



Dimensiones de la autorregulación docente: interés intrínseco y orientación a la meta

Dimensions of teacher self-regulation: intrinsic interest and goal orientation

Dimensões da autorregulação do professor: interesse intrínseco e orientação para metas

ARTÍCULO GENERAL



Escanea en tu dispositivo móvil
o revisa este artículo en:

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.897>

Catherine Baeza-Sepúlveda¹ 
cbaeza@magisteredu.ucsc.cl

Fabiola Sáez-Delgado¹ 
fsaez@ucsc.cl

Javier Mella-Norambuena² 
javier.mellan@usm.cl

Yaranay López-Angulo³ 
yaranalopez@udec.cl

Carola Zañartu⁴ 
czanartu@uft.cl

¹Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile

²Universidad Técnica Federico Santa María. Concepción, Chile

³Universidad de Concepción. Concepción, Chile

⁴Universidad Finis Terrae. Santiago, Chile

Artículo recibido 7 de agosto 2023 | Aceptado 8 de septiembre 2023 | Publicado 21 de enero 2025

RESUMEN

Este estudio comparó el interés intrínseco y la orientación a la meta de dominio en docentes, según características sociodemográficas durante el retorno a clases presenciales después de la pandemia COVID-19. Se utilizó un diseño descriptivo correlacional transversal. El cuestionario fue respondido por 157 docentes de escuelas secundarias en Chile. Los resultados mostraron una relación significativa y positiva entre interés intrínseco, orientación a la meta de dominio; no existió diferencia significativa en estas variables regulatorias según sexo y tipo de contrato; los docentes con más de 10 años de experiencia presentaron mayores niveles interés intrínseco que docentes con menos años de experiencia, no existió diferencia significativa entre la variable orientación a la meta y años de experiencia. Se requieren más estudios para identificar factores intervinientes que influyan en el interés intrínseco y orientación a la meta del profesorado y consecuentemente permiten mejorar estas variables por medio del modelado en sus estudiantes.

Palabras clave: Educación Secundaria; Interés intrínseco; Orientación a la meta de dominio; Postpandemia; Variables Sociodemográficas

ABSTRACT

This study compared intrinsic interest and mastery goal orientation in teachers according to sociodemographic characteristics during the return to face-to-face classes after the COVID-19 pandemic. A cross-sectional descriptive correlational design was used. The questionnaire was answered by 157 secondary school teachers in Chile. The results showed a significant and positive relationship between intrinsic interest, mastery goal orientation; there was no significant difference in these regulatory variables according to sex and type of contract; teachers with more than 10 years of experience presented higher levels of intrinsic interest than teachers with less years of experience; there was no significant difference between the variable goal orientation and years of experience. More studies are needed to identify intervening factors that influence teachers' intrinsic interest and goal orientation and consequently allow them to improve these variables by modeling them in their students.

Key words: Secondary Education; Intrinsic Interest; Mastery Goal Orientation; Postpandemic; Sociodemographic Variables

RESUMO

Este estudo comparou o interesse intrínseco e a orientação para metas de domínio em professores de acordo com as características sociodemográficas durante o retorno às aulas presenciais após a pandemia da COVID-19. Foi utilizado um projeto descriptivo correlacional transversal. O questionário foi respondido por 157 professores do ensino médio no Chile. Os resultados mostraram uma relação significativa e positiva entre interesse intrínseco, orientação para metas de domínio; não houve diferença significativa nessas variáveis reguladoras de acordo com o gênero e o tipo de contrato; os professores com mais de 10 anos de experiência apresentaram níveis mais altos de interesse intrínseco do que os professores com menos anos de experiência; não houve diferença significativa entre orientação para metas e anos de experiência. São necessários mais estudos para identificar os fatores intervinientes que influenciam o interesse intrínseco e a orientação para metas dos professores e, conseqüentemente, permitir que eles aprimorem essas variáveis por meio da modelagem de seus alunos.

Palavras-chave: Ensino médio; Interesse intrínseco; Orientação para metas de domínio; Pós-pandemia; Variáveis sociodemográficas

INTRODUCCIÓN

El año 2022, luego de dos años bajo una modalidad de enseñanza remota debido a la emergencia sanitaria a causa del COVID-19, comenzó el retorno masivo a las clases en modalidad presencial. Este proceso de retorno a la “normalidad” no estuvo exento de desafíos, sino por el contrario los docentes experimentaron situaciones inéditas producto de la falta de interacción social de los estudiantes, el retraso en los contenidos pedagógicos y aprendizajes, ajuste a las exigencias académicas, clima escolar, y el miedo de la comunidad educativa en general por posibles brotes del virus (Hanna et al., 2022). Todo este contexto implicó sin duda un esfuerzo por parte de los docentes en mantener la regulación de su trabajo, para planificar metas pedagógicas y de enseñanza específicas, monitorear su cumplimiento, hacer ajustes de acuerdo con su nivel de progreso y autoevaluar el cumplimiento de las metas propuestas (López-Angulo et al., 2022).

Comprender la forma en que los docentes coordinan y organizan el trabajo pedagógico desde los ámbitos cognitivos y emocionales, resulta

trascendental para la gestión de la enseñanza y aprendizaje, donde el proceso de autorregulación docente [ARD] orienta el trabajo dentro del aula permitiéndoles adaptarse y lidiar con la incertidumbre y los contextos (Diaz et al., 2022).

