decatipo 8 - 10 |            |
|--------|----------------|------------|----------------|------------|-----------------|------------|
|        | Frecuencia     | Porcentaje | Frecuencia     | Porcentaje | Frecuencia      | Porcentaje |
| AMOP 1 | 3              | 14%        | 8              | 38%        | 10              | 48%        |
| AMOP 2 | 10             | 48%        | 10             | 48%        | 1               | 5%         |
| AMOP 3 | 8              | 38%        | 10             | 48%        | 3               | 14%        |

### “Motivación docente en tiempos de pandemia”

|        |   |     |   |     |   |     |
|--------|---|-----|---|-----|---|-----|
| AMOP 4 | 9 | 43% | 9 | 43% | 3 | 14% |
|--------|---|-----|---|-----|---|-----|

En este gráfico se puede observar que en cuanto a la edad se muestran resultados homogéneos, es decir que no se obtuvieron respuestas significativas para poder destacar alguna escala en particular.

Si se puede ver una pequeña tendencia por parte de los docentes encuestados en la escala de tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado (AMOP 2), es decir, que el 48% de los docentes piensa que los factores externos (padres, compañeros, utilidad de materia, edad, etc.) a la propia actividad docente ejerce un papel determinante en la motivación de los alumnos, factores que el profesor, con independencia a su competencia, se cree incapaz de controlar y compensar.



*“Motivación docente en tiempos de pandemia”*

|        | Decatipo 1 – 4 |            | Decatipo 5 – 7 |            | Decatipo 8 - 10 |            |
|--------|----------------|------------|----------------|------------|-----------------|------------|
|        | Frecuencia     | Porcentaje | Frecuencia     | Porcentaje | Frecuencia      | Porcentaje |
| AMOP 1 | 1              | 5%         | 13             | 62%        | 7               | 33%        |
| AMOP 2 | 8              | 38%        | 8              | 38%        | 5               | 24%        |
| AMOP 3 | 4              | 19%        | 13             | 62%        | 4               | 19%        |
| AMOP 4 | 10             | 48%        | 9              | 43%        | 2               | 10%        |

En este gráfico se puede observar que el 62% de los encuestados tienen preferencia por motivar a sus alumnos y centrarse más en el proceso de aprendizaje que en el producto del mismo y tender a facilitar la autonomía y responsabilidad de sus estudiantes. También se obtuvo un porcentaje alto, 62%, donde los docentes tienen una preferencia por la libertad de opción, lo que indica que prefieren trabajar dando libertad a los estudiantes para que hagan sus preguntas en cualquier momento del proceso de aprendizaje. Así como también se recoge una tendencia a una actitud de rechazo al trabajo en grupo y de preferencia por el trabajo individual, de valoración positiva de la competición, de tendencia a controlar las decisiones y a no dar posibilidad de elegir, a ser exigente en relación con el resultado y a valorar positivamente la amenaza como medio motivador.

# CONCLUSIÓN

#### **4.7. Discusión**

En el presente trabajo de investigación se plantearon distintos objetivos: Describir la valoración que los docentes realizan sobre su motivación en este nuevo escenario de educación a distancia. Describir los recursos y habilidades que presentaron para la educación a distancia. Reconocer si los docentes refieren haber sido acompañados por directivos y familias. Comparar la forma de trabajo entre docentes de gestión privada y pública.

Se utilizaron como instrumentos de recolección de datos: Cuestionario de Expectativas y Actitudes Motivacionales, Amop-A, de Alonso y Tapia. Y un cuestionario de elaboración propia, administrados mediante las encuestas de google drive.

Se elaboró una hipótesis general y específicas, cuyo resultados y conclusiones se presentan a continuación.

Teniendo en cuenta la hipótesis de investigación planteada, “la apreciación positiva que los docentes realizan sobre su motivación ayuda para continuar con la educación en pandemia” se pudo confirmar ya que se obtuvo una puntuación alta en la escala 1 del cuestionario AMOP-A, lo que indica que los docentes tienen mayor expectativa de autoeficacia y el optimismo respecto a la posibilidad de motivar a sus estudiantes centrándose más en el proceso de aprendizaje que en el resultado del mismo.

