

[Artículo empírico]

10.22402/j.rdipecs.unam.e.8.01.2022.376

e08012022376

ANÁLISIS DE LA MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA Y LA RETROALIMENTACIÓN AFECTIVA EN LA INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO

Valeria García Corona, Edgardo Ruiz Carrillo, José Luis Cruz González y Cristina Gómez Aguirre
Universidad Nacional Autónoma de México
México

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es identificar y analizar las categorías motivacionales del alumno y profesor que se presentan con mayor incidencia para interpretar el contenido de las mismas. La pregunta es cómo incide la retroalimentación afectiva en la motivación del alumno, proponiendo como hipótesis que la retroalimentación afectiva incide en la motivación y participación del alumno. El tipo de diseño es observacional, de tipo transaccional idiográfico multidimensional. La muestra fue no probabilística y por conveniencia (n = 32). Se videograbó un grupo de medicina, se transcribió y codificó la clase con base en el instrumento de categorías motivacionales. Se obtuvieron frecuencias e índices de cada una de ellas; además se realizó un análisis del discurso. Se encontró que la retroalimentación afectiva que el profesor ofrece fomenta la motivación del alumno, es decir, apreciar, reconocer y animar al alumno a contestar preguntas abiertas o directas.

Palabras Clave:

discurso, interacción profesor-alumno, motivación, participación, retroalimentación.

ANALYSIS OF EXTRINSIC MOTIVATION AND AFFECTIVE FEEDBACK IN TEACHER-STUDENT INTERACTION

ABSTRACT

The objective of this research was to identify and analyze the motivational categories of the student and teacher that occur with the highest incidence to interpret their content. The question is how affective feedback affects student motivation, proposing as a hypothesis that affective feedback affects student motivation and participation. The type of design is observational, multidimensional idiographic transactional type. The sample was non-probabilistic and for convenience (n = 32). A medical group was videotaped, the class was transcribed and coded based on the motivational categories instrument. Frequencies and percentages of each one of them were obtained, in addition a discourse analysis was carried out. It was found that the affective feedback that the teacher offers fosters student motivation, that is, appreciating, acknowledging and encouraging the student to answer open or direct questions.

Keywords:

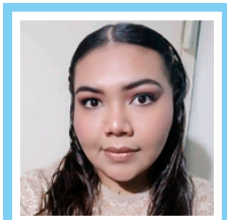
discourse, teacher-student interaction, motivation, participation, feedback.

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 30 de Junio de 2021 | Aceptado: 30 noviembre de 2021 | Publicado en línea: Enero - Junio de 2022 |

AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL**ANÁLISIS DE LA MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA Y LA RETROALIMENTACIÓN
AFECTIVA EN LA INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO**

Valeria García Corona, Edgardo Ruiz Carrillo, José Luis Cruz González y Cristina Gómez Aguirre
Universidad Nacional Autónoma de México
 México



Valeria García Corona
 FES- Iztacala, UNAM
 Correo: valeriacorona03@outlook.com

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.



Edgardo Ruiz Carrillo
 FES- Iztacala, UNAM
 Correo: edgardo@unam.mx

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.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Valeria García: documentación científica, grabación y recopilación de datos, codificación, análisis de resultados, y elaboración de discusión y conclusiones. | Edgardo Ruíz: Documentación científica, análisis de resultados y elaboración de conclusiones y discusión. | José Cruz: Grabación y recopilación de datos, codificación, análisis de resultados y elaboración de conclusiones y discusión. | Cristina Gómez: Documentación científica, codificación, análisis de resultados y elaboración de conclusiones y discusión.

AGRADECIMIENTOS

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

DATOS DE FILIACIÓN DE LOS AUTORES

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM



Copyright: © 2022 García-Corona, V., Ruíz-Carrillo, E. Cruz-González, J.L. & Gómez-Aguirre, C.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/), por lo que su contenido gráfico y escrito se puede compartir, copiar y redistribuir total o parcialmente sin necesidad de permiso expreso de sus autoras con la única condición de que no se puede usar con fines directamente comerciales y los términos legales de cualquier trabajo derivado deben ser los mismos que se expresan en la presente declaración. La única condición es que se cite la fuente con referencia a la [Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social](https://doi.org/10.24068/di.2022.12.1) y a sus autoras.

TABLA DE CONTENIDO

MÉTODO	5
Participantes, 5	
Materiales, 5	
Consideraciones éticas, 6	
PROCEDIMIENTO	6
Mediciones, 6	
Análisis estadísticos, 6	
RESULTADOS	7
DISCUSIÓN	10
CONCLUSIONES	11
REFERENCIAS	12

De acuerdo con Prados-Gallardo, Cubero-Pérez y De la Mata (2010), el constructivismo es la 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 tanto, una persona construye nuevos conocimientos cuando hace una co-construcción de significados del contexto en que está aprendiendo; esto se logrará en el salón de clases por medio del papel que desarrollan el alumno y el profesor, y las interacciones que se establezcan entre ambos.

