

Tipo de contribución: Artículo empírico

Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social
International Digital Journal of Psychology & Social Science

Análisis de la motivación extrínseca en la interacción docente-alumno en una clase de medicina

Persona responsable del envío: Valeria García Corona

Correo electrónico: valeriacorona03@outlook.com

Tipo de contribución: Artículo Empírico

Fecha de Envío: viernes, 25 de junio de 2021

**Análisis de la motivación extrínseca en la interacción docente-alumno en una clase de
medicina**

Valeria García Corona^{1, 4}

Ruiz Carrillo Edgardo⁴

José Luis Cruz González⁴

Cristina Gómez Aguirre⁴

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Nota del Autor

¹ Este artículo es producto de la investigación para obtener el grado de Licenciatura de Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México - Facultad de Estudios Superiores Iztacala donde el segundo autor es tutor principal del primer autor.

³ La investigación fue apoyada por el Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME) con clave PE301620.

⁴ Persona de contacto: valeriacorona03@outlook.com, edgardo@unam.mx, jlcgsiruscapella@gmail.com, psi.cristina.gom@gmail.com

Tipo de contribución en la realización del trabajo del autor 1

Documentación científica, grabación y recopilación de datos, codificación, análisis de resultados, y elaboración de discusión y conclusiones.

Tipo de contribución en la realización del trabajo del autor 2

Documentación científica, análisis de resultados y elaboración de conclusiones y discusión.

Tipo de contribución en la realización del trabajo del autor 3

Grabación y recopilación de datos, codificación, análisis de resultados y elaboración de conclusiones y discusión.

Tipo de contribución en la realización del trabajo del autor 4

Documentación científica, codificación, análisis de resultados y elaboración de conclusiones y discusión.

Resumen curricular del autor principal (máximo 250 palabras)

Pasante de la carrera en Psicología Generación: 2016-2019. (Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala).

Becaria de investigación/colaborador en el Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME) con clave PE301620 enfocado en las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el ámbito educativo.

Asistente y presentadora en congreso Nacional e Internacional de Psicología Educativa.

Diseño de “Aplicación de un taller de microenseñanza para la mejora de interacción en el aula y las estrategias de enseñanza del docente”.

Imagen del autor principal (100pix X 100pix formato jpg, png, gif)



Resumen curricular del autor secundario (máximo 250 palabras)

Licenciatura en Psicología Facultad de Psicología. U.N.A.M. Octubre de 1981.

Maestría en Psicobiología. U.N.A.M. Facultad de Psicología, 1986.

Doctorado en Investigación Psicológica, Universidad Iberoamericana, 2004.

Distinción como Investigador Nacional Nivel 1 (Sistema Nacional de Investigadores CONACYT) durante el periodo del 01 de enero de 2018 al 31 de diciembre de 2021.

Ratificación para seguir siendo del Padrón de Tutores del Plan de Estudio de Doctorado en Psicología de la UNAM. Distinción como miembro del Comité Editorial de la Revista y registra como tal en las plataformas de PUBLIINDEX Colciencias y OPEN JOURNAL SYSTEM (OJS).

Coautor de múltiples artículos de documentación científica en revistas indexadas nacionales e internacionales entre los cuales se encuentran:

Ruiz C. E., Cruz, G. J., Bravo, S. L., & Meraz, M. S. (2016). Evaluation Analysis during Discursive interactions in nursing courses through SDIS-GSEQ. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 1(3),1-5. ISSN 205502 86. DOI:10.14738/assrj.34.1926

Ruiz, C. E., Suárez, C. P., Cruz G. J. (2016). Instructional Differential Analysis of discourse by SDIS-GSEQ: IRE in the teaching-learning process in nursing. *Psychology*, 7(2), 808-815. ISSN 2152-7180.

Ruiz, C. E., Bravo, L., Meraz, S. y Cruz, J. (2017). IRE/F structural análisis in student expositions during nursing practices with SDIS-GSEQ. *Electronic journal of reaserch in educational psychology*, 15(2), 422-440. ISSN 1696-2095.2017

Ruiz C. E., Cruz, G. J. y Méndez, G. V. (2018). Aprendizaje cooperativo en prácticas de enfermería: análisis de las secuencias discursivas mediante SDIS-GSEQ. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. ISSN 2007-2872

Imagen del autor secundario 1



Resumen curricular del autor secundario 2

Licenciatura en Psicología Gen. 2010-2014. (Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala), alumno de doctorado en psicología de la educación y del desarrollo por parte de la UNAM Gen. 2017- (Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala).

Becario de investigación/ colaborador en los proyectos de PAPIME PE304715 Y PE300617 enfocado al análisis del discurso en el ámbito educativo.

Coautor de 8 artículos de documentación científica en revistas indexadas nacionales y 4 en revistas internacionales.

Imagen del autor secundario 2



Resumen curricular del autor secundario 3

Su trabajo dentro del área de investigación inicio en el año 2015 con la participación del dentro del grupo de investigación incluido en proyectos PAPIME del cual se desprende el proyecto de titulación.

Participación en diversos congresos nacionales e internacionales.

Investigadora dentro del ámbito educativo, centrada en análisis del discurso entre alumno-docente y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Actualmente, se enfocada en el aprendizaje en línea y en las TICS como una herramienta de apoyo y que fomenta la independencia del alumno dentro del aprendizaje.

Imagen del autor secundario 3



Resumen

El objetivo del presente estudio fue identificar y analizar cuáles son las categorías de retroalimentación afectiva que se presentan con mayor incidencia y la interpretación de contenido de las mismas, y si esto se refleja en la motivación extrínseca del alumno de medicina, es decir, en su participación activa dentro la clase. Se videograbó a un grupo de medicina, se transcribió y codificó la clase con base en el instrumento de categorías motivacionales, obteniendo frecuencias y porcentajes de cada una de ellas. También, se realizó un análisis del discurso, seleccionando los discursos más relevantes de algunas de las categorías para su análisis. Se encontró que la retroalimentación afectiva que el profesor ofrece fomenta la participación del alumno; la apreciación, el reconocimiento y el ánimo que el profesor da sobre la respuesta del alumno, hace que éste participe, impulsándolo a contestar correctamente las preguntas abiertas o directas que el profesor ha formulado.

Keywords: retroalimentación afectiva, participación, análisis cuantitativo, análisis cualitativo.

Abstract

The objective of the study was to identify and analyze the categories of affective feedback that occur with the highest incidence and the interpretation of their content, and if this is reflected in the extrinsic motivation of the student, that is, in their active participation within the class. The group was videotaped, the class was transcribed and coded based on the motivational categories instrument, obtaining frequencies and percentages of each of them. Also, a discourse analysis was performed, selecting the most relevant speeches from some categories for analysis. It was found that the affective feedback that the teacher offers encourages student participation; the appreciation, recognition and encouragement that the teacher makes to the student's response, makes the student participate, prompting him to correctly answer the open or direct questions that the teacher has formulated.

Keywords: affective feedback, participation, quantitative analysis, qualitative analysis.

Análisis de la motivación extrínseca en la interacción docente-alumno en una clase de medicina

Introducción

El constructivismo de acuerdo con Prados, Cubero y de la Mata (2010) es una perspectiva que estudia la construcción conjunta de significados, que se da por medio de la interacción e intercambio de información entre los participantes dentro del aula educativa. Es una teoría que entiende cómo las personas construyen nuevos conocimientos, dependiendo de las condiciones culturales y sociales en las que se desarrollan y aprenden (Ortiz, 2015). Por lo tanto, una persona construye nuevos conocimientos cuando hace una co-construcción de significados del contexto en el que está aprendiendo, por ello en el salón de clases se va a lograr por medio del papel que tiene el alumno y el profesor, y las interacciones entre ambos.

La presente investigación pretende evidenciar que la psicología educativa busca mejorar las necesidades institucionales de profesores y alumnos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pérez, 2019). Dicho proceso se logra por el intercambio de conocimientos entre profesor-alumno dentro del salón de clases. Cada rol cumple con conductas motivantes que permiten involucrarse en dicho proceso, volviéndolo exitoso. Las habilidades de los profesores repercuten en el aprendizaje de los alumnos, por ello es importante que el primero desarrolle y mejore sus capacidades de enseñanza dentro del aula, para fomentar así la participación activa del alumno, que se sienta motivado a adquirir y externar conocimientos con la clase.

