

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2023/2025

Interrelación entre la motivación docente y el uso de metodologías de enseñanza aprendizaje

Alumno/a: **Ricardo Sebastian Pinto Villalba**

Tutor/a: **Juan Gabriel Gonzalez Morales**

Máster Universitario en Educación Universitaria

UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID

Resumen

Introducción: La motivación docente es un factor clave en el ámbito universitario, pues influye directamente en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. En este contexto este estudio tuvo como objetivo principal identificar la interrelación entre la motivación docente y el uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje en docentes de la Carrera de Atención Prehospitalaria y Emergencias en Ecuador. Se realizó un estudio transversal utilizando la escala “The Work Tasks Motivation Scale for Teachers” (WTMST) para evaluar la motivación docente, y se utilizó un banco de metodologías activas y tradicionales para identificar las estrategias pedagógicas más utilizadas. La muestra incluyó 43 docentes, el 53,5% de los participantes fueron mujeres, con una edad media de 35 años. Los resultados mostraron una asociación estadísticamente significativa entre el tipo de motivación y las metodologías de enseñanza ($\chi^2=43$; $gl=4$; $p<0,001$), destacando el uso de metodologías activas entre los docentes con motivación intrínseca y regulación identificada. Sin embargo, no se encontró una relación significativa entre el tiempo de experiencia docente y los tipos de motivación ($\chi^2=12,2$; $gl=8$; $p=0,143$). Estos hallazgos resaltan la importancia de fomentar la motivación intrínseca y metodologías innovadoras para mejorar los resultados académicos. Este estudio aporta evidencia relevante para diseñar estrategias que potencien la calidad de la enseñanza universitaria. No obstante, se recomienda realizar investigaciones prospectivas y con mayor diversidad de participantes para profundizar en estas relaciones y su impacto en el proceso educativo.

Palabras clave: *Motivación docente; Enseñanza-aprendizaje; Universidad; Educación*

Abstract

Teacher motivation is a key factor in higher education, as it directly influences the quality of teaching and student learning outcomes. In this context we aim to identify the interrelation between teacher motivation and the use of teaching-learning methodologies among faculty members in the Prehospital Care and Emergencies program in Ecuador. Through a cross-sectional study conducted using the “Work Tasks Motivation Scale for Teachers” (WTMST) to assess teacher motivation and a set of active and traditional methodologies to identify the most frequently employed teaching strategies. The sample included 43 faculty members, 53,5% were female with a median age 35 years old. Results showed a statistically significant association between the type of motivation and teaching methodologies ($\chi^2=43$; $df=4$; $p<0.001$), with active methodologies predominantly used by teachers with intrinsic motivation and identified regulation. However, no significant relationship was found between teaching experience and motivation types ($\chi^2=12.2$; $df=8$; $p=0.143$). Our findings highlight the importance of fostering intrinsic motivation and innovative methodologies to enhance academic outcomes. This study provides valuable evidence for designing strategies to improve the quality of university teaching. Nonetheless, further prospective studies with more diverse participants are recommended to deepen the understanding of these relationships and their impact on the educational process.

Key words: Teacher’s motivation; Teaching-learning; University; Education

Tabla de contenidos

1.	INTRODUCCIÓN	1
1.1	Contextualización de la investigación.....	2
1.2	Justificación del tema elegido	4
2.	MARCO TEÓRICO	5
2.1	Motivación docente	5
2.2	Definición de motivación	5
2.3	Motivación de los docentes para enseñar previo a ejercer docencia....	6
2.4	Motivación de los docentes para enseñar posterior a ejercer docencia....	7
2.5	Motivación docente y efectividad de la enseñanza.....	9
2.6	Relación entre la motivación docente y la motivación del estudiante .	10
2.7	Teoría de la autodeterminación (TAD)	11
2.8	Metodologías de enseñanza aprendizaje.....	14
3.	METODOLOGÍA	18
3.1	Objetivos (general y específicos).....	18
3.2	Diseño de Estudio	18
3.3	Participantes.....	19
3.4	Herramientas de trabajo.....	19
3.5	Procedimiento/Plan de trabajo.....	20
3.6	Recolección de resultados y variables	24
3.7	Análisis estadístico.....	24
3.8	Limitaciones del estudio.....	25
4.	RESULTADOS.....	26
5.	Discusión y Conclusiones del trabajo.....	31

5.1	Discusión sobre el proyecto	31
6.	CONCLUSIONES	37
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	38

1. INTRODUCCIÓN

La motivación docente y las metodologías de enseñanza-aprendizaje son dos elementos fundamentales en el proceso educativo que, a menudo, se encuentran interrelacionados. La motivación de los educadores no solo influye en su desempeño profesional, sino que también impacta directamente en la calidad del aprendizaje de sus estudiantes. En el contexto de la educación superior en Ecuador, donde las dinámicas académicas y las expectativas de los estudiantes han cambiado significativamente en las últimas décadas, es crucial comprender cómo estas variables interactúan.

En este trabajo de fin de máster se propone realizar un estudio transversal que analice la relación entre la motivación de los docentes de la carrera de Atención Prehospitalaria y Emergencias en el Ecuador, y las metodologías de enseñanza-aprendizaje empleadas en su práctica diaria.

Se plantea identificar en qué medida la motivación de los educadores puede fomentar la implementación de metodologías activas y participativas, que promuevan un aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias en los estudiantes.

A través de este estudio, se espera aportar evidencias que permitan comprender la importancia de fomentar un entorno motivacional positivo en el ámbito académico, así como la necesidad de formación continua para los docentes en el uso de metodologías innovadoras. De este modo, se pretende contribuir al mejoramiento de la calidad educativa en las universidades ecuatorianas, facilitando el desarrollo de estrategias que potencien tanto la motivación del docente como el aprendizaje del estudiante.

1.1 Contextualización de la investigación

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se establece una compleja interrelación entre dos actores fundamentales: el docente y el estudiante. A lo largo de esta interacción, ambos participan en un intercambio continuo de aprendizajes mutuos; sin embargo, desde una perspectiva académica, el principal indicador a evaluar es el nivel de conocimiento adquirido por el estudiante y el desarrollo de sus competencias. Estos logros académicos representan el éxito del proceso educativo; no obstante, dicho éxito se encuentra condicionado por una serie de factores, algunos de los cuales no siempre son susceptibles de control.

Entre los factores que se consideran "controlables" se incluyen las diversas metodologías de aprendizaje empleadas. Estas metodologías han sido diseñadas para ofrecer a los estudiantes las herramientas y habilidades necesarias para su vida profesional. Por otro lado, los factores "no controlables" incluyen, principalmente, el nivel de motivación del estudiante. Aunque esta motivación no se puede gestionar directamente, sí puede ser influenciada mediante la creación de un entorno educativo propicio y el uso de redes de apoyo, tales como la orientación académica, que contribuyen a fortalecer la motivación académica y, en consecuencia, a favorecer el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Tremblay-Wragg et al., 2021).

Estas constituyen las principales variables investigadas y analizadas en el ámbito educativo en todos sus niveles, teniendo en cuenta los factores intrínsecos propios de cada uno, tal como ha demostrado la literatura actual (Han & Yin, 2016). No obstante, un elemento esencial a examinar para lograr una comprensión integral del complejo proceso de enseñanza-aprendizaje es la motivación del docente.

Se ha demostrado claramente que el compromiso y la motivación del docente influyen de manera directa en la cultura educativa y en la motivación de los estudiantes, resaltando que esta variable desempeña un papel crucial en la dinámica de la educación (Arifin et al., 2024). La enseñanza no solo requiere un conocimiento profundo de la ciencia, sino también la habilidad para transmitir estos conocimientos de manera efectiva, permitiendo que el alumnado desarrolle competencias en la materia. Con el fin de alcanzar estos objetivos y facilitar este proceso complejo, se han diseñado diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje, destacándose

actualmente las metodologías activas como las más populares (Tremblay-Wragg et al., 2021).

El empleo de metodologías de enseñanza-aprendizaje, con un enfoque particular en las metodologías de aprendizaje activo, ha demostrado ser altamente viable y generar resultados positivos en estudiantes universitarios, especialmente en el ámbito de las ciencias de la salud, donde el pensamiento crítico y el desarrollo de competencias para la resolución de problemas son esenciales para su futura práctica profesional (Sinnayah et al., 2019). No obstante, la evidencia disponible revela una cierta resistencia por parte del profesorado hacia la adopción de estas nuevas metodologías, prefiriendo mantenerse en modelos de enseñanza tradicional. Diversos estudios han abordado este fenómeno, identificando múltiples factores que dificultan su incorporación, destacándose especialmente las limitaciones tecnológicas y la falta de motivación del profesorado (Ali et al., 2024; Han & Yin, 2016).

El empleo de diversas estrategias de enseñanza no solo facilita el logro de las competencias académicas, sino que también fomenta la motivación y autonomía del estudiante. Dada su evidente relevancia, surge la pregunta: ¿existe una interrelación entre la motivación del docente universitario y el uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje?

La respuesta a esta interrogante no es del todo clara, lo que genera una brecha en el conocimiento y presenta una oportunidad para la investigación académica. Cada una de las variables mencionadas impacta de manera directa en el desarrollo académico del estudiante; sin embargo, el hecho de que la motivación docente pueda influir tanto en el componente motivacional como en el educativo del estudiante es de especial interés para asegurar el éxito del proceso educativo.

1.2 Justificación del tema elegido

Esta investigación busca explorar la interrelación entre las variables motivación del docente universitario y uso de metodologías de enseñanza aprendizaje. En un proceso tan complejo como lo es la educación, el identificar cada una de las variables que componen su ecuación, el cómo influyen estas y su grado de interdependencia permitirá orientar esfuerzos a su fortalecimiento, permitiendo el avance y desarrollo de su proceso para lograr un éxito en la enseñanza, una enseñanza que vaya más allá de la transferencia de conocimientos, donde el alumnado adquiera las competencias necesarias para su vida profesional.

La variable de motivación docente es un elemento de gran relevancia dentro del proceso de educación, sin embargo, gran parte de los esfuerzos en investigaciones en docencia se han destinado únicamente al alumnado, dejando al profesorado en un segundo plano; es en los últimos años donde el análisis de esta variable ha tomado mayor relevancia siendo motivo de diversos estudios los cuales han tratado de medir los tipos y grados de motivación docente y el cómo esta influye en los estudiantes en términos de resultados académicos, motivación estudiantil, autonomía, clima educativo y desarrollo de competencias (de Oliveira et al., 2023; Han & Yin, 2016).

Si bien, la motivación es un concepto subjetivo y multidimensional lo que puede hacer difícil su medición precisa, diversos autores han realizado grandes esfuerzos para el desarrollo de instrumentos altamente confiables, capaces de valorar la motivación y su influencia tanto por factores intrínsecos como extrínsecos (de Oliveira et al., 2023; Fernet et al., 2008a; KORAN, 2015a).