La psicología educativa busca analizar las interacciones entre profesor-alumno, así como desarrollar y mejorar las capacidades de los mismos, con la finalidad de que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso (Pérez, 2019). Dicho proceso se logra por el intercambio de conocimientos entre profesor-alumno dentro del salón de clases. Cada uno desempeña una función y conductas que pueden ser o no motivantes para involucrarse en el proceso; las habilidades del profesor repercuten en el aprendizaje de los alumnos, por lo que es importante que el primero desarrolle y mejore sus habilidades de enseñanza dentro del aula, para fomentar la motivación del alumno y, a su vez, su participación activa del mismo.

Un elemento fundamental para el aprendizaje de los alumnos es la motivación; este concepto es visto como la fuerza interna que tiene una persona para moverse, actuar y lograr un objetivo claro, y mantenerla a lo largo del tiempo (García y Cruz, 2016). Estos mismos autores mencionan que cuando un alumno está motivado se involucra de manera activa en las clases y se compromete a adquirir los conocimientos que el profesor transmite.

Algunos autores clasifican la motivación en dos grandes categorías: 1) intrínseca y 2) extrínseca. Ryan, Connell y Deci (1985, citado en García y Cruz, 2016) explican 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 externa, en donde 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 et al. (2018) indican 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 las preguntas que le hacen y va a cuestionar para que alguien reconozca su participación.

Es importante que el profesor esté motivado porque ayuda a que el alumno también lo esté y logre sus objetivos (Alemán-Marichal et al., 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 es 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 se tome el tiempo necesario para que los estudiantes logren comprenderlos sin saturarlos de información, a la vez de no subestimar sus capacidades y habilidades para aprender (Polanco, 2005). Por tanto, el discurso que el profesor utiliza se refleja en la motivación del alumno y en sus participaciones; de esta manera los estudiantes co-construyen los aprendizajes y los expresan en sus aportaciones, esperando que el profesor les reconozca su saber.

A partir de esto, Boza-Carreño y De la O Toscano (2012) mencionan que los estudiantes deben sentirse con libertad para 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.

Aunado a esto, 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, porque si éste retroalimenta haciendo correcciones, reformulando, complementando y enriqueciendo las respuestas de los alumnos, permite que haya una negociación de significados, además de alentar y reconocer el esfuerzo del alumno por participar.

Por su parte, Barrios (2008) y Mayoral y Castelló (2015) mencionan que la retroalimentación se clasifica en 1) cognitiva y 2) afectiva. En la primera se analizan los conocimientos que el alumno tiene respecto al tema de clase, el profesor corrige la respuesta del alumno para que él mismo analice su respuesta y la corrija, mientras que en la segunda el profesor aprueba la participación del estudiante proporcionando un reconocimiento ver-

bal, lo que ocasiona que el alumno se sienta seguro y confiado de participar.

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

La retroalimentación afectiva que el profesor expresa puede ser mediante elogios, y éstos desempeñan un papel determinante en la participación y motivación del alumno en la clase (Lundgren 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 que dicho elogio es dirigido al esfuerzo, a la autorregulación, al compromiso o a los procesos relacionados con la tarea. Permite al estudiante asumir un papel activo en el aprendizaje respecto a la información proporcionada por el profesor; cuando el estudiante se motiva, logra un compromiso con los objetivos de aprendizaje para el mejoramiento de la autoeficacia o entendimiento de la tarea. Sin embargo, ninguno de los autores menciona la constancia y variabilidad con que se debe efectuar la retroalimentación afectiva para que sea 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 hacer cambios y planes de acción para el mejoramiento del mismo; por tanto, el proceso de feedback debe ser: 1) inmediato; 2) continuo, y 3) relevante (López, 2010).

En este estudio se retomara la clasificación de retroalimentación afectiva que proponen Barrios (2008) y Mayoral y Castelló (2015) debido a la importancia que tiene en la motivación, participación y el apoyo emocional del alumno, puesto que la retroalimentación afectiva contribuye a generar y/o incrementar la confianza que tiene el alumno respecto a los conocimientos que ha adquirido, y a su vez poder compartirlos con la clase para juntos co-construir nuevos aprendizajes. Sin embargo, los estudios retomados no han indagado la relación entre la retroalimentación afectiva y la motivación extrínseca, vista como la participación oral dentro de contextos educativos.

Por tanto, el objetivo es identificar las categorías motivacionales del profesor, tal como el discurso, preguntas que plantea y la retroalimentación afectiva que

hace, así como analizar cuáles se presentan con mayor incidencia e interpretar el contenido de las mismas, además de observar si esto se refleja en la motivación extrínseca del alumno, es decir, en su participación dentro de una clase de medicina. Para este propósito, la pregunta de investigación que se formula es “¿Cómo incide la retroalimentación afectiva del profesor en la motivación extrínseca del alumno (participación)?”, y la hipótesis de investigación que se plantea es que la retroalimentación afectiva sí incide en la motivación extrínseca del alumno, es decir, que cuando el profesor reconoce y alienta al alumno, éste participa de manera voluntaria.