Un elemento fundamental en el aprendizaje de los alumnos es la motivación, este concepto es visto como la fuerza interna que tiene una persona para moverse, actuar y alcanzar una meta clara, y mantenerla a lo largo del tiempo. La motivación pretende alentar a que los estudiantes se involucren de manera activa en las clases y que comprendan los conocimientos que el profesor transmite (García y Cruz, 2016).

Comentado [21]: Se podría mejorar la explicación de esta parte.

Algunos autores clasifican la motivación en dos grandes categorías, motivación intrínseca y motivación extrínseca. Ryan, Connell y Deci (1985, citado en García y Cruz, 2016) mencionan que la motivación intrínseca es la satisfacción promovida por la actividad que se está llevando a cabo, mientras que la extrínseca tiene una intencionalidad instrumental, busca un incentivo ajeno a dicha actividad y/o un reconocimiento físico o social (Echeverría, Pacenza y Urquijo, 2011; Héctor, 2012; Seder, Castell y Moreno, 2018). Entonces, la primera busca una satisfacción individual por aprender y la segunda una satisfacción colectiva, que el otro reconozca lo que él mismo está haciendo.

Si un alumno hace lo que el profesor espera que haga es porque el primero se encuentra motivado (García y Cruz, 2016). Valenzuela, Muñoz, Gómez y Precht (2015) señalan que el estudiante motivado intrínsecamente va a verse activo, lleno de energía, estudia fuera del curso, siente placer y necesidad por aprender, mientras que el alumno motivado extrínsecamente va a atender a las preguntas que se le hacen, cuestiona y trabaja en equipo.

Es importante que el profesor esté motivado porque ayuda a que el alumno también lo esté y logre alcanzar sus metas (Alemán, Navarro, Suárez, Izquierdo y Encinas, 2018). Una función del profesor que motiva al alumno es relacionar los contenidos previos con los nuevos, e incluso con otros temas y materias, observando una relación entre éstos y no un aislamiento, esto resulta significativo para el estudiante porque cumple con sus necesidades formativas (López y Villalobos, 2010). Del mismo modo, es importante que aborde los temas de lo simple a lo complejo, y tomarse el tiempo necesario para que los estudiantes logren comprenderlos y sin saturarlos de información, a la vez de no subestimar sus capacidades y habilidades para aprender (Polanco, 2005).

A partir de esto, Boza y de la O (2012) mencionan que los estudiantes deben sentirse con la libertad de expresar sus dudas y puntos de vista ante cualquier tema, pues el profesor no debe

poner barreras para explicar o retroalimentar lo dicho; es por ello que este último debe contar con una preparación adecuada sobre estrategias en el aula y solución de problemas.

Ruiz, Méndez y Cruz (2017) sugieren que la retroalimentación (feedback) que el profesor ofrece es esencial en la co-construcción de significados, aprendizaje y motivación del alumno, ya que, si este retroalimenta haciendo correcciones, reformulando, complementando y enriqueciendo las respuestas de los alumnos, va a permitir que haya una negociación de significados.

La retroalimentación que el profesor expresa puede ser a través de elogios, y estos juegan un papel determinante en la participación y motivación del alumno en la clase (Lundberg y Lökhholm, 2006). Jiménez (2014) complementa diciendo que el elogio es una herramienta que el profesor utiliza para reconocer los méritos o cualidades del alumno, y este es dirigido al esfuerzo, a la autorregulación, al compromiso o a los procesos relacionados con la tarea. Permite al estudiante tomar un papel activo en el aprendizaje respecto a la información dada por el profesor, cuando el estudiante se motiva, logra un compromiso con los objetivos de aprendizaje para el mejoramiento de la autoeficacia o entendimiento sobre la tarea. Sin embargo, ninguno de los autores menciona la constancia y variabilidad con la que se debe llevar a cabo la retroalimentación afectiva para que resulte efectiva en la motivación del estudiante.

Black y Wiliam (2004) y Bruno y Santos (2010), afirman que el éxito del feedback depende del conocimiento de las dificultades, habilidades y personalidad que tenga el profesor de cada uno de sus estudiantes en situaciones particulares. Esto permite al profesor ahondar en el proceso del estudiante para realizar cambios y planes de acción para el mejoramiento del mismo; por lo tanto, el proceso de feedback debe ser: (1) inmediato, (2) continuo y (3) relevante (López, 2010).

Por su parte, Barrios (2008) y Mayoral y Castelló (2015) mencionan que la retroalimentación se clasifica en cognitiva y afectiva. En la primera de ellas se analizan los conocimientos que el

alumno tiene con respecto al tema de clase, el profesor corrige la respuesta del alumno para que él mismo analice su respuesta y la corrija, mientras que la segunda, la afectiva, el profesor aprueba la participación del estudiante, proporcionando un reconocimiento verbal, lo que ocasiona que el alumno se sienta seguro y confiado de participar.

Además, González (2005) agrega que la retroalimentación afectiva motiva a que el estudiante se involucre en el proceso de aprendizaje, es decir, el alumno va a participar en clase cuando el profesor reconozca su esfuerzo por hacerlo, de forma que participará activamente, responderá correcto a preguntas que se le formulen y llevará cabo comentarios de manera voluntaria, mejorando sus calificaciones y, de esta manera, evitará el fracaso escolar (Héctor, 2012).

Sin embargo, la categorización que proponen Barrios (2008) y Mayoral y Castelló (2015) sobre la retroalimentación afectiva, presentan una limitante, al no mencionar con qué magnitud se presentan las categorías, así como tampoco se ha indagado la relación entre la retroalimentación afectiva y la motivación extrínseca dentro de contextos educativos de manera empírica. Por lo tanto, la presente investigación retomará la clasificación que proponen, identificando y analizando cuáles son las categorías de la retroalimentación afectiva que se presentan con mayor incidencia, y la interpretación de contenido de las mismas, y si esto se refleja en la motivación extrínseca del alumno, es decir, en su participación activa dentro una clase de medicina.

Método

Participantes

Los participantes fueron 32 estudiantes (13 hombres y 19 mujeres de entre 17 a 22 años) de primer semestre de la carrera de Médico Cirujano y una profesora, de una Institución Pública de Educación Superior (IPES), todos los participantes son de nacionalidad mexicana.

Los criterios de inclusión para la profesora fue que estuviera al frente de un grupo de primer semestre de la carrera de Médico Cirujano, con 8 años de experiencia como docente. Por otro lado, los criterios para los estudiantes fueron que cursaran el primer semestre de la carrera de Médico Cirujano, y que estuvieran inscritos en la asignatura de la maestra seleccionada.

El tipo de muestra que se empleó fue por conveniencia, debido que es una población a la cual el investigador tiene acceso, donde la población puede ofrecer riqueza, profundidad y calidad de la información, a partir de las características en común (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2014), en este caso el grupo de estudiantes de primer semestre comparten una meta en común, buscando entender los principios básicos de su carrera entrando en contacto por primera vez con un docente especializado en su área de inserción laboral.

Materiales

Se llevó a cabo una observación natural (Anguera, 2003) al desarrollarse en contextos naturales o habituales, y consiste en un procedimiento científico que pone de manifiesto la ocurrencia de conductas perceptibles, para proceder a su registro organizado y su análisis -tanto cualitativo como cuantitativo- mediante un instrumento adecuado y parámetros convenientes, posibilitando la detección de las relaciones de diverso orden existentes entre ellas y evaluándolas. Estas conductas, por la espontaneidad o habitualidad con que ocurren, ponen de manifiesto todos los elementos que se requieren destacar para alcanzar su objetivación adecuada.

Como herramientas para poder recuperar las conductas perceptibles se utilizaron una videocámara marca Canon modelo VIXIA HF-R50 y un micrófono externo SHURE VF83, con el fin de recabar información fidedigna.

Consideraciones éticas

El trabajo se realizó siguiendo las recomendaciones del Código Ético del Psicólogo de la Sociedad Mexicana de Psicología (2010), que indican trabajar con el consentimiento informado de los participantes, guardar su confidencialidad al usar seudónimos para evitar la identificación de la persona, e informarles del momento en el que se estaba grabando, así como de su derecho a obtener la transcripción de los datos que fueron analizados. Estas consideraciones son rescatadas de los artículos 122 y 134. Tras grabar la clase, los discursos durante la misma fueron transcritos, registrando a su vez conductas y acciones verbales del grupo.

Comentado [22]: De ser posible, hacer precisiones en este apartado.