Respecto a la segunda hipótesis planteada, “los docentes se sintieron preparados y lograron adaptarse al trabajo virtual” se pudo observar que el 62% de los docentes encuestados no estaba preparado para continuar con la educación de manera virtual, sin embargo, un alto porcentaje (72%) logró adaptarse de manera adecuada a la nueva modalidad de trabajo.

La tercera hipótesis “Los docentes presentan los recursos para llevar a cabo la educación virtual”, se observó que el 57% de los docentes encuestados contaban con

los recursos necesarios para la situación actual. Y el 52% tenía acceso de manera constante a la virtualidad.

Respecto a la hipótesis que plantea que “los docentes utilizaron más tiempo para poder cumplir con los requerimientos educativos en tiempos pandémicos, por lo tanto, tuvo competencias con otras actividades personales”, se observó según los datos de la encuesta que el 88% de los docentes necesitó más tiempo para poder cumplir con los requerimientos educativos.

Los docentes sintieron que la virtualidad le demandó más tiempo que el trabajo presencial y así tener que compartirlo con otras actividades personales, igualmente se sintieron acompañados y valorados por los directivos de sus escuelas y el 64% por momentos se sentía acompañado por los padres de sus alumnos.

“Los docentes se sintieron acompañados por el entorno (directivos, compañeros, padres, alumnos)”, respecto a esta hipótesis, se pudo observar que el acompañamiento que sintieron los docentes por parte de los directivos fue del 60% mientras que el 38% manifestó que a veces se sentía acompañado. Sin embargo, el 64% de los docentes a veces se sentía acompañado por los padres durante el trabajo virtual.

Por todo lo expuesto, se puede afirmar que la hipótesis general planteada, “la apreciación positiva que los docentes realizan sobre su motivación ayuda con la educación en pandemia”, se pudo corroborar ya que, en los cuestionarios administrados, los docentes se sintieron motivados por valorar el proceso de aprendizaje de sus alumnos y no el resultado final durante la pandemia. También se puede concluir que los docentes a pesar que no estaban preparados para continuar con la educación virtual, lograron adaptarse y utilizar todos los recursos que fueron necesarios para lograr la continuidad educativa, así como también se sintieron acompañados por los directivos, pero no siempre por los padres de sus alumnos.

# ANEXOS

**Cuestionario**

Sexo:  Femenino  
 Masculino

Edad:

Usted pertenece a una escuela:  Pública  
 Privada  
 Ambas

¿es docente de qué grado?  Nivel inicial  
 Primer ciclo  
 Segundo ciclo

¿Logró adaptarse al trabajo virtual?  Si  
 No  
 Tal vez

¿Se sintió preparado para el trabajo virtual?  Si  
 No

Durante este tiempo ¿Se sintió valorado por los directivos de la institución a la que pertenece por el trabajo realizado?  Siempre  
 A veces  
 Nunca

¿Se sintió acompañado por los padres por el trabajo realizado?  Siempre  
 A veces  
 Nunca

¿Sintió que sus alumnos lograron realizar proceso de aprendizaje de manera positiva?  Sí  
 No  
 a veces

¿Piensa que el trabajo virtual le demandó más tiempo que el trabajo presencial?  Si  
 No  
 Tal vez

¿Contaba con los recursos tecnológicos adecuados (espacio físico, computadora, etc.)?  Si  
 No

¿Contaba con acceso a internet de manera permanente durante la pandemia?  Si  
 No  
 A veces

¿Siente que la labor docente tuvo competencia con otras actividades? (Tareas domésticas, cuidados de familiares, u otros trabajos)  Si  
 No  
 Tal vez

