ESTUDIO SOBRE LOS FACTORES QUE AFECTAN LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA CON ÉNFASIS EN LAS EMOCIONES Y LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA EN LA UNIDAD EDUCATIVA TIQUIPAYA COCHABAMBA-BOLIVIA

Luz Karina Márquez Gonzales

Licenciada en Ciencias Jurídicas y Políticas. Magíster en Tecnología del Aprendizaje. Doctorante en Ciencias de la Educación. Profesora de Ciencias Sociales.

Código ORCID: 0000-0003-1526-3009

kmarquez@tiquipaya.edu.bo

La autora declara no tener conflicto de interés alguno con la Revista Punto Cero.

Márquez Gonzales, Luz Karina. (2021). Estudio sobre los factores que afectan la motivación académica con énfasis en las emociones y la evaluación formativa en los estudiantes de secundaria en la Unidad Educativa Tiquipaya Cochabamba-Bolivia. Punto Cero, año 26 - n°43 Diciembre de 2021. Pp 70-85. Universidad Católica Boliviana "San Pablo" Cochabamba.

Resumen:

El presente trabajo en primera instancia parte de la definición de motivación, sus diferentes tipos, algunas teorías sobre ella, su relación con las emociones y la evaluación formativa desde la visión de diferentes autores que la han estudiado a lo largo del tiempo. Posteriormente, se contrasta los datos obtenidos en el análisis teórico con un estudio de campo donde participaron adolescentes entre 14 y 17 años de edad de una institución educativa privada del departamento de Cochabamba. El objetivo principal fue investigar cuáles son los factores motivacionales que intervienen para un mejor rendimiento académico en estudiantes de secundaria, tanto en clases presenciales cuanto en virtuales.

Palabras clave:

Motivación, factores motivacionales, rendimiento académico, evaluación formativa.

STUDY ON THE FACTORS AFFECTING ACADEMIC MOTIVATION WITH EMPHASIS ON EMOTIONS AND FORMATIVE EVALUATION, IN SECONDARY STUDENTS AT THE TIQUIPAYA EDUCATIONAL UNIT - COCHABAMBA-BOLIVIA

Abstract:

In the first instance, the present work starts from the definition of motivation, its different types, some theories about it, its relationship with emotions and the formative evaluation from the perspective of different authors who have studied it over time. Subsequently, the data obtained in the theoretical analysis is contrasted with a field study in which adolescents between 14 and 17 years old from a private educational institution in the department of Cochabamba participated. The main objective was to investigate which are the motivational factors that intervene for a better academic performance in high school students, both in face-to-face and virtual classes.

Key words:

Motivation, motivational factors, academic performance, formative evaluation.

1. Introducción

Todo profesor sueña con una clase donde sus estudiantes disfruten la materia y se interesen no sólo por la nota sino por aprender. Entonces, nos preguntamos ¿qué se debe hacer para enamorarlos y tenerlos motivados de principio a fin?

En el siglo XXI, más que en cualquier otra época, los profesores no sólo deben instruir sino verdaderamente educar y, sobre todo, motivar para que los estudiantes lleguen a un verdadero aprendizaje desarrollando capacidades (habilidades y destrezas) valores y donde los contenidos y métodos sirvan como medio para tales fines.

Se debe examinar y elegir con cuidado las estrategias que lleven a conseguir que los estudiantes estén motivados para asistir al colegio y principalmente para aprender.

El objetivo del presente estudio fue investigar cuáles son los factores motivacionales que intervienen para un mejor rendimiento académico en estudiantes de secundaria, tanto en clases presenciales cuanto en virtuales.

Para comenzar, se realiza una definición de motivación; luego, se esclarece la diferencia entre motivación intrínseca y extrínseca; se concluye en la parte teórica con posturas sobre la relación motivación-emoción y sobre motivación-evaluación formativa. Posteriormente, se expone los resultados del estudio de campo y su relación con los aportes teóricos.

2. Metodología

Para efectos de este documento, se realizó una investigación de tipo descriptiva, con un enfoque mixto: cualitativo-cuantitativo (Ramírez, 2010). Los métodos teóricos estuvieron basados en: a) Análisis documental de lo que se entiende por “Motivación académica y los diferentes factores que influyen en esta”, seleccionando artículos referentes al tema de diferentes autores y b) Análisis sistémico, a través del cual se tomaron en cuenta las interrelaciones de la motivación con el contexto escolar. En cuanto al método empírico, se basó en la observación que ayudó a identificar particularidades concretas de manera directa y en situaciones diferentes de los estudiantes.

Las técnicas de la investigación fueron: a) Encuesta aplicada a todos los estudiantes regulares de 3ro, 4to, 5to y 6to de secundaria y b) Análisis documental, que tuvo como base los referentes de Arias (2012) y se centró en los aportes de María Luisa Naranjo Pereira, Jesús Alonso Tapia, Reinhard Pekrun, Sonsoles Fernandez y otros; fueron analizados a través de fichas de resumen, paráfrasis y comentarios. Los instrumentos de investigación fueron el cuestionario de la encuesta y la guía de análisis documental.

La población comprendió 232 estudiantes de 14 a 17 años de edad de la Unidad Educativa Tiquipaya del departamento de Cochabamba. Al ser una investigación mixta, la muestra es de tipo no probabilística con un tipo de muestreo intencional.

Cabe aclarar que se aplicó una encuesta con preguntas abiertas y cerradas (opción múltiple, escalas de preferencias, etc.); en muchos casos el estudiante podía elegir más de una opción.

ISSN 1815-0276 Impreso
ISSN 2224-8838 On-Line

3. Resultados

3.1. Definición de motivación

Partiendo de varios estudios sobre motivación, se ha podido realizar una síntesis que explora los aspectos esenciales que incidirían en los estudiantes en general.

Según el diccionario de la Real Academia Española (RAE) en su tercera acepción, Motivación es el ''Conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona". Para ello, tiene que haber un motivo que, también según la RAE, es "causa o razón que mueve para algo".

Según Bisquerra (2000), "La motivación es un constructo teórico-hipotético que designa un proceso complejo que causa la conducta. En la motivación intervienen múltiples variables (biológicas y adquiridas) que influyen en la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas" (p. 165).