Procedimiento

Se contactó con el profesor y el grupo de licenciatura de Médico Cirujano, tras explicar los motivos de la investigación y llevar a cabo la firma de consentimientos informados, se concretó una fecha para llevar a cabo la investigación. La clase se grabó el día martes 19 de marzo del 2019, en un horario de 9:00 a 13:00 hrs. Durante la clase, uno de los investigadores se colocó en la esquina izquierda delantera del salón, a un costado del escritorio del profesor, para realizar la video filmación de la clase; se utilizó una videocámara con un micrófono externo. Más tarde, se revisó la filmación, al no encontrar dificultades de video y audio, los discursos de la misma fueron transcritos, registrando a su vez conductas y acciones verbales del grupo.

Posteriormente, se creó un sistema de categorías, elaborado a partir de la transcripción de la videograbación y en función del objetivo de estudio. Finalmente, se sacaron frecuencias y porcentajes de las categorías motivacionales de los alumnos y el profesor para identificar las categorías que se presentan con mayor y menor incidencia, y más tarde, se tomaron algunos fragmentos discursivos del profesor y alumno para ejemplificar las categorías de interés, dar sentido, explicación e interpretación a éstas y conocer cómo se presentaron durante la clase.

Mediciones

El estudio se orienta a conductas de naturaleza nominal o categórica, que de acuerdo con Anguera *et al.* (2018), los instrumentos de observación esencialmente son tres: sistema de categorías, formato de campo, y combinación entre formato de campo y sistemas de categorías (Anguera y Blanco-Villasenor, 2006; Anguera, Magnusson y Jonsson, 2007), por lo cual el instrumento de uso para la presente investigación corresponde a esta combinación, y puede observarse en la Tabla 1.

Para ello, se identificaron las conductas que el alumno hace cuando está motivado extrínsecamente y las conductas que el profesor realiza para que el alumno se motive, elaborando así, la definición operacional de los conceptos de motivación extrínseca y retroalimentación afectiva de Barrios (2008) y Mayoral y Castelló (2015).

El instrumento de categorías motivacionales se puso a discusión y valoración de investigadores que tuvieran experiencia en el tema para aprobar su utilización en el presente estudio (Robles y Rojas, 2015). Se elaboraron listas de conductas y situaciones hasta llegar a la exhaustividad y la mutua exclusividad (E/ME) de las categorías, de manera que existiera una categoría para cada acción posible, y una acción posible para cada categoría de interés.

Tabla 1. *Categoría de motivación extrínseca en la interacción alumno-profesor con clave y definición.*

Participante	Categoría	Definición	Clave
Alumno	Pregunta al profesor	El alumno formula una pregunta clara y directa sobre el tema de la clase al profesor.	PreI
	Pregunta a los alumnos	El alumno formula una pregunta clara y abierta sobre el tema de clase a sus compañeros.	PreG
	Respuesta	El alumno responde de manera teórica o	RteoI

	teórica dirigida	conceptual a una pregunta que el profesor le ha solicitado directamente.	
	Respuesta teórica dirigida	El alumno responde de manera teórica o conceptual a una pregunta que el profesor ha solicitado abiertamente al grupo.	RteoG
	Respuesta complementaria	El alumno agrega información a la respuesta de otro participante.	Rcomp
	Respuesta Reflexiva	El alumno emplea su propia experiencia como referente crítico.	Rrefl
	Solicitud de participación	El alumno levanta la mano para participar: hacer una pregunta, responder una pregunta o complementar una respuesta.	SolP
Profesor	Pregunta Abierta	El profesor formula una pregunta de sondeo dirigida a todo el grupo.	PreAbP
	Pregunta Dirigida	El profesor formula una pregunta de sondeo dirigida a un alumno específicamente.	PreDiP
	Descripción Teórica	El profesor explica los contenidos de la clase de manera teórica o conceptual.	DesTePro
	Descripción Coloquial	El profesor explica los contenidos de la clase con ejemplos de la vida cotidiana.	DesCoPro
Retroalimentación afectiva:	Asignación de participación	El profesor asigna turno de participación a los alumnos que levantan la mano.	ParPro
	Reconocimiento	El profesor manifiesta que está de acuerdo con la respuesta u opinión del alumno y complementa su respuesta.	RecPro
	Apreciación	El profesor admite la respuesta del alumno como correcta y la repite.	AprePro
	Comprensión	El profesor entiende las dificultades que el alumno experimenta para expresar sus conocimientos.	ComPro
	Ánimo	El profesor alienta al estudiante para participar.	AniPro

Ofrecimiento	El profesor se presta voluntariamente para volver a explicar un contenido al estudiante.	OfrePro
Agradecimiento	El profesor expresa gratitud al estudiante por su respuesta.	AgraPro

Fuente: Barrios (2008) y Mayoral y Castelló (2015).

Análisis estadísticos

Una vez transcritas las grabaciones, se utilizó el *software* MAXQDA20 para realizar la codificación de las transcripciones y el análisis de las mismas. De acuerdo con el software es posible observar las frecuencias de las categorías motivacionales emitidas por el alumno y el profesor, lo que permitió identificar el orden en que se presentan las categorías; esto se realizó con la herramienta de *codificación de datos*, estableciendo la cantidad de veces que se presentan las categorías durante la clase. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis del discurso en donde se retomaron algunos fragmentos discursivos del profesor y alumno para ejemplificar las categorías de interés y explicar e interpretar cómo se presentaron durante la clase, el principal objetivo fue encontrar relación entre el texto y el contexto, para entender cómo se construye el aprendizaje (Urrea, Muñoz y Peña, 2013).

Resultados

A partir de la información obtenida de los videos de la clase y su transcripción, se realizaron dos tipos de análisis: cuantitativo y cualitativo. Para el primero se obtuvieron las frecuencias y porcentajes de las categorías motivacionales de los alumnos (Tabla 2 y Figura 1), y del profesor (Tabla 3 y Figura 2), y se identificaron las categorías que se presentaron con mayor recurrencia; mientras que, para el segundo análisis, se tomaron fragmentos discursivos del profesor y alumno

para ejemplificar las categorías de interés y explicar e interpretar cómo se presentaron durante la clase.

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes de las categorías motivacionales del alumno.

Participante	Clave	Frecuencia	Porcentaje
Alumno	PreI	6	3.35
	PreG	0	0
	RteoI	71	39.66
	RteoG	42	23.4
	Rcomp	26	14.52
	Rrefl	2	1.11
	SolP	32	17.87
Total	7	179	100

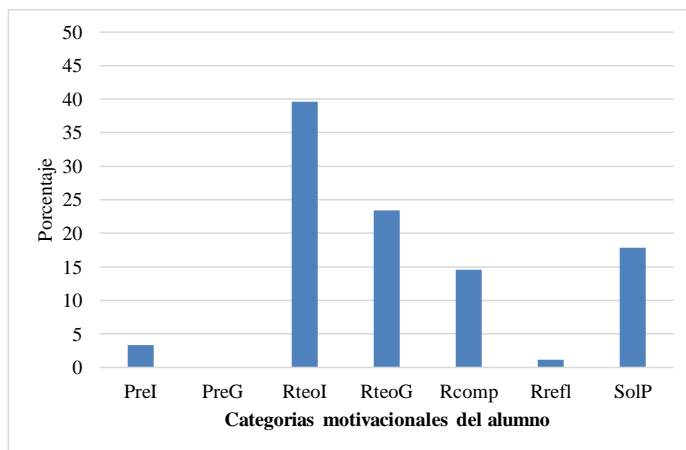


Figura 1. Categorías presentadas por el alumno en porcentaje.

En la tabla 2 se observa una frecuencia total de 179 conductas, correspondientes a 7 categorías motivacionales emitidas por el alumno. En la figura 1, donde estas frecuencias se expresan como porcentajes, se puede ver claramente que la categoría que el alumno presentó de mayor porcentaje fue Respuesta Teórica No Dirigida (RteoG) con 39.66% y, en segundo lugar, Respuesta Teórica Dirigida (RteoI) con 23.46%, mientras que las categorías que se presentaron en menor medida fueron Respuesta Reflexiva (ReRrefl) con un porcentaje de 1.11%, y Pregunta a los alumnos (PreG) con presencia nula.

Tabla 3. Frecuencias y porcentajes de las categorías motivacionales del profesor.