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. La selección fue mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia.

Los criterios de inclusión para la profesora fueron: ser mayor de edad, tener al menos cinco años fungiendo como profesor de la asignatura y haber firmado el consentimiento informado; y los criterios de inclusión para los alumnos fueron: ser mayor de edad, ser estudiante del primer semestre de la carrera de Médico Cirujano en la IPES, estar inscrito con la profesora a cargo y haber firmado el consentimiento informado. El criterio de exclusión para todos fue que no quisieran participar y que no firmaran el consentimiento informado.

El tipo de diseño es observacional, de tipo transaccional idiográfico multidimensional, debido a que se efectuó sólo una sesión de observación cuya muestra se comporta como una unidad, y las categorías operacionales tienen más de una dimensión (Anguera, Blanco-Villaseñor, Losada y Portell, 2018).

Materiales

Se hizo una observación natural (Anguera, 2003) desarrollada en un contexto natural/habitual, que consiste en un procedimiento científico que evidencia la ocurrencia de conductas perceptibles para poder llevar un registro organizado y su análisis —tanto cualitativo como cuantitativo—; esto se efectúa mediante un instrumento adecuado y parámetros convenientes, posibilitando la detección de las relaciones de diverso orden existentes entre ellas y evaluándolas. Dichas conductas, por la es-

pontaneidad o habitualidad con que ocurren, evidencian los elementos que es necesario destacar para lograr su objetivación adecuada.

Como herramientas para recuperar las conductas perceptibles se utilizaron una videocámara marca Canon modelo VIXIA HF-R50 y un micrófono externo SHURE VF83, con el objetivo 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 que se estaba grabando, así como de su derecho a obtener la transcripción de los datos analizados. Estas consideraciones son rescatadas de los artículos 122 y 134. Antes de videogravar la clase, se explicó al profesor y a los alumnos el objetivo de la investigación y cuál sería su participación en la misma. Además se les proporcionó el formato de consentimiento informado por escrito; si aceptaban participar debían firmarlo; se les puntualizó que sería confidencial y los datos recabados eran con fines académicos y científicos. Luego de grabar la clase, los discursos durante la misma fueron transcritos, registrando a su vez conductas y acciones verbales del grupo.

PROCEDIMIENTO

Se contactó con el profesor y el grupo de licenciatura de Médico Cirujano; después de explicar los motivos de la investigación y efectuar la firma de consentimientos informados, se concretó una fecha para hacer la investigación. La clase se grabó el martes 19 de marzo de 2019, en un horario de 9 a 13 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. Luego 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. Por último se calcularon 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 luego se tomaron algunos frag-

mentos 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 en las que, de acuerdo con Anguera et al. (2018), los instrumentos de observación esencialmente son tres: 1) sistema de categorías; 2) formato de campo, y 3) combinación entre formato de campo y sistemas de categorías (Anguera y Blanco-Villaseñor, 2006; Anguera, Magnusson y Jonsson, 2007), por lo cual el instrumento de uso para la presente investigación corresponde a esta combinación (tabla 1).

De este modo, se identificaron actividades relacionadas a nuestras definiciones operacionales que coinciden con la motivación extrínseca del alumno, es decir, su participación en clase al contestar y plantear preguntas y hacer aportaciones. Así como las acciones que el profesor efectúa para que el alumno participe: explicar los contenidos, plantear preguntas y retroalimentación afectiva de Barrios (2008) y Mayoral y Castelló (2015).

El instrumento de categorías motivacionales se puso a discusión y valoración de investigadores con 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.

Análisis estadísticos

Una vez transcritas las grabaciones, se utilizó el software MAXQDA20 para hacer la codificación de las transcripciones y el análisis de las mismas. De acuerdo con Casasempere (2017), el software permite 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 hizo con la herramienta de codificación de datos, estableciendo la cantidad de veces que se presentan las categorías durante la clase. Después se elaboró un análisis del discurso en donde se retomaron algunos fragmentos discursivos del profesor y el 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 (Urra, Muñoz y Peña, 2013).

Tabla 1. Categorías de motivación extrínseca en la interacción profesor-alumno 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.	Rteol
	Respuesta teórica no 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
	Asignación de participación	El profesor asigna turno de participación a los alumnos que levantan la mano.	ParPro
Retroalimentación afectiva	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).