La motivación es ese algo que nos da energía para hacer las cosas, para cumplir un objetivo y puede verse influenciado por factores de diversa índole. Al respecto, Fernández (2017) afirma: "Entramos en el terreno de los procesos de aprendizaje por la puerta de la afectividad. Para aprender, siempre se atiende a los aspectos cognitivos y a las habilidades, o sea al poder hacer algo; pero si no hay un querer no se activa ese poder. Aliados a los mecanismos cognitivos, o en la base de ellos, están los factores afectivos que son los que dan el impulso y mantienen el ritmo. La palabra motivación evoca interés, deseo, gusto, entusiasmo, disfrute, actitudes positivas, momentos gratificantes, pero también implicación activa, búsqueda y descubrimiento, paso, camino o proceso, trabajo terminado, ensayo, error, éxito y forma cómo se ha logrado, estrategias cognitivas, en suma, que mantienen el esfuerzo hasta la meta" (Fernández, 2017, p.13).

3.2. Motivación intrínseca y extrínseca

Para realizar un acercamiento a lo que se conoce como motivación intrínseca, se partirá de Ryan (2000) quien indica que se la podría definir como el autodeseo de buscar cosas nuevas y nuevos retos, para analizar la capacidad de uno mismo, observar y adquirir conocimiento.

Los estudiantes que están motivados intrínsecamente participan en la tarea de buen agrado y trabajan para mejorar sus habilidades; ello incrementará, a su vez, sus capacidades, según Wigfield, Guthrie, Tonks y Perencevich (2004).

Los estudiantes tienen más probabilidad de estar motivados intrínsecamente si: a) Atribuyen sus resultados académicos a factores que están bajo su control, también conocido como Autonomía de locus control; b) Creen que tienen las habilidades para ser agentes eficaces en el logro de sus objetivos deseados, también conocido como Creencias de autoeficacia; y c) Se muestran interesados en dominar el tema y no solo en conseguir buenas notas.

En cambio, la motivación extrínseca, según Ryan (2000), hace referencia al desarrollo de una actividad para conseguir un resultado deseado. Se genera por las influencias externas al individuo. Se utiliza para lograr los resultados que una persona no podría obtener con la motivación intrínseca.

Por su parte, Dewani (2015) indica que las motivaciones extrínsecas más comunes son las recompensas (por ejemplo, buenas notas) por demostrar el comportamiento deseado y la amenaza de castigo tras una mala conducta. La competición es un motivador extrínseco porque fomenta el ganar y el vencer a los demás no solo para disfrutar de las recompensas intrínsecas de la actividad; el aplauso y el deseo de ganar un trofeo también son incentivos extrínsecos.

Rovira (2018) indica también que tanto la motivación extrínseca como la intrínseca pueden presentar un tipo de motivación positiva o negativa, dependiendo de las consecuencias; la motivación positiva la busca una persona con la intención de recibir alguna recompensa. Sin embargo, en el caso de la motivación negativa, lo único que se busca es esquivar una consecuencia desagradable.

En resumen, la motivación intrínseca depende del interés personal, sin que existan de por medio castigos o recompensas; se da por el simple gusto, curiosidad o interés de la persona. En cambio, la motivación extrínseca se da en función de razones que vienen del exterior, por alcanzar una nota, satisfacer a los padres, cumplir con un requisito, etc.

3.3. Motivación y educación emocional

Peckrum, citado por Alonso y Iandolo (2017), indica que las emociones juegan un papel importante en la vida psicológica del estudiante y tienen una alta influencia en la motivación y en las estrategias cognitivas y, por tanto, en el aprendizaje y rendimiento escolar; entonces, pueden facilitar o impedir la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes.

Por otro lado, Pekrum habla de emociones prospectivas, aquellas que están ligadas directamente con las tareas (calificaciones, alabanzas, etc), como la ansiedad, la esperanza, expectativas de disfrute, etc. Estas dos últimas producirán motivación extrínseca positiva, es decir, una motivación para ejecutar las tareas con la finalidad de obtener resultados positivos. En cambio, la desesperanza o la ansiedad, en tanto que emociones negativas, pueden conducir a un estado de indefensión y motivación extrínseca negativa, que conducen al estudiante al abandono o a la evitación de la tarea, con el fin de eludir las emociones negativas asociadas al resultado. Las emociones retrospectivas, por su parte, funcionan como evaluativas, como reacciones posteriores a la tarea y a sus resultados.

Siguiendo con los estudios de Alonso y Iandolo (2017) sobre las emociones positivas y negativas, encontramos que: “Mientras las emociones positivas producen, en general, efectos positivos sobre el aprendizaje, los efectos globales de las emociones negativas de la tarea son más diversos, pudiendo ser tanto positivos como negativos, siendo el resultado dependiente de la intensidad de dichas influencias opuestas. Las emociones negativas pueden repercutir de dos formas en la motivación intrínseca: a) Las emociones negativas (ansiedad, tristeza, ira, etc.) pueden ser incompatibles con las emociones positivas, por lo que se puede reducir la satisfacción de la tarea y b) Puede aparecer una motivación extrínseca negativa opuesta a la motivación relacionada con las emociones positivas, que conduce a la no realización de la tarea (conducta de evitación) debido a una vinculación con experiencias negativas anteriores. Una de las emociones negativas que lleva a la no ejecución o evitación de la tarea es el “aburrimiento”,