La ARD consiste en un proceso cíclico que visibiliza la práctica educativa donde se reconocen de tres fases “planificación, ejecución y autorreflexión”, donde el docente dirige y mantiene su metacognición, motivación y estrategias para una instrucción eficaz (Zimmerman y Moylan, 2009). En la fase de planificación se despliegan procesos necesarios para la preparación para la acción como el establecimiento de objetivos, planificación estratégica y se despliegan las creencias de automotivación; la fase de ejecución despliega procesos que tienen lugar durante la acción en si misma que incluyen estrategias de autocontrol y de autoobservación para realizar ajustes del desempeño si se requiere; finalmente, en la fase de autorreflexión se despliegan procesos de autojuicio y autorreacción (Sáez-Delgado et al., 2022), en la Figura 1 se resumen estas fases.

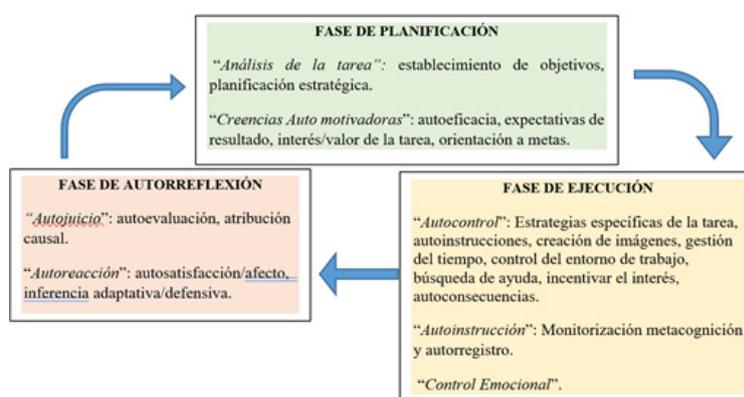


Figura 1. Fases y procesos de autorregulación según Zimmerman y Moylan (2009).

De las tres fases de la ARD la primera, referida a la planificación tiene especial interés para los investigadores, dado que pone en marcha el resto de las fases del proceso regulatorio docente (Sáez-Delgado et al., 2022a). Sin que se inicie el ciclo, no es posible llevar a cabo las demás secuencias del proceso o bien, no se logra el resultado esperado del mismo. En esta fase, el profesorado establece objetivos específicos considerando la naturaleza la asignatura, las características sus alumnos y los recursos disponibles para posteriormente seleccionar los métodos didácticos más apropiados (Sáez-Delgado et al., 2021). Pero sin duda, un componente crítico dentro de esta primera fase son el conjunto de creencias motivaciones, puesto que afecta los demás involucrados (Zimmerman, 2008). En particular, el interés intrínseco y la orientación a la meta de dominio se destacan como dimensiones claves desde el lente de la teoría de la autorregulación docente por asociarse positivamente con el esto de subproceso motivacionales de adaptación, el cual incluye las estrategias para el estudio profundo, persistencia, autoeficacia y esfuerzo para el desarrollo de las tareas del docente (Werner y Milyavskaya, 2019).

El interés intrínseco de los docentes se define como los motivos que impulsan la realización de una actividad y que están relacionados con el disfrute, cuando la meta planteada se reconoce como personalmente valiosa, es decir, se refiere al placer y al interés subjetivo en realizar una determinada tarea (Capy-Aydin, 2009). Por otro

lado, la orientación a la meta de dominio docente se refiere a las diferentes formas de abordar, participar y responder a las actividades movilizados por aprender y mejorar, es decir, los profesores con un objetivo de dominio se centran en el desarrollo de nuevas habilidades, la mejora de la competencia, la adquisición de conocimientos sobre su trabajo y el dominio de la tarea en relación con los estándares fijados por ellos mismos, con una comprensión profunda donde reconocen que es posible aprender del error (Werner y Milyavskaya, 2019). Dentro del proceso ARD, el interés intrínseco fortalecería el propio ejercicio profesional puesto que los docentes disfrutan trabajando con sus estudiantes y muestran entusiasmo por su labor; mientras que la orientación a la meta de dominio facilita en el docente una mayor y mejor disposición en el apoyo al aprendizaje de sus estudiantes (Sáez-Delgado et al., 2022a).

En este mismo orden de ideas, la evidencia sobre el interés intrínseco docente, niveles estables de esta variable, se considera un factor protector del síndrome de burnout (Benita et al., 2019), además facilita su desarrollo a través de la integración y su desarrollo individual y profesional. Contrariamente, profesores que experimentan una reducción de su interés intrínseco, disminuyen su autoeficacia (Liu et al., 2019). Por otro lado, estudios sobre la orientación a la meta de dominio docente señalan que esta es fundamental para la motivación del profesorado a largo plazo (Malmberg, 2006), y muestran una actitud positiva hacia las actividades

de aprendizaje o participación en actividades de desarrollo profesional (Kunst, et al., 2018). En cuanto a los estudios que consideran variables sociodemográficas, una investigación en 154 profesores de secundaria de Países Bajos abordó la relación entre la motivación laboral docente y su autodeclaración de objetivos, concluyendo que, las características docentes como el sexo, los años de experiencia y la trayectoria educativa son importantes en las variables motivacionales de interés intrínseco y orientación a metas (Fokkens-Bruinsma et al., 2018).