**CUESTIONARIO DE ACTITUDES MOTIVACIONALES DEL PROFESORADO – AMOP-A**

1. No merece la pena esforzarse por motivar a los alumnos porque la sociedad no valora el esfuerzo del profesor.
2. Me resulta particularmente difícil motivar a los alumnos porque creo que motivar es un arte y que hay que nacer para ello.
3. Con tal que un alumno me demuestre que sabe cómo hacer una tarea, no me importa mucho que no la concluya correctamente.
4. Los alumnos deben sentirse libres para preguntar en cualquier momento, por lo que escucho sus preguntas incluso en medio de una explicación.
5. Es frecuente que proponga a mis alumnos la realización de tareas en grupo.
6. Procuero crear un clima competitivo en la clase porque estimula a los alumnos a trabajar y superarse.
7. Para motivar a los alumnos lo único que hay que hacer es conseguir que tengan muy claro en cada momento que pueden suspender.
8. Aunque los padres inicialmente apoyen poco al profesor, es mucho lo que podemos hacer por mejorar la motivación y el esfuerzo de nuestros alumnos.
9. Lo que hago con más frecuencia cuando un alumno suspende o no hace una tarea bien es repasarla con él para que vea dónde está mal.
10. Si hay algún medio de interesar a los alumnos por el aprendizaje y el trabajo escolar, debemos intentar aplicarlo cueste lo que cueste.
11. Normalmente no tengo dificultad para interesar a mis alumnos por lo que enseño ni para hacerlos trabajar.
12. Cuando pongo una tarea a mis alumnos no me basta con que sepan el proceso a seguir: es necesario que la hagan correctamente.
13. Por lo general no suelo dar a mis alumnos la posibilidad de elegir entre distintas tareas, aun cuando todas lleven al mismo objetivo.
14. No suelo organizar actividades por grupos porque pienso que se arma mucho jaleo y porque hay muchos que no sacan provecho de ellas.
15. Casi nunca organizo en clase actividades en las que haya ganadores y perdedores porque desmotivan a la mayoría.
16. No se puede motivar a los alumnos si lo que han de aprender es algo cuya utilidad práctica no es patente.
17. En buena medida, el interés de los padres influye en el interés que pongo en mejorar la motivación y el rendimiento de mis alumnos.
18. Cuando un alumno hace bien una tarea o resuelve correctamente un problema no suelo elogiarle, porque su obligación es aprender.
19. Las autoridades académicas no valoran como se debe el esfuerzo que hacemos por enseñar lo mejor posible. Por ello no merece la pena esforzarse.
20. Aunque nos esforcemos por interesar a los chicos en lo que se les enseña, ya vienen marcados y apenas se les puede cambiar.
21. Cuando un alumno pregunta algo que no entiende, por lo general se lo explico directamente, que es más rápido que enseñarle a buscar la respuesta.
22. Normalmente dejo bien claro a mis alumnos que soy yo quien decide lo que hay que hacer, cómo y con quién.
23. No suelo proponer la realización de tareas por grupos porque siempre hay alguno que se aprovecha de los demás.
24. Suelo dejar bien claro quiénes son los mejores en cada tarea porque eso motiva a todos a superarse para no quedarse atrás.
25. Aunque se diga que no se debe castigar, es necesario amenazar con ello para que los alumnos estudien si no les interesa. Aunque para muchos padres lo único que cuentan son las notas, sirve de poco amenazar a los alumnos con el suspenso.
26. Cuando mis alumnos hacen bien una tarea, les sugiero frecuentemente que piensen los pasos que han seguido a fin de que no se les olviden.