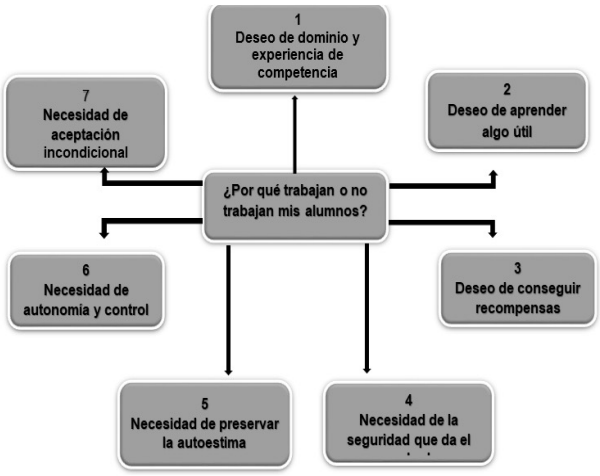
ISSN 1815-0276 Impreso
ISSN 2224-8838 On-Line

en tanto que se presume que produce motivación negativa hacia la tarea en favor de otras. En general, el aburrimiento conduce a reducir la motivación intrínseca y a escapar cognitivamente de la tarea. Como resultado, la motivación total de la tarea decrece. Otras emociones negativas como la ansiedad o la ira pueden producir motivación intrínseca de evitación, no sólo por su relación con los resultados sino porque también se pueden generalizar a los contenidos de la tarea. En cuanto a la ansiedad, se considera que reduce la motivación intrínseca positiva e induce a la negativa provocando la evitación de la tarea propuesta. Sin embargo, la ansiedad relacionada con el fracaso o los resultados negativos puede tener un efecto positivo, produciendo una alta motivación para evitar los fracasos o la frustración" (Alonso y Iandolo, 2017, p.3).

Por otro lado, Tapia (1997) indica que los estudiantes no están motivados o desmotivados en abstracto. Entre las pautas que ofrece Tapia, tenemos: 1. La motivación o desmotivación se produce en interacción con el contexto; los contextos creados por los profesores pueden influir mucho, pero tampoco motivan por sí solos; depende también de los rasgos de personalidad de los estudiantes; a algunos por ejemplo les motiva la competencia y, para otros, puede producir un efecto adverso. Por ello, es menester conocerlos; 2. La interacción entre el discente y el contexto es dinámica: el profesor debe ir reflexionando sobre los insumos que brinda y las respuestas de los estudiantes a cada paso; 3. El clima motivacional del aula influye en los estudiantes; los profesores deben tomar conciencia del modo como tienden a configurar el clima de sus aulas que se traduce en la representación que los jóvenes se hacen respecto a qué es lo que cuenta en las clases, qué es lo quiere de ellos el profesor y qué consecuencias puede tener y 4. Todo cambio motivacional requiere tiempo y, a veces bastante, para que las pautas motivacionales tengan los efectos deseados según el estado en que se encontraba el estudiante (Tapia, 1997, pp. 4-5).

A continuación, se presenta una figura de Tapia (1997) donde realiza un gráfico centrado en los estudiantes y sus diferentes motivaciones en el aula, como: Deseo de dominio y experiencia de competencia, Deseo de aprender algo útil, Deseo de conseguir recompensas, Necesidad de la seguridad que da el aprobado, Necesidad de preservar la autoestima, Necesidad de autonomía y control personal, Necesidad de aceptación incondicional.

Figura 1. Razones personales que afectan al interés y dedicación al trabajo escolar.



Fuente: "Motivar para el aprendizaje: teoría y estrategias" (p.10), Tapia, J.A., (1997).

La siguiente tabla muestra por otro lado los efectos positivos y negativos de las metas de los estudiantes.

Tabla 1. Consecuencias de perseguir distintos tipos de metas

Meta	*Efectos*	*Valor*
Deseo de dominio y experiencia de competencia	• Produce la inmersión en la tarea (absortos) • Fomenta la búsqueda de la ayuda realmente necesaria. • Estimula la elaboración del conocimiento. • Fomenta la búsqueda de información.	+ + + +
Deseo de que lo que se aprenda sea útil	La ausencia de funcionalidad: • Elimina el interés y la motivación por aprender. • Incrementa la sensación de obligación	- -
Deseo de conseguir recompensas	Favorece la motivación: • Si el interés inicial es muy bajo • Si disfrutar requiere experimental la tarea. • Si disfrutar requiere cierta destreza Perjudica la motivación intrínseca en los demás casos.	+ + + -
Necesidad de la seguridad que da el aprobado	La amenaza de notas desfavorables: • Hace aumentar las notas terminadas • Induce a un mayor aprendizaje memorístico. • Dependiendo de la evaluación, las notas mejoran. • Llega a perjudicar la comprensión y el aprendizaje significativo.	+ + + -
Necesidad de preservar la autoestima	• Inhibe la tendencia a preguntar o participar. • Tiende a inducir formas inadecuadas de estudio. • Si hay una segunda oportunidad, hace que el esfuerzo por aprobar aumente.	- - +
Necesidad de autonomía y control	El sentimiento de obligación: • Destruye el interés. • Elimina el esfuerzo • Favorece conductas orientadas a salir de la situación. El sentimiento de autonomía: • Lleva incluso a buscar medios alternativos de aprender.	- - - +
Necesidad de aceptación personal incondicional	El sentimiento de rechazo personal: • Provoca un rechazo de lo escolar • Aumenta el sentimiento de obligación. El deseo de aceptación personal: • Induce a aceptar los valores de los *otros* significativos	- - +

Fuente: “Motivar para el aprendizaje: teoría y estrategias” (p.16), Tapia, J.A., (1997).

Bisquerra (2005) y su aporte respecto a la educación emocional indican que es importante una educación emocional para adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones: identificar las emociones de los demás, desarrollar la habilidad para regular las propias emociones, prevenir los efectos de las emociones negativas, desarrollar la habilidad para generar emociones positivas, desarrollar la habilidad de automotivarse, adoptar una actitud positiva ante la vida, aprender a fluir, etc. Indica además que la puerta de la motivación hay que buscarla a través de la emoción. A través de esta vía, se puede llegar a la automotivación, que se sitúa en el extremo opuesto al aburrimiento y que abre un camino hacia la actividad productiva por propia voluntad y autonomía personal.

Para Bisquerra (2005), la educación emocional debe trabajarse tanto en estudiantes como en docentes, basándose entre otros en autores como Howard Gardner con su teoría de las Inteligencias Múltiples y Goleman con su teoría de la Inteligencia Emocional.

3.4. Motivación y evaluación formativa

Es preciso recordar que la evaluación formativa es parte latente del proceso de aprendizaje; se la lleva a cabo en un proceso de retroalimentación continuada, haciendo seguimiento a las actividades planteadas para el aprendizaje. Para que tenga el efecto deseado, debe ser comunicativa, positiva y orientadora.