En definitiva, a través de la evidencia empírica existente, es posible comprender que las creencias motivacionales docentes desde la teoría de la ARD se muestran relevantes en el profesorado para conseguir en ellos mismos una actitud de entusiasmo por su labor, mayor autoeficacia y un alto compromiso con sus propios logros y desafíos profesionales; promoviendo a su vez en sus propios estudiantes una actitud positiva y compromiso con su aprendizaje (Sáez-Delgado et al., 2020, 2023; Zhang y Liu, 2019). Si bien existen estudios sobre las creencias motivacionales docentes, se requiere una investigación que estudie estas dimensiones en el contexto de postpandemia. Dado el escenario inédito de la vuelta a la presencialidad que impuso nuevos retos a la labor docente, y demostrada la importancia las creencias motivacionales en el desempeño de una enseñanza efectiva, este estudio se propuso como objetivo comparar el interés

intrínseco y la orientación a la meta de dominio de docentes durante el post confinamiento producto de la pandemia por COVID-19.

MÉTODO

En esta investigación se aproximó al fenómeno de estudio desde un enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo correlacional de corte transversal, utilizándose un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los participantes fueron 157 docentes de educación secundaria de tres instituciones educativas públicas de las ciudades de Tomé, Penco y Concepción de la Región del Biobío, Chile. Los criterios de inclusión fueron ser docente de educación media durante el primer semestre de 2022 de vuelta a las clases presenciales. Como exclusión se consideró docentes de nivel de educación preescolar y primaria. Respecto de la técnica para la recolección de datos, esta fue una encuesta, específicamente, se usó un cuestionario cuyo instrumento que integra dos dimensiones unidimensionales. La primera es la de interés intrínseco docente compuesta por 4 ítems y cuya consistencia interna fue adecuada ($\alpha > 0.703$; $\Omega > 0.713$).

La segunda dimensión es la orientación a las metas de dominio docente, compuesta por 3 ítems y cuya consistencia interna también fue adecuada ($\alpha > 0.785$; $\Omega > 0.763$). Ambas escalas originales son de un estudio en docentes de Turquía (Capa-Aidyn, 2009), fueron adaptadas al español y validadas en el marco

la investigación de Sáez-Delgado et al., (2022b). El formato es escala tipo Likert con 7 posibilidades de respuesta, donde 1 es siempre, 2 es casi siempre, 3 es frecuentemente, 4 es la mitad de las veces, 5 es rara vez, 6 es casi nunca y 7 es nunca. El instrumento pasó por el proceso de evaluación de su estructura factorial mediante análisis factorial confirmatorio (AFC), así pues, se probaron tres modelos: (1)

Modelo de tres factores independientes; (2) Modelo multinivel de tres actores y un de orden superior; y (3) Modelo multinivel de tres factores relacionados y 1 de orden superior. De estos modelos, el segundo mostró índices de ajuste adecuados según los índices de ajuste propuestos en la literatura, es decir, un RMSEA $\leq .07$, el CFI y TLI > 0.92 , el SRMR < 0.08 y el chi-cuadrado (Tabla 1).

Tabla 1. Índice de ajuste del análisis factorial confirmatorio de las dimensiones Interés intrínseco y orientación a la meta de dominio.

| Escala | X ² | FD | RMSEA | (90% CI) | SRMR | CFI | TLI |
|----------------------------------|----------------|----|-------|------------|------|-------|-------|
| Interés intrínseco | 1.826* | 2 | .000 | .000 -.135 | .032 | 1.000 | 1.000 |
| Orientación a la meta de dominio | .182* | 2 | .000 | .000 -.053 | .006 | 1.000 | 1.000 |

Nota: FD, grados de libertad del modelo; RMSEA, error cuadrático medio de aproximación (IC del 90 %) intervalo de confianza del 90 % RMSEA; SRMR, Raíz Cuadrada Estandarizada del Residuo; CFI: índice de ajuste comparativo; TLI, índice de ajuste no normalizado.

Procedimiento de recolección de datos

El proceso implicó recogida de la información en el primer semestre del año 2022. Para esto, se realizaron los procedimientos para asegurar la factibilidad investigativa, la cual se logró con el consentimiento informado de los directivos. Los directores que consistieron autorizando la investigación, permitió contactar a los docentes por medio de correo electrónico, enviándoles un link con la encuesta que fue diseñada en la herramienta tecnológica SurveyMonkey (<https://es.surveymonkey.com/r/5CQZDRW>). Esta encuesta tenía en su primera sección un consentimiento informado, basado en los estándares internacionales para la investigación con seres humanos. Los docentes respondieron la encuesta

en formato online, teniendo en su primera parte un consentimiento, de esta forma, solo aquellos docentes que accedieron en forma voluntaria y libremente a participar obtuvieron el despliegue del resto de las preguntas.

Procedimiento de análisis de datos

Se realizaron análisis descriptivos de las variables “interés intrínseco” y las variables sociodemográficas. En el caso de las variables cualitativas se presentan frecuencias y para las variables numéricas se presentan estadísticos de tendencia central como el promedio y la mediana y por otro lado se presentan estadísticos de dispersión, como la desviación estándar y los valores mínimos y máximos, también se incorporan estadísticos

que reportan la forma de la distribución, cómo son la asimetría y la curtosis. Para estimar la relación entre “interés intrínseco” y “orientación a la meta de dominio” primero se evaluó la normalidad en la distribución de los datos, para ello se utilizó la prueba Kolmogorov-Smirnov con la modificación de Lilliefors debido a que los datos de las variables no se distribuyeron de manera normal, para evaluar la correlación se utilizó la prueba no paramétrica de Spearman.