Esta investigación es metodológicamente factible gracias al esfuerzo de estos investigadores, pues utilizando sus instrumentos, junto con un catálogo de metodologías de enseñanza-aprendizaje aplicados a una muestra de docentes universitarios de la Carrera de Atención Prehospitalaria y Emergencias en Ecuador, y con pruebas estadísticas se podrá inferir si existe o no interrelación entre las variables mencionadas.

Los resultados de esta investigación permitirán evidenciar el grado de motivación docente y en caso de interrelación positiva, tomar medidas estratégicas para fomentar la motivación docente con el fin de garantizar los mejores resultados tanto para el docente como para el alumnado.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Motivación docente

En los últimos años ha existido un marcado aumento en las investigaciones sobre la motivación docente, la cual se ha evidenciado como un factor clave que está fuertemente vinculado a diversas variables educativas, como la motivación de los estudiantes, las reformas en la educación, las prácticas de enseñanza y el bienestar psicológico y desempeño de los profesores.

El aumento de este interés en la motivación docente surge después de diversos reportes en Europa, donde se presenta una alta tasa de deserción docente con un limitado ingreso de nuevos docentes a las plazas existentes, los resultados preliminares sugirieron como los principales factores, baja motivación docente, el envejecimiento de la fuerza docente, el desequilibrio entre una alta demanda y una menor recompensa, las oportunidades profesionales limitadas, la menor seguridad laboral y el bajo prestigio, todo esto traduciéndose a malestar e inconformidad por el cuerpo docente (Han & Yin, 2016).

La relevancia de investigar la motivación docente es clara, ya que constituye un factor esencial que está estrechamente ligado a varias variables educativas, como la motivación estudiantil, las reformas educativas, las prácticas de enseñanza y el bienestar y satisfacción psicológica de los docentes.

2.2 Definición de motivación

La motivación es uno de los temas más investigados en los campos de la psicología y educación, esta se ha considerado generalmente como la energía o el impulso que mueve a las personas a hacer algo por naturaleza (Han & Yin, 2016). Sin embargo, dada la complejidad de la motivación, parece no haber consenso en cuanto a su comprensión. Las investigaciones sobre el tema parten desde las apreciaciones de diferentes teorías de motivación. Algunos autores diferencian dos aspectos de la motivación: la motivación inicial, que se refiere a las razones para hacer algo y decidir hacer algo, y la motivación de mantenimiento, que se refiere al esfuerzo por mantener o persistir en hacer algo (Thoonen et al., 2011).

Por otro lado, diversos autores han identificado dos dimensiones para definir la motivación, y son en las que la mayoría de los investigadores están de acuerdo: la

dirección y la magnitud de la conducta humana. En otras palabras, la motivación especifica la razón por la que las personas deciden hacer algo, durante cuánto tiempo están dispuestas a mantener la actividad y con qué intensidad la van a realizar (Nitsche et al., 2013).

La motivación docente se ha descrito en términos de atracción, retención y dedicación, refiriéndose a "aquello que impulsa a las personas a elegir la docencia, la duración de su permanencia en los programas de formación inicial y, posteriormente, en la carrera docente, así como el nivel de compromiso que muestran con sus estudios y con la profesión" (Sinclair, 2008).

Algunos estudios han destacado en sus manuscritos dos dimensiones clave de la motivación docente según su concepción: la motivación para enseñar y la motivación para continuar en la profesión. En su revisión de la literatura los autores concluyeron que existen cuatro componentes principales de la motivación docente: una motivación intrínseca notablemente vinculada al interés natural por enseñar; influencias sociales y contextuales relacionadas con las condiciones y limitaciones externas; una dimensión temporal centrada en el compromiso a largo plazo; y factores desmotivadores que surgen de influencias negativas (Han & Yin, 2016).

En otras palabras, la motivación docente se refiere a las razones, basadas en los valores intrínsecos de los individuos, que los llevan a elegir y mantener la labor de enseñar. Además, la intensidad de esta motivación, reflejada en el esfuerzo dedicado a la enseñanza, está influenciada por diversos factores contextuales.

2.3 Motivación de los docentes para enseñar previo a ejercer docencia

Investigaciones de la motivación de los docentes para enseñar previo a ejercer docencia han planteado que las motivaciones intrínsecas, altruistas y extrínsecas son las principales razones que explican la decisión de dedicarse a la docencia, y que las motivaciones intrínsecas y altruistas son esenciales para una carrera docente satisfactoria y duradera en países desarrollados. No obstante, la motivación inicial no es un indicador fiable para predecir la continuidad del entusiasmo por la docencia como carrera, ya que este suele disminuir con el tiempo. Esto se ha vinculado a las altas tasas de abandono docente reportadas en algunos estudios (Han & Yin, 2016).

Además, estudios han revelado que las motivaciones extrínsecas, como la remuneración, la estabilidad laboral y el reconocimiento profesional, constituyen factores clave en la decisión de los futuros docentes de dedicarse a la enseñanza. No obstante, es relevante destacar que la motivación intrínseca también desempeña un papel significativo en el compromiso de los docentes con su profesión. Estas diferencias en las motivaciones pueden reflejar los diversos contextos sociales y culturales en los que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje; se ha observado que la motivación extrínseca es más prevalente en países en vías de desarrollo, mientras que la motivación intrínseca tiene mayor peso en los países desarrollados (KORAN, 2015a; Sinclair, 2008; Thoonen et al., 2011).

2.4 Motivación de los docentes para enseñar posterior a ejercer docencia

Según múltiples autores la relevancia de la investigación sobre la motivación de los docentes en servicio reside en su impacto positivo en la motivación de los estudiantes, el impulso de reformas educativas y el desarrollo personal de los propios docentes (Han & Yin, 2016). La literatura disponible sugiere que, a lo largo de los años, el estudio de la motivación docente ha consolidado una sólida trayectoria en cinco áreas clave de investigación: factores que influyen en la motivación, la relación entre motivación y eficacia docente, el vínculo entre la motivación de los docentes y la de los estudiantes, el análisis de la motivación en distintas disciplinas y el desarrollo de herramientas para medir la motivación docente (Hein et al., 2012; KORAN, 2015).

Diversos estudios han demostrado que la motivación de los docentes se fortalece cuando tienen la posibilidad de elegir los materiales, programas y métodos de enseñanza, así como de organizar la disciplina en el aula (Ali et al., 2024). Entre los factores que contribuyen a su motivación se incluyen las relaciones y vínculos profesionales adecuados, la participación en decisiones profesionales, la evaluación docente, el liderazgo y el desarrollo profesional.

También se han identificado otros factores como los valores y normas sociales, el entorno laboral, las relaciones con colegas, la información personal de los docentes y las variables profesionales. Existen factores motivadores directos, como la motivación intrínseca y extrínseca, y factores indirectos, como la autonomía, las relaciones laborales, la autorrealización y el apoyo institucional, que tienen un impacto significativo en la motivación de los docentes a lo largo de su carrera. Mientras que la

motivación intrínseca es clave para que los futuros docentes elijan la profesión, los factores extrínsecos, como el salario, las pensiones y el seguro, son frecuentemente mencionados como motivadores para los docentes en ejercicio (Han & Yin, 2016). Asimismo, los factores contextuales se han clasificado en dos grupos: influencias micro, relacionadas con la escuela, e influencias macro, que abarcan aspectos sistémicos o de nivel social (Han & Yin, 2016).

Aunque la motivación de los docentes proviene en gran medida de sus valores intrínsecos relacionados con la enseñanza, puede verse afectada negativamente por diversos factores. Numerosos estudios han señalado que los docentes experimentan mayores niveles de estrés profesional y una motivación más baja en comparación con otros grupos profesionales. La desmotivación se asocia con factores que neutralizan la motivación preexistente, y puede estar vinculada a eventos, experiencias específicas o al entorno social (Dörnyei & Ushioda, 2013).

Un docente desmotivado es aquel que alguna vez estuvo motivado, pero perdió su interés por razones particulares. Las dificultades que pueden socavar la motivación docente se clasifican en varias categorías, entre ellas: la conceptualización y operacionalización de los objetivos educativos en la sociedad, la definición de resultados pedagógicos, demandas de roles ambiguos y conflictivos, la monotonía en la rutina docente, el dominio de la tecnología educativa, la comprensión de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, la evaluación del progreso, la adquisición de nuevos conocimientos y el mantenimiento de la autoconciencia a lo largo de su carrera (Han & Yin, 2016).

La motivación del docente está estrechamente relacionada con la de los estudiantes. Se ha observado que un docente desmotivado tiende a tener una percepción negativa de las habilidades y el progreso de sus alumnos, lo que lo lleva a un mayor control sobre el aula y a una menor capacidad de mostrarse entusiasta respecto al aprendizaje de sus estudiantes. En contraste, los docentes motivados exhiben entusiasmo tanto por la enseñanza como por los logros de sus estudiantes (Hein et al., 2012).

2.5 Motivación docente y efectividad de la enseñanza

La motivación docente es un componente fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza en el aula, ya que los resultados de aprendizaje de los estudiantes dependen en gran medida de la calidad de la instrucción. La efectividad en la enseñanza ha sido estudiada en relación con los estilos de enseñanza, las aproximaciones de los docentes a la enseñanza, las prácticas pedagógicas y los comportamientos instructivos, en función de factores motivacionales (KORAN, 2015).

Investigaciones han sugerido que las orientaciones de los docentes hacia las metas de enseñanza predicen las metas de aprendizaje que promueven en el aula, influyendo así en las metas de los estudiantes. Sin embargo, los vínculos entre las orientaciones de los docentes hacia las metas de enseñanza y sus prácticas pedagógicas han mostrado ser inconsistentes en diferentes contextos culturales, como en Alemania e Israel (Han & Yin, 2016). Se ha propuesto que el grado en que los docentes fomentan un aprendizaje integral en los estudiantes, en lugar de un aprendizaje superficial, podría ser un indicador clave de la calidad instruccional.

Por otro lado, estudios con docentes de educación física en cinco países han examinado la relación entre la motivación del docente y sus estilos de enseñanza, confirmando que los docentes con motivación autónoma tienden a adoptar estilos de enseñanza productivos, centrados en el estudiante, mientras que aquellos con motivación no autónoma prefieren estilos reproductivos, centrados en el docente (Hein et al., 2012).

Con base en el marco de rendimiento educativo, se ha desarrollado un modelo que relaciona los factores motivacionales del docente con las condiciones organizativas de los centros, las prácticas de liderazgo, las actividades de aprendizaje profesional y las prácticas pedagógicas. Este modelo asume que la motivación del docente influye indirectamente en la calidad de las prácticas pedagógicas a través de su participación en actividades de aprendizaje profesional (Ali et al., 2024).

Según este modelo tres factores motivacionales principales (expectativa, valor y afecto) tienen distintos efectos en el compromiso de los docentes con el aprendizaje profesional. De los componentes motivacionales, la autoeficacia docente es el factor que más varianza explica en el aprendizaje y las prácticas de enseñanza. El componente de valor influye indirectamente en la autoeficacia y el compromiso con el

aprendizaje docente, mientras que el componente afectivo, relacionado con el bienestar y la satisfacción laboral del docente, puede inhibir su motivación para participar en el aprendizaje y mejorar sus prácticas pedagógicas (Han & Yin, 2016).