El aprendizaje arranca de una motivación y conlleva un proceso de construcción del significado y atribución de sentido a lo que se desea aprehender. La evaluación formativa acompaña ese camino valorando que lo que se aprende y el cómo se aprende son significativos; es decir, responden a la motivación y se incardinan en ese proceso constructivo. La evaluación formativa es uno de los medios que más ayudan a mantener alta la motivación, el deseo de avanzar, la autoestima, la capacidad de asumir riesgos y alcanzar las metas previstas (Fernández, 2017).

ISSN 1815-0276 Impreso
ISSN 2224-8838 On-Line

Asimismo, Fernández (2017) señala que la evaluación formativa es uno de los medios que más ayudan a mantener alta la motivación, el deseo de avanzar, la autoestima y la capacidad de asumir riesgos. En la evaluación formativa / formadora / de progreso / para aprender, como los mismos nombres indican, el objetivo es justamente posibilitar el avance y no hay nada más motivador que constatar los sucesivos logros. La evaluación formativa guía para caminar por la zona de desarrollo próximo, presta la ayuda oportuna, reconoce el esfuerzo, ilumina sobre el porqué de los logros o de lo que todavía no se ha conseguido y propone vías diferentes para alcanzar la meta; al realizar ese acompañamiento positivo y formador, mantiene alta la motivación y favorece que el propio alumno se motive, lo cual es factor clave para el éxito en el aprendizaje.

Para la evaluación formativa, dos factores juegan un rol muy importante: la autoevaluación y la coevaluación: a) Se centra en los procesos y proporciona herramientas de aprendizaje; b) Aumenta la capacidad del estudiante para ser responsable de su propio aprendizaje; c) Desarrolla la metacognición o capacidad de aprender a aprender; ello prepara para aprender de forma autónoma, de acuerdo con el estilo personal de hacerlo y a lo largo de toda la vida; d) Refuerza la conciencia de aprender y así favorece la autoestima y la motivación; e) Posibilita ser sujeto activo tomar las propias decisiones y en definitiva ser más persona en la clase; f) Proporciona una ayuda inestimable al profesor, ya que, si se corresponsabiliza al discente en esta tarea, la evaluación, ahora coevaluación, además de ser camino de aprendizaje hace que el juicio o "la nota" sean compartidos (Fernández, 2017).

3.5. Contraste con la práctica

A base de los aportes de los diferentes autores, se procedió a realizar un trabajo de campo con los estudiantes de la Unidad Educativa Tiquipaya del departamento de Cochabamba, con el objetivo de analizar: 1) Cuáles son los factores intrínsecos y extrínsecos presentes en esta población, a base de los aportes de Tapia (1997) y los ítems que propone (ver figura 1); 2) Estudiar los resultados a la luz de los enfoques humanista, cognitivista y conductista y 3) Examinar el rol de las emociones en todo el proceso y la influencia de la evaluación formativa. Se expondrán los resultados en este orden.

3.5.1. Factores Intrínsecos y extrínsecos

Tabla 2. Resultados encuesta en base a ítems propuestos por Tapia 1997

ITEM	PORCENTAJE	OBSERVACIONES
Deseo de dominio y experiencia de competencia		
• Asiste a clases porque quiere aprender cosas nuevas.	64%	El 36% restante manifiesta que acude al colegio porque quieren estar con personas de su edad, porque sus papás los obligan o simplemente porque es una costumbre social.
• Suele quedar inmerso (absorto) en algunas clases y/o tareas escolares.	63.4%	Especialmente cuando se tratan de temas interesantes o se plantean actividades desafiantes, en las que el estudiante puede poner su toque personal. 36.6% no sabe/no responde.
• Busca ayuda en otras personas cuando no entiende a cabalidad el tema o actividad. • Busca ayuda sólo algunas veces.	45.7% 46.9%	Dentro de este grupo el 65.9% prefiere buscar información en la web para resolver sus dudas, pues les resulta incómodo preguntar a otros compañeros o al profesor. 7.4% No sabe/no responde.
• Si el profesor da una segunda oportunidad para aprobar, se esfuerza para hacerlo.	91.4%	Ojo, que el objetivo es sólo aprobar y no así el deseo de dominio. 8.6% no sabe/no responde.
Deseo de aprender algo útil, deseo de conseguir recompensas y necesidad de la seguridad que da el aprobado		
• Se interesan por las materias que creen que les traerá alguna utilidad ya sea en la vida o en la universidad.	77.2%	22.8% tiene otras motivaciones.
Se esfuerza en sus trabajos para hacerlos con calidad por: • Le gusta aprender • Busca sacar buenas notas • Contentar a sus padres	 30% 50% 10%	Al 10% restante no le interesa.
Hace sus trabajos por: • Miedo a reprobar • Por contentar a sus padres • Para evitar castigos • Porque es importante	 30% 10% 5% 55%	---
Necesidad de preservar la autoestima		
• Prefiere no hacer preguntas para aclarar sus dudas, por temor a que sus compañeros se burlen.	33.6%	El 31% indica que les pasa esto, sólo lagunas veces. El restante 35.4% no tiene problemas.
Necesidad de autonomía y control personal		
• Prefiere que sea el docente el que indique hasta el más mínimo detalle de las actividades. • Prefiere hacerlo a su manera.	57.8% 23.7%	El 18.5% señala que le da igual.
• Le gustaría poder elegir las materias que más se acomoden a su proyecto de vida.	81%	El 19% está indeciso.
• Tendría mucha más voluntad de aprender, si pudiera elegir cierta área de formación que vaya de acuerdo a sus talentos y habilidades.	75.9%	24.1% cree que tal vez podría interesarse más.
Necesidad de aceptación personal incondicional y ambiente de aula		
• Se siente a gusto consigo mismo siempre • Se siente a gusto consigo mismo casi siempre	29.7% 46.1 %	El 14.2% manifiesta que sólo algunas veces se siente bien contigo mismo.
• Se sienten a gusto en el colegio siempre • Se sienten a gusto en el colegio casi siempre • Se sienten a gusto en el colegio solo a veces	22.4% 54.3% 22%	El 1.3% No responde
• Se sienten a gusto con sus compañeros siempre • Se sienten a gusto con sus compañeros casi siempre • Se sienten a gusto con sus compañeros algunas veces • Se sienten a gusto con sus compañeros, casi nunca	35.3% 43.1% 16.8% 4.8%	-------
• Se sienten a gusto con el profesor siempre • Se sienten a gusto con el profesor casi siempre Sse sienten a gusto con el profesor solo a veces	11.2 % 62.9% 25.9%	----