Participante	Clave	Frecuencia	Porcentaje
Profesor	PreAbP	47	13.12
	PreDiP	49	13.68
	DesTePro	54	15.08
	DesCoPro	28	7.82
Retroalimentación Afectiva	ParPro	32	8.93
	RecPro	22	6.14
	AprePro	57	15.92
	ComPro	7	1.95
	AniPro	49	13.68
	OfrePro	10	2.79
	AgraPro	3	0.83
	Total	11	358

Fuente: Elaboración propia

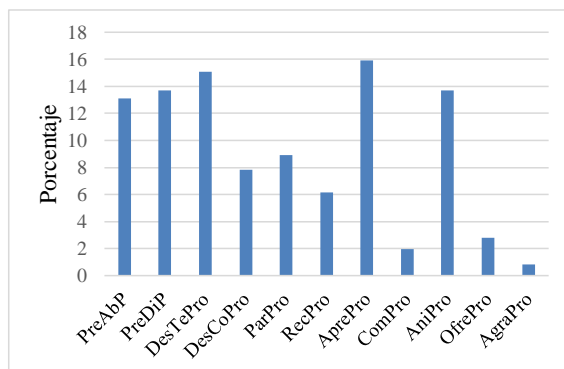


Figura 2. *Categorías presentadas por el profesor en porcentaje.*

En la tabla 3 se observa un total de 358 conductas, correspondientes a 11 categorías motivaciones emitidas por el profesor. En la figura 2 se puede ver la frecuencia de conductas como porcentajes, y en el gráfico de barras se observa que la categoría que el profesor presentó con mayor porcentaje fue Apreciación (AprePro) con 15.92%, y en seguida la categoría Descripción Teórica (DesTePro) con un 15.08%, y en tercer lugar las categorías Ánimo (AniPro) y Pregunta Directa (PreDiP) con 13.68%. Mientras que las categorías con menor presencia fueron Ofrecimiento (OfrePro) con un 2.79%, seguido de Comprensión (ComPro) con 1.95%, y finalmente Agradecimiento con 0.83%.

Para el análisis cualitativo se tomarán algunos fragmentos discursivos del profesor y alumno para ejemplificar las categorías presentes con un mayor porcentaje (Tabla 4), y posteriormente se procederá a analizar, explicar e interpretar el contenido de las mismas, y si esto se refleja el contexto en el que se presenta el discurso, con el fin de dar una riqueza interpretativa.

Tabla 4. Descripción y ejemplo discursivo de algunas categorías motivacionales del alumno y maestro.

Participante	Categoría	Definición	Ejemplo discursivo
Alumno	Respuesta teórica dirigida (ReteoI)	El alumno responde de manera teórica o conceptual a una pregunta que el profesor le ha solicitado	<p><i>“Y se presenta un lenguaje incoherente, agresividad, letargia, estupor y vómito”.</i></p> <p><i>“Por la inhibición de los lóbulos”.</i></p> <p><i>“Porque los estímulos nerviosos no</i></p>

		directamente.	<i>llegan con la misma fuerza”.</i>
	Respuesta teórica no dirigida (ReteoG)	El alumno responde de manera teórica o conceptual a una pregunta que el profesor ha solicitado abiertamente al grupo.	<p><i>“En el entorno ambiental, bueno, también con respecto al entorno, es más predisponible que se lleve una persona a desarrollar alcoholismo en un entorno violento”.</i></p> <p><i>“De los factores psicológicos y social, dice que las personas con baja autoestima podrían desarrollarlo, alcoholismo, pero y que lo desarrollan más si están muy presionadas por gente que los rodea”.</i></p> <p><i>“Se supone que se hacen unas preguntas y a las preguntas les dan cierta puntuación y se divide ese puntaje en clasificación si es independiente, si solo tiene consumo ocasional o si ya tienes un consumo que puede ser perjudicial, y bueno también este, se puede determinar el nivel de riesgo y la enfermedad que puedes tener, bueno eso fue lo que encontré”.</i></p>
Profesor	Apresiasión (AprePro)	El profesor admite la respuesta del alumno como correcta y la repite.	<p>Alumno: <i>“Amor propio”.</i></p> <p>Profesor: <i>“Amor propio, okey”.</i></p> <p>Alumno: <i>“Incoordinación”.</i></p> <p>Profesor: <i>“Incoordinación, aja”.</i></p> <p>Alumno: <i>“Es una vía de escape”.</i></p> <p>Profesor: <i>“Es una vía de escape”.</i></p>
	Descripción Teórica (DesTePro)	El profesor explica los contenidos de la clase de manera teórica o conceptual.	<p><i>“Y también tiene que ver con los neurotransmisores, si tenemos bloqueados los neurotransmisores con el alcohol no va a haber una respuesta motora, tiene que ver con reflejos y entonces va a estar la pupila dilatada no va a haber una respuesta muscular”.</i></p> <p>Alumno: <i>“Tengo una duda, ¿Es lo mismo tristeza que depresión?”.</i></p> <p>Profesor: <i>“Depresión tiene un componente etiológico a nivel de neurotransmisores, la tristeza es parte</i></p>

		<i>de su proceso de duelo, la depresión en una enfermedad ¿sí? No son lo mismo”.</i>
Ánimo (AniPro)	El profesor alienta al estudiante para participar.	“El jueves lo vimos, vamos recuerden”. “A ver inténtalo”. “Puedes recordarlo, inténtalo”.
Pregunta Directa (PreDiP)	El profesor formula una pregunta de sondeo dirigida a un alumno específicamente.	Alumno: “Un ambiente traumático también”. Profesor: “Tu mismo, ¿A qué se refiere un ambiente traumático?”. Alumno: “Bueno yo siento como que problemas en su familia, un trauma que haya tenido”.

Fuente: Elaboración Propia.

Con base en la tabla 4, se puede observar que la categoría Respuesta Teórica Dirigida (RteoI), consiste en eventos donde el alumno respondió de manera teórica o conceptual a una pregunta, con base en el conocimiento previo que tenía, sin embargo, era muy breve en su respuesta. La participación que tuvo el alumno de medicina reflejó estar involucrado en el tema de clase, respondió correctamente a los cuestionamientos que le hacía el profesor, dio respuestas correctas, pero no profundizó en ellas; el alumno construyó conocimientos de la clase y lo reflejó en sus respuestas, realizando una co-construcción de significados por medio de su discurso al grupo y a la clase. Caso contrario a la categoría Respuesta Teórica no dirigida (RteoG), en donde se evidenció que el alumno contestó de manera voluntaria a una pregunta que el profesor formuló abiertamente al grupo, dando una respuesta con base en el conocimiento previo que tenía, explicándolo de manera teórica y correcta.

La respuesta teórica del alumno se caracteriza por ser profunda, detallada, clara y teórica de acuerdo con el tema que se abordaba, lo que reflejó que tenía conocimientos necesarios para responder, e hizo uso del material intelectual disponible durante la clase. A su vez, el estudiante hizo una co-construcción de significados que, ofrecidos por el profesor, y esto lo ayudó a

externalizar sus conocimientos, haciendo uso de su propio acervo lingüístico aplicado al tema abordado, y por eso es que sus respuestas fueron largas, asimismo, detallaron los conocimientos previos y actuales.

Por otro lado, en la categoría Apreciación (AprePro) emitida por el profesor, se observó que después de que el alumno contestó de manera teórica, el profesor reconoció la respuesta del alumno, es decir, utilizó palabras como “okey” y “ajá” para darle a conocer al alumno que la respuesta era correcta; en ocasiones, el profesor repitió la respuesta que el alumno acaba de dar, esto lo hizo como una forma de afirmar que había sido correcta.

La categoría Descripción Teórica (DesTePro) se vio cuando el profesor explicó de manera clara, descriptiva y teórica la temática de la clase. Esta descripción resultó relevante cuando un alumno tenía una duda, el profesor fue el encargado de aclararla con base en lo escrito y se apoyó de elementos dentro de su experiencia o impresiones personales. Por ende, la explicación teórica del profesor tuvo un impacto en la comprensión del alumno, cuando el primero explicó de manera clara y teórica, se esperó que el alumno lograra entender los contenidos, lo cual permitiría que juntos realizaran una co-construcción del conocimiento.

Enseguida, la categoría de Ánimo (AniPro) se caracterizó porque el profesor alentó al estudiante a participar por medio de preguntas abiertas o directas cuando a este se le dificultó hablar y ampliar su respuesta, ante ello, el profesor actuó con frases que impulsaron al alumno a continuar hablando. El apoyo que el profesor ofreció a los alumnos resultó motivante para ellos, haciéndolos participar activamente y dar una respuesta con lo que ellos sabían. Por lo que se infiere que cuando el profesor infunde aliento a los estudiantes para que participen o amplíen sus conocimientos, es porque los cree capaces de complementar su respuesta y profundizar en ella.