RESULTADOS

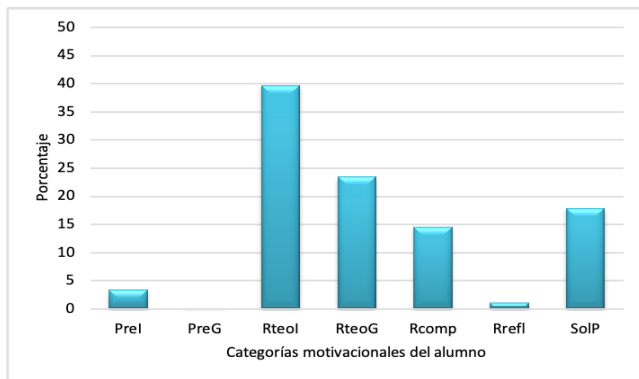
A partir de la información obtenida de los videos de la clase y su transcripción, se hicieron dos tipos de análisis: cuantitativo y cualitativo. Para el primero se ob-

tuvieron las frecuencias y porcentajes de las categorías motivacionales de los participantes, divididas en las del alumno (tabla 2, figura 1), y del profesor (tabla 3, figura 2); además se identificaron las categorías que se presentaron con mayor recurrencia; para el segundo análisis se

tomaron fragmentos discursivos del profesor y del alumno para ejemplificar las categorías de interés y explicar

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

PARTICIPANTE	CLAVE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Alumno	Prel	6	3.35
	PreG	0	0
	Rteol	71	39.66
	RteoG	42	23.4
	Rcomp	26	14.52
	Rrefl	2	1.11
	SolP	32	17.87
Total	7	179	100



e interpretar cómo se presentaron durante la clase.

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

Fuente: Elaboración Propia.

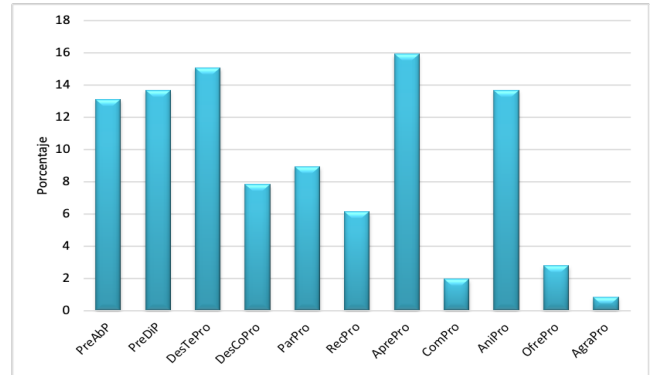


Figura 1. Porcentaje de las categorías motivacionales del alumno.

Figura 2. Porcentaje de las categorías motivacionales del profesor.

En la tabla 2 se muestra una frecuencia total de 179 conductas, correspondientes a siete categorías motivacionales emitidas por el alumno. En la figura 1, estas frecuencias se expresan como porcentajes, donde se puede ver 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" (Rteol), con 23.46%, mientras que las categorías que se presentaron en menor medida fueron "Respuesta reflexiva" (ReRrefl), con un índice de 1.11%, y "Pregunta a los alumnos" (PreG), con presencia nula.

En la tabla 3 se observa un total de 358 conductas, correspondientes a 11 categorías motivacionales emitidas por el profesor. En la figura 2 se muestra 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 enseguida la categoría "Descripción teórica" (DesTePro), con 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 2.79%, seguida de "Comprensión" (ComPro), con 1.95%, y "Agradecimiento", con 0.83%.

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

En la tabla 4 se muestra que la categoría "Respuesta teórica dirigida" (Rteol) consiste en eventos donde el alumno respondió de manera teórica o conceptual a una pregunta, con base en el conocimiento previo que tenía, pero era muy breve en su respuesta. La participación que tuvo el alumno de medicina reflejó estar invo-

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

PARTICIPANTE	CATEGORÍA	DEFINICIÓN	EJEMPLO DISCURSIVO
Alumno	Respuesta teórica dirigida (Reteol)	El alumno responde de manera teórica o conceptual a una pregunta que el profesor le ha solicitado directamente.	"Y se presenta un lenguaje incoherente, agresividad, letargia, estupor y vómito."
	Respuesta teórica no dirigida (ReteoG)	El alumno responde de manera teórica o conceptual a una pregunta que el profesor ha solicitado abiertamente al grupo.	"En el entorno ambiental, bueno; también respecto al entorno es más predisponible que se lleve una persona a desarrollar alcoholismo en un entorno violento." "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." "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 sólo tiene consumo ocasional o si ya tiene un consumo que puede ser perjudicial, y bueno también este se puede determinar el nivel de riesgo y la enfermedad que puede tener, bueno eso fue lo que encontré."
Profesor	Apreciación (AprePro)	El profesor admite la respuesta del alumno como correcta y la repite.	Alumno: "Amor propio." Profesor: "Amor propio, okey." Alumno: "Incoordinación". Profesor: "Incoordinación, ajá." Alumno: "Es una vía de escape." Profesor: "Es una vía de escape."
	Descripción teórica (DesTePro)	El profesor explica los contenidos de la clase de manera teórica o conceptual.	"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." 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 a 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: "Tú 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.

lucrado en el tema de clase, respondió correctamente a los cuestionamientos que le hacía el profesor, 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), donde se evi-

denció que el alumno contestó de manera voluntaria a una pregunta que el profesor formuló al grupo, dando una respuesta con base en el conocimiento previo que tenía, explicándolo de manera teórica y correcta.

La respuesta teórica no dirigida 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 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, por lo que detallaron los conocimientos previos y actuales.