2.6 Relación entre la motivación docente y la motivación del estudiante

La importancia de la motivación del docente para influir en la motivación del estudiante ha sido reconocida durante mucho tiempo. Se ha demostrado que la motivación de los docentes está relacionada con la motivación de los estudiantes, principalmente a través del uso de estrategias motivacionales aplicadas en el aula. Entre las diversas teorías de motivación utilizadas en la investigación sobre la motivación docente, la Teoría de la Autodeterminación (TAD) ha sido ampliamente empleada como marco para estudiar cómo la motivación del docente influye en la motivación de los estudiantes (Thoonen et al., 2011).

La TAD clasifica la motivación en cuatro tipos: externa, introyectada, identificada e intrínseca. Según esta teoría, la percepción que los individuos tienen de su entorno ya sea como un apoyo a la autonomía o como un mecanismo de control, determina el impacto de los eventos externos en su motivación intrínseca y autodeterminación (Fernet et al., 2008a). Se ha documentado que ciertos factores afectan la autodeterminación del docente hacia su trabajo, lo cual repercute directamente en la motivación del estudiante. Un estudio sugirió que los docentes eran más propensos a ejercer control sobre sus alumnos cuando sentían una mayor presión por parte de sus superiores, siendo una de las principales causas de esta presión la responsabilidad de asegurar que los estudiantes cumplieran con los estándares de desempeño establecidos (Tremblay-Wragg et al., 2021).

Múltiples estudios sugieren que, el grado en que los docentes ejercen autonomía, brindan apoyo o ejercen control tiene un impacto significativo en la motivación intrínseca y autodeterminación de los estudiantes. Se ha propuesto que la orientación de los docentes hacia un enfoque autónomo o controlador es un factor clave en la creación del ambiente de aprendizaje. Específicamente, los estudiantes que tienen docentes con una orientación hacia la autonomía suelen mostrar mayor motivación intrínseca y autoestima en comparación con aquellos que tienen docentes más orientados al control (Han & Yin, 2016).

Se ha observado que los estudiantes que son guiados por docentes con motivación intrínseca demuestran un mayor interés y disfrute en el proceso de aprendizaje en comparación con aquellos cuyas experiencias de enseñanza están más vinculadas a la motivación extrínseca (Han & Yin, 2016a).

Además, la motivación autónoma de los docentes se ha relacionado positivamente con la enseñanza que fomenta la autonomía, así como con el desarrollo de una motivación autónoma en los estudiantes y una mayor realización personal por parte del docente. En contraste, la motivación autónoma está negativamente asociada con el agotamiento emocional en los docentes (Han & Yin, 2016).

2.7 Teoría de la autodeterminación (TAD)

La motivación es un concepto difícil de definir al ser tan subjetivo y variable, para su determinación se han propuesto varias teorías sobre las cuales se fundamenta su desarrollo y estudios.

Un marco teórico útil para comprender la motivación docente es la teoría de la autodeterminación (TAD). Esta teoría establece una distinción clave entre la motivación autodeterminada y la motivación controlada, lo que permite un análisis más detallado del fenómeno. La TAD no solo se enfoca en la cantidad de motivación que posee un docente, sino también en su calidad, haciendo hincapié en cómo estos diferentes tipos de motivación pueden influir en su desempeño y bienestar (Fernet et al., 2008a).

La TAD parte del supuesto de que el ser humano es un organismo activo, vivaz y curioso, con tendencia al crecimiento, al desarrollo psicológico saludable y a la autorregulación. Por ello, el ser humano se involucra en actividades que le interesan, desarrollando así actitudes coherentes personales e interpersonales (de Oliveira et al., 2023).

La teoría de la autodeterminación (TAD), desde una perspectiva multidimensional, distingue entre la intensidad y la calidad de la motivación, proponiendo dos tipos cualitativamente diferenciados. Por un lado, está la motivación controlada, que se compone de formas de motivación extrínseca generadas por una regulación externa e introyectada, caracterizadas por una menor internalización de exigencias y valores externos. Por otro lado, la motivación autónoma incluye la

motivación extrínseca causada por una regulación integrada e identificada, donde los valores y expectativas externas son internalizados e integrados (de Oliveira et al., 2023).

La motivación controlada, en comparación con la autónoma, se considera más frágil debido a sus limitados efectos sobre el compromiso y la persistencia. Lo que diferencia a la TAD de otras teorías es que también incorpora la desmotivación, definida como la ausencia total de regulación e internalización. Según esta teoría, la internalización de demandas y expectativas externas se facilita cuando se satisfacen tres necesidades psicológicas fundamentales: autonomía, competencia y pertenencia. Así, los entornos que promuevan un cierto grado de autonomía, incrementen la autopercepción de competencia y refuercen las conexiones interpersonales, deberían favorecer el desarrollo de la motivación autónoma (de Oliveira et al., 2023; Fernet et al., 2008a).

La teoría de la autodeterminación (TAD) propone tres tipos principales de motivación que se distinguen por su nivel de autodeterminación: motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación. En el caso de la motivación intrínseca, las conductas se realizan por el placer o satisfacción que generan en sí mismas. Por el contrario, la motivación extrínseca se refiere a comportamientos de naturaleza instrumental, es decir, que se llevan a cabo no por la actividad misma, sino como un medio para alcanzar otro fin (Fernet et al., 2008a).

La TAD clasifica la motivación extrínseca en distintos niveles de autodeterminación; desde el nivel mas bajo al nivel más alto de auto determinación encontramos: regulaciones externa, introyectada e identificada. La regulación externa se produce cuando las conductas se realizan para obtener una recompensa o evitar una sanción. En la regulación introyectada, una demanda externa se internaliza y se convierte en una presión interna, como la ansiedad, la vergüenza o la culpa, que lleva a las personas a actuar para cumplir con esa expectativa. La regulación identificada ocurre cuando los individuos eligen realizar una conducta porque está alineada con sus propios valores y objetivos, experimentando una sensación de elección, aunque la actividad en sí no sea intrínsecamente interesante (Fernet et al., 2008a).

Finalmente, la TAD introduce el concepto de amotivación, que representa el nivel más bajo de autodeterminación. En este estado, los individuos carecen tanto de motivación intrínseca como extrínseca, no tienen intención de realizar una conducta en particular y no comprenden claramente por qué están actuando de esa manera.

Dado que se postula que los tipos de motivación varían a lo largo de un continuo de autodeterminación, la TAD hace predicciones específicas sobre las consecuencias motivacionales.

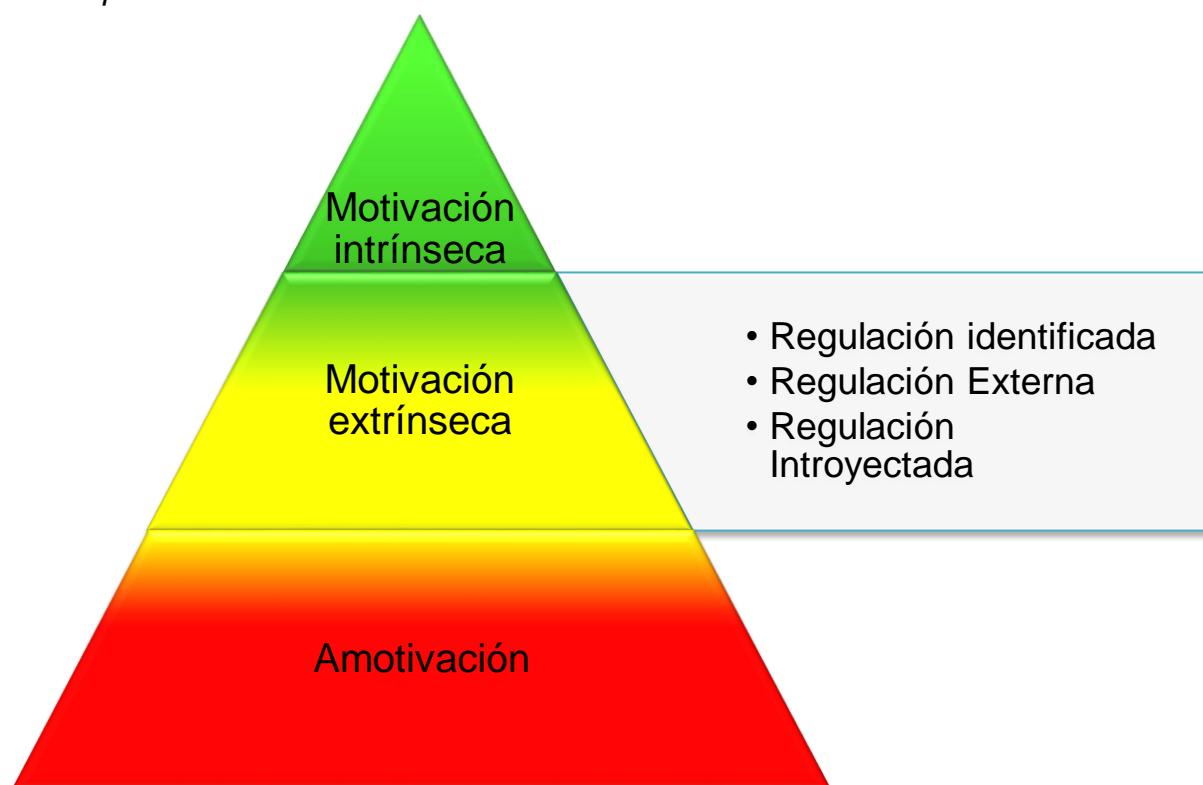
Se plantea que los niveles más altos de autodeterminación, como la motivación intrínseca y la regulación identificada, están asociados con efectos positivos, mientras que los niveles más bajos, como la regulación introyectada, la regulación externa y la falta de motivación, tienden a generar resultados negativos (Fernet et al., 2008a).

En el ámbito laboral, las investigaciones confirman que las motivaciones más autodeterminadas están vinculadas a un mayor grado de satisfacción en el trabajo, así como a una reducción del agotamiento y de la intención de abandonar el empleo. Esto subraya la importancia de fomentar formas de motivación más autodeterminadas para mejorar tanto el bienestar del personal como su desempeño profesional (Fernet et al., 2008a).

La **ilustración 1** representa en una pirámide los diferentes tipos de motivación yendo desde la base con amotivación hasta el nivel más alto de motivación como lo es motivación intrínseca. Esta pirámide busca representar de forma sencilla la motivación y sus niveles con el impacto en barra de colores siendo un recurso de gran ayuda para un mejor entendimiento de la motivación según la teoría de autodeterminación.

Ilustración 1

Tipos de motivación



Nota: Los más altos grados de motivación son desde la punta, motivación intrínseca y regulación identificada, en el medio regulación externa e introyectada (las 3 pertenecientes a motivación extrínseca) y en lo mas bajo la amotivación. **Fuente:** Elaboración propia.