27. Creo que, sin la ayuda de sus compañeros, el profesor puede hacer poco por mejorar la motivación de sus alumnos.
28. Normalmente estudio a mis alumnos porque cuando lo hago casi siempre suelo encontrar medios para interesarlos por aprender.
29. Doy más importancia a que los chicos se fijen en cómo hay que razonar para hacer bien sus tareas que a que me las entreguen sin errores.
30. Después de dejar clara la tarea a realizar, suelo dejar que mis alumnos se organicen a su modo para que tengan cierto margen de autonomía.
31. Suelo hacer que mis alumnos trabajen en grupo con bastante frecuencia porque es la forma en que mejor aprenden.
32. Procuro evitar que los alumnos se comparen unos con otros porque eso crea una situación con mejores y peores que perjudica al aprendizaje.
33. Creo que para motivar a los alumnos lo mejor es explicar claro y bien, y no emplear premios ni castigos.
34. Cuando los alumnos llegan a la edad de los que yo tengo, poca ayuda puede recibir el profesor de los padres para motivar a los chicos.
35. Si un alumno me dice que no sabe cómo hacer una tarea porque le resulta muy difícil, normalmente le digo que piense y se esfuerce.
36. Esforzarse por mejorar la enseñanza y el interés de los alumnos es cuestión de ética, por lo que trato de esforzarme, aunque no me sienta apoyado.
37. Cuando me encuentro con un alumno que no muestra interés por lo que enseño, no suelo ceder hasta que consigo motivarlo.
38. Cuando un examen, un ejercicio o una tarea no están bien, casi siempre suelo indicar por qué están mal, en lugar de poner sólo la nota.
39. Si propongo a mis alumnos la realización de alguna tarea por grupos, normalmente les dejo que escojan libremente con quien quieren trabajar.
40. Nunca evaluo a mis alumnos basándome en los trabajos realizados en grupo.
41. Pienso que hacer públicas las notas de ejercicios y exámenes nunca es negativo para los alumnos porque les estimula a no quedarse atrás.
42. El mejor procedimiento para motivar a los alumnos para que aprendan y se esfuercen en clase es premiar sus logros.
43. La mayoría de las veces que no se consigue motivar a un alumno se debe a la influencia negativa de los padres.
44. Cuando mis alumnos se encuentran con dificultades, suelo explicarles la tarea de nuevo en vez de darles pistas para que la resuelvan porque así se pierde tiempo.
45. En buena medida, el interés que pongo en mejorar la motivación y el rendimiento de mis alumnos se debe al apoyo que recibo de mis compañeros.
46. Creo que decir que hay alumnos con los que no se puede hacer nada porque nada les interesa es una disculpa: siempre hay algún medio de motivarlos.
47. Por lo general devuelvo los ejercicios, tareas o exámenes que me entregan mis alumnos con un bien o un mal y nada más.
48. No suelo dejar que mis alumnos interrumpen con preguntas mis explicaciones hasta que he terminado.
49. Creo que para que un alumno aprenda lo mejor es que trabaje individualmente y no con otros.  
a materia.
50. Aunque algunos alumnos no se benefician de ello, es preferible que haya en las clases un clima de competición, el mismo que en la sociedad.
51. Creo que amenazar con castigos no sirve para nada porque, al final, sólo aprende el alumno al que le gusta la materia.
52. Aunque muchos padres no se toman demasiado interés por apoyar desde casa el trabajo del profesor, generalmente es posible motivar incluso a los alumnos más difíciles.
53. Es frecuente que exprese ante mis alumnos en voz alta los pasos que sigo mentalmente para resolver las dificultades por las que me preguntan.
54. Me siento incapaz de motivar a los alumnos particularmente retrasados.

55. No me importaría dar clase a chicos marginados porque creo que con tacto es posible interesarlos por aprender.
56. Cuando alguna vez me toca un alumno desobediente y que se niega a trabajar, aplico la filosofía de que "por las buenas se consigue más que por las malas" para tratar de motivarlo.
57. Aunque por ética no rechazo en principio ni deficientes motrices ni sensoriales en mi clase, prefiero que no estén porque me siento incapaz de motivarlos y de enseñarles.
58. Con los alumnos torpes es mejor procurar que hagan las tareas de forma automática que intentar que las razonen.
59. Suelo hacer que mis alumnos trabajen en grupo porque ello favorece el interés y el aprendizaje de los más retrasados.
60. Con los alumnos cuya conducta me crea problemas, poner en evidencia su comportamiento frente al de los demás me resulta especialmente útil para hacerles reaccionar e interesarlos en clase.
61. Considero que el profesor poco puede hacer para motivar a los alumnos especialmente inquietos y distraídos: requieren el trato de un especialista
62. No me importa tener que integrar en mi clase a chicos muy torpes porque creo que es bueno tanto para que aprendan ellos como los demás.
63. No deseo tener en mi clase chicos -como los gitanos- cuya valoración de la escuela es particularmente negativa: me siento incapaz de interesarlos
64. Aunque un alumno esté muy retrasado, normalmente intento que comprenda las tareas, aunque me lleve más tiempo que hacer que las realice mecánicamente
65. Creo que enseñar a un ciego o a un sordo no resulta muy difícil: basta con aprender un código que permita comunicarse y ajustarse a su ritmo.
66. Con los alumnos especialmente rebeldes creo que lo único que se puede hacer es mantenerlos a raya mediante castigos para que no influyan en otros.
67. Considero que el trabajo en grupo es especialmente perjudicial para los alumnos más retrasados.
68. Soy partidario de que los alumnos con retraso acusado estén en clases especiales porque si no se puede conseguir muy poco de ellos.
69. Por muy mal que se porte un alumno, no suelo ponerlo de manifiesto ante los demás porque creo que es perjudicial para todos. Prefiero llamarle la atención aparte.
70. Por muy mal que se porte un alumno, no suelo ponerlo de manifiesto ante los demás porque creo que es perjudicial para todos. Prefiero llamarle la atención aparte.

