

Capítulo 11

Estilo interpersonal docente, clima motivacional, necesidades psicológicas básicas y motivación académica: Variables motivacionales clave a dominar para incrementar el autoconcepto académico de los estudiantes universitarios

Roberto Espinoza-Gutiérrez

Facultad de Deportes campus Tijuana. UABC

Juan José Calleja-Núñez

Facultad de Deportes campus Tijuana. UABC

Jorge A. Aburto-Corona

Facultad de Deportes campus Tijuana. UABC

Antonio Granero-Gallegos

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Almería

Raúl Fernández-Baños

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20256609>



Introducción

La educación superior es la cúspide de la formación académica de los ciudadanos en los sistemas educativos de los diferentes países del mundo. Los cimientos que brinda la educación básica en la población de cada país suelen procurar herramientas que promueven un adecuado desenvolvimiento del individuo en su contexto social. Sin embargo, es la educación superior la responsable de especializar a quienes acceden a ella, en áreas de conocimiento específicas o profesiones de alta responsabilidad, lo que contribuye al desarrollo económico, tecnológico y científico en el ámbito local e internacional de cada país (Díaz et al., 2019).

Los jóvenes o adultos que ingresan a estudios universitarios pueden adquirir un nutrido acervo cultural, impulsar su desarrollo personal, seguridad económica y un futuro estable, ya que podrían dominar distintas herramientas que, al aplicarlas, deriven en productos o servicios que refieran una mayor calidad de vida (Stryzhak, 2020). Lo anterior sitúa a los universitarios como personas adaptadas a las diferentes demandas y complejidades de los entornos laborales, capaces de ser agentes de cambio e innovación (Al-Husseini et al., 2021).

Desafortunadamente, esto no siempre ocurre y muchos de los universitarios que ingresan a los estudios superiores alrededor del mundo no logran concretar sus carreras debido a distintas variables físicas, del entorno y de la propia personalidad, lo que puede limitar las estrategias y habilidades que se requieren para satisfacer las distintas demandas de la vida, lo que puede poner en riesgo académico su proceso de formación como profesional (Li y Carroll, 2020).

En ese sentido, la educación universitaria parece proporcionar algunas áreas de oportunidad en temas como el desarrollo y mantenimiento de aspectos psicológicos de los estudiantes, los cuales representan un papel importante en el aprendizaje (Buhl-Wiggers et al., 2023). Los esfuerzos de autoridades y personal académico en instituciones de educación superior

suelen concentrarse en el desarrollo de las competencias establecidas en los planes de estudio, poner en marcha clases y actividades para el manejo de los contenidos de las asignaturas, así como en evaluar el aprendizaje mediante distintos tipos de estrategias (Lynch et al., 2023).

Sin embargo, es creciente, y cada vez más relevante, la literatura que identifica la necesidad de estudiar factores psicológicos de los estudiantes (Duffy et al., 2019; Sheldon et al., 2021), así como la influencia que ejerce en estas la manera en que los docentes dirigen sus clases (Huéscar et al., 2020).

Por lo anterior, se puede deducir la relevancia de estudiar variables que han mostrado ser de importancia en el ámbito de la educación superior para mitigar el riesgo académico, como el autoconcepto académico, así como sus componentes de esfuerzo y confianza académica, las necesidades psicológicas básicas (BPN por sus siglas en inglés), el estilo interpersonal docente, el clima motivacional y la motivación académica (López-García et al., 2022; Rubio-Valdivia et al., 2022), especialmente en contextos donde se carece de estudios que contribuyan a incrementar los conocimientos de factores que favorecen el éxito académico y las experiencias de los estudiantes en las aulas.