Para estimar diferencias por grupos para las variables “interés intrínseco” y “orientación a la meta de dominio” según las variables categóricas sexo, tipo de contrato y experiencia docente, primero se evaluaron los supuestos de distribución normal de los datos para los grupos a comparar, para ello se utilizó la prueba Kolmogorov-Smirnov con la modificación de Lilliefors, luego se evaluó el supuesto de homogeneidad en la varianza, para ello se utilizó la prueba de Levene. Debido a que no se cumplió con los supuestos para aplicar una

evaluación paramétrica, se utilizó la prueba robusta de Yuen. El análisis de estudio se realizó con el Software Rstudio, versión 3.6.1.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Partiendo de las variables sociodemográficas, en la Tabla 2 se muestra que, la edad es de 39.14 años (DE= 11.07), la carga horaria es de 40,06 horas (DE=6,84), y la edad promedio de 12.18 (DE=11,07) años, 101(64.3%) mujeres y 56 (35.7%) hombres. En relación con la experiencia en docencia, los docentes presentaron en promedio 12.18 (DE=10.5) años de experiencia. Respecto al tipo de contrato, 104 poseían contratos indefinidos, 50 contratos a plazo fijo y 3 a boletas de honorarios, en relación con la carga horaria declarada, 116 (73.9%) profesores declararon tener una carga horaria de 40 horas o más y 41 (26.1%) docentes declararon poseer cargas horarias de menos de 40 horas.

Tabla 2. Datos demográficos.

| | Media | DE | Mediana | Mínimo | Máximo | Sesgo | Curtosis |
|---------------|-------|-------|---------|--------|--------|-------|----------|
| Edad | 39,14 | 11,07 | 37 | 23 | 70 | 0,77 | -0,41 |
| AÑOSEX | 12,18 | 10,50 | 9 | 0 | 41 | 1,05 | 0,11 |
| Carga horaria | 40,06 | 6,84 | 44 | 7 | 44 | -2,44 | 6,56 |
| INTINT | 6,27 | 0,68 | 6,4 | 3,6 | 7 | -1,15 | 1,09 |
| ORMETA | 6,41 | 0,58 | 6,5 | 4,5 | 7 | -1,13 | 1,01 |

Nota: DE= Desviación estándar; AÑOSEX= Años de experiencia; ININT= Interés intrínseco; ORMETA= Orientación a la meta de dominio.

La descripción general de los resultados, en el caso de las variables autorregulatorias docentes, específicamente el interés intrínseco muestra un promedio de 6.27 (DE= 0.68), y en el caso de la orientación a la meta de dominio muestra un promedio de 6.41 (DE= 0.58). Para evaluar la relación entre interés intrínseco y orientación a la meta de dominio en docentes, en primer lugar, se evaluó la normalidad de la distribución de los datos de estas dos variables, para esto debido a que la muestra es mayor a 50 sujetos, se aplicó la

prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov con la modificación de Lilliefors, resultando en ambos casos significativas, para el interés intrínseco $D=0.18$, $p<0.001$ y para orientación a la meta de dominio $D=0.16$, $p<0.001$. Debido a que no se pudo asumir la normalidad en la distribución de las variables, para evaluar la correlación se realizó la prueba no paramétrica rho de Spearman, el resultado fue una relación significativa entre interés intrínseco y orientación a la meta de dominio $Rho=0.43$, $p<0.001$ (Figura 2).

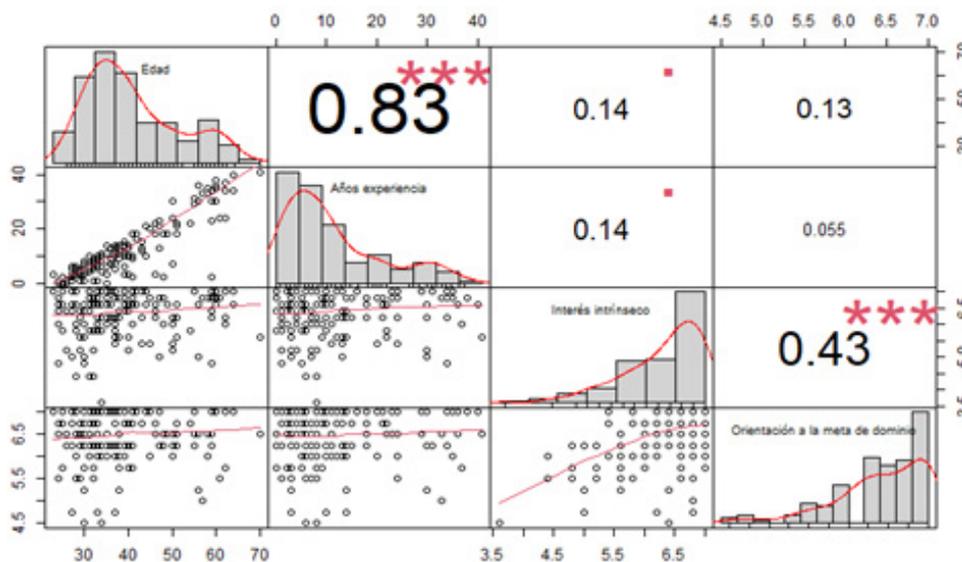


Figura 2. Normalidad de la de distribución de los datos entre Interés intrínseco y orientación a la meta de dominio.

La Comparación general entre el interés intrínseco y variables sociodemográficas de sexo, años de experiencia docente y tipo de contrato, pueden ser observadas en la Tabla 3.