2.8 Metodologías de enseñanza aprendizaje

El proceso educativo ha sido objeto de estudio y debate a lo largo de los años, especialmente en lo que respecta a las metodologías de enseñanza-aprendizaje. La distinción entre enfoques tradicionales y activos ha generado un amplio espectro de investigaciones que buscan determinar cuál de ellos es más efectivo en la formación integral del estudiante. Las metodologías tradicionales, basadas en la transmisión de conocimientos de manera unidireccional, contrastan con las metodologías activas, que promueven la participación y el aprendizaje significativo (Morales, 2021).

Metodologías Tradicionales en la Docencia Universitaria

Las metodologías de enseñanza-aprendizaje tradicionales han tenido un impacto significativo en la educación universitaria, configurando el marco pedagógico que ha prevalecido en muchas instituciones a lo largo del tiempo (Sengupta et al., 2020).

Estos enfoques, centrados en el docente, se caracterizan por la transmisión directa de conocimientos mediante clases magistrales, la utilización de libros de texto como fuente principal de información, y la evaluación sumativa como principal herramienta para medir el rendimiento académico de los estudiantes. Aunque estas metodologías han sido efectivas en términos de impartir una gran cantidad de información de manera estructurada y sistemática, su impacto en el aprendizaje profundo y el desarrollo de competencias integrales ha sido objeto de debate (van der Stap et al., 2024).

Uno de los principales efectos positivos de las metodologías tradicionales es la posibilidad de cubrir un amplio contenido académico en un período limitado, lo que resulta valioso en carreras que requieren un aprendizaje teórico riguroso. Además, estas metodologías proporcionan una estructura clara y predecible que beneficia a estudiantes que prefieren o necesitan orientación directa y constante (Malureanu & Enachi-Vasluianu, 2019). Sin embargo, la dependencia excesiva de estas técnicas ha planteado retos en la formación de estudiantes críticos y creativos, habilidades cada vez más demandadas en el entorno profesional actual (Delany et al., 2016).

El impacto negativo más relevante se relaciona con la falta de participación activa y autonomía en el proceso de aprendizaje. Las clases magistrales y los métodos expositivos a menudo limitan la interacción, promoviendo una absorción pasiva de la información que no siempre fomenta la reflexión ni la aplicación práctica de los conocimientos. Este enfoque también puede contribuir a una disminución en la motivación de los estudiantes, ya que la enseñanza centrada en el docente no siempre atiende las necesidades ni los intereses individuales (Rui, 2016).

Además, en un mundo donde las habilidades de comunicación, trabajo en equipo y pensamiento crítico son esenciales, las metodologías tradicionales pueden quedar rezagadas al no facilitar el desarrollo de estas competencias. La falta de espacio para la colaboración, la resolución de problemas y el aprendizaje autónomo

reduce las oportunidades de los estudiantes para prepararse adecuadamente para enfrentar los desafíos de la vida real y del entorno laboral (Sengupta et al., 2020).

Metodologías Activas en la Docencia Universitaria

Las metodologías de enseñanza-aprendizaje activas han transformado la educación universitaria al poner al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje. A diferencia de los enfoques tradicionales, estas metodologías promueven la participación activa, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la aplicación práctica del conocimiento, adaptándose a las necesidades de los estudiantes y a las demandas cambiantes del entorno profesional (Harlan et al., 2021).

El impacto positivo de las metodologías activas en la educación universitaria es amplio y profundo. En primer lugar, estas estrategias fomentan un aprendizaje significativo, en el que los estudiantes no solo memorizan información, sino que también la comprenden y pueden aplicarla en situaciones reales. Metodologías como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Aprendizaje por Proyectos y el Aprendizaje Colaborativo han demostrado ser eficaces para desarrollar habilidades críticas, como la capacidad de análisis, la creatividad y la toma de decisiones (Ortega et al., 2019).

Además, las metodologías activas promueven la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje. Los estudiantes se convierten en agentes activos, asumiendo la responsabilidad de investigar, reflexionar y construir su conocimiento, lo que aumenta su motivación y compromiso con el proceso educativo. Esto es particularmente relevante en el contexto universitario, donde la formación debe preparar a los estudiantes para desempeñarse de manera competente y autónoma en sus futuras profesiones (Liu et al., 2018).

Otro aspecto relevante es el desarrollo de habilidades blandas, como la comunicación, el trabajo en equipo y la gestión del tiempo, que son esenciales en el mundo laboral actual. Las actividades colaborativas y los proyectos grupales permiten a los estudiantes trabajar en entornos que simulan situaciones reales, facilitando la adquisición de competencias interpersonales que complementan sus conocimientos técnicos (van der Stap et al., 2024).

Sin embargo, la implementación de metodologías activas también enfrenta desafíos. Requiere un cambio de paradigma tanto en los docentes como en los

estudiantes, quienes deben adaptarse a roles diferentes a los tradicionales. Los profesores pasan de ser transmisores de conocimiento a facilitadores del aprendizaje, lo que implica la necesidad de formación y desarrollo profesional continuo. Asimismo, las metodologías activas pueden requerir más tiempo y recursos, lo que puede ser un obstáculo en entornos universitarios con limitaciones logísticas (Qian, 2015).

Las metodologías de enseñanza-aprendizaje activas han tenido un impacto positivo y transformador en la educación universitaria. Han contribuido a formar estudiantes más preparados para enfrentar los retos del mundo moderno, con habilidades críticas y la capacidad de aplicar conocimientos en contextos complejos. Sin embargo, para maximizar estos beneficios, es esencial que las universidades apoyen la formación docente y proporcionen los recursos necesarios para implementar estas metodologías de manera efectiva.

3. METODOLOGÍA

3.1 Objetivos (general y específicos)

- Identificar si existe interrelación entre la motivación del docente universitario y el uso de metodologías de enseñanza aprendizaje.
- Analizar los diferentes tipos de motivación en los docentes universitarios
- Determinar las principales metodologías de enseñanza aprendizaje utilizadas por docentes universitarios.
- Analizar si el tiempo de experiencia docente influye en las metodologías de enseñanza aprendizaje utilizadas por los docentes universitarios.

3.2 Diseño de Estudio

Siguiendo las guías STROBE (Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology) desarrollamos un estudio transversal a docentes universitarios en el Ecuador (Vandenbroucke et al., 2007). Este enfoque permite recopilar datos en un momento específico, lo que resulta adecuado para analizar la relación entre la motivación docente y las metodologías de enseñanza en un contexto determinado.

Entre los meses de octubre y noviembre del año 2024 los docentes de la Carrera de Atención Prehospitalaria y Emergencias de la Universidad UTE, Quito, Ecuador fueron invitados a auto aplicarse un cuestionario anónimo, estructurado para evaluar la motivación docente y el uso de metodologías de enseñanza aprendizaje.

La Universidad UTE fue seleccionada como escenario de estudio debido a su carácter innovador en la formación de profesionales en el área de Atención Prehospitalaria y Emergencias. Es la única universidad privada en Ecuador que ofrece esta licenciatura, y su enfoque pedagógico se centra en que el estudiante sea el constructor de su propio conocimiento. Este contexto presenta retos únicos que pueden afectar la misión educativa de la institución, lo que la convierte en un espacio óptimo para analizar las variables de interés en esta investigación.

3.3 Participantes

Los participantes del estudio fueron docentes de la Carrera de Atención Prehospitalaria y Emergencias de la Universidad UTE con carga horaria vigente durante el segundo semestre del año 2024. La universidad cuenta con un claustro docente compuesto por profesionales destacados en diversas áreas de la ciencia, muchos de los cuales tienen amplia experiencia en docencia. Además, la institución fomenta la incorporación de nuevos profesionales al ámbito universitario, brindándoles guía y soporte continuo.

Criterios de inclusión:

- Docentes con carga horaria activa en la Carrera de Atención Prehospitalaria y Emergencias durante el segundo semestre de 2024.
- Docentes que hayan brindado su consentimiento informado para participar en el estudio.

Criterios de exclusión:

- Docentes de otras carreras de grado o posgrado que no formen parte de la Universidad UTE.
- Docentes que no hayan otorgado su consentimiento para participar en la investigación.

Todos los docentes de la carrera cumplieron con los criterios de inclusión y participaron en el estudio.

3.4 Herramientas de trabajo

Para evaluar el nivel de motivación de los docentes universitarios se utilizó una variante de la escala “The Work Tasks Motivation Scale for Teachers” (WTMST) (Fernet et al., 2008b). Esta escala validada y replicada por múltiples estudios se basa en la teoría de la autodeterminación, la cual clasifica la motivación en 5 tipos de motivación: intrínseca, regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y amotivación (Ho & Au, 2012; KORAN, 2015; Li et al., 2025; Oh et al., 2025). La encuesta cuenta con 15 ítems tipo Likert que evalúan los diferentes tipos de motivación según la teoría de autodeterminación.

Para para identificar las metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los docentes, se presentó un banco de metodologías que incluía tanto enfoques tradicionales como metodologías activas.

La selección de los diferentes elementos que conformaron el banco de metodologías activas dependió en gran medida de las metodológicas reportadas en estudios previos y de información suministrada por parte de la coordinación académica de la carrera y de docentes consultados aleatoriamente con el fin de conocer las metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas con más frecuencia en la carrera.

Metodologías tradicionales

- Clase magistral
- Método expositivo
- Estudio de libros de texto
- Tareas repetitivas o ejercicios prácticos

Metodologías activas

- Aprendizaje basado en problemas
- Aprendizaje colaborativo
- Estudio de casos
- Método de simulación
- Aula invertida

Los docentes debían seleccionar las metodologías que utilizaban con mayor frecuencia y aquellas que consideraban más efectivas.

3.5 Procedimiento/Plan de trabajo

El estudio se desarrolló en cuatro fases claramente definidas, que permitieron estructurar el proceso de investigación de manera sistemática y organizada.

Fase 1: Revisión de la literatura

En esta fase, se realizó una revisión exhaustiva de la literatura científica relacionada con la motivación docente y las metodologías de enseñanza-aprendizaje. Se consultaron bases de datos académicas como Web of Science, Google Scholar,

Scopus y SciELO, con el fin de identificar estudios previos, marcos teóricos, estado del arte y herramientas validadas que pudieran ser adaptadas para este estudio. Esta fase permitió fundamentar teóricamente la investigación y seleccionar las herramientas más adecuadas para la recolección de datos.

Fase 2: Estudio, preparación y ejecución de la encuesta

En esta fase, se llevó a cabo la selección y adaptación del modelo de encuesta. Se eligió la escala WTMST (The Work Tasks Motivation Scale for Teachers) por su solidez teórica, aplicabilidad en contextos educativos y previos estudios que respaldan su validez interna.

Posteriormente, se adaptó la encuesta al contexto específico de los docentes universitarios en Ecuador, asegurando que las preguntas fueran claras y relevantes, enfocándose en la motivación docente, sus diferentes dimensiones y factores que influyen en la misma y para el cumplimiento de las variables objetivo.