Por otro lado, en la categoría "Apreciación" (Apre-Pro), 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 dar a conocer al alumno que la respuesta era correcta; en ocasiones el profesor repitió la respuesta que el alumno acaba de dar, lo que indica una manera 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 "Ánimo" (AniPro) se caracterizó porque el profesor alentó al estudiante a participar por medio de preguntas abiertas o directas cuando a éste 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 estimula a los estudiantes para que participen o amplíen sus conocimientos, es porque los considera capaces de complementar su respuesta y profundizar en ella.

Por último, la categoría "Pregunta directa" (PreDiP) se presentó cuando el profesor formuló una pregunta de sondeo dirigida específicamente a un alumno. El profesor buscó que el alumno ampliara y profundizara su respuesta para corroborar que tenía el conocimiento necesario del tema de clase. Por tanto, esta categoría se caracterizó por preguntas directas del profesor a los alumnos para que éstos profundizaran en sus respuestas, y quedara claro el conocimiento que se estaba construyendo en la clase.

DISCUSIÓN

El objetivo de la presente investigación es identificar y analizar las categorías motivacionales del alumno y el profesor que se presentan con mayor incidencia, y luego interpretar el contenido de las mismas. Se encontró que el profesor utiliza un lenguaje teórico y conceptual (DesTePro) para explicar los contenidos de la clase a sus alumnos, lo cual es motivante para éstos; los alumnos replican dicho conocimiento cuando se les solicita contestar una pregunta o cuando hacen una participación voluntaria (Rteol 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) consideran además que es primordial que el profesor vaya de lo simple a lo complejo en los contenidos de la clase, y que dichos contenidos se adecuen al tiempo y espacio en 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 retomarían 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 con facilidad 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, tendrá impacto en la motivación del estudiante; si es positivo, entonces los alumnos atenderán, 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 Alves, 2012). La presente investigación dio cuenta de esto cuando el profesor explicaba los contenidos de la materia de modo teórico y conceptual, y los alumnos respondían a las preguntas que se les formulaban de manera correcta y participaban sin que se les solicitara, utilizando el mismo lenguaje, lo que refleja que construyen nuevos conocimientos con esta manera de explicar. Asimismo, Bolarin et al. (2015) consideran que los alumnos se motivan 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 voluntaria, contrario a cuando era establecida. Sin embargo, el alumno no cuestionó al profesor, no hizo preguntas para que éste aclarara sus dudas acerca de un tema, ni mucho menos reflexionó respecto a 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 torna 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 profesor 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, para responder a la pregunta de investigación de cómo incide la retroalimentación afectiva del profesor en la motivación extrínseca del alumno, es decir, en su participación, se observó que la retroalimentación afectiva que el profesor ofrece se caracteriza por apreciar las respuestas de los alumnos, esto es, cuando el alumno participaba, enseguida el profesor repetía la respuesta correcta del alumno como una forma de aceptación. Además, el profesor estimulaba a los alumnos para que complementaran su respuesta con la finalidad de que quedara claro el aterrizaje del conocimiento en cuanto al tema de la clase. Coincidiendo con Savovic, Ubovic y Radenovic (2018), al explicar 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 motivacionales para lograr que el aprendizaje sea continuo y duradero, no sólo momentáneo, proponiendo que la retroalimentación afectiva del profesor permite una estructura de clase flexible y abierta a la participación del alumnado. De acuerdo con Héctor (2012), el discurso cognitivo no será suficiente para que el alumno se sienta confiado de sus conocimientos y poder participar en clase, por lo que debe implementarse el apoyo motivacional y afectivo en el aprendizaje. Es por ello que se acepta la hipótesis de investigación de que la retroalimentación afectiva incide en la motivación extrínseca del alumno, es decir, que cuando el profesor reconoce y alienta al alumno, éste participa de manera voluntaria.

Por último, se afirma que la motivación es un factor predisponente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si el alumno es motivado, existe mayor posibilidad de que se involucre en su aprendizaje y se reduce la posibilidad de que tenga un fracaso escolar, además de que el profesor genera condiciones de apoyo y seguridad (Héctor, 2012; 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 los alumnos no cumplen con las expectativas que el otro tiene de él, se torna vulnerable a fracasar y disminuir en su rendimiento académico, teniendo como consecuencia una desmotivación por aprender y continuar sus estudios; esto hace relevante la manera en que el profesor 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 enfoca 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 tanto en el proceso de enseñar y aprender. De este modo, se concluye que si los expertos son conscientes del discurso utilizado durante las clases pueden conducir a sus alumnos a tener 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 que están 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 descubrir algo nuevo; si el profesor observa el interés del alumno, le reconoce su valentía por preguntar, y el alumno se siente seguro de volver a cuestionar sobre el tema de clase. Del mismo modo, Seder et al. (2018) consideran que el alumno participará 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 con su participación activa.

Para investigaciones futuras se recomienda, en primera instancia, que se amplíen las sesiones de grabación para tener mayor consistencia en el dato, ya que en este estudio sólo se hizo una observación. Es necesario aclarar que la cámara de video no fue limitante para que los alumnos actuaran de manera natural en su clase, por lo cual la observación 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 observar a su población en un contexto natural —en este caso, en la clase de medicina— y recabar información acerca de lo que está sucediendo, pues no se manipulan el ambiente ni otra variable.