Tabla 3. Comparación entre el interés intrínseco y variables sociodemográficas.

| | | M | ME | DE | K-S Lilliefors | Levene | Yuen test |
|--------|-------------|------|-----|------|----------------|------------------|------------------------------|
| Sexo | Hombre | 6.14 | 6.3 | 0.76 | D = 0.14** | F (1,155) = 2.57 | T (58.5) = 1.67 |
| | Mujer | 6.35 | 6.6 | 0.62 | D = 0.19*** | | |
| AÑOSEX | 10 o más | 6.42 | 6.6 | 0.57 | D = 0.21*** | F (1,155) = 2.98 | T (89.44)=2.92**, ES=0.35 |
| | Menos de 10 | 6.11 | 6.4 | 0.75 | D = 0.17*** | | |
| TIDCO | Indefinido | 6.33 | 6.6 | 0.65 | D = 0.20*** | F (1,155) = 1.48 | T (54.57) = 1.66 |
| | Otro | 6.15 | 6.4 | 0.73 | D = 0.20*** | | |

Nota: M= Media; ME= Mediana; DE= Desviación estándar; AÑOSEX= Años de experiencia; TIDCO=Tipo de contrato.

La Comparación en el Interés intrínseco según sexo, mostró que el interés intrínseco en promedio fue 6.27 (sd=0.68), en relación con el sexo, los hombres presentaron un promedio 6.14 (0.76) y las mujeres un promedio 6.35 (sd=0.62), para evaluar si la diferencia era significativa se aplicó la prueba Robusta de Yuen, la cual no resultó significativa $T (58.5) = 1.67$, $p = 0.09$. Las diferencias según los años de experiencia docente, se agruparon en dos

grupos, un grupo con 10 o más años de experiencia docentes y el otro grupo con aquellos que poseían menos de 10 años de experiencia, los con 10 o más años de experiencia presentaron un promedio 6.42 (0.57) y los con menos de 10 años de experiencia un promedio 6.11(sd=0.75), para evaluar si la diferencia era significativa se aplicó la prueba Robusta de Yuen, la cual resultó significativa $T (89.44) = 2.92$, $p=0.004$, $ES=0.35$ (Figura 3).

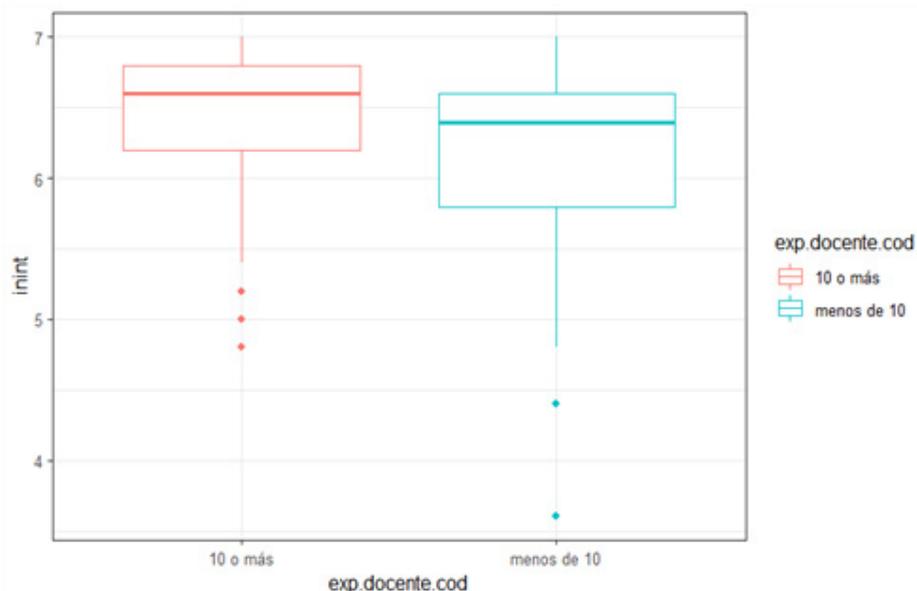


Figura 3. Descripción comparativa entre el interés intrínseco y años de experiencia docente.

Para finalizar, se evaluaron diferencias según el tipo de contrato, para este fin, la muestra se agrupó en 2 grupos, un grupo formado por los profesores que poseen contratos indefinidos y el otro grupo conformado por los docentes con contrato a plazo fijo y con boletas de honorarios. Los profesores con contrato indefinido presentaron un promedio de 6.33(sd=0.65) y el otro grupo presentó un promedio

de 6.15(sd=0.73), para evaluar si la diferencia era significativa se aplicó la prueba Robusta de Yuen, la cual no resultó significativa $T(54.57) = 1.66, p = 0.10$. Comparación general entre la orientación a la meta de dominio y variables sociodemográficas de sexo, años de experiencia docente y tipo de contrato, pueden ser observadas en la Tabla 4.

Tabla 4. Comparación entre la orientación a la meta del dominio y variables sociodemográficas.

| | | M | ME | DE | K-S Lilliefors | Levene | Yuen |
|---------------|-------------|------|-----|------|----------------|------------------|------------------|
| Sexo | Hombre | 6.31 | 6.5 | 0.66 | D = 0.15** | F (1,155) = 2.06 | T (57.73) = 1.21 |
| | Mujer | 6.47 | 6.5 | 0.53 | D = 0.18*** | | |
| AÑOSEX | 10 o más | 6.46 | 6.5 | 0.54 | D = 0.16*** | F (1,155) = 1.15 | T (85.84) = 0.53 |
| | menos de 10 | 6.37 | 6.5 | 0.62 | D = 0.18*** | | |
| TIDCO | Indefinido | 6.44 | 6.5 | 0.58 | D = 0.16*** | F (1,155) = 0.51 | T (55.04) = 0.65 |
| | Otro | 6.36 | 6.5 | 0.59 | D = 0.22*** | | |

Nota: M= Media; ME= Mediana; DE= Desviación estándar; AÑOSEX= Años de experiencia; TIDCO=Tipo de contrato.