Fuente: Elaboración propia

3.5.1.1. Deseo de dominio y experiencia de competencia

En el primer punto referido al deseo de dominio y experiencia de competencia, encontramos que el 63.4% respondió que suele quedar inmerso (absorto) en algunas clases y/o tareas escolares, especialmente cuando se tratan de temas interesantes o se plantean actividades desafiantes, en las que el estudiante puede poner su toque personal. El 45.7% suele buscar ayuda en otras personas cuando no entiende a cabalidad el tema o actividad y el 46.6%, busca ayuda solo algunas veces. Dentro de este grupo, el 65.9% prefiere buscar información en la web para resolver sus dudas.

3.5.1.2. Deseo de aprender algo útil, deseo de conseguir recompensas y necesidad de la seguridad que da el aprobado

El 77.2% manifiesta que se interesa por las materias que cree que les traerá alguna utilidad ya sea en la vida o en la universidad; los demás indican que suelen interesarse por cultura general porque les gusta aprender y tener buenas notas; otros, simplemente porque deben aprobar la materia o porque quieren que sus papás se sientan orgullosos. Otro tanto indica que aunque no creen que les sirva en el futuro es el carácter del profesor y su forma de llevar la clase que hace que tengan interés. En lo referente a una segunda oportunidad que pueda otorgar el profesor para aprobar, el 91.4% señala que se esfuerza para aprobar.

3.5.1.3. Necesidad de preservar la autoestima

El 33.6% indica que prefieren no hacer preguntas para aclarar sus dudas, por temor a que sus compañeros se burlen y el 31% indica que les pasa esto solo algunas veces.

3.5.1.4. Necesidad de autonomía y control personal

El 57.8% indicó que prefiere que sea el docente el que indique hasta el más mínimo detalle de las actividades y solo el 23.7% prefiere hacerlo a su manera; el resto señala que le da igual. Sin embargo, el 81% refiere que le gustaría elegir las materias que más se acomoden a su proyecto de vida; el resto indica que tal vez sería interesante decidir ese aspecto. El 75.9% refiere que si pudiera elegir cierta área de formación que vaya de acuerdo a sus talentos y habilidades definitivamente tendría mucha más voluntad de aprender; el resto cree que tal vez podría interesarse más.

3.5.1.5. Necesidad de aceptación personal incondicional

El 29.7% indica que se siente a gusto consigo mismo siempre; el 46.1 %, casi siempre y el resto, que solo algunas veces. En cuanto al ambiente en el colegio, el 22.4% se siente a gusto en el colegio siempre; el 54.3%, casi siempre y el 22%, solo a veces.

Entrando al ambiente en el aula con sus compañeros, el 35.3% se siente a gusto con sus compañeros siempre; el 43.1%, casi siempre; el 16.8%, algunas veces y el 4.7%, casi nunca. Finalmente, el 11.2 % señala que se siente a gusto con el profesor siempre; el 62.1%, casi siempre y el 25.9%, solo a veces.

De los datos analizados, siguiendo el enfoque de Rovira (2008), se tiene como resultado que la mayor parte de los estudiantes asiste a clases por una motivación intrínseca, pues quieren aprender cosas nuevas, relacionados con temas de su propio interés. En

ISSN 1815-0276 Impreso
ISSN 2224-8838 On-Line

consecuencia, entonces existe un autodeseo de buscar conocimiento y análisis de la capacidad que puedan tener, realizando en muchas ocasiones las tareas con agrado con el fin de mejorar habilidades, etc.

Por otro lado, varios puntos están inclinados a una motivación extrínseca ya sea positiva o negativa; los estudiantes por un lado realizan actividades y tratan de aprender porque quieren tener buenas notas para acceder a becas en universidades del país o del exterior; otro grupo lo hace porque quiere que sus papás se sientan orgullosos y como agradecimiento a la inversión económica que ellos realizan en su educación. En su caso, podría pasar a ser una motivación introyectada, pues también la retribución comienza a ser interna, dado que trabaja por motivos externos pero con más autonomía; o en algunos casos incluso tendiendo a la integrada, pues es parecida a la intrínseca pero no se la hace por la simple satisfacción. Sin embargo, también se evidenció que existen casos de motivación externa negativa, dado que los mueve por ejemplo, el miedo al castigo de los padres o a la reprobación; por lo tanto, lo único que buscan es esquivar una consecuencia desagradable.

3.5.2. Emociones y evaluación formativa

Hasta el momento, si bien se ha empleado diferentes perspectivas para interpretar los resultados de la encuesta, se ha ido transparentando cómo las emociones ocupan un papel muy importante. A continuación, se citarán algunos ejemplos:
1. El carácter del profesor puede llegar a influir a un 60.8% para que les pueda interesar una materia. Dentro de este punto, indican que los factores no sólo pasan por el dominio del docente en la asignatura, sino que también son importantes: a) la paciencia y comprensión; b) entablar una relación más cercana; c) buena actitud; d) ser ordenado, claro y creativo, e) conocer a los estudiantes e interesarse por ellos; f) escuchar a los estudiantes, apoyarlos y alentarlos; g) ser sencillos, alegres y con actitud positiva; y h) no tener favoritos. El pedido de los estudiantes demuestra lo importante que es crear un ambiente envuelto de emociones positivas en el aula que puede ser propiciado por el profesor.

2. Se observa también un factor emocional negativo que lleva a la no ejecución de la tarea, debido al aburrimiento. Un 26.7% indica que no le interesa la materia debido a que el profesor es aburrido (volumen de voz, muchos periodos con la misma persona, no explica claramente, siempre hace lo mismo); el 35.3% indica que también afecta en el desinterés el tipo de actividades que se plantea; el 38% restante no responde.