Desarrollo

Autoconcepto académico

Se denomina autoconcepto a la percepción que las personas tienen de sí mismas, lo que incluye imágenes, pensamientos, ideas, valores, identidad, habilidades, imagen corporal, creencias y características conductuales (López et al., 2016). El autoconcepto se confecciona a través del tiempo, debido a las vivencias experimentadas en los contextos donde el individuo se desenvuelve, lo cual permite que la conducta fomente o promueva lo que las personas conciben de su ser físico, social e incluso espiritual (García y Musitu, 2014). De acuerdo con algunos autores, el autoconcepto tiene características que hacen que permanezca estático a través del tiempo; no obstante, parece ser más aceptada la idea de que este cambia, se adapta, evoluciona y reajusta de acuerdo con situaciones

experimentadas por cada persona (Cazalla-Luna y Molero, 2013). De acuerdo con Shavelson et al. (1976), el autoconcepto se conforma tanto del factor académico como del no académico, donde el aspecto no académico considera las dimensiones social, física y emocional. Por su parte, tres décadas más tarde, Esnaola et al. (2008) generaron aportaciones que parecen complementar adecuadamente a estas consideraciones, planteando que los aspectos que componen el autoconcepto son el personal, social, físico y académico.

En lo que respecta al autoconcepto académico (ASC, por sus siglas en inglés), es un constructo que refiere la manera en que las personas conciben su desempeño en las actividades académicas, por lo que el ASC puede definirse como un constructo teórico que hace alusión a la representación mental de las habilidades académicas que cada persona posee de sí misma, lo que hace que esta variable cobre especial atención entre investigadores que analizan el riesgo académico en el ámbito de la educación y así encontrar implicaciones con otras variables como el rendimiento académico, la autoeficacia, el desempeño, la motivación y el logro, las cuales parecen ser mejores cuanto mayor es el autoconcepto académico (Wang y Yu, 2023).

Existe registro en la literatura de autores que han encontrado asociaciones significativas positivas entre el ASC y el rendimiento académico en distintos países y tipos de población (Gedda et al., 2021), lo que refiere su gran relevancia para ser estudiada y para proponer intervenciones para mejorar el ASC entre los estudiantes de diferentes niveles educativos.

El ASC se ha visto asociado tanto a variables académicas como psicológicas. Una de las variables con las que se ha visto esta relación en estudiantes de secundaria (Kulakow, 2020) y estudiantes de educación superior (Lohbeck y Moschner, 2022) es la motivación académica, donde a menor ASC, mayor la desmotivación de los estudiantes, al igual que cuando mayor es el ASC, mayor es la motivación autónoma (intrínseca) y controlada. El estilo interpersonal docente también es una variable que puede estar relacionada con el ASC, ya que se ha observado que los estilos de enseñanza que apoyan la autonomía favorecen el ASC, mientras que el estilo controlador, un estilo donde los estudiantes son solo receptores de información y se apegan a instrucciones docentes, ha

mostrado disminuirlo en estudiantes universitarios (Escaravajal, 2022). Del mismo modo, la satisfacción o frustración de las BPN son variables que, de acuerdo con Chacón (2020), pueden estar asociadas, sugiriendo que a mayor ASC, mayor la probabilidad de la satisfacción de las BPN. Por su parte, Granero-Gallegos et al. (2022) encontraron una asociación directa y positiva entre la satisfacción de competencia y de relación con los demás, con el ASC, en estudiantes universitarios españoles. Asimismo, en un estudio más actual se destacó la relevancia para investigadores y docentes de que se promuevan ambientes que favorezcan la satisfacción de las BPN, lo cual promueve el ASC (Granero-Gallegos, López-García, Baena-Extremera et al., 2023).

El clima motivacional es otra de las variables que se ha visto relacionada con el ASC, donde se observa que mayor clima motivacional orientado hacia la tarea o maestría se relaciona con mayor ASC (Ibáñez et al., 2022). Parte importante en el éxito de los estudiantes durante su vida estudiantil en diferentes etapas educativas es la satisfacción y voluntad para los estudios, lo cual se ha observado que son aspectos impulsados de manera significativa tanto por la confianza académica como por el esfuerzo académico (Bakadorova et al., 2020).

La confianza académica y el esfuerzo académico son considerados los dos factores que componen al ASC. Ambos considerados sumamente relevantes en la adaptación a las exigencias universitarias, la mejora del rendimiento académico y la eficacia en la consecución de empleo una vez finalizados los estudios universitarios (Chang et al., 2022). Por el contrario, una baja confianza y escaso esfuerzo académico pueden limitar el aprendizaje, disminuir el rendimiento y las expectativas académicas y aumentar la posibilidad del abandono de los estudios (Demagnet y Van Houtte, 2019). En el contexto mexicano, se ha observado que el desarrollo de la confianza y el esfuerzo académico puede evitar la deserción escolar en estudiantes universitarios (Santiago et al., 2023).