Además se invita a estudiar y ampliar 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 respecto a 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 que se puede motivar a los participantes a mantener un diálogo donde se promueva la atención y consideración del turno del otro durante sus participaciones en el discurso en el aula.

Por último, se recomienda agregar la participación y vivencia del profesor, indagando acerca de las acciones o situaciones que él considera que motivan al alumno, cuáles le han resultado eficientes y cuáles considera mejorar e implementar. Además, proponer un acercamiento con el alumno para conocer su opinión y experiencia respecto a las acciones del profesor que son o no motivantes para él. Esto podría realizarse por medio de un instrumento o inventario que permita medir el tema de interés, o en su defecto con una guía de preguntas elaboradas a partir del marco teórico y las referencias encontradas.

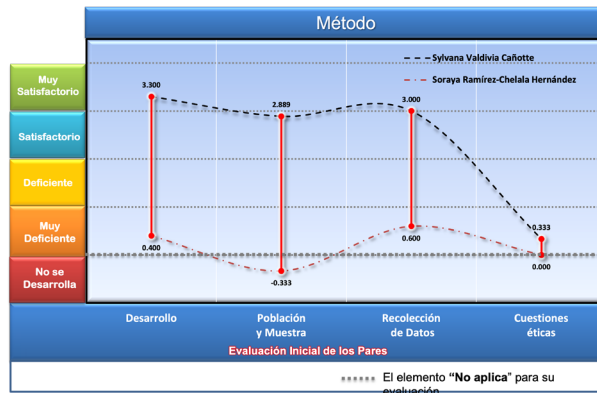
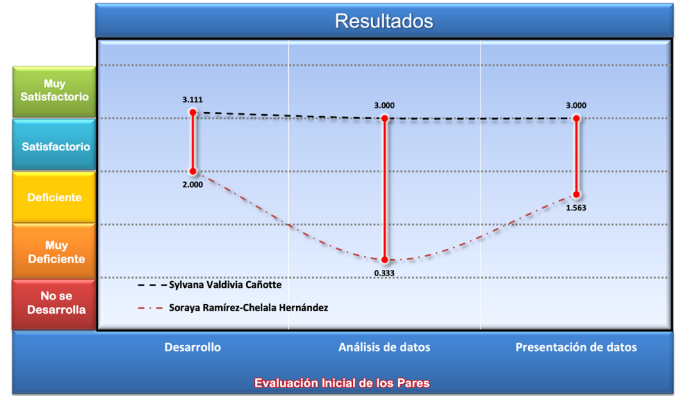
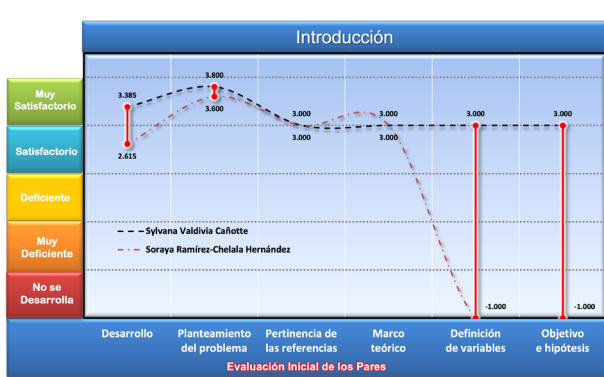
REFERENCIAS

- 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.iberu.edu.co/article/view/243/211>
- Alemán-Marichal, B., Navarro-de-Armas, O., Suárez-Díaz, R. M., Izquierdo-Barceló, Y., & Encinas-Alemán, 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>
- Anguera, M. T. (2003). La observación. En C. Moreno (ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia*, 271-308. Madrid: Sanz y Torres. <http://www.observesport.com/desktop/images/docu/gh87qq4t.pdf>
- Anguera, M. T., & Blanco-Villaseñor, A. (2006). ¿Cómo se lleva a cabo un registro observacional? *Butlletí La Recerca*, 4, 1-7. <https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/fitxes/ficha4-cast.pdf>
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L., & Portell, M. (2018). Pautas para elaborar trabajos que utilizan la metodología observacional. *Anuario de Psicología*, 48, 9-17. <https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2018.02.001>
- Anguera, M. T., Magnusson, M. S., & Jonsson, G. K. (2007). Instrumentos no estándar. *Avances en Medición*, 5(1), 63-82. https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psiometria/application/files/8016/0463/3543/Vol_5__Instrumentos_No_Estndar_-_Planteamiento_Desarrollo_Y_Posibilidades.pdf
- Barrios, E. (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*, Facultad de Ciencias de la Educación: Sevilla. <https://www.yumpu.com/es/document/view/14485818/m-elvira-barrios-espinal-categorizacion-del-prometeo>
- Black, P., & William, D. (2004). The formative purpose: Assessment must first promote learning. En M. Wilson (ed.), *Towards coherence between classroom assessment and accountability*. Yearbook of the National Society for the Study of Education, 103(2), 20-50. <https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2004.tb00047.x>
- Bolarin, M. J., Porto, M., Martínez, N., & Méndez, R. (2015). Dimensiones de la motivación desde la perspectiva del alumnado: 20 años de investigación. *Psicología Em Estudio*, 20(4), 599-610. <https://doi.org/10.4025/psicolstud.v20i4.28227>
- Boza-Carreño, A., & De la O Toscano, 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.