Una vez adaptada, la encuesta fue preparada en herramientas digitales, específicamente en Google Forms, lo que permitió su distribución masiva y la recopilación de respuestas de manera anónima. Finalmente, se socializó la encuesta con los docentes, explicando los objetivos del estudio y garantizando la confidencialidad de sus respuestas. El enlace a la encuesta fue enviado a través de los canales oficiales de la Universidad UTE con acceso completo para todos los participantes.

Fase 3: Recolección y análisis de datos

La recolección de datos se realizó entre el 10 y el 25 de noviembre de 2024. Una vez cerrado el período de recepción de respuestas, los datos fueron exportados a una hoja de cálculo en Excel para su organización y análisis.

En la hoja de Excel todos los datos fueron clasificados y ordenados de acuerdo con las diferentes variables de estudio, se generaron tablas para una mejor apreciación y organización de la información. Posterior a ello se subdividió las hojas del libro de Excel según cada objetivo de estudio y los datos fueron agrupadas según su nivel de cumplimiento y fidelidad para con los objetivos de estudio. Esto permitió un análisis profundo y ordenado de la información.

Una vez se obtuvo datos limpios y depurados estos fueron ingresados en el software estadístico siempre que fuera pertinente. En este punto se ejecutaron diversas pruebas estadísticas y generaron tablas de frecuencias y contingencia lo que permitió una apreciación más profunda del estudio y establecer existencia o no de interrelación entre las diferentes variables según se planificó en los objetivos del estudio.

Fase 4: Presentación de resultados

En esta fase, se procedió a la presentación de los resultados obtenidos. Se utilizaron tablas y gráficos para visualizar las tendencias y relaciones entre las variables estudiadas. Se realizó un análisis descriptivo de todos los elementos estudiados e identificados a lo largo de la investigación. Las tablas y figuras fueron un gran elemento de apoyo al momento sintetizar y ordenar grandes cantidades de información.

En general los resultados se organizaron en función de los objetivos específicos del estudio, destacando las principales conclusiones y su relevancia para el contexto educativo universitario, abriendo la puerta para futuros estudios de mayor complejidad que permitan tener una mejor comprensión y abordaje holístico del rol del docente, su motivación y su impacto en la función docente.

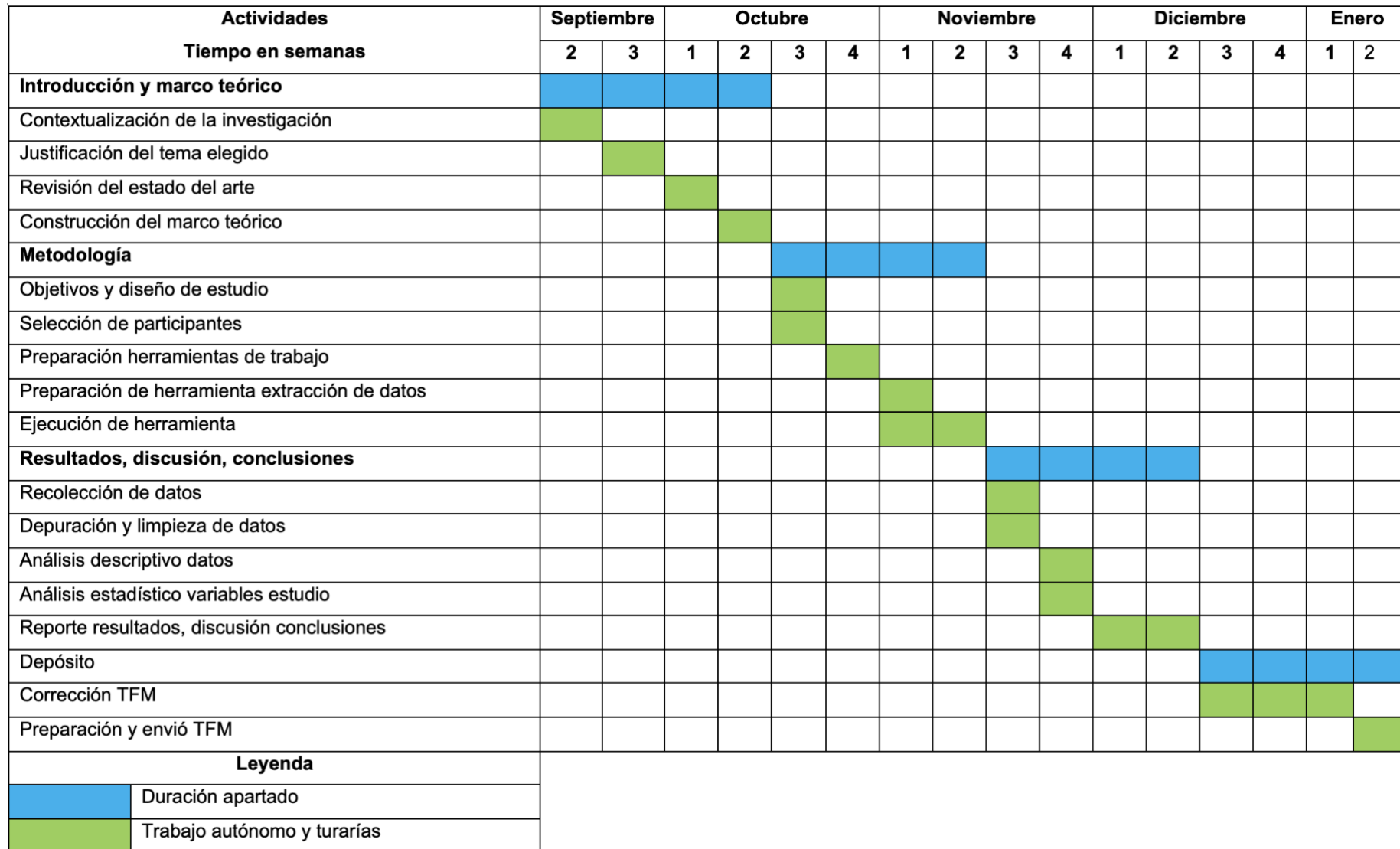
Toda la investigación se desarrolló conforme a lo establecido en las distintas fases del estudio.

El tiempo asignado para la ejecución del proyecto fue gestionado y visualizado mediante la implementación de un diagrama de Gantt (**Ilustración 2**), una herramienta visual que permite planificar, programar y gestionar las tareas de un proyecto a lo largo del tiempo. Este diagrama representa las actividades del estudio en un eje horizontal (tiempo) y un eje vertical (tareas), mostrando la duración de cada fase y su superposición con otras.

Esta herramienta no solo facilitó una representación gráfica clara de las etapas del estudio, sino que también permitió un control preciso de los tiempos asociados a cada objetivo, asegurando que cada fase se completara dentro de los plazos predefinidos. Este enfoque metodológico contribuyó significativamente al cumplimiento de las metas establecidas, garantizando la eficiencia y la organización en la ejecución de la investigación.

Ilustración 2

Diagrama de Gantt



Fuente: Elaboración propia

3.6 Recolección de resultados y variables

Todos los resultados de Google Forms se exportaron a una hoja de Excel, la información fue organizada con la siguiente estructura:

- Datos demográficos: Edad, sexo y tiempo de experiencia docente (menos de 5 años, entre 5 y 10 años, más de 10 años).
- Resultados de la escala WTMST: Clasificados por tipo de motivación (intrínseca, extrínseca, regulación identificada, regulación externa, regulación introyectada y amotivación) y grado de motivación.
- Metodologías de enseñanza-aprendizaje: Tipos de metodologías de enseñanza aprendizaje utilizadas en clase y frecuencias de uso
 - Metodologías tradicionales (clase magistral, método expositivo, estudio de libros de texto, tareas repetitivas o ejercicios prácticos).
 - Metodologías activas (aprendizaje basado en problemas, aprendizaje colaborativo, estudio de casos, método de simulación, aula invertida).

La variable principal para el análisis fue el tipo de motivación con mayor grado según los resultados del WTMS, la cual se correlacionó con las metodologías de enseñanza utilizadas por los docentes.

3.7 Análisis estadístico

Para el análisis estadístico se utilizó el software JAMOV, cuando fue posible los resultados se presentaron como medidas de tendencia central, medidas de dispersión y frecuencias. Debido a la naturaleza categórica de las variables estudiadas no se consideró el uso de pruebas paramétricas. Para determinar la existencia de o no de asociación entre las principales variables, motivación docente y el uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje se utilizó la prueba Chi-cuadrado, considerando un valor de $p < 0,05$ como indicador de asociación estadísticamente significativa entre las variables.

Para el análisis estadístico se utilizó el software JAMOV, una herramienta de código abierto que permite realizar análisis estadísticos avanzados de manera sencilla.

Los resultados se presentaron en forma de medidas de tendencia central (media, mediana, moda), medidas de dispersión (desviación estándar, rango) y frecuencias (porcentajes).

Dada la naturaleza categórica de las variables estudiadas, no se consideró el uso de pruebas paramétricas. En su lugar, se utilizó la prueba Chi-cuadrado para determinar la existencia de asociación entre las variables principales: motivación docente y uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje. Un valor de $p < 0,05$ se consideró como indicador de una asociación estadísticamente significativa.

Además, se realizó un análisis descriptivo de las metodologías de enseñanza más utilizadas, clasificándolas en tradicionales y activas, y se exploró su relación con el tiempo de experiencia docente. Esto permitió identificar si los docentes con mayor experiencia tendían a utilizar metodologías más innovadoras o si, por el contrario, se inclinaban por enfoques más tradicionales, este último punto también fue sujeto de la prueba Chi-cuadrado para determinar interrelación.

3.8 Limitaciones del estudio

Aunque el estudio se diseñó con rigurosidad metodológica, es importante reconocer algunas limitaciones. En primer lugar, el diseño transversal no permite establecer relaciones causales entre las variables, sino únicamente asociaciones. En segundo lugar, la muestra se limitó a docentes de una única carrera en una universidad, lo que puede afectar la generalización de los resultados. Finalmente, la auto aplicación del cuestionario puede introducir sesgos en las respuestas, ya que los participantes pueden tender a dar respuestas socialmente deseables.

A pesar de estas limitaciones, el estudio puede aportar información valiosa sobre la relación entre la motivación docente y las metodologías de enseñanza, lo que puede servir como base para futuras investigaciones y para la implementación de estrategias que mejoren la calidad educativa a nivel universitario.

4. RESULTADOS

4.1 Presentación de los resultados obtenidos

Se incluyó en el estudio un total de 43 docentes de la Carrera de Atención Prehospitalaria y Emergencias (APHE), el 53,5% de las participantes fueron mujeres, con una edad media de 35 años. El 65,1% de los docentes reportó una experiencia relativamente nueva en el ámbito académico (menor a 5 años), el 20,9% mediana experiencia (más de 5 y menos de 10 años) y el restante 14% una amplia experiencia (superior a 10 años). De forma general los docentes de la Carrera APHE apuestan principalmente en un 72,1% por el uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje activas. Sin embargo, esta tendencia varía de acuerdo con el tiempo de experiencia docente. Los resultados obtenidos sugieren que, en la población estudiada existe una ligera preferencia por las metodologías de enseñanza-aprendizaje tradicionales por parte de los docentes más antiguos y por las metodologías activas por los de corta y mediana experiencia (**Tabla 1**).