La orientación a la meta de dominio en promedio fue 6,41 (sd=0.58), en relación con el sexo, los hombres presentaron un promedio 6.31 (0.66) y las mujeres un promedio 6.47(sd=0.53), para evaluar si la diferencia era significativa se aplicó la prueba Robusta de Yuen, la cual no resultó significativa $T(57.73) = 1.21, p = 0.23$. A continuación, se evaluaron diferencias según los años de experiencia docente, para este fin, la muestra se agrupó en dos grupos, un grupo con 10 o más años de experiencia docentes y el otro grupo con aquellos que poseían menos de 10 años de experiencia, los con 10 o más años de experiencia presentaron un promedio 6.46 (0.54) y los con

menos de 10 años de experiencia un promedio 6.37(sd=0.62), para evaluar si la diferencia era significativa se aplicó la prueba Robusta de Yuen, la cual no resultó significativa $T(85.84) = 0.53, p = 0.59$.

Para finalizar, se evaluaron diferencias según el tipo de contrato, para este fin, la muestra se agrupó en 2 grupos, un grupo formado por los profesores que poseen contratos indefinidos y el otro grupo conformado por los docentes con contrato a plazo fijo y con boletas de honorarios. Los profesores con contrato indefinido presentaron un promedio de 6.44(sd=0.58) y el otro grupo presentó un promedio de 6.36(sd=0.59), para evaluar si la diferencia era

significativa se aplicó la prueba Robusta de Yuen, la cual no resultó significativa $T(55.04) = 0.65, p = 0.51$.

Discusión

Este apartado presenta una discusión de los hallazgos del estudio, reflexionando sobre la importancia de evaluar la relación entre el interés intrínseco y orientación a las metas de dominio, comprendidas dentro del proceso de autorregulación docente para el aprendizaje, según variables sociodemográficas de sexo, años de experiencia docente y tipo de contrato. Además, presenta las limitaciones y futuras líneas de investigación. De acuerdo con los resultados, tanto el *interés intrínseco* como la orientación a la meta de dominio, mostraron en una escala de 1 a 7 un promedio sobre 6. Por lo tanto, da cuenta de un alto nivel en estas variables y no descendido durante el retorno a la presencialidad. Se pueden argumentar al menos 3 posibles justificaciones de estos resultados.

En primer lugar, una de las explicaciones respecto de este hallazgo podría tener que ver con las características de la medición de las variables de interés. Específicamente estas se evaluaron sobre la base de un instrumento sostenido desde la teoría de la autorregulación (Paulino y da Silva, 2011), que considera una fuerte base cognitiva y no emocional de los docentes. Esto quiere decir, que los docentes despliegan estrategias centradas en el logro de la tarea y sus responsabilidades pedagógicas. En

segundo lugar, es posible que los instrumentos tengan un efecto techo, dado el alto índice de respuesta de satisfacción en docentes. Esto se puede dar por diferentes razones, entre las cuales está el sesgo de deseabilidad social que caracteriza a los instrumentos que son de autoreporte.

En tercer lugar, puede tener mucho que ver el efecto post pandemia y cambio de modalidad. Muchos docentes reportaron dificultades durante las clases virtuales como barreras tecnológicas, y, por tanto, su motivación se pudo haber afectado, dado el estrés y otras variables de salud mental. Mientras que, el retorno a las clases presenciales elimina estas barreras y lleva al docente a experimentar nuevamente alta motivación y orientación al cumplimiento de metas, dado también el cambio más favorable de condiciones de salud y logísticas tras el confinamiento por COVID-19. Otro hallazgo interesante del estudio, es que sólo se encontró relación significativa entre interés intrínseco y orientación a la meta de dominio $Rho = 0.43, p < 0.001$, pero no con las variables sociodemográficas. Esto es consistente con autores que han encontrado relación entre la motivación intrínseca y la orientación a metas (Cerasoli y Ford, 2014).

Por otro lado, también se demostró que para ninguna de las variables (interés intrínseco y orientación a la meta de dominio) se encontró diferencias según sexo. Estudios previos coinciden con este hallazgo, es decir han evidenciado que no

influye en la motivación intrínseca y extrínseca de los profesores para desempeñar su labor docente el sexo (Wanakacha et al., 2018). Esto quizás se podría explicar pues el retorno a la presencialidad conllevó a ilusión por parte del profesorado en la incorporación de diferentes mejoras en respuesta a la necesidad de replantearse fundamentalmente la educación y considerar la pandemia como una oportunidad para reiniciarse, o más exactamente reiniciar la educación utilizando una pedagogía más sólida y centrada en la cultura, así se puede entender que los docentes llegan con nuevas ideas para garantizar el éxito académico, cultural y social de sus estudiantes que habitualmente corrían el riesgo de fracasar debido a su condición racial, cultural y socioeconómica y que esto es un motor tanto en docentes hombre y mujeres, sin diferencias (Ladson-Billings, 2021).