Y finalmente, la categoría Pregunta Directa (PreDiP), se presentó cuando el profesor formuló una pregunta de sondeo dirigida a un alumno específicamente. El profesor buscó que el alumno

ampliará y profundizará su respuesta para corroborar que contaba con el conocimiento necesario del tema de clase. Por lo tanto, esta categoría se caracterizó por preguntas directas del profesor a los alumnos para que éstos profundizaran en sus respuestas, y quedará claro el conocimiento que se estaba construyendo en la clase.

Discusión

El objetivo de la presente investigación fue retomar la clasificación de retroalimentación afectiva que proponen Barrios (2008) y Mayoral y Castelló (2015), identificando qué categorías se presentan con mayor frecuencia y porcentaje, y la interpretación de contenido de las mismas. Esto con el fin de indagar el impacto de la retroalimentación afectiva en la motivación extrínseca del alumno, es decir, en su participación activa dentro una clase de medicina. Se encontró que el profesor utiliza un lenguaje teórico y conceptual (DesTePro) para explicar los contenidos de la clase a sus alumnos, lo cual resulta motivante para estos; los alumnos replican dicho conocimiento cuando se les solicita contestar una pregunta o cuando hacen una participación voluntaria (RteoI y RteoG). De acuerdo con García y Cruz (2016), los profesores deben tener la habilidad de usar un vocabulario entendible para sus alumnos, para que ellos construyan el conocimiento, lo co-construyan y lo repliquen cuando sea necesario. Los resultados encontrados apoyan la argumentación de los autores al demostrar que un lenguaje adecuado influye en la participación del alumnado.

López y Villalobos (2010), y Polanco (2005), agregan que es primordial que el profesor vaya de lo simple a lo complejo en los contenidos de la clase, y que estos se adecuen al tiempo y espacio en el que se está aprendiendo, asegurándose que todos los alumnos hayan entendido. Esto se observó en el discurso de los participantes cuando el alumno daba una respuesta a una pregunta y el profesor contestaba que estaba bien pero que lo retomarí más adelante, entendiendo que el profesor sigue una secuencia y estructura al dar sus clases y no se desvía del tema principal, pues tal como lo dice Adams (2012), los alumnos comprenden fácilmente los temas cuando los profesores planean sus sesiones, son coherentes con los objetivos de clase, y utilizan los métodos adecuados para enseñar.

La instrucción que da el profesor y el cómo lo hace, va a tener un impacto en la motivación del estudiante, si es positivo entonces los alumnos van a poner atención, escucharán, participarán y se involucrarán en la clase y en su aprendizaje; de lo contrario, no contestarán a las preguntas y no harán participaciones voluntarias (Fernandes y Alvez, 2012). La presente investigación dio cuenta de esto cuando el profesor explicaba los contenidos de la materia de manera teórica y conceptual, y los alumnos respondían a las preguntas que se les formulaban de manera correcta y participaban sin que se les pidiera, utilizando el mismo lenguaje, lo que refleja que construyen nuevos conocimientos con esta manera de explicar. Asimismo, Bolarin, Porto, Martínez y Méndez (2015) dicen que los alumnos están motivados si los contenidos que el profesor transmite son relevantes con la clase, por lo que se observa en los resultados que el profesor tiene un repertorio amplio de habilidades comunicativas para expresar y compartir los contenidos del currículo.

El alumno se vio motivado en la clase de medicina porque contestaba correctamente las preguntas que el profesor le planteaba, con la intención de compartir el conocimiento que tenía con sus demás compañeros, haciendo una aportación profunda cuando era una participación

Comentado [23]: Revisar referencias

voluntaria, contrario a cuando era establecida. Sin embargo, el alumno no cuestionó al profesor, no hizo preguntas para que este aclarara sus dudas sobre un tema, ni mucho menos reflexionó sobre los temas de clase y sus respuestas, es decir, no utilizó su propia experiencia como referente crítico. Ello se debe a que la estructura de la clase se vuelve monótona por su rigidez, falta de novedad y didáctica de los maestros, los alumnos piensan que las clases deben llevarse a cabo de manera tradicional, con el docente al frente de la clase exponiendo el conocimiento, por lo que no tienen mayor interés en participar, ni crear una reflexión o crítica ante lo que se estaba enseñando (Adams, 2012).

Ahora bien, la retroalimentación afectiva que el profesor ofreció se caracterizó por *apreciar* las respuestas de los alumnos, es decir, cuando el alumno participaba, enseguida el profesor repetía la respuesta correcta del alumno como una forma de aceptación. Además, el profesor *animaba* a los alumnos a que complementaran su propia respuesta para que quedara claro el aterrizaje del conocimiento en cuanto al tema de la clase. Con respecto a ello, Savovic, Ubovic y Redenovic (2018) argumentan que quien está al frente de un grupo puede comunicarse de manera efectiva con los otros por medio de comentarios constructivos, positivos, de reconocimiento y motivadores para lograr que el aprendizaje sea continuo y duradero, y no solo momentáneo, por lo cual la retroalimentación afectiva del docente se encontraba el camino para una estructura de la clase más flexible y más abierta a la participación del alumnado.

Por lo tanto, se afirma que la motivación es un factor predisponente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si el alumno se encuentra motivado existe mayor posibilidad de que se involucre en su aprendizaje y se reduce la posibilidad de que este tenga un fracaso escolar; además de que el profesor genera condiciones de apoyo y seguridad (Héctor, 2012 y Polanco, 2005). No obstante, en la motivación extrínseca, los alumnos tienen que afrontar el reconocimiento de otro para estar motivados, aprender y obtener buenas notas, cuando lo

alumnos no cumplen con las expectativas que el otro tiene de él, se vuelve vulnerable a fracasar y disminuir en su rendimiento académico, teniendo como consecuencia una desmotivación por aprender y seguir en sus estudios; esto hace relevante la manera en la que el docente retroalimenta las aportaciones del alumnado, generando condiciones de apertura y participación al demostrar afecto e interés en el salón de clases, volviéndose el andamio afectivo para que el alumno pueda involucrarse en su propio conocimiento.

Conclusiones

La psicología educativa se centra en desarrollar y mejorar las capacidades de las personas involucradas en las instituciones educativas, es decir de profesores-alumnos (Pérez, 2019). Cada uno de ellos cuenta con habilidades que ayudan a que este proceso sea o no exitoso; las conductas de uno van a influir en el otro, y por lo tanto en el proceso de enseñar y aprender. Por lo tanto, se concluye que, si los expertos son conscientes del discurso utilizado durante las clases, pueden llevar a sus alumnos a tener una mayor participación en la construcción del conocimiento, desarrollando la motivación extrínseca en ellos. No se debe olvidar que los alumnos aprenden y se apropian de las formas de habla y modos de discurso específicos del escenario sociocultural en el que se encuentran inmersos (Prados *et al.*, 2010), por lo que construyen nuevas formas de comprender y de explicar la realidad conforme se va construyendo el discurso en el aula.

A su vez, Héctor (2012) argumenta que el alumno motivado logra formular preguntas y cuestionamientos al profesor para confirmar un conocimiento o bien descubrir algo nuevo, si el docente observa el interés del alumno, le reconoce su valentía por preguntar, por consiguiente, el alumno se siente seguro de volver a cuestionar sobre el tema de clase. Del mismo modo, Seder *et al.*, (2018) mencionan que el alumno va a involucrarse participando en la clase sólo si las

estrategias del profesor le agradan. Además, Barrios (2008), González (2005) y Mayoral y Castelló (2015) identificaron que la retroalimentación afectiva, como el reconocimiento y el agradecimiento, fomentan la motivación extrínseca del alumno, puesto que éste se involucra en la clase de manera activa.

Es por ello que para investigaciones futuras se recomienda que se estudien y amplíen los hallazgos de las categorías que presentaron una frecuencia y porcentaje bajo, de acuerdo con el marco teórico, ya que en este estudio no fueron retomadas; las categorías fueron pregunta dirigida al profesor (PreDiP) y solicitud de participación (SolP) por parte del alumno, y reconocimiento (RecPro) y agradecimiento (AgraPro) a la participación del alumno por parte del profesor. A partir de los resultados se dedujo que el estudiante no se sintió seguro para expresar alguna duda y cuestionar al maestro sobre lo que él mismo entendía, y no solicitó un turno de habla porque no conocía la respuesta, o porque no quería equivocarse. Mientras que el profesor no reconoció ni agradeció el esfuerzo del estudiante por participar, estuviera o no en lo correcto, el estudiante podría haber esperado esta forma de retroalimentación para sentirse seguro durante su intervención en la clase. Sería valioso indagar la manera en la que se puede motivar a los participantes a mantener un diálogo en donde se promueva la atención y consideración del turno del otro durante sus propias participaciones en el discurso en el aula.