Tabla 1

Tiempo de experiencia docente y preferencia de metodologías de enseñanza-aprendizaje

Tiempo de experiencia docente	Metodología	Total (n= 43)	% del Total	% Acumulado
Más de 10 años	Activa	1	2.3 %	2.3 %
	Tradicional	5	11.6 %	14.0 %
5 años hasta 10 años	Activa	7	16.3 %	30.2 %
	Tradicional	2	4.7 %	34.9 %
Menor de 5 años	Activa	23	53.5 %	88.4 %
	Tradicional	5	11.6 %	100.0 %

Dentro de las metodologías de enseñanza-aprendizaje tradicionales la preferida fue la metodología de tareas repetitivas o ejercicios prácticos en un 43%, seguida por la clase magistral en un 37%; por otro lado en las metodologías de enseñanza-aprendizaje activas la metodología preferida fue el aprendizaje basado en problemas en un 36%, seguida por aula invertida en un 20% (**Figura 1 y 2**).

Figura 1

Uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje tradicionales

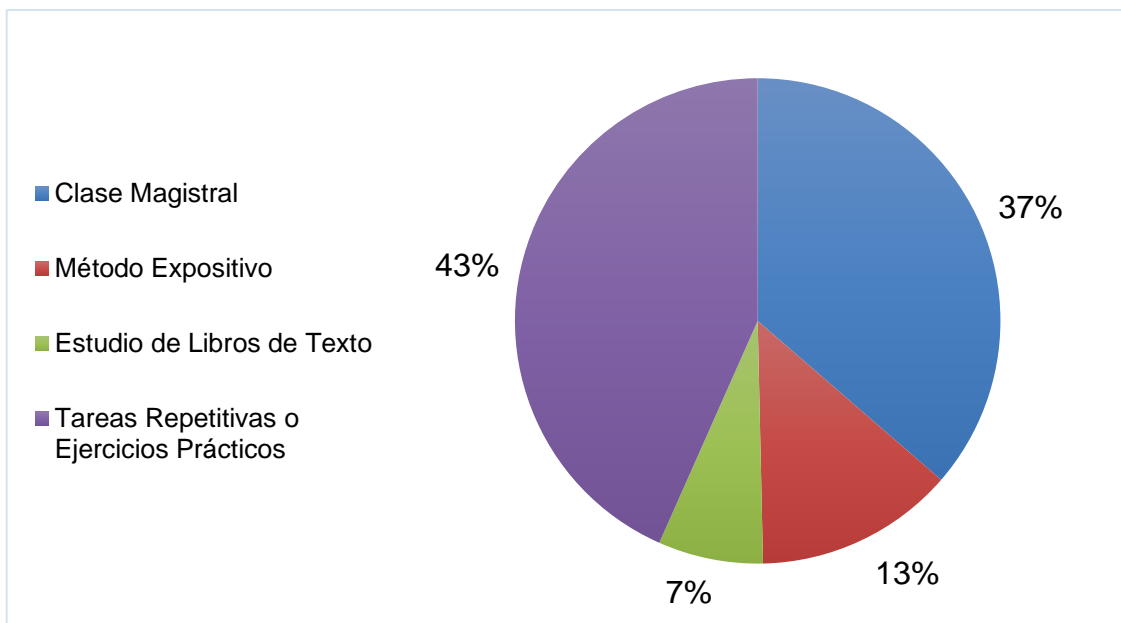
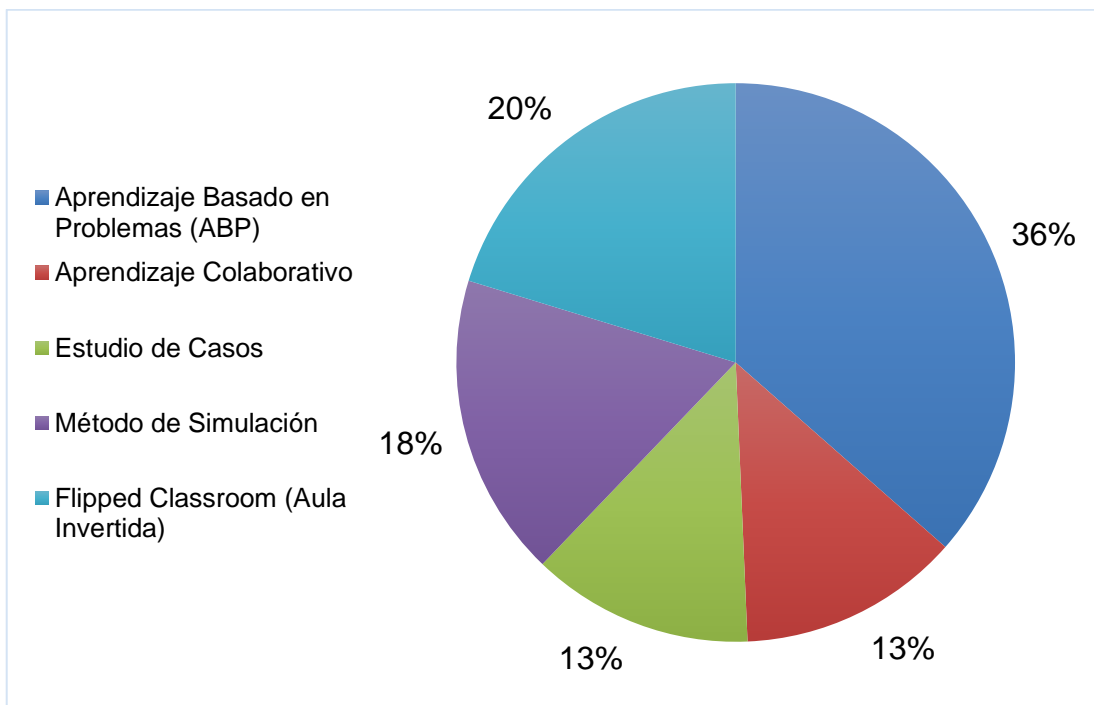


Figura 2

Uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje activas



Se evidenció que los docentes con experiencia temprana en docencia presentan principalmente una motivación intrínseca (44,2%), mientras que los docentes con experiencia superior a 10 años presentan amotivación y regulación introyectada (4,7% en ambos casos). Sin embargo, esto no representa una interrelación entre tiempo de experiencia y los tipos de motivación docente de menor grado como se puede apreciar en la **Tabla 2**. Para evaluar la relación entre el tipo de motivación docente y el tiempo de experiencia docente, se utilizó una prueba de Chi cuadrado. Los resultados indican que no existe una asociación estadísticamente significativa entre estas variables, dado que el valor de χ^2 fue 12,2 con 8 grados de libertad (*gl*) y un valor de $p=0.143$.

Tabla 2

Tiempo de experiencia y motivación docente

Tiempo de experiencia docente	Tipo de motivación	Total (n= 43)	% del Total	% Acumulado
Más de 10 años	Intrínseca	1	2.3 %	2.3 %
	Regulación identificada	0	0.0 %	2.3 %
	Regulación Externa	1	2.3 %	4.7 %
	Regulación Introyectada	2	4.7 %	9.3 %
	Amotivación	2	4.7 %	14.0 %
5 años hasta 10 años	Intrínseca	6	14.0 %	27.9 %
	Regulación identificada	1	2.3 %	30.2 %
	Regulación Externa	1	2.3 %	32.6 %
	Regulación Introyectada	1	2.3 %	34.9 %
	Amotivación	0	0.0 %	34.9 %
Menor de 5 años	Intrínseca	19	44.2 %	79.1 %
	Regulación identificada	4	9.3 %	88.4 %
	Regulación Externa	1	2.3 %	90.7 %
	Regulación Introyectada	2	4.7 %	95.3 %
	Amotivación	2	4.7 %	100.0 %

Los datos recopilados sugieren una clara relación entre los más altos grados de motivación docente y el uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje activas; de forma general entre la motivación intrínseca y regulación identificada se prefirió el uso de metodologías activas con un porcentaje acumulado del 72,1%. Por otro lado, entre los tipos de motivación regulación externa, regulación introyectada y amotivación se prefirió metodologías tradicionales con un porcentaje acumulado de 27,9% (**Tabla 3**).

Tabla 3
Motivación docente y uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje

Tipo de motivación	Metodología E-A	Total (n=43)	% del Total	% Acumulado
Intrínseca	Activa	26	60.5 %	60.5 %
	Tradicional	0	0.0 %	60.5 %
Regulación identificada	Activa	5	11.6 %	72.1 %
	Tradicional	0	0.0 %	72.1 %
Regulación Externa	Activa	0	0.0 %	72.1 %
	Tradicional	3	7.0 %	79.1 %
Regulación Introyectada	Activa	0	0.0 %	79.1 %
	Tradicional	5	11.6 %	90.7 %
Amotivación	Activa	0	0.0 %	90.7 %
	Tradicional	4	9.3 %	100.0 %

En el análisis realizado para evaluar la relación entre el tipo de motivación docente y el uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje, se llevó a cabo una prueba de Chi cuadrado. Los resultados mostraron una asociación estadísticamente significativa entre estas variables, con un valor de $\chi^2=43$; 4 grados de libertad (*gl*) y un valor de $p<0.001$. Este valor de p indica que la probabilidad de que la relación observada sea producto del azar es extremadamente baja.

En particular, se observó que los docentes con motivación intrínseca y regulación identificada están predominantemente asociados con el uso de metodologías activas, mientras que aquellos con otros tipos de motivación (regulación externa, regulación introyectada y amotivación) se distribuyen de manera distinta entre las metodologías activa y tradicional. Estos hallazgos sugieren una fuerte interrelación entre el tipo de motivación y la preferencia por ciertas metodologías de enseñanza, lo que podría tener implicaciones significativas para el diseño de estrategias pedagógicas en el ámbito educativo.

En un análisis subsecuente se evaluó la relación entre el tiempo de experiencia docente y el uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje, para ello también se utilizó la prueba de chi cuadrado.

Los resultados indicaron que existe una asociación estadísticamente significativa entre estas variables, con un valor de $\chi^2 = 10,7$; 2 grados de libertad (*gl*) y un valor de $p = 0.005$.

El análisis de la tabla de contingencia revela que los docentes con menos de 5 años de experiencia tienden a usar predominantemente metodologías activas, mientras que aquellos con más de 10 años de experiencia se inclinan mayoritariamente por metodologías tradicionales. Por su parte, los docentes con entre 5 y 10 años de experiencia muestran un patrón más equilibrado en el uso de ambas metodologías.

Tabla 4

Tabla contingencia tiempo de experiencia docente y uso de metodologías E-A

Tiempo de experiencia docente	Metodología		Total
	Activa	Tradicional	
Más de 10 años	1	5	6
5 hasta 10 años	7	2	9
Menor de 5 años	23	5	28
Total	31	12	43

Debido a la naturaleza principalmente categorica de las variables y ausencia de normalidad en la distribución de la muestra recolectada no fue posible el uso de pruebas paramétricas.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DEL TRABAJO.