También, otros de los hallazgos evidenciaron diferencias significativas en los profesores con más de 10 años de experiencia en la variable interés intrínseco y no en la orientación a las metas de dominio. Esto es consistente con estudios previos que han indicado a partir de sus resultados que los profesores disfrutaban de la profesión un año y medio después de graduarse, es decir a medida que van ganando experiencia su motivación aumenta (Roness, 2011). Sin embargo, en ninguna de las dos variables de creencias motivacionales hubo diferencias significativas según el tipo de contratación que tenían los docentes. Esto se

puede explicar dado la reciente literatura donde se destaca que la pandemia ha puesto de relieve la necesidad de dismantelar desigualdades sistémicas en los sistemas educativos y dar prioridad a la salud mental y el bienestar en las escuelas que inspira a profesores focalizados en la mejora permanente de su enseñanza (Hill et al., 2020).

En este estudio presentó algunas limitaciones a considerar que son comunes en las investigaciones del área de las ciencias sociales y la investigación de campo. Específicamente hubo obstaculizadoras referidas al acceso de los participantes debido al contexto desafiante de la postpandemia y el retorno a clases presenciales, que implicó mayores dificultades para lograr un número de respuestas efectivas de la encuesta distribuida al profesorado de las escuelas participantes. Adicionalmente, el diseño descriptivo de corte transversal tiene la limitación del funcionamiento de variables en un momento dado, es decir las respuestas pueden estar sesgadas por alguna variable circunstancial del momento de ampliación de la escala. Sin embargo, estas mismas limitaciones entre otros aspectos generan la oportunidad de orientar las futuras líneas de investigación, por lo que resulta ideal llevar a cabo un estudio longitudinal para la observación de las variables expuestas en este estudio.

Así también, este estudio analizó la motivación intrínseca, desde la teoría social cognitiva de la ARD, pero futuros estudios pueden explorar la motivación desde teorías tradicionales de

motivación que incluyen el espectro de niveles de motivación, desde la amotivación hasta la motivación autodeterminada (Deci y Ryan, 2008) o bien el proceso y desarrollo de la regulación de la emoción del docente desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación (Roth, Vansteenkiste y Ryan, 2019). Finalmente, también es recomendable investigar la categorización de la orientación a la meta del docente desde la aproximación o la evitación ante un determinado resultado (Herrera et al., 2022).

CONCLUSIONES

Específicamente el objetivo estudio comparó el interés intrínseco y la orientación a la meta de dominio en docentes considerando características sociodemográficas durante el retorno a clases presenciales después de la etapa de pandemia por COVID-19. A partir de los hallazgos y discusión presentada, es posible concluir que las variables sociodemográficas sexo y tipo de contrato no generan diferencias en el interés intrínseco y la orientación a la meta del profesorado; sin embargo, sí se logró demostrar que los docentes con más de diez años de experiencia muestran mayores niveles de interés intrínseco que docentes con menos años de experiencia. Se requieren más estudios para identificar factores intervinientes que influyan en el interés intrínseco y orientación a la meta del profesorado y consecuentemente permiten mejorar estas variables por medio del modelado en sus estudiantes. Es importante destacar la necesidad

de abordar dentro del desarrollo profesional del profesorado, aspectos que permitan a los docentes construir y reconstruir en dinamismo con los cambios contextuales los procesos de autorregulación desde la reflexión y la comprensión del rol docente como agente de cambio.

CONFLICTO DE INTERESES. Los autores declaran que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

- Benita, M., Butler, R., y Shibaz, L. (2019). Outcomes and antecedents of teacher depersonalization: The role of intrinsic orientation for teaching. *Journal of Educational Psychology, 111*(6), 1103. <https://doi.org/10.1037/edu0000328>
- Capa-Aydin, Y., Sungur, S., y Uzuntiryaki, E. (2009). Teacher self-regulation: Examining a multidimensional construct. *Educational Psychology, 29*(3), 345–356. <https://doi.org/10.1080/01443410902927825>
- Cerasoli, C. y Ford, M. (2014). Motivación intrínseca, rendimiento y el papel mediador de la orientación a la meta de dominio: una prueba de la teoría de la autodeterminación, *The Journal of Psychology, 148*(3), 267-286. <https://doi.org/10.1080/00223980.2013.783778>
- Deci, E., y Ryan, R. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology, 49*(3), 182. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Díaz, C., Alcapán, A., Figueroa, E., Mella, C., Morales, Í., Palma, A. y Tor, L. (2022). Teacher's adaptive and self-regulation strategies in the Covid-19 pandemic. *Perspectiva Educacional, 61*(2), 142-166. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.2-art.1283>
- Fokkens-Bruinsma, M., Canrinus, E., Ten, M. y Rietveld, L. (2018). The relationship between teachers' work motivation and classroom goal orientation. *Pedagogische Studiën, 95* (2), 86-100.