3. También se mostró en resultados anteriores cómo puede afectar la autoestima de los estudiantes para tener el valor y realizar preguntas y disipar las dudas, confluyendo en este punto no solo el valor que pueda tener el estudiante, sino también cómo reaccionan los compañeros para dar la confianza necesaria a equivocarse.

Finalmente, en lo relativo al efecto de la evaluación formativa como factor de motivación, el 68.1% indica que el superar las dificultades en una tarea que afecta de manera preponderante en su interés por esta. En una siguiente pregunta, el 54.7% señaló que para aprender una materia era muy necesario una buena retroalimentación por parte del profesor de manera oportuna. En otra cuestionante,

el 33.6% indicó que no les gustan ciertas materias porque no entienden; de ello, se infiere que es muy importante realizar un seguimiento más individualizado y acompañamiento efectivo.

3.6. Virtualidad y su efecto en la motivación

Para este punto, es necesario aclarar que la población estudiantil de la Unidad Educativa Tiquipaya está conformada por personas de clase media para arriba, gozando en la gran mayoría de los casos de recursos tecnológicos y conectividad óptima. Asimismo, la Unidad Educativa cuenta con gran parte de su personal calificado en el uso de las TIC y TAC. Para los servicios educativos, cuentan con plataformas como Classroom incluyendo el G-suit for education; también otros profesores utilizan Moodle y Schoology. El horario de clases, durante la gestión 2021 debido a la pandemia por Covid 2020, va de lunes a sábado de 8:00 a 13.05, exceptuando un día que se quedan hasta las 14:30. Incluye gran cantidad de clases sincrónicas a través de Google meet, Zoom y algunas sesiones asincrónicas, según las necesidades de cada materia y para no cansar al estudiante. Es en este panorama cuando los estudiantes manifestaron los siguientes puntos relacionados a la motivación en las clases virtuales.

Como se manifestó líneas arriba, la encuesta está elaborada a base de preguntas abiertas y cerradas (opción múltiple, escalas de preferencias, etc); en muchos casos, el estudiante podía elegir más de una opción.

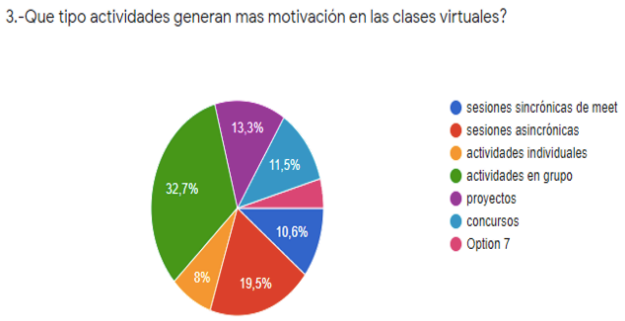
Figura 2. Motivación para clases presenciales vs. virtuales

Fuente: Elaboración propia

Un 80.5% indica que definitivamente siente menos motivación para las clases virtuales. Entre los motivos que citaron, en orden de jerarquía, están: a) Extrañan el contacto y relaciones con los docentes y en especial con los compañeros que hacen más llevadero y divertido el ambiente de aprendizaje, pues no sólo eran deberes, eran aventuras, risas, etc. b) Es molestoso, rutinario y hasta tedioso en algunos casos estar pegado a la computadora toda la mañana y solo poder descansar el domingo. c) Es difícil concentrarse virtualmente, pues exige mucha autodisciplina. d) La carga horaria se vuelve muy pesada (muchas horas con poco descanso entre cada materia. Esto empeora el hecho de pasar sábados). e) Se ha mezclado el ambiente de descanso que era la casa, que ahora es también el ambiente de trabajo y todo se vuelve muy rutinario y aburrido. f) En la virtualidad, los profesores avanzan más rápido y eso no siempre significa que se aprende a ese ritmo; mucho recae sobre el estudiante; g) Hay más cansancio mental que físico. h) Por otro lado, el 19.2% restante indica que le gusta la virtualidad porque: Está menos estresado con los horarios para ir y regresar al colegio, Tiene más tiempo de revisar y repasar el material las veces que quiera y a su propio ritmo y Es más tranquilo estar en su casa.

ISSN 1815-0276 Impreso
ISSN 2224-8838 On-Line

Figura 3. Actividades que generan motivación en clases virtuales

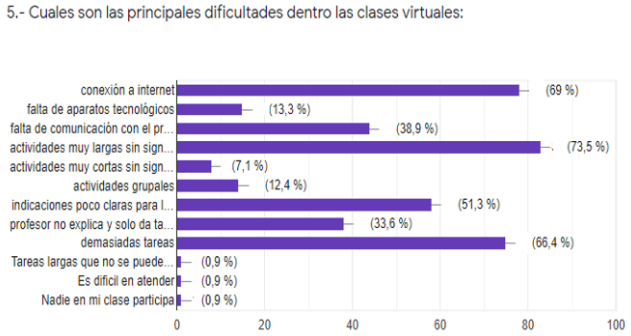


Fuente: Elaboración propia

En cuanto al tipo de actividades que más motiva en un ambiente virtual: Un 32.7% indica que las actividades en grupo son más llevaderas; el 19.5% prefiere sesiones asincrónicas; el 13.3%, realizar proyectos; el 11.5%, concursos; el 10.5%, sesiones sincrónicas y el 8%, actividades individuales.

Entre las actividades que más les ayudan a aprender señalan: organizadores gráficos como mapas conceptuales y otros, actividades grupales, dinámicas de concursos, exposiciones, explicación de los profesores, debates, videos, tomar apuntes, entre otros.

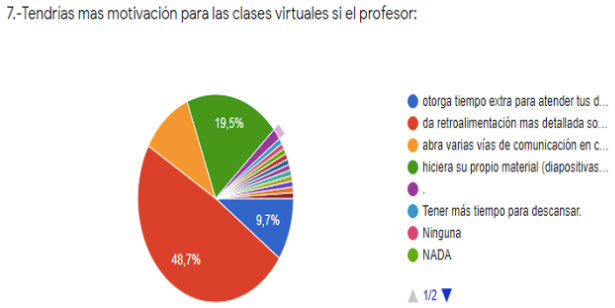
Figura 4. Principales dificultades dentro de clases virtuales



Fuente: Elaboración propia

Cuando se habló de las dificultades que pueden incidir en el aprendizaje y consiguiente desmotivación están: a) Un 73.7 % indicó trabajos muy largos y sin significado; b) un 69%, mala conexión de internet; c) un 66.4%, demasiadas tareas; d) un 51.3%, indicaciones poco claras para las actividades; e) un 38.9%, falta de buena comunicación con el profesor; f) un 33.6%, el profesor no explica y se dedica a dar tarea y g) un 13.3%, falta de aparatos tecnológicos.