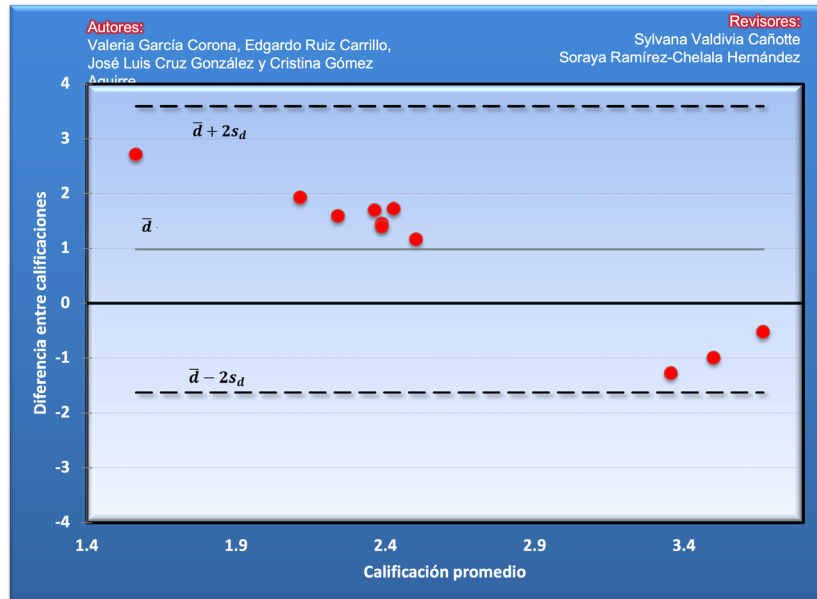
- <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377008>
- Bruno, I., & Santos, L. (2010). Written comments as a form of feedback. *Studies in Educational Evaluation*, 36(113), 111-120. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2010.12>.
- Casasempere, A. [MAXQDA VERBI] (28 de noviembre de 2017). Introducción a la investigación cualitativa con MAXQDA (Spanish) [Video YouTube]. <https://www.youtube.com/watch?v=emwE89gpX4Y>
- Echeverría, J., Pacenza, M. I., & Urquijo, S. (2011). Participación de estudiantes en actividades académicas: Motivación y nivel de información. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 3(2), 82-93. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333127105003>
- Fernandes, D. C., & 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., & 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. <http://hdl.handle.net/11441/59646>
- González, A. (2005). Motivación académica: Teoría, aplicación y evaluación. España: Psicología Pirámide. Héctor, E. F. (2012). La motivación como sustento indispensable del aprendizaje en los estudiantes universitarios. *Pedagogía universitaria*, 17(4), 13-27. https://www.academia.edu/18920231/La_motivaci%C3%B3n_como_sustento_indispensable_del_aprendizaje_en_los_estudiantes_universitarios
- Jiménez, F. (2014). Usodel feedback como estrategia de evaluación: Aportes desde un enfoque socioconstructivista. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(1), 1-24. <https://doi.org/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. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys1.2.2010.01>
- López, S. P., & Villalobos, N. L. (2010). Construcciones metodológicas de profesores en cursos electivos universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 3(2), 17-26. <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/rip.3202>
- Lundgren, M., & Lökhholm K. (2006). Motivationshöjande samtal i skolan. *Studentlitteratur*. Lund: Studentlitteratur.
- Mayoral S. P., & Castelló, M. (2015). Profesorado novel y feedback del tutor. Un estudio de casos. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 346-362. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41045>
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación (19), 93-110. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04>
- Pérez, G. C. (2019). Aportes desde la psicología educativa para el desarrollo de los valores y ética profesional. *Revista de Investigación Psicológica* (21), 11-37. http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n21/n21_a03.pdf
- Polanco, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-13. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750219>
- Prados-Gallardo, M., Cubero-Pérez, M., & De la Mata-Benítez, 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. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121995008>
- Robles, P., & 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. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-validacion-por-juicio-de-expertos-dos-investigaciones-cualitativas-en-linguistica-aplicada.html>
- Ruiz, E., Méndez, V., & Cruz, J. L. (2017). Análisis secuencial discursivo de una práctica de enfermería utilizando SDIS-GSEQ: la relación profesor-alumno. *CPUE, Revista de Investigación Educativa* (24), 154-175. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283149560008>
- 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. <http://dx.doi.org/10.5937/fizkul1801102S>
- Seder, A., Castell, R., & 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. <https://www.uv.es/grimo/publications/jenui2018.pdf>
- Sociedad Mexicana de Psicología (2010). Código Ético del Psicólogo. México: Trillas.
- Tronchoni, H., Izquierdo, C., & Anguera, M. A. (2018). Interacción participativa en las clases magistrales: Fundamentación y construcción de un instrumento de observación. *Publicaciones*, 48(1), 81-108. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7331>
- Urra, E., Muñoz, A., & Peña, J. (2013). El análisis del discurso como perspectiva metodológica para investigadores de salud. *Enfermería Universitaria*, 10(2), 50-57. [https://doi.org/10.1016/S1665-7063\(13\)72629-0](https://doi.org/10.1016/S1665-7063(13)72629-0)
- Valenzuela, J., Muñoz, C., Silva-Peña, I., Gómez, V., & Precht, A. (2018). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 351-361. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100021>