**CUESTIONARIO – AMOP-A**

**HOJA DE RESPUESTAS**

©Jesús Alonso Tapia y col. (1992).

APELLIDOS \_\_\_\_\_  
 NOMBRE \_\_\_\_\_  
 CENTRO \_\_\_\_\_  
 TUTOR (Curso y grupo) \_\_\_\_\_  
 ASIGNATURA QUE IMPARTE \_\_\_\_\_  
 AÑOS DE DOCENCIA \_\_\_\_\_

Señale su grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones del cuestionario de acuerdo con la siguiente escala:

| 0<br>TOTALMEN<br>TE EN<br>DESACUERDO | 1<br>BASTANTE<br>EN DESACUERDO | 2<br>NI EN<br>DESACUERDO<br>NI DE ACUERDO | 3<br>BASTANT<br>E DE<br>ACUERDO | 4<br>TOTALMEN<br>TE DE<br>ACUERDO |
|--------------------------------------|--------------------------------|---|---------------------------------|-----------------------------------|
|--------------------------------------|--------------------------------|---|---------------------------------|-----------------------------------|

|    |           |    |           |    |           |    |           |
|----|-----------|----|-----------|----|-----------|----|-----------|
| 1  | 0 1 2 3 4 | 21 | 0 1 2 3 4 | 41 | 0 1 2 3 4 | 61 | 0 1 2 3 4 |
| 2  | 0 1 2 3 4 | 22 | 0 1 2 3 4 | 42 | 0 1 2 3 4 | 62 | 0 1 2 3 4 |
| 3  | 0 1 2 3 4 | 23 | 0 1 2 3 4 | 43 | 0 1 2 3 4 | 63 | 0 1 2 3 4 |
| 4  | 0 1 2 3 4 | 24 | 0 1 2 3 4 | 44 | 0 1 2 3 4 | 64 | 0 1 2 3 4 |
| 5  | 0 1 2 3 4 | 25 | 0 1 2 3 4 | 45 | 0 1 2 3 4 | 65 | 0 1 2 3 4 |
| 6  | 0 1 2 3 4 | 26 | 0 1 2 3 4 | 46 | 0 1 2 3 4 | 66 | 0 1 2 3 4 |
| 7  | 0 1 2 3 4 | 27 | 0 1 2 3 4 | 47 | 0 1 2 3 4 | 67 | 0 1 2 3 4 |
| 8  | 0 1 2 3 4 | 28 | 0 1 2 3 4 | 48 | 0 1 2 3 4 | 68 | 0 1 2 3 4 |
| 9  | 0 1 2 3 4 | 29 | 0 1 2 3 4 | 49 | 0 1 2 3 4 | 69 | 0 1 2 3 4 |
| 10 | 0 1 2 3 4 | 30 | 0 1 2 3 4 | 50 | 0 1 2 3 4 | 70 | 0 1 2 3 4 |
| 11 | 0 1 2 3 4 | 31 | 0 1 2 3 4 | 51 | 0 1 2 3 4 |    |           |
| 12 | 0 1 2 3 4 | 32 | 0 1 2 3 4 | 52 | 0 1 2 3 4 |    |           |
| 13 | 0 1 2 3 4 | 33 | 0 1 2 3 4 | 53 | 0 1 2 3 4 |    |           |
| 14 | 0 1 2 3 4 | 34 | 0 1 2 3 4 | 54 | 0 1 2 3 4 |    |           |
| 15 | 0 1 2 3 4 | 35 | 0 1 2 3 4 | 55 | 0 1 2 3 4 |    |           |
| 16 | 0 1 2 3 4 | 36 | 0 1 2 3 4 | 56 | 0 1 2 3 4 |    |           |
| 17 | 0 1 2 3 4 | 37 | 0 1 2 3 4 | 57 | 0 1 2 3 4 |    |           |
| 18 | 0 1 2 3 4 | 38 | 0 1 2 3 4 | 58 | 0 1 2 3 4 |    |           |
| 19 | 0 1 2 3 4 | 39 | 0 1 2 3 4 | 59 | 0 1 2 3 4 |    |           |
| 20 | 0 1 2 3 4 | 40 | 0 1 2 3 4 | 60 | 0 1 2 3 4 |    |           |