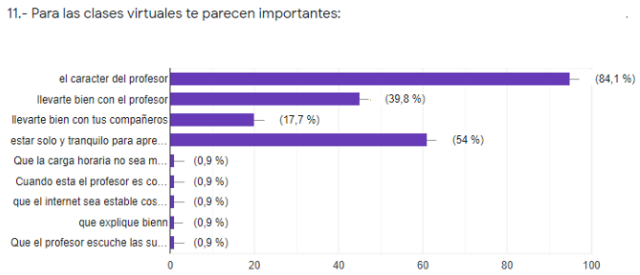
Figura 5. Función del profesor en clases virtuales



Fuente: Elaboración propia

En lo referente a la función del profesor, indican que genera más motivación cuando: a) Da retroalimentación más detallada sobre los trabajos antes de dar la nota (48.7%); b) Hace su propio material (19.5%); c) Otorga tiempo extra para atender dudas personales (9.7%) y d) Abre más vías de comunicación además de la plataforma para a tender dudas (10.6%).

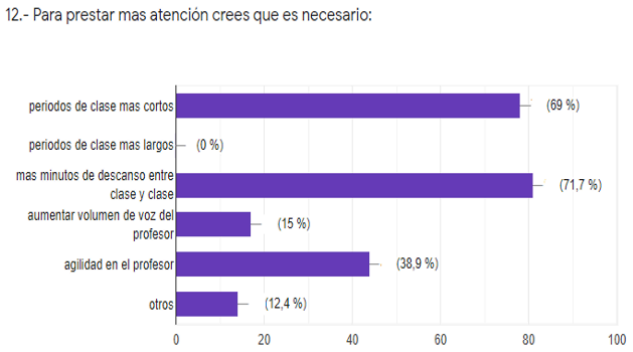
Figura 6. Función del profesor en clases virtuales



Fuente: Elaboración propia

Para que una clase virtual sea más llevadera y motivante, los aspectos más relevantes serían: a) El carácter del profesor (84.1%); b) Estar en un ambiente solo y tranquilo para aprender sin distracciones (54%); c) Buenas relaciones con el profesor (39.8%); d) Buenas relaciones con los compañeros (17,7%) y e) Otros

Figura 7. Atención en clases virtuales



Fuente: Elaboración propia

Para mejorar la atención: El 71,7% indica que debería haber más descansos entre cada clase; el 69% señala que los periodos deberían ser más cortos; el 38,9% prepondera la importancia de la agilidad del profesor y el 15% añade, como otro aspecto, la importancia del volumen de voz del profesor.

4. Discusión

Se puede evidenciar que, a pesar de pertenecer a un mismo estrato social y tener edades similares los estudiantes, muestran diferentes puntos de vista y sentimientos relacionados a los factores motivacionales. Sin embargo, se debe tener en cuenta que no importa la edad, el sexo, ni si es educación presencial o virtual; es un hecho que el ambiente que puede crear el profesor en las clases a través de su carisma y de las actividades que genere cuenta mucho. Por ello, se realza en primera instancia los aportes sobre motivación y educación emocional de Pekrum, AlonsoTapia y Iandolo y principalmente de Bisquerra, quien indica que una educación emocional debería estar encaminada en primera instancia a los educadores, pues son el centro fundamental para una educación no solo efectiva o de calidad sino también afectiva. También se pondera lo citado por Fernández, respecto a la evaluación formativa (retroalimentación constante) que guíe el proceso, de manera oportuna y pertinente, pudiendo llenar los posibles baches del camino del aprendizaje y no quedarse meramente en una evaluación sumativa.

Haciendo referencia a Rovira y Trechera y contrastando con los resultados de la investigación, se infiere que evidentemente tanto la motivación intrínseca cuanto extrínseca pueden presentar un tipo de motivación positiva como negativa, toda vez que se vio que los estudiantes se mueven en algunos casos para recibir una recompensa (buenas notas) o, por otro, para evitar un castigo (reprobación). Sin embargo, también se encontraron casos cuando los estudiantes indican que quieren aprender cosas nuevas y que se quedan inmersos en algunas clases y/o tareas escolares. Esto demuestra una motivación intrínseca.

Por otro lado, se visualiza claramente que lo que más hace falta en una educación virtual es el espacio de socialización que proporciona la escuela pues, más allá de los factores tecnológicos, los estudiantes necesitan estar con sus pares. Por ello, también prefieren realizar trabajos en grupos.

Finalmente, no se debe olvidar que desde la neurociencia está comprobado que después de 15 minutos, el estudiante va bajando su nivel de atención y mucho más en clases virtuales. Por ello, es menester cambiar de

ISSN 1815-0276 Impreso
ISSN 2224-8838 On-Line

actividad y no estructurar horarios recargados.

5. Conclusiones

a) Es probable que el estudiante aumentaría su motivación en un sistema educativo que le permita escoger materias de su preferencia; más aún, si desde pequeños se van fortaleciendo sus talentos, pudiendo luego en los últimos años de colegio elegir el área en la cual quieren profundizar su formación. Esto resulta de que el 81% indicó que le gustaría poder elegir las materias que más se acomoden a su proyecto de vida y el 75.9% refiere que, si pudiera elegir cierta área de formación que vaya de acuerdo a sus talentos y habilidades, definitivamente tendría mucha más voluntad de aprender.

b) Dado que el 77.2% manifestó que se interesa por una materia dada la utilidad que puede significar en su vida, entonces podríamos afirmar que una educación por competencias, basada en el desarrollo de habilidades y destrezas, sería la indicada para mantener motivados a los estudiantes.