5.1 Discusión sobre el proyecto

Relación entre motivación docente y metodologías de enseñanza

La motivación docente emerge como un factor determinante en los resultados académicos del estudiante universitario, especialmente en el ámbito de la educación superior, donde se espera que los estudiantes desarrollen competencias críticas y prácticas (Ortega et al., 2019).

Según los resultados de nuestra investigación, los docentes con motivación intrínseca y regulación identificada muestran una preferencia significativa por el uso de metodologías activas. Estas metodologías, centradas en la participación activa del estudiante, permiten la construcción de un conocimiento significativo y la adquisición de habilidades esenciales para su desempeño profesional (Sengupta et al., 2020).

La implementación de metodologías activas por parte de docentes motivados ha demostrado un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes, tal como lo evidenció un estudio desarrollado en España (Guasp et al., 2020). Este hallazgo refuerza la importancia de fomentar la motivación intrínseca entre los docentes, ya que no solo influye en su desempeño individual, sino que también actúa como catalizador en el desarrollo académico y personal de sus estudiantes. En nuestro estudio, esta interrelación se evidencia claramente, identificando patrones clave que pueden orientar estrategias para fortalecer la enseñanza universitaria.

Además, el uso de metodologías activas en la educación superior impacta positivamente en el aprendizaje de los estudiantes. Estas metodologías fomentan la participación activa, el pensamiento crítico y la aplicación práctica de los conocimientos, lo que conduce a un aprendizaje más profundo y significativo.

Un estudio reciente destaca que la aplicación de metodologías activas con enfoque constructivista en el entorno universitario mejora la calidad educativa y promueve el desarrollo de habilidades clave en los estudiantes, siempre que exista una clara orientación y motivación por parte del docente (Vera Velazquez et al., 2020).

Por lo tanto, la motivación del docente no solo impulsa su desempeño individual, sino que también actúa como catalizador en el desarrollo académico y personal de sus estudiantes. Algo que en nuestro estudio se evidencia al analizar esta interrelación, ya que identifica patrones clave que pueden orientar estrategias para fortalecer la enseñanza universitaria, y el cómo fomentar un entorno educativo motivacional puede traducirse en prácticas pedagógicas más efectivas.

Relación entre experiencia docente y metodologías de enseñanza

La relación entre la experiencia docente y el uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje ha sido objeto de diversos estudios que analizan cómo la trayectoria profesional influye en la adopción de prácticas pedagógicas. En nuestro estudio pudimos observar que aunque docentes con mayor experiencia tienden a utilizar metodologías tradicionales, aquellos con motivación intrínseca predominante apuestan por enfoques innovadores, incluso en etapas tempranas de su carrera docente.

Algunos investigadores sugieren que los docentes con más años de experiencia tienden a preferir métodos tradicionales de enseñanza, posiblemente debido a la consolidación de hábitos pedagógicos y a una menor exposición a las innovaciones educativas contemporáneas. En concordancia, un estudio observacional realizado en el 2022 encontró que los docentes con menos experiencia mostraban una mayor disposición a implementar metodologías activas en el aula, mientras que aquellos con más años en la profesión se inclinaban por enfoques más convencionales (Jiménez-Barrera et al., 2022).

Además nuestros resultados revelan una tendencia significativa en que los docentes con mayor experiencia tienden a utilizar metodologías de enseñanza más tradicionales, como la lección magistral y tareas repetitivas. Este hallazgo coincide con estudios previos que señalan que, a medida que los profesores acumulan años en la profesión, pueden mostrar resistencia al cambio y preferir enfoques pedagógicos con los que están familiarizados (Gao, 2011). Esta inclinación hacia métodos tradicionales puede limitar la implementación de estrategias de enseñanza más innovadoras y centradas en el estudiante.

Por otro lado, nuestros resultados también sugieren que los docentes con menos años de experiencia están más abiertos a incorporar metodologías activas e innovadoras en sus prácticas pedagógicas. Este comportamiento puede deberse a su formación reciente, que probablemente enfatiza la importancia de enfoques centrados en el estudiante y el uso de tecnologías educativas (Liu et al., 2018).

Estos resultados concuerdan con lo expresado por diversos autores los cuales sostienen que los educadores jóvenes están impulsados por un interés genuino en la enseñanza y el aprendizaje, que buscan constantemente estrategias que promuevan la participación y el compromiso de sus estudiantes. Dichos autores sugieren que, la implementación de metodologías activas, como el aprendizaje cooperativo y la gamificación, está relacionada con una mayor motivación tanto en docentes como en estudiantes, lo que favorece un ambiente educativo más dinámico y efectivo (Alfonso et al., 2024).

Además, la predisposición de los docentes jóvenes a innovar en sus prácticas pedagógicas se ve reforzada por su formación reciente, que a menudo incluye enfoques contemporáneos centrados en el estudiante. Investigaciones en el área destacan que el uso metodologías activas por parte de docente jóvenes permiten una construcción del conocimiento más interactiva y participativa, lo cual es un refuerzo en los educadores motivados intrínsecamente que buscan enriquecer la experiencia de aprendizaje de sus alumnos (Gómez et al., 2017).

Sin embargo, como se pudo evidenciar la relación la entre experiencia docente y metodologías de enseñanza no es lineal ni determinista. Factores como la formación continua, la motivación intrínseca y el contexto institucional juegan un papel crucial en la adopción de prácticas pedagógicas innovadoras. Una revisión literaria del tema en cuestión destaca que, independientemente de la experiencia acumulada, los docentes que participan en programas de desarrollo profesional y que mantienen una actitud abierta hacia el aprendizaje tienden a incorporar metodologías activas en su práctica educativa (Ruiz-Rey, 2021).

Por lo tanto, es esencial que las instituciones Universitarias promuevan el desarrollo profesional continuo para todos los docentes, independientemente de su nivel de experiencia, fomentando una cultura de innovación pedagógica que beneficie el aprendizaje de los estudiantes.

Relación entre experiencia docente y tipo de motivación

La relación entre la experiencia docente y el tipo de motivación es un tema complejo que ha sido objeto de diversos estudios. Algunos investigadores sugieren que los docentes con más años de servicio pueden experimentar una disminución en su motivación intrínseca debido a factores como el agotamiento profesional o la rutina laboral. En concordancia con ello un estudio prospectivo realizado en docentes universitarios indica que los profesores con más de 21 años de antigüedad pueden sentir que el clima educativo tiene un impacto menos significativo en su motivación, lo que podría estar relacionado con el cansancio acumulado a lo largo de su carrera (Martínez et al., 2010).

En contraste en terminos de tiempo de experiencia docente y tipo de motivación nuestros resultados reflejan una tendencia interesante en la relación entre el tiempo de experiencia docente y los tipos de motivación, aunque no se encontró una asociación estadísticamente significativa entre estas variables ($p=0,143$). Los docentes con experiencia temprana mostraron una mayor proporción de motivación intrínseca (44,2%), lo que sugiere que esta etapa inicial de la carrera está marcada por un entusiasmo natural hacia la enseñanza y el deseo de contribuir significativamente al aprendizaje de los estudiantes. Este hallazgo concuerda con estudios que destacan que los docentes jóvenes, debido a su formación reciente y conexión con enfoques pedagógicos actuales, tienden a valorar intrínsecamente su rol educativo (Malureanu & Enachi-Vasluianu, 2019).

Por otro lado, los docentes con más de 10 años de experiencia presentaron una mayor incidencia de amotivación y regulación introyectada (4,7%), lo cual podría reflejar los desafíos acumulativos, como el desgaste profesional y la monotonía laboral, que afectan la percepción de su labor. Sin embargo, la ausencia de una relación estadísticamente significativa entre el tiempo de experiencia y los tipos de motivación sugiere que estos factores pueden estar influidos por variables adicionales no consideradas en este análisis.

Implicaciones prácticas y recomendaciones

Los hallazgos de este estudio tienen implicaciones prácticas significativas para las instituciones educativas. En primer lugar, es fundamental fomentar la motivación intrínseca entre los docentes, ya que está claramente asociada con la adopción de metodologías activas que benefician el aprendizaje de los estudiantes. Esto puede lograrse a través de programas de desarrollo profesional que no solo actualicen a los docentes en las últimas tendencias pedagógicas, sino que también refuercen su sentido de propósito y satisfacción en la enseñanza.

En segundo lugar, es importante abordar la resistencia al cambio que puede presentarse en docentes con mayor experiencia. Las instituciones deben implementar estrategias que fomenten una cultura de innovación, donde los docentes se sientan apoyados y motivados para experimentar con nuevas metodologías. Esto podría incluir la creación de comunidades de práctica, donde los docentes puedan compartir experiencias y aprender unos de otros.

Finalmente, es crucial reconocer que la motivación docente no es estática y puede variar a lo largo de la carrera. Por lo tanto, las instituciones deben ofrecer un apoyo continuo que permita a los docentes mantener su motivación y adaptarse a los cambios en el entorno educativo. Esto incluye no solo oportunidades de formación, sino también un ambiente laboral que valore y reconozca el esfuerzo y la dedicación de los docentes.

Este estudio destaca la importancia de la motivación docente como un factor clave en la adopción de metodologías de enseñanza activas, que a su vez tienen un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. Además, se observa que la experiencia docente influye en la preferencia por metodologías tradicionales o activas, aunque esta relación está mediada por factores como la motivación intrínseca y la formación continua.

Las instituciones educativas tienen un papel crucial en fomentar un entorno que promueva la motivación y la innovación pedagógica entre los docentes, independientemente de su nivel de experiencia. Al hacerlo, no solo se mejora la calidad de la enseñanza, sino que también se contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos del mundo profesional.

Este estudio abre nuevas líneas de investigación, como el análisis de otros factores que influyen en la motivación docente, el impacto de las metodologías activas en el rendimiento académico de los estudiantes, y el desarrollo de estrategias institucionales para fomentar la innovación pedagógica. En última instancia, la motivación docente y la adopción de metodologías efectivas son pilares fundamentales para la transformación de la educación superior en un entorno cada vez más dinámico y exigente.

Limitaciones del estudio

Este estudio presenta ciertas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, el diseño transversal no permite establecer relaciones de causalidad entre las variables, lo que sugiere la necesidad de realizar estudios prospectivos, como cohortes, para comprender mejor la dinámica entre las diferentes variables de estudio en los docentes y los tipos de motivación.

Además, el tamaño de la muestra fue limitado, particularmente en el grupo de docentes con más de 10 años de experiencia, lo que podría haber restringido la generalización de los hallazgos en esta categoría. Por último, no fue posible controlar completamente factores externos, como las condiciones laborales, la cultura organizacional o las experiencias personales de los participantes, que podrían influir en sus niveles de motivación y preferencias metodológicas.

A pesar de estas limitaciones, nuestros resultados aportan evidencia relevante sobre la relación entre motivación docente y metodologías de enseñanza, proporcionando una base para futuras investigaciones que aborden estas cuestiones con un enfoque más amplio y controlado.