PLANILLA DE ANÁLISIS AMOP-A

Caso:

Edad:

Jurisdicción

Ciclo:

| AMOP 3        |  |
|---------------|--|
| 4 – AM 3      |  |
| 4 - AM 5      |  |
| 4 – AM 8      |  |
| AM 13         |  |
| AM 14         |  |
| AM 21         |  |
| AM 22         |  |
| AM 23         |  |
| 4 – AM 32     |  |
| AM 41         |  |
| AM 50         |  |
| <u>Total:</u> |  |

| AMOP 2        |  |
|---------------|--|
| AM 1          |  |
| AM 2          |  |
| AM 3          |  |
| AM 6          |  |
| AM 7          |  |
| AM 16         |  |
| AM 17         |  |
| AM 18         |  |
| AM 19         |  |
| AM 23         |  |
| AM 24         |  |
| AM 25         |  |
| AM 41         |  |
| AM 42         |  |
| AM 44         |  |
| AM 45         |  |
| AM 46         |  |
| AM 51         |  |
| <u>Total:</u> |  |

| AMOP 1        |  |
|---------------|--|
| AM 4          |  |
| AM 9          |  |
| AM 10         |  |
| (4 – AM20     |  |
| AM 27         |  |
| AM 29         |  |
| AM 30         |  |
| AM 31         |  |
| AM 37         |  |
| AM 38         |  |
| AM 39         |  |
| AM 42         |  |
| AM 47         |  |
| AM 53         |  |
| AM 54         |  |
| <u>Total:</u> |  |

| AMOP 4        |  |
|---------------|--|
| 4 – AMO 6     |  |
| AM 10         |  |
| AM 15         |  |
| 4 – AM 24     |  |
| AM 26         |  |
| AM 28         |  |
| AM 33         |  |
| AM 35         |  |
| AM 40         |  |
| AM 52         |  |
| <u>Total:</u> |  |

|        | P. Bruto | Decatipo |
|--------|----------|----------|
| AMOP 1 |          |          |
| AMOP 2 |          |          |
| AMOP 3 |          |          |
| AMOP 4 |          |          |