Cabe remarcar que el presente estudio consistió en una sola observación, por lo que se recomienda que en futuras investigaciones se amplíen las sesiones de grabación para tener mayor consistencia en el dato. La cámara no fue una limitante para que los alumnos actuaran de manera natural en su clase por lo cual la observación llevada a cabo con instrumentos de grabación es adecuada (Tronchoni, Izquierdo y Anguera (2018). El dato que se obtuvo fue científico, de acuerdo con Anguera (2003) la observación natural permite al investigador ver a su población en

un contexto natural, en este caso en la clase de medicina, y recabar información sobre lo que realmente está pasando, pues no se está manipulando el ambiente, ni ninguna variable.

Finalmente, el valor de la motivación intrínseca también es importante, ésta se puede observar cuando el alumno se enfrenta a obstáculos y es capaz de resolverlos solos, se muestra sobresaliente, evita caer en la desmotivación; los estudiantes con orientación intrínseca a motivarse actúan bajo estímulos propios como son: la autoeficacia, la autoestima y sus habilidades de estudio (Perrt, 2016). Por consiguiente, se recomienda para futuras investigaciones, hacer un análisis integrativo de la motivación intrínseca y extrínseca en los estudiantes en relación con la retroalimentación afectiva del docente, para entender la importancia que el discurso del docente tiene en el proceso de andamiaje del alumno para internalizar la motivación hacia cumplir y aprender sus materias.

Referencias

Comentado [24]: Cotejar o revisar las referencias de acuerdo a lo empleado en el texto.

- Adams, J. A. (2012). Valoración de estudiantes universitarios sobre las didácticas significativas para su aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 5(2), 31-39. Recuperado de <https://reviberopsicologia.iberro.edu.co/article/view/243/211>
- Alemán, B., Navarro, O. L., Suárez R. M., Izquierdo, Y. y Encinas T. (2018). La motivación en el contexto del proceso enseñanza aprendizaje en carreras de las Ciencias Médicas. *Revista Médica Electrónica*, 40(4), 1257-1270. Recuperado de <http://www.revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/2307/3987>
- Anguera, M. T. (2003). La observación. En Moreno C. (ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia*, 271-308. Madrid: Sanz y Torres. Recuperado de <http://www.observesport.com/desktop/images/docu/gh87qq4t.pdf>
- Anguera, M. T. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la Psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 122-130. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1802.pdf>
- Anguera, M. T., y Blanco, A. (2003). Registro y codificación en el comportamiento deportivo. *Psicología del deporte*, 2, 6-34.
- Anguera, M. T., y Blanco-Villaseñor, A. (2006). ¿Cómo se lleva a cabo un registro observacional? *Bulletí La Recerca*, 4, 1-7. Recuperado de <https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/fitxes/ficha4-cast.pdf>
- Anguera, M. T., Blanco-Villasenor, A., Losada, J. L. y Portell, M. (2018). Pautas para elaborar trabajos que utilizan la metodología observacional. *Anuario de Psicología*, 48, 9-17. Doi:10.1016/j.anpsic.2018.02.001

Anguera, M.T., Magnusson, M.S. y Jonsson, G.K. (2007). Instrumentos no estándar. *Avances en Medición*, 5(1), 63-82. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/9013/7036/5473/Instrumentos_No_Estandar_-_Planteamiento_Desarrollo_Y_Posibilidades.pdf

Anguera, M. T, Magnusson, M. S y Jonsson, G. K. (2007). Instrumentos no estándar. *Avances en Medición*, 5(1), 63-82. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/9013/7036/5473/Instrumentos_No_Estandar_-_Planteamiento_Desarrollo_Y_Posibilidades.pdf

Barrios, E. (junio de 2008). Categorización del feedback suministrado a futuros profesores y maestras durante las Prácticas de Enseñanza en el contexto de una modalidad interactiva de escritura de ensayos sobre diarios de prácticas. En C. Marcelo (Presidencia). I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, Sevilla, España. Recuperado de <http://www.yumpu.com/es/document/view/14485818/m-elvira-barrios-espinosacategorizacion-del-prometeo>

Black, P. & Wiliam, D. (2004). The formative purpose: Assessment must first promote learning. En M. Wilson (Ed.), *towards coherence between classroom assessment and accountability*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 103(2), 20-50. Doi: 10.1111/j.1744-7984.2004.tb00047.x

Bolarin, M. J., Porto, M., Martinez, N. y Méndez, R. (2015). Dimensiones de la motivación desde la perspectiva del alumnado: 20 años de investigación. *Psicología emEstudo*, 20(4), 599-610. Doi: [10.4025/psicoestud.v20i4.28227](https://doi.org/10.4025/psicoestud.v20i4.28227)

- Boza, Á. y de la O, M. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 125-142. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56724377008.pdf>
- Bruno, I. & Santos, L. (2010). Written comments as a form of feedback. *Studies in Educational Evaluation*, 36(113), 111-120. Doi: 10.1016/j.stueduc.2010.12.001
- Creswell, J. (2014). *Research design, qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Los Ángeles: SAGE Publications, Inc.
- Echeverría, J., Pacenza, M. I. y Urquijo, S. (2011). Participación de estudiantes en actividades académicas: motivación y nivel de información. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 3(2), 82-93. Doi: 10.5872/psiencia/3.2.23
- Fernandes, D. C. y Alves, M. (2012). Evaluación de la motivación académica y la ansiedad escolar y posibles relaciones entre ellas. *Psico-USF*, 17(3), 447-455. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4010/401036091011.pdf>
- García, M. E. y Cruz, M. L. (2016). El alumno motivado: un análisis empírico de los factores motivadores intrínsecos y extrínsecos en el aula de inglés. *Revista académica evaluada por pares y de acceso abierto*, (90), 72-93. Recuperado de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59646/R90-5.pdf?jsessionid=558FFB042BC8BCBE582404B1C73DD94E?sequence=1&isAllowed=y>
- González, A. (2005). *Motivación académica: Teoría, aplicación y evaluación*. España: Psicología Pirámide.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: John Wiley & Sons. "Actualidades Investigativas en Educación", 5(2), 1-13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750219>

- Héctor, E. F. (2012). La motivación como sustento indispensable del aprendizaje en los estudiantes universitarios. *Pedagogía universitaria*, 17(4), 13-27. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/280739046_LA_MOTIVACION_COMO_SUSTENTO_INDISPENSABLE_DEL_APRENDIZAJE_EN_LOS_ESTUDIANTES_UNIVERSITARIOS
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Capítulo 13. En Mares, J. (ed.). Metodología de la investigación cualitativa. México: McGraw-Hill.
- Jiménez, F. (2014). Uso del feedback como estrategia de evaluación: aportes desde un enfoque socioconstructivista. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(1), 1-24. Doi: 10.15517/AIE.V15I1.17633
- López, A. A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 1(2), 111-124. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys1.2.2010.01>
- López, S. P. y Villalobos, N. L. (2010). Construcciones metodológicas de profesores en cursos electivos universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 3(2), 17-26. Doi: 10.33881/2027-1786.rip.3202
- Lundgren, M & Lökhölm K. (2006). *Motivationshögjande samtal i skolan*. Studentlitteratur. Lund: Studentlitteratur.
- Mayoral S. P. y Castelló, M. (2015). Profesorado novel y feedback del tutor. Un estudio de casos. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 346-362. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev19ICOL4.pdf>
- MAXQDA VERBI. (28 de noviembre de 2017). Introducción a la investigación cualitativa con MAXQDA (Spanish) [Video]. YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=emwE89gpX4Yyt=416s>

- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110. Doi: [10.17163/soph.n19.2015.04](https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04)
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. Recuperado de <file:///C:/Users/Val%20GC/Downloads/Dialnet-LosDisenosDeMetodoMixtoEnLaInvestigacionEnEducacio-3683544.pdf>
- Pérez, G. C. (2019). Aportes desde la psicología educativa para el desarrollo de los valores y ética profesional. *Revista de Psicología*, (21), 11-37. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n21/n21_a03.pdf
- Perret, R. (2016). Qué es y cómo funciona la motivación. El Secreto de la motivación. México. Recuperado de <https://static1.squarespace.com/static/54d1216ae4b032ab36c26b61/t/5aa32f749140b73db65c927f/1520643968955/El+Secreto+de+La+Motivaci%C3%B3n+WEB.pdf>
- Polanco, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista electrónica: Instituto de Investigación en Educación*, 5(2), 1-13. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44750219.pdf>
- Prados, M., Cubero, M. y de la Mata, M. L. (2010). ¿Mediante qué estructuras interactivas se relacionan profesorado y alumnado en las aulas universitarias? *Electronic journal of research in Educational Psychology*, 8(1), 163-194. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121995008.pdf>
- Robles, P. y Rojas, M. D. C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18, 1-16. Recuperado de https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf

Ruiz, E., Méndez, V. y Cruz, J. L. (2017). Análisis secuencial discursivo de una práctica de enfermería utilizando SDIS-GSEQ: la relación profesor-alumno. *Revista de Investigación Educativa*, (24), 154-175. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283149560008.pdf>

Savovic, B., Ubovic, M. & Radenovic, S. (2018). Analysis of the motivation speech held by the national team coach before the final FIFA U-20 world cup match. *Physical culture*, 72(1), 102-110. Recuperado de https://www.academia.edu/39800747/ANALYSIS_OF_THE_MOTIVATIONAL_SPEECH_HELD_BY_THE_NATIONAL_TEAM_COACH_BEFORE_THE_FINAL_FIFA_U-20_WORLD_CUP_MATCH

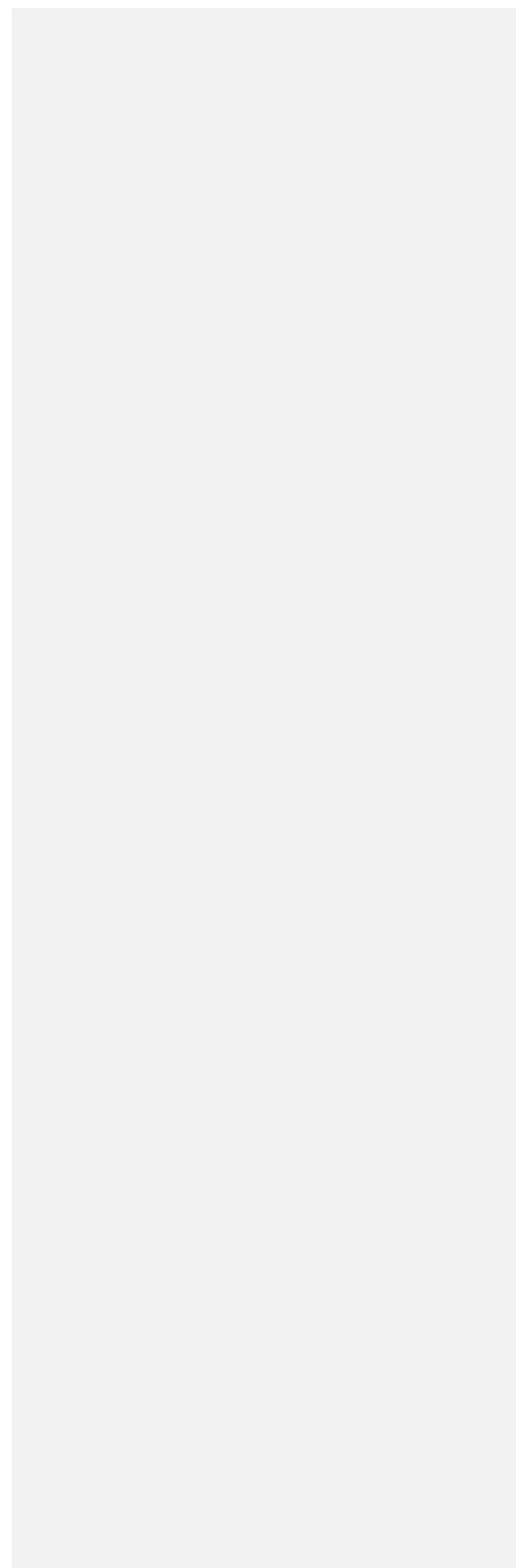
Seder, A., Castell, R. y Moreno, F. (2018) ¿Un cambio de metodología que aumente la satisfacción y motivación del estudiante favorece su aprendizaje? Experiencias en el aula. *Actas de las Jenui*, 3, 335-342. Recuperado de <https://www.uv.es/grimo/publications/jenui2018.pdf>

Sociedad Mexicana de Psicología, Código Ético del Psicólogo. (2010). México: Trillas.

Tronchoni, H., Izquierdo, C. y Anguera, M. A. (2018). Interacción participativa en las clases magistrales: fundamentación y construcción de un instrumento de observación. *Publicaciones* 48(1), 81-108. Doi: 10.30827/publicaciones.v48i1.7331

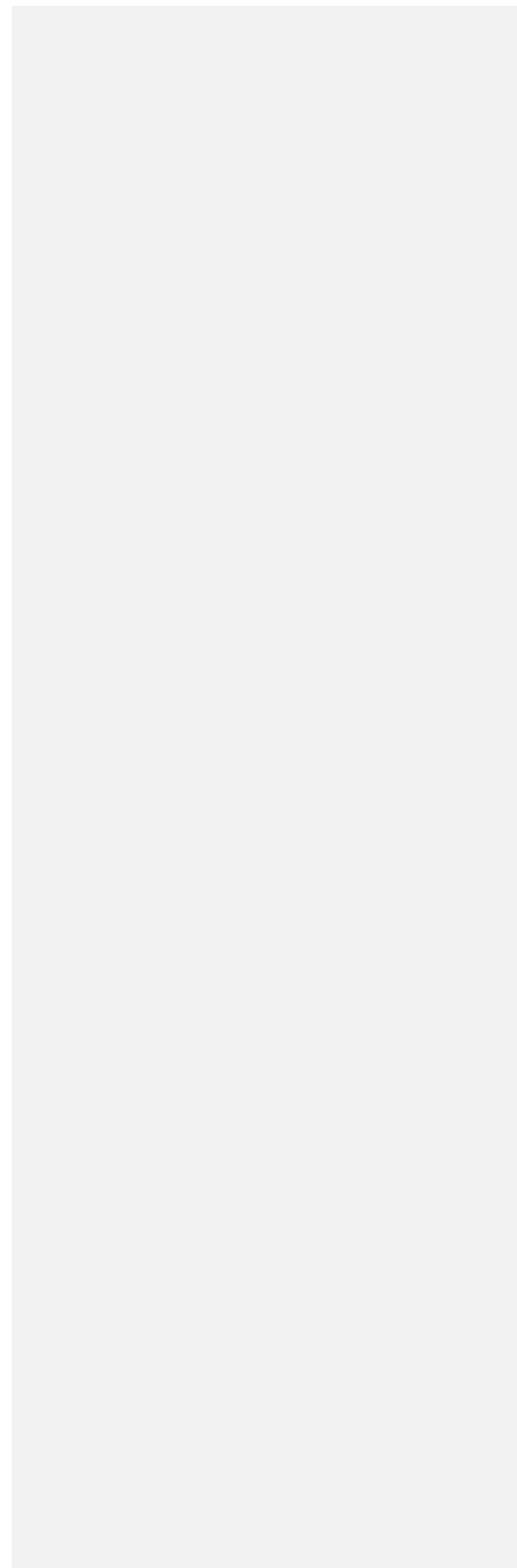
Urra, E., Muñoz, A. y Peña, J. (2013). El análisis del discurso como perspectiva metodológica para investigadores de salud. *Enfermería Universitaria*, 10(2), 50-57. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/eu/v10n2/v10n2a4.pdf>

Valenzuela, J., Muñoz, C., Gómez, V. y Precht, A. (2015). Motivación escolar: claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 351-361. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41n1/art21.pdf>



Apéndices

[Insertar los apéndices que acompañan al documento]



Notas de pie de página

[Insertar las notas de pie de página numeradas conforme fueron citadas en el texto]

Tablas

Tabla 1

Categoría de motivación extrínseca en la interacción alumno-profesor con clave y definición.