Estilo interpersonal docente

De acuerdo con Ryan y Deci (2020), destacados autores de la teoría de la autodeterminación y en las últimas décadas referentes mundiales en la investigación educativa, el estilo interpersonal docente es un factor

clave en la modificación del patrón de conducta de los estudiantes, por lo que su análisis representa alta importancia para favorecer el adecuado desempeño de los profesores y así generar ambientes adecuados para el éxito académico de los estudiantes.

Las interacciones interpersonales cotidianas en los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren en los salones de clase son la base fundamental que sostiene las relaciones entre profesores y estudiantes. En este sentido, el estilo interpersonal docente es un concepto que se refiere a la manera en que los profesores manifiestan sus comportamientos y generan ambientes interpersonales para implicar a los estudiantes en las actividades de aprendizaje que lideran (Reeve et al., 2019).

De acuerdo con la literatura, el estilo interpersonal de los profesores en las aulas presenta, al menos, dos posibles intervenciones docentes. Una de ellas, el estilo controlador, el cual se refiere a un actuar en el que el docente pretende controlar la mayor cantidad de variables posibles en el contexto de clases. Por otra parte, el estilo de apoyo a la autonomía fomenta altamente la independencia de los estudiantes, permitiendo que estos manejen variables no controladas por el profesor de tal manera que logren alcanzar los objetivos propuestos con un alto grado de participación. A pesar de que el estilo interpersonal docente de apoyo a la autonomía se podría concebir como un estilo completamente opuesto y sin posibilidad de interacción con el estilo docente orientado al de control, existen estudios donde se observa cómo es que ambos estilos en realidad pueden presentarse en un mismo contexto (Ryan et al., 2021).

De acuerdo con Ryan et al. (2021), entre las características del estilo de apoyo a la autonomía se encuentran el desarrollar estrategias didácticas que atienden las áreas de interés de los estudiantes, lo que implica un análisis del profesor que permita identificar estas áreas. Del mismo modo, este estilo tiende a que las actividades de aprendizaje planteadas por los profesores cuenten con explicaciones para el alumnado, que justifican su implementación, de tal modo que pueda ser comprendida tanto la actividad misma como su finalidad didáctica. Además, este estilo implica brindar la posibilidad a los estudiantes de elegir métodos o procedimientos para la resolución de actividades, habitualmente planteadas a manera de problemas, casos, proyectos, entre otros. Este estilo favorece la participa-

ción activa de los estudiantes porque se valora su capacidad, les permite tomar decisiones implícitas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje e incluso seleccionar tareas a realizar que respondan a las motivaciones e intereses personales. Previo, durante y posterior a las actividades de aprendizaje, este estilo incluye siempre una retroalimentación de calidad para los alumnos, realmente pertinente y oportuna, lo que favorece las propias ideas, reflexiones y asimismo el aprendizaje.

Por su parte, el estilo interpersonal docente controlador cuenta con características particulares, entre las que destaca el amplio protagonismo del profesorado al conducir los procesos de enseñanza, donde la imposición, amplio control y actitudes autoritarias son el principal ambiente en el aula. En este sentido, el docente tiende a ser represivo, restrictivo, limitador e inhibidor de las motivaciones personales de sus estudiantes, por lo que es común forzar la voluntad o conductas de estos para alcanzar los objetivos propuestos (Ryan et al., 2021). En suma, este estilo docente enfatiza que las instrucciones que se emiten hacia los estudiantes serán siempre bajo la única forma de pensar, sentir o comportarse del profesor y de este modo es que siempre se persigue que las tareas sean cumplidas (Moreno-Murcia et al., 2024). Por lo anterior, al estilo controlador también se le conoce como el estilo de enseñanza tradicional, ya que prevalece la transmisión de conocimiento con un papel ampliamente pasivo de los estudiantes, quienes ejecutan las acciones instruidas por el docente, donde con frecuencia son reforzados de manera positiva o negativa según amerite, de acuerdo con la interpretación del profesor sobre los resultados mostrados. De acuerdo con Moreno-Murcia et al. (2024), el estilo controlador generalmente resulta en que los estudiantes dejan de responder hacia las actividades según la propia motivación, sino que buscan atender las necesidades de los maestros. Lo anterior refiere ambientes de aprendizaje que pueden promover el riesgo académico de los estudiantes.