Hojas de respuestas

| Sexo      | Estad | Usted pertenece a un escuela... | ¿Es docente de que grado? | ¿Logró adaptarse al trabajo virtual? | ¿ Se sintió preparado para el trabajo online? | Durante este tiempo ¿ Se sintió valorado por los directivos de la institución a la que pertenece por el trabajo realizado? | ¿ Se sintió acompañado por los padres por el trabajo realizado? | ¿ Sintió que sus alumnos lograron realizar proceso de aprendizaje de manera positiva? | ¿Piensa que el trabajo virtual le demandó más tiempo que el trabajo presencial? | ¿ Contaba con los recursos tecnológicos adecuados (espacio físico, computadora, etc.)? | ¿ Contaba con acceso a internet de manera permanente durante la pandemia? | ¿ Siente que el labor docente tuvo competencia con otras actividades / (tareas familiares, cuidados de trabajos) etc.? |
|-----------|-------|---------------------------------|---------------------------|--------------------------------------|---|--|---|---|---|--|---|--|
| Femenino  | 41    | Privada                         | Primer ciclo              | No                                   | No  | Siempre  | A veces   | Si  | Si  | Si   | Si  | Si   |
| Femenino  | 38    | Pública                         | Primer ciclo              | Tal vez                              | No  | Siempre  | A veces   | Si  | Si  | No   | Si  | Si   |
| Femenino  | 44    | Privada                         | Segundo ciclo             | Si                                   | Si  | Siempre  | A veces   | Si  | Si  | No   | Si  | Si   |
| Femenino  | 42    | Ambas                           | Segundo ciclo             | Si                                   | Si  | A veces  | A veces   | Si  | Si  | No   | Si  | Si   |
| Femenino  | 35    | Privada                         | Nivel inicial             | Si                                   | Si  | Siempre  | A veces   | Si  | Si  | Si   | Si  | Si   |
| Femenino  | 61    | Privada                         | Segundo ciclo             | Si                                   | Si  | Siempre  | Siempre   | Si  | Si  | No   | Si  | Tal vez  |
| Femenino  | 46    | Privada                         | Segundo ciclo             | Si                                   | Si  | A veces  | A veces   | Si  | Si  | No   | Si  | Si   |
| Femenino  | 47    | Privada                         | Primer ciclo              | Si                                   | No  | A veces  | Siempre   | Si  | Si  | Si   | Si  | Si   |
| Femenino  | 32    | Pública                         | Segundo ciclo             | No                                   | No  | Siempre  | A veces   | Si  | Si  | No   | Si  | Si   |
| Femenino  | 38    | Privada                         | Primer ciclo              | Tal vez                              | Si  | A veces  | A veces   | Si  | Si  | A veces  | A veces   | Si   |
| Femenino  | 32    | Privada                         | Primer ciclo              | Si                                   | No  | A veces  | Siempre   | Si  | Si  | Si   | Si  | Si   |
| Femenino  | 47    | Pública                         | Primer ciclo              | Si                                   | No  | Siempre  | A veces   | Si  | Si  | No   | A veces   | Tal vez  |
| Femenino  | 29    | Pública                         | Segundo ciclo             | Si                                   | No  | Siempre  | A veces   | Si  | Si  | No   | A veces   | Tal vez  |
| Femenino  | 57    | Pública                         | Primer ciclo              | Tal vez                              | No  | Siempre  | Siempre   | Si  | Si  | Si   | A veces   | Tal vez  |
| Femenino  | 35    | Privada                         | Primer ciclo              | Si                                   | No  | Siempre  | Siempre   | Si  | Tal vez   | Si   | Si  | Si   |
| Femenino  | 41    | Pública                         | Nivel inicial             | Tal vez                              | No  | Siempre  | A veces   | Si  | Si  | No   | A veces   | Si   |
| Femenino  | 42    | Privada                         | Primer ciclo              | Tal vez                              | No  | Siempre  | A veces   | Si  | Si  | No   | Si  | No   |
| Masculino | 50    | Pública                         | Segundo ciclo             | Si                                   | No  | Siempre  | Nunca   | No  | Si  | Si   | Si  | No   |
| Femenino  | 47    | Privada                         | Segundo ciclo             | Si                                   | No  | A veces  | Siempre   | Si  | Si  | Si   | Si  | Si   |
| Femenino  | 42    | Privada                         | Primer ciclo              | No                                   | No  | Siempre  | A veces   | Si  | Si  | No   | No  | Si   |
| Femenino  | 48    | Pública                         | Primer ciclo              | Si                                   | No  | Siempre  | Siempre   | Si  | Si  | Si   | Si  | Si   |
| Femenino  | 32    | Pública                         | Primer ciclo              | Tal vez                              | No  | A veces  | A veces   | Si  | Si  | No   | A veces   | Si   |
| Femenino  | 55    | Pública                         | Primer ciclo              | Si                                   | Si  | Siempre  | A veces   | No  | No  | Si   | Si  | Tal vez  |
| Femenino  | 38    | Privada                         | Primer ciclo              | Si                                   | No  | Siempre  | Siempre   | Si  | Si  | No   | Si  | Si   |
| Femenino  | 38    | Privada                         | Nivel inicial             | Si                                   | Si  | A veces  | Siempre   | Si  | Si  | Si   | Si  | Si   |
| Femenino  | 38    | Pública                         | Segundo ciclo             | Si                                   | Si  | A veces  | A veces   | Si  | Si  | No   | A veces   | Tal vez  |
| Femenino  | 45    | Privada                         | Primer ciclo              | Si                                   | Si  | A veces  | Siempre   | Si  | No  | Si   | A veces   | Tal vez  |
| Femenino  | 37    | Ambas                           | Nivel inicial             | Si                                   | Si  | Siempre  | Siempre   | Si  | Si  | Si   | A veces   | Si   |
| Femenino  | 58    | Pública                         | Primer ciclo              | Si                                   | No  | A veces  | A veces   | Si  | No  | Si   | A veces   | Tal vez  |
| Femenino  | 54    | Pública                         | Segundo ciclo             | Si                                   | No  | Siempre  | A veces   | No  | Si  | Si   | A veces   | No   |
| Femenino  | 31    | Pública                         | Primer ciclo              | Si                                   | No  | A veces  | A veces   | Si  | Si  | Si   | Si  | Si   |
| Femenino  | 38    | Pública                         | Segundo ciclo             | Si                                   | No  | Siempre  | Siempre   | Si  | Si  | No   | Si  | Si   |
| Femenino  | 47    | Pública                         | Segundo ciclo             | Si                                   | No  | Nunca  | A veces   | Si  | Si  | No   | Si  | Si   |
| Femenino  | 38    | Pública                         | Primer ciclo              | Si                                   | Si  | Siempre  | Siempre   | Si  | Si  | No   | A veces   | Si   |
| Femenino  | 47    | Pública                         | Segundo ciclo             | Tal vez                              | No  | Siempre  | A veces   | No  | Si  | No   | A veces   | Tal vez  |
| Femenino  | 40    | Pública                         | Primer ciclo              | Tal vez                              | No  | Siempre  | A veces   | Si  | Si  | Si   | A veces   | Tal vez  |
| Femenino  | 35    | Pública                         | Nivel inicial             | Si                                   | Si  | Siempre  | Siempre   | Si  | Si  | No   | Si  | No   |
| Femenino  | 37    | Pública                         | Nivel inicial             | Si                                   | Si  | A veces  | A veces   | Si  | Si  | No   | A veces   | No   |
| Femenino  | 32    | Ambas                           | Nivel inicial             | Si                                   | No  | A veces  | A veces   | No  | Si  | Si   | Si  | Si   |
| Femenino  | 30    | Pública                         | Tal vez                   | Tal vez                              | No  | Siempre  | A veces   | Si  | Si  | Si   | A veces   | Si   |
| Femenino  | 48    | Pública                         | Primer ciclo              | Si                                   | Si  | Siempre  | Siempre   | Si  | No  | Si   | A veces   | Si   |
| Femenino  | 34    | Privada                         | Primer ciclo              | Si                                   | No  | Siempre  | A veces   | No  | Tal vez   | Si   | A veces   | Tal vez  |