DIMENSIÓN CUANTITATIVA

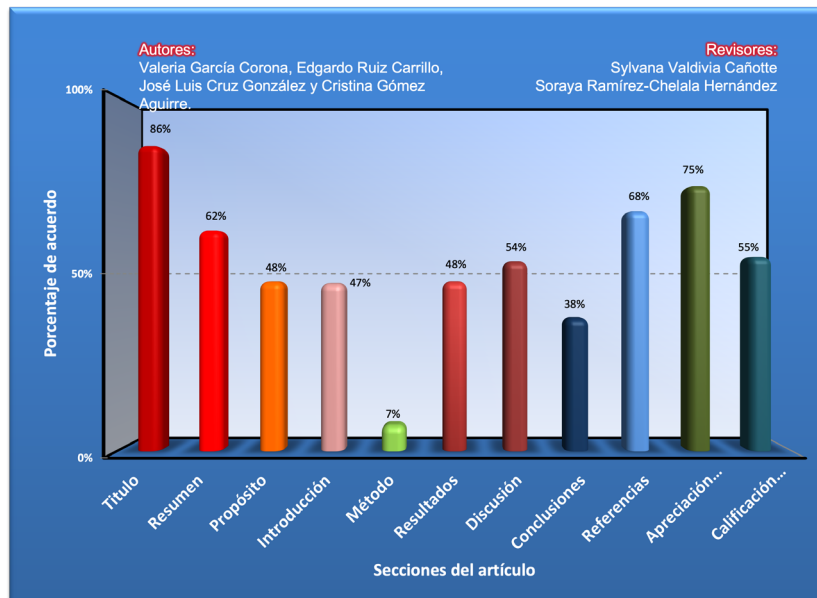
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia



Índice de Acuerdo



DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
Soraya Ramírez-Chelala Hernández	Sylvana Valdivia Cañotte
Título/Autoría	
Sin comentarios	Podría considerarse incluir “retroalimentación afectiva” en tanto se desarrolla en la investigación y constituye una palabra clave.
Resumen	
De los puntos 3 al 6, sí están, aunque no se separan por párrafos. Debe indicarse incluirse el tipo de investigación que se realizó, el diseño y el tipo de muestra que se utilizó. Debe incluirse, de manera clara, la pregunta de investigación.	Agregar una palabra clave.
Próposito del Estudio	
Hablan de la retroalimentación afectiva, pero no acotan a qué se refieren con ella.	Se evidencia coherencia entre el propósito y la estructura del estudio.
Introducción	
El punto 9.9 no se cumple porque no hay ni hipótesis ni pregunta de investigación.	Se recomienda centrarse en estudios del ámbito de la medicina en educación superior. Revisar la lista de referencias; algunas no se encuentran en el texto o el nombre de los autores no están escritos de la misma forma.
Método	
Están incorrectos los criterios de inclusión / exclusión. Por ejemplo, en el apartado de participantes ponen: Los criterios de inclusión para la profesora, más parece la descripción de la profesora que los criterios de inclusión y exclusión del sujeto que sería el profesor. No acotan de manera concisa, los criterios de inclusión y exclusión de los sujetos alumnos No indican el diseño de la investigación	Se sugiere hacer precisiones al apartado correspondiente a consideraciones éticas.
Resultados	
21.1, 21.2, 22.3, 22.4, 23.1 y 23.4 se ponen como no se desarrolló porque no hay hipótesis/preguntas/objetivos En el 21.3 falta la relación entre gráfica 1 y 2	Los resultados son claros y se complementan con las tablas y gráficos.

Revisor 1	Revisor 2
Discusión	
25.4, se ponen como no se desarrolló porque no hay hipótesis/preguntas/objetivos	Se evidencian interpretaciones suficientes y coherentes con lo que se deseaba indagar.
Conclusiones	
27.3, 27.4, se ponen como no se desarrolló porque no hay hipótesis/preguntas/objetivos	Se podría profundizar en los siguientes pasos o la recomendación para futuras investigaciones.
Referencias	
Sin comentarios.	Verificar que todas las citas estén en la lista de referencias y viceversa. Verificar el apellido de algunos autores y uniformizar su correcta escritura en el texto.