6. CONCLUSIONES

Esta investigación permitió explorar la relación entre la motivación docente y el uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo a un entendimiento más profundo de las dinámicas pedagógicas en el ámbito universitario. Aunque no se encontró una relación estadísticamente significativa entre el tiempo de experiencia docente y los tipos de motivación los resultados evidenciaron tendencias claras como que los docentes con menos de 5 años de experiencia presentan una mayor prevalencia de motivación intrínseca, mientras que aquellos con más de 10 años exhiben niveles más altos de amotivación y regulación introyectada.

Asimismo, se identificó una asociación estadísticamente significativa entre los tipos de motivación y las metodologías utilizadas, con una clara preferencia por metodologías activas entre los docentes con motivación intrínseca y regulación identificada.

Estos hallazgos resaltan la importancia de promover estrategias que mantengan y potencien la motivación intrínseca a lo largo de la carrera docente, al tiempo que se fomenta la adopción de metodologías innovadoras que favorezcan el aprendizaje activo de los estudiantes. Además, se destaca la necesidad de futuras investigaciones prospectivas y con muestras más amplias para profundizar en estas relaciones y sus implicaciones prácticas en el ámbito de la educación universitaria.

Este trabajo se constituye como un aporte relevante para el diseño de políticas institucionales orientadas a fortalecer la calidad de la enseñanza universitaria y el clima laboral al tratar los diferentes puntos analizados.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonso, W., Lascano, Z., Óscar, U. E., Reyes, E., Narcisa, E., Jarrín, M., Atahualpa, U. E., Verónica, E., & Escobar Vinueza, A. (2024). Metodologías Activas para Impulsar el Proceso Enseñanza-Aprendizaje. Otros Horizontes, Otros Desafíos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 2433–2456. https://doi.org/10.37811/CL_RCM.V8I3.11454
- Ali, M., Wahab, I. B. A., Huri, H. Z., & Yusoff, M. S. (2024). Personalised learning in higher education for health sciences: a scoping review protocol. *Systematic Reviews*, 13(1), 1–6. <https://doi.org/10.1186/S13643-024-02478-4/PEER-REVIEW>
- Arifin, A., Ramly, M., Mursalim, Zakaria, J., & Malik, E. (2024). ANALYSIS OF TEACHER COMMITMENT, MOTIVATION, AND SATISFACTION WITH SCHOOL CULTURE AND PERFORMANCE OF STATE HIGH SCHOOL TEACHERS IN BAUBAU CITY. *Revista de Gestao Social e Ambiental*, 18(7). <https://doi.org/10.24857/RGSA.V18N7-054>
- de Oliveira, P. C., Rufini, S. É., & Bzuneck, J. A. (2023). Teacher's motivation for teaching: questionnaire validity evidence. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 40, e210084. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202340E210084>
- Delany, C., Kosta, L., Ewen, S., Nicholson, P., Remedios, L., & Harms, L. (2016). Identifying pedagogy and teaching strategies for achieving nationally prescribed learning outcomes. *HIGHER EDUCATION RESEARCH & DEVELOPMENT*, 35(5), 895–909. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1138450>
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). Teaching and researching motivation, second edition. *Teaching and Researching Motivation, Second Edition*, 1–326. <https://doi.org/10.4324/9781315833750>
- Fernet, C., Sencal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008a). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Http://Dx.Doi.Org/10.1177/1069072707305764*, 16(2), 256–279. <https://doi.org/10.1177/1069072707305764>
- Gao, J. (2011). Learning Strategies In University Teaching of Skating. In H. H. Tan (Ed.), *2011 INTERNATIONAL CONFERENCE ON ECONOMIC, EDUCATION*

AND MANAGEMENT (ICEEM2011), VOL I (pp. 538–541). ETP-ENGINEERING TECHNOLOGY PRESS.

- Gómez, D. G., Cañada, F. C., Jeong, J. S., & Picó, A. G. (2017). La enseñanza de contenidos científicos a través de un modelo “Flipped”: Propuesta de instrucción para estudiantes del Grado de Educación Primaria. *Enseñanza de Las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 35(2), 71–87. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2233>
- Guasp, J. J. M., Medina, C. P., & Amengual, B. M. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 24(1), 96–114. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/78333>
- Han, J., & Yin, H. (2016a). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Harlan, M. D., Rosenzweig, M. Q., & Hoffmann, R. L. (2021). Preferred Teaching/Learning Strategies for Graduate Nursing Students in Web-Enhanced Courses. *DIMENSIONS OF CRITICAL CARE NURSING*, 40(3), 149–155. <https://doi.org/10.1097/DCC.0000000000000469>
- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Emeljanovas, A., Ekler, J. H., & Valantiniene, I. (2012). The Relationship Between Teaching Styles and Motivation to Teach Among Physical Education Teachers. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11(1), 123–130. <https://www.jssm.org/jssm-11-123.xml%3Eabst>
- Ho, C. L., & Au, W. T. (2012). Teaching Satisfaction Scale. *Http://Dx.Doi.Org/10.1177/0013164405278573*, 66(1), 172–185. <https://doi.org/10.1177/0013164405278573>
- Jiménez-Barrera, M., Meneses-La-Riva, M. E., De la Cruz, Y. C., Cabanillas-Chavez, M. T., & Cabrera-Olvera, J. L. (2022). Experiencia docente en la aplicación de metodologías activas de aprendizaje en la educación superior enfermera. *Index de Enfermería*, 31, 134–138.
- KORAN, S. (2015a). Measuring the Degree of English Teachers' Motivation. *Journal of Education in Black Sea Region*, 1(1). <https://doi.org/10.31578/JEBS.V1I1.10>
- Li, L., Kanchanapoom, K., Deeprasert, J., Duan, N., & Qi, Z. (2025). Unveiling the factors shaping teacher job performance: exploring the interplay of personality

- traits, perceived organizational support, self-efficacy, and job satisfaction. *BMC Psychology*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/S40359-024-02324-1>
- Liu, L., Sun, L., Zhu, X., Guo, L., Xia, W., & Li, C. (2018). E-Learning Pedagogical Strategies in traditional medical teaching. *2018 NINTH INTERNATIONAL CONFERENCE ON INFORMATION TECHNOLOGY IN MEDICINE AND EDUCATION (ITME 2018)*, 477–479. <https://doi.org/10.1109/ITME.2018.00112>
- Malureanu, F., & Enachi-Vasluianu, L. (2019). Teaching strategies of learning. In M. Vlada, G. Albeanu, O. Istrate, & A. Adascalitei (Eds.), *PROCEEDINGS OF THE 14TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON VIRTUAL LEARNING, ICVL 2019* (pp. 537–541). BUCHAREST UNIVERSITY PRESS.
- Martínez, V., García, F. ;, Nicasio, J., Pacheco, ;, La, I., En, M., & Profesores, L. (2010). Sistema de Información Científica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 937–942. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832326098>
- Morales, P. (2021). INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad*, 8(2). <https://www.redalyc.org/pdf/551/55114080004.pdf>
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M. S., & Dresel, M. (2013). Teachers' professional goal orientations: Importance for further training and sick leave. *Learning and Individual Differences*, 23(1), 272–278. <https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2012.07.017>
- Oh, E. G., Kang, S. “Pil,” & Han, S. (2025). Exploring satisfaction of online teaching faculty from a Job Demands-Resources model perspective: the mediating roles of emotional exhaustion and motivation. *Journal of Computing in Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/S12528-024-09421-5>
- Ortega, E., Casanova, I., Paredes, I., & Canquiz, L. (2019). Learning styles: teaching strategies in Universidad del Zulia. *TELOS-REVISTA DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS EN CIENCIAS SOCIALES*, 21(3), 710–730. <https://doi.org/10.36390/telos213.11>
- Qian, L. (2015). Analysis of Implementation Strategy of Cooperative Learning in English Teaching. In P. Chen & S. Zhang (Eds.), *PROCEEDINGS OF THE 2015 INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION, MANAGEMENT AND COMPUTING TECHNOLOGY* (Vol. 30, pp. 748–751). ATLANTIS PRESS.

- Rui, S. (2016). The Teaching of Metacognitive Strategies in Learning and Teaching of English Language in College. In J. K. Hung & H. Zhao (Eds.), *PROCEEDINGS OF 2016 INTERNATIONAL SYMPOSIUM - REFORM AND INNOVATION OF HIGHER ENGINEERING EDUCATION* (pp. 67–70). ST PLUM-BLOSSOM PRESS PTY LTD.
- Ruiz-Rey, F.-J. (2021). El aprendizaje experiencial como metodología docente. *Revista Practicum*, 6(2), 131–133. <https://doi.org/10.24310/REVPRACTICUMREP.V6I2.11131>
- Sengupta, E., Blessinger, P., & Yamin, T. S. (2020). INTRODUCTION TO TEACHING AND LEARNING STRATEGIES FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT. In E. Sengupta, P. Blessinger, & T. S. Yamin (Eds.), *TEACHING AND LEARNING STRATEGIES FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT* (Vol. 19, pp. 3–14). EMERALD GROUP PUBLISHING LTD. <https://doi.org/10.1108/S2055-364120200000019001>
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79–104. <https://doi.org/10.1080/13598660801971658>
- Sinnayah, P., Rathner, J. A., Loton, D., Klein, R., & Hartley, P. (2019). A combination of active learning strategies improves student academic outcomes in first-year paramedic bioscience. *Advances in Physiology Education*, 43(2), 233–240. <https://doi.org/10.1152/ADVAN.00199.2018>
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijssels, F. P. (2011). How to Improve Teaching Practices. [Http://Dx.Doi.Org/10.1177/0013161X11400185](http://Dx.Doi.Org/10.1177/0013161X11400185), 47(3), 496–536. <https://doi.org/10.1177/0013161X11400185>
- Tremblay-Wragg, É., Raby, C., Ménard, L., & Plante, I. (2021). The use of diversified teaching strategies by four university teachers: what contribution to their students' learning motivation? *Teaching in Higher Education*, 26(1), 97–114. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1636221>
- van der Stap, N., van den Bogaart, T., van Ginkel, S., Rahimi, E., & Versendaal, J. (2024). Towards teaching strategies addressing online learning in blended learning courses for adult-learners. *COMPUTERS & EDUCATION*, 219. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105103>

- Vandenbroucke, J. P., Von Elm, E., Altman, D. G., Gøtzsche, P. C., Mulrow, C. D., Pocock, S. J., Poole, C., Schlesselman, J. J., & Egger, M. (2007). Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology (STROBE): Explanation and elaboration. *Annals of Internal Medicine*, 147(8). <https://doi.org/10.7326/0003-4819-147-8-200710160-00010-W1/ASSET/IMAGES/W1TT9.JPG>
- Vera Velazquez, R., Castro Piguave, C., Estévez Valdés, I., & Maldonado Zúñiga, K. (2020). Metodologías de enseñanza-aprendizaje constructivista aplicadas a la educación superior. *Revista Científica Sinapsis*, 3(18). <https://doi.org/10.37117/S.V3I18.399>