- <https://psycnet.apa.org/record/2019-01386-002>
- Hanna, G., Goyón, M., y Samaniego, G. (2022). Challenges for education post pandemic by COVID 19. *RECIAMUC*, 6(3), 260-265. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/6.\(3\).julio.2022.260-265](https://doi.org/10.26820/reciamuc/6.(3).julio.2022.260-265)
- Herrera, D., Iberico, C., Matos, L., y Cerna, Y. (2022). Professors' motivational styles, future orientation, and engagement: A qualitative study in professor-student dyads in the school of music. *Psychology of Music*, 1(2), 1-12. <https://doi.org/10.1177/030573562211353>
- Hill, C., Rosehart, P., Helene, J., y Sadhra, S. (2020). What kind of educator does the world need today? Reimagining teacher education in post-pandemic Canada. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 565-575. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1797439>
- Kunst, E., Van Woerkom, M. y Poell, R. (2018). Perfiles de orientación a metas de los docentes y participación en actividades de desarrollo profesional. *Vocaciones y Aprendizaje*, 11 (1), 91-111. <https://doi.org/10.1007/s12186-017-9182-y>
- Ladson-Billings, G. (2021). I'm here for the hard re-set: Post pandemic pedagogy to preserve our culture. *Equity y Excellence in Education*, 54(1), 68-78. <https://doi.org/10.1080/10665684.2020.1863883>
- Liu, W., Li, X., y Zou, Y. (2019). The Formation of Teachers' Intrinsic Motivation in Professional Development. *Integrative Psychological y Behavioral Science*, 53(3), 418-430. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9465-3>
- López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., Oteyc, K., Vega, C., Inzunza, C., y Fonseca, T. (2022). Prácticas docentes de autorregulación del aprendizaje para la promoción de la permanencia universitaria en contexto de pandemia. *Revista E-Psi*, 11(1), 141-156. <https://revistaepsi.com/artigo/2022-ano11-volumen1-artigo8/>
- Malmberg, L. (2006). Goal-orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 58-76. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.005>
- Paulino, P., y da Silva, A. (2011). Knowing how to learn and how to teach motivation: Contributions from Self-Regulation of Motivation to more a effective learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29(1), 656-662. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.289>
- Roness, D. (2011). Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(3), 628-638. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.016>
- Roth, G., Vansteenkiste, M., y Ryan, R. (2019). Integrative emotion regulation: Process and development from a self-determination theory perspective. *Development and Psychopathology*, 31(3), 945-956. <https://doi.org/10.1017/S0954579419000403>
- Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., y Casanova, D. (2022a). Prácticas docentes para promover la autorregulación del aprendizaje durante la pandemia COVID-19: escalas de medición y modelo predictivo. *Formación Universitaria*, 15(1), 95-104. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000100095>
- Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., y León-Ron, V. (2021). Escalas para medir las fases de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. *Información Tecnológica*, 32(2), 41-50. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000200041>
- Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., Sáez, Y., y León-Ron, V. (2023). Invariant and suboptimal trajectories of self-regulated learning during secondary school: implications focused on quality in higher education. *Frontiers in Psychology*, 14, 1235846. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1235846>
- Sáez-Delgado, F., Cofré, M., Estrada, C., Fornerod, M., García, M., Muñoz, E., y Segovia, G. (2020). Escala de autoeficacia docente para la promoción de la autorregulación del aprendizaje. *CienciAmérica*, 9(3), 64-88. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.332>

- Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Baeza-Sepúlveda, C., Contreras-Saavedra, C. y Lozano-Peña, G. (2022b). Teacher Self-Regulation and Its Relationship with Student Self-Regulation in Secondary Education. *Sustainability*, 14(24), 16863; <https://doi.org/10.3390/su142416863>
- Wanakacha, C., Aloka, P., y Nyaswa, P. (2018). Gender differences in motivation and teacher performance in core functions in Kenyan secondary schools. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 7(1), 89-89. <http://archive.sciendo.com/AJIS/ajis.2018.7.issue-1/ajis-2018-0009/ajis-2018-0009.pdf>
- Werner, K. M., y Milyavskaya, M. (2019). Motivation and self-regulation: The role of want-to motivation in the processes underlying self-regulation and self-control. *Social and Personality Psychology Compass*, 13(1), e12425. <https://doi.org/10.1111/spc3.12425>
- Zhang, S., y Liu, Q. (2019). Investigating the relationships among teachers' motivational beliefs, motivational regulation, and their learning engagement in online professional learning communities. *Computers y Education*, 134, 145-155. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.02.013>
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/000283120731290>
- Zimmerman, B., y Moylan, A. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299- 315). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203876428>

ACERCA DE LOS AUTORES

Catherine Baeza-Sepúlveda. Profesora de Educación Básica y Diferencial, Universidad Católica de Santa María. Diplomada en Niñez y Políticas Públicas, Universidad de Chile. Magister en Ciencias de la Educación, U. Católica de Santa María. Expositora en el Congreso COIIED, 2022. Afiliada al equipo de investigación Fondecyt. Publicación de artículos científicos.

Fabiola Sáez-Delgado. Doctora en Psicología, Universidad de Concepción, Chile. Académica asistente, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Expositora en la AERA, Estados Unidos. Subdirectora del Centro de Investigación en Educación y Desarrollo de la UCSC, Chile. Adjudicación de proyectos nacionales e internacionales.

Javier Mella-Norambuena. Doctor, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Académico del Departamento de Ciencias la Universidad Técnica Federico Santa María. Expositor en AERA, USA. Miembro del Grupo de Investigación Internacional Sociedad, Educación y Psicología (GISEP). Participación en proyectos nacionales e internacionales.

Yaranay López-Angulo. Doctora en Psicología, Universidad de Concepción, Chile. Académica de Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Concepción. Líneas de investigación: variables cognitivas-motivacionales relacionadas al abandono universitario, psicoeducación y género. Adjudicación de proyectos y publicaciones en Wos, Scopus y Scielo.

Carola Zañartu. Doctor en Ciencias Sociales, Universidad Católica de Murcia, España. Magister en Desarrollo Humano, Universidad Austral de Chile. Educadora de Párvulos, Licenciada en Educación, Universidad Católica de Temuco. Académica de la Facultad de Educación Psicología y Familia, Pedagogía en Educación Parvularia. Líneas de investigación Liderazgo, procesos afectivos y comunidades de aprendizaje en docentes.