Participante	Categoría	Definición	Clave
Alumno	Pregunta al profesor	El alumno formula una pregunta clara y directa sobre el tema de la clase al profesor.	PreI
	Pregunta a los alumnos	El alumno formula una pregunta clara y abierta sobre el tema de clase a sus compañeros.	PreG
	Respuesta teórica dirigida	El alumno responde de manera teórica o conceptual a una pregunta que el profesor le ha solicitado directamente.	RteoI
	Respuesta teórica dirigida no	El alumno responde de manera teórica o conceptual a una pregunta que el profesor ha solicitado abiertamente al grupo.	RteoG
	Respuesta complementaria	El alumno agrega información a la respuesta de otro participante.	Rcomp
	Respuesta Reflexiva	El alumno emplea su propia experiencia como referente crítico.	Rrefl
	Solicitud de participación	El alumno levanta la mano para participar: hacer una pregunta, responder una pregunta o complementar una respuesta.	SolP
Profesor	Pregunta Abierta	El profesor formula una pregunta de sondeo dirigida a todo el grupo.	PreAbP
	Pregunta Dirigida	El profesor formula una pregunta de sondeo dirigida a un alumno específicamente.	PreDiP
	Descripción Teórica	El profesor explica los contenidos de la clase de manera teórica o conceptual.	DesTePro
	Descripción Coloquial	El profesor explica los contenidos de la clase con ejemplos de la vida cotidiana.	DesCoPro

Retroalimentación afectiva:	Asignación de participación	El profesor asigna turno de participación a los alumnos que levantan la mano.	ParPro
	Reconocimiento	El profesor manifiesta que está de acuerdo con la respuesta u opinión del alumno y complementa su respuesta.	RecPro
	Apreciación	El profesor admite la respuesta del alumno como correcta y la repite.	ApriPro
	Comprensión	El profesor entiende las dificultades que el alumno experimenta para expresar sus conocimientos.	ComPro
	Ánimo	El profesor alienta al estudiante para participar.	AniPro
	Ofrecimiento	El profesor se presta voluntariamente para volver a explicar un contenido al estudiante.	OfrePro
	Agradecimiento	El profesor expresa gratitud al estudiante por su respuesta.	AgraPro

Tabla 2

Frecuencias y porcentajes de las categorías motivacionales del alumno.

Participante	Clave	Frecuencia	Porcentaje
Alumno	PreI	6	3.35
	PreG	0	0
	RteoI	71	39.66
	RteoG	42	23.4
	Rcomp	26	14.52
	Rrefl	2	1.11
	SolP	32	17.87
Total	7	179	100

Tabla 3

Frecuencias y porcentajes de las categorías motivacionales del profesor.

Participante	Clave	Frecuencia	Porcentaje
Profesor	PreAbP	47	13.12
	PreDiP	49	13.68
	DesTePro	54	15.08
	DesCoPro	28	7.82
Retroalimentación Afectiva	ParPro	32	8.93
	RecPro	22	6.14
	AprePro	57	15.92
	ComPro	7	1.95
	AniPro	49	13.68
	OfrePro	10	2.79
	AgraPro	3	0.83
Total	11	358	100

Tabla 4

Descripción y ejemplo discursivo de algunas categorías motivacionales del alumno y maestro.

Participante	Categoría	Definición	Ejemplo discursivo
Alumno	Respuesta teórica dirigida (ReteoI)	El alumno responde de manera teórica o conceptual a una pregunta que el profesor le ha solicitado directamente.	<p><i>“Y se presenta un lenguaje incoherente, agresividad, letargia, estupor y vómito”.</i></p> <p><i>“Por la inhibición de los lóbulos”.</i></p> <p><i>“Porque los estímulos nerviosos no llegan con la misma fuerza”.</i></p>
	Respuesta teórica no dirigida (ReteoG)	El alumno responde de manera teórica o conceptual a una pregunta que el profesor ha solicitado abiertamente al grupo.	<p><i>“En el entorno ambiental, bueno, también con respecto al entorno, es más predisponible que se lleve una persona a desarrollar alcoholismo en un entorno violento”.</i></p> <p><i>“De los factores psicológicos y social, dice que las personas con baja autoestima podrían desarrollarlo, alcoholismo, pero y que lo desarrollan más si están muy presionadas por gente que los rodea”.</i></p> <p><i>“Se supone que se hacen unas preguntas y a las preguntas les dan cierta puntuación y se divide ese puntaje en clasificación si es independiente, si solo tiene consumo ocasional o si ya tienes un consumo que puede ser perjudicial, y bueno también este, se puede determinar el nivel de riesgo y la enfermedad que puedes tener, bueno eso fue lo que encontré”.</i></p>
Profesor	Apresiasión (AprePro)	El profesor admite la respuesta del alumno como correcta y la repite.	<p>Alumno: <i>“Amor propio”.</i></p> <p>Profesor: <i>“Amor propio, okey”.</i></p> <p>Alumno: <i>“Incoordinación”.</i></p> <p>Profesor: <i>“Incoordinación, aja”.</i></p> <p>Alumno: <i>“Es una vía de escape”.</i></p> <p>Profesor: <i>“Es una vía de escape”.</i></p>
	Descripción Teórica (DesTePro)	El profesor explica los contenidos de la clase de manera teórica o conceptual.	<i>“Y también tiene que ver con los neurotransmisores, si tenemos bloqueados los neurotransmisores con el alcohol no va a haber una respuesta motora, tiene que ver con reflejos y</i>

entonces va a estar la pupila dilatada no va a haber una respuesta muscular”.

Alumno: “Tengo una duda, ¿Es lo mismo tristeza que depresión?”.

Profesor: “Depresión tiene un componente etiológico a nivel de neurotransmisores, la tristeza es parte de su proceso de duelo, la depresión en una enfermedad ¿sí? No son lo mismo”.

Ánimo (AniPro)	El profesor alienta al estudiante para participar.	<p><i>“El jueves lo vimos, vamos recuerden”.</i></p> <p><i>“A ver inténtalo”.</i></p> <p><i>“Puedes recordarlo, inténtalo”.</i></p>
Pregunta Directa (PreDiP)	El profesor formula una pregunta de sondeo dirigida a un alumno específicamente.	<p><i>Alumno: “Un ambiente traumático también”.</i></p> <p><i>Profesor: “Tu mismo, ¿A qué se refiere un ambiente traumático?”.</i></p> <p><i>Alumno: “Bueno yo siento como que problemas en su familia, un trauma que haya tenido”.</i></p>

Nota importante: [En archivo anexo al documento envíe el archivo editable de las tablas de este trabajo de preferencia en Excel, PowerPoint o Number]

Figuras

Figura 1

Categorías presentadas por el alumno en porcentaje.

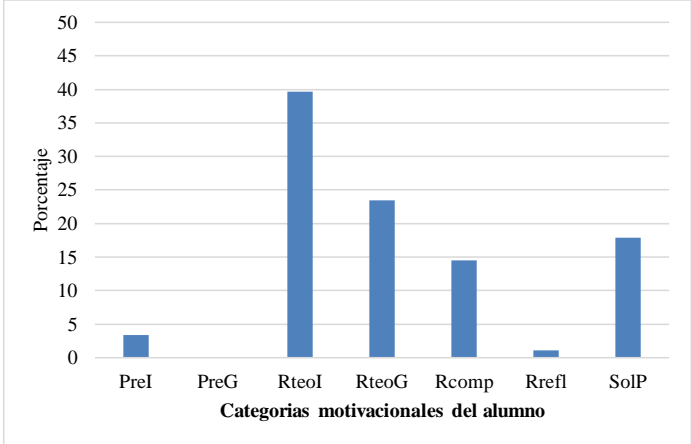
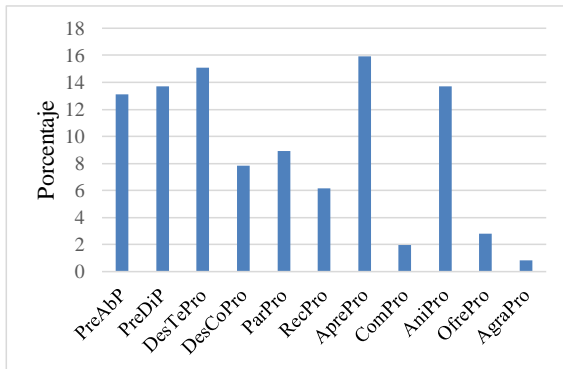


Figura 2

Categorías presentadas por el profesor en porcentaje.



Nota importante: [En archivo anexo al documento envíe el archivo editable de las figuras de este trabajo de preferencia en Excel, PowerPoint, Number o PhotosShop]