c) Potenciar la motivación interna y externa es labor que el docente nunca debe dejar de lado. Porque esto dará vida a todo el sistema. Si un docente tiene años con la misma materia, puede ser que unas actividades que funcionaron bien con algunos grupos luego ya no den el mismo resultado, debido a la diferencia entre un grupo y otro; o también, a que las nuevas generaciones llegan al aula con otros intereses. Por consiguiente, el docente debería intentar reinventarse cada vez, examinarse, recibir la retroalimentación de sus propios estudiantes, para que la energía fluya y no se quede estancada. No olvidar que en el aula se produce una sinergia muy interesante, donde la energía de uno (docente), contagia al resto (estudiantes) y viceversa.

d) Para realizar su labor con éxito, el docente del siglo XXI debe desarrollar habilidades, que antes tal vez no se veía tan necesarias, como la inteligencia emocional para que pueda conocer y reconocer al estudiante como una persona con miedos, sueños, virtudes, esperanzas y talentos y, a partir de ello, pueda rescatar lo mejor de cada estudiante.

e) De todo esto se desprende entonces, que se debe dar énfasis en la formación de docentes de calidad profundamente capacitados en inteligencia emocional, para que puedan entablar relaciones de confianza, empatía y crear un ambiente en el aula donde el estudiante se sienta libre y motivado hacia un aprendizaje significativo. Porque se ha visto que tanto en educación presencial cuanto en virtual, la forma en la que el docente: Encara la materia preparando actividades retadoras, dando retroalimentaciones oportunas, que tiendan a enfatizar lo positivo y hacer crecer al estudiante; La relación de confianza y cordialidad y La energía positiva que desprenda y el entusiasmo, pueden ser factores que inviten a un clima motivacional positivo que irá de ida y vuelta holísticamente.

Bibliografía

Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. Manual de psicología de la educación (pp. 251-271). España. Popular.

Alonso, C. y Iandolo, G. (2017). Motivación académica: definición y componentes. Sección de artículos divulgativos de interés psicológico referenciados en APA de PSISE Madrid. PSISE Servicio de Psicología Clínica del Desarrollo. Unidad de Observación y Diagnóstico Funcional. https://bit.ly/33AH7dr. Recuperado el 28/02/2021.

Ávila, P. (2009). La importancia de la retroalimentación en los procesos de Evaluación. Universidad del valle de México. http://www.universidadcies.com/wp-content/uploads/2017/06/Avila_retroalimentacion.pdf. Recuperado el 15/02/2021.

Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. Estudio sobre Educación. No.11, págs 9-25. ISSN: 1578-7001.

Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona. CISSPRAXIS.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. Avances En Supervisión Educativa, Vol.16, págs. 1-11. https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/502/342

Bisquerra, Rafael (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Vol.19(3),95-114. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006. Recuperado 21/02/2021.

Carrillo, M.; Padilla, J.; Rosero, T. y Sol Villagómez, M. (2009). La motivación y el aprendizaje. Alteridad, 4(1), 20-33. Quito, Ecuador. Universidad Politécnica Salesiana of Ecuador. https://www.learntechlib.org/p/195445/. 24/01/2021.

Dewani, V. 2013. Motivation. Slideshare. http://de.slideshare.net/vijaydewani7/motivation-15959567.

De Caso Fuertes, A.M. (2014). Pautas para el estudio de la motivación académica. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 6(1), 213-220. ISSN: 0214-9877. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851790025.

Fernández, S. (2013). Motivación, interacción comunicativa y aprendizaje de lenguas. En: Tinta China. Didáctica. R e vis t a d e la Consejería de Educación en China. ME C y D, núm. 4.

Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizajes. Marcoele Revista de didáctica ele - ISSN 1885-2211 – No. 24. págs. 1-43.

García, A. E. (2008). Motivación individual. http://grupos. emagister.com/documento/ administracion_motivacion_y_organizacion_/1048-38669. 7 de junio de 2008

Gardner, H. (1995). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona. Paidós

Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Barcelona. Kairós

Goleman, D. (1999). La práctica de la inteligencia emocional. Barcelona. Kairós

Naranjo, M.L. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. Revista Educación, Vol.33 (2), 153-170. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058010.

Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. Revista Ciencias de la Salud. No.4. pgs. 158-160. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56209917

ISSN 1815-0276 Impreso
ISSN 2224-8838 On-Line

Panadero, E. y Tapia, J.A. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. Revista Psicología Educativa. No. 20 págs.11-22.

Páez, M.; Fachinnelli, C.; Gutiérrez, O. y Hernández, M. (2007). Un análisis de las relaciones entre distintas dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico en una muestra de adolescentes argentinos. Revista Mexicana de Psicología, 24(1),77-84. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243020635009. 20/02/2021

Pekrun, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. Applied Psychology, 41, 359-376.

https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x

Quintanilla, B. (2003). La educación de la afectividad. Revista Panamericana de Pedagogía. Vol 4, págs.254-266. https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1891. 14/02/2021

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Ryan, R.; Edward L. y Deci. E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. Revista Elsevier Vol.25 (1) págs.54-67. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910202

Rovira, I. (2008). Motivación extrínseca: definición, características y efectos. Psicología y mente. https://psicologiaymente.com/psicologia/motivacion-extrinseca. 24/03/2021

Santrock, J. (2002). Psicología de la educación. Edit. Mc Graw-Hill. México

Tapia, J.A. (1997). Motivar para el aprendizaje: teoría y estrategias. Ed. Cast. Edebe. España.

Trechera, J. L. (2005). Saber motivar: ¿El palo o la zanahoria? http://www.psicologia-online.com/artículos/2005/motivacion.shtml.15 de febrero de 2021

Valdés, A.; Ruiz G.; Restrepo J. y Cardona, M. (2005). Aportes del constructivismo y la cultura matríztica a la terapia familiar sistémica. Revista Universidad Católica Luis Amigó, 1, pp. 276-292. DOI: https://doi.org/10.21501/25907565.2660

Wigfield, A.; Guthrie, J.; Tonks, S. y Perencevich, K. (2004). Children's Motivation for Reading: Domain Specificity and Instructional Influences. Journal of Educational Research.Vol.97. DOI.-10.3200/JOER.97.6.299-310.

FECHA DE RECEPCIÓN: 24/06/2021
FECHA DE APROBACIÓN: 15/11/2021