# BIBLIOGRAFÍA

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ❖ La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del Covid 19. García-García, María Daniela . [file:///C:/Users/julis/Downloads/Dialnet.LaDocenciaDesdeElHogarUnaAlternativaNecesariaEnTie-7398376%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/julis/Downloads/Dialnet.LaDocenciaDesdeElHogarUnaAlternativaNecesariaEnTie-7398376%20(1).pdf)
- ❖ Expósito, E., & Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>.
- ❖ <https://www.unicef.org/argentina/comunicados-prensa/Covid19-encuesta-rapida-informe-educacion>
- ❖ Christopher Dejours. trabajo y desgaste mental. Una contribución a la psicología del trabajo. Editorial Hymanitas. Buenos Aires. 1 edición 1990.
- ❖ Aprender a educar con bienestar y empatía. La formación emocional del profesorado. Pere Darder Vidal (coord.) Ferran Salmurri Trinxet, Mariano Royo Arpón. Anna Carpena Casajuana, Josefina Sala Roca Lourdes Marzo Ruiz, Marta Albaladejo Mur. Ediciones OCTAEDRO, S.L. mayo 2014
- ❖ La trama motivacional de la escuela. Estrategias para motivar el aprendizaje y la enseñanza. Monica Coronado, María José Gómez Boulin. Mayo 2020.
- ❖ Da Dalt, E. y Iannizzotto, M. (2009). Etapas del proceso de investigación. Promanuscrito en preparación.
- ❖ Expectativas y actitudes motivacionales del profesorado. El cuestionario AMOP-A. Alonso Tapia (1992)
- ❖ Actitud docente acerca del proceso de intervención motivacional en el aula, en el colegio americano en Girardot. Trabajo de grado como requisito parcial para optar el título de Magister en Educación. 2018.