Respecto a las interacciones del estilo de apoyo a la autonomía con otras variables, se ha observado que este estilo contribuye al ASC y clima motivacional hacia la tarea (Granero-Gallegos, López-García y Burgueño, 2023), promueve la satisfacción de las BPN (Opdenakker, 2021) y la motivación académica (Ramzan et al., 2023). Mientras que el estilo

controlador se relaciona de manera negativa con el ASC y la motivación académica, pero se asocia de manera positiva con la frustración de las BPN y el clima motivacional hacia el rendimiento (Granero-Gallegos, Hortigüela-Alcalá et al., 2021).

En el ámbito universitario de profesionales en formación, se ha identificado que los estilos docentes empleados por quienes los forman tendrán un efecto importante entre su futuro en el campo laboral. Mientras que el estilo de apoyo a la autonomía parece producir la adquisición de aspectos positivos como la confianza académica, el compromiso (ambos componentes del ASC) y la satisfacción de las BPN (López-García et al., 2022), cuando los docentes en formación perciben un estilo controlador de sus profesores, serán menos susceptibles a adquirir adaptaciones positivas (Moreno-Murcia et al., 2018).

Clima motivacional

El clima motivacional se refiere al ambiente que otras personas generan cuando se encuentran al frente de actividades o lideran procesos en situaciones de logro de algún contexto en particular. Estos autores identifican dos climas motivacionales, el clima hacia la tarea o maestría (ampliamente conocido en inglés como *empowering*) y el clima motivacional hacia el ego o rendimiento (conocido en inglés como *disempowering*), los cuales presentan características particulares (Ames, 1992).

El clima orientado hacia la tarea es un clima en el que existe una alta implicación de los aprendices en las tareas que se realizan, un marcado apoyo a la autonomía de las personas, así como un alto apoyo social, por lo cual, este clima promueve la superación personal, la colaboración, el esfuerzo, la mejora, las respuestas cognitivas, afectivas y conductuales, lo que conduce a una autopercepción de competencia, favoreciendo el trabajo cotidiano escolar. Es por ello que los profesores que crean climas motivacionales hacia la tarea ofrecen a sus estudiantes la oportunidad de elegir, les proporcionan siempre la fundamentación de las actividades que implementan, consideran las opiniones, identifican las preferencias y las utilizan como herramientas o para generar estrategias, basan el éxito de los estudiantes con base en el esfuerzo, proporcionan herramientas

para que el trabajo en equipo funcione y se tengan gratas experiencias con este tipo de trabajo, ponen en práctica el aprendizaje cooperativo, se esfuerzan por hacer sentir a los estudiantes como personas valoradas e importantes, de quienes tienen interés en que desarrollen sus habilidades. Por otra parte, el clima orientado hacia el rendimiento se caracteriza por la creación de ambientes altamente controladores y las tareas se concentran en el ego, por lo que el desarrollo de actividades tiende a comparar a unos con otros respecto a las metas establecidas, que son generalmente orientadas a demostrar capacidades (Mosqueda et al., 2022).

En el contexto educativo esto es sumamente relevante, ya que autores han señalado que el clima motivacional que los docentes crean en sus procesos de enseñanza-aprendizaje es tan importante que podría ser factor para el éxito o fracaso de los objetivos establecidos. Por lo anterior, un docente que crea climas motivacionales orientados al ego frecuentemente emplea estrategias que ejercen presión sobre sus estudiantes para que estos piensen, manifiesten conductas e incluso sientan de acuerdo a la manera que ya tiene premeditada. También es característico de este clima motivacional que los docentes establezcan criterios de éxito o fracaso en las tareas con base en la superioridad, lo que implica alta competitividad y rivalidad entre compañeros, así como tratos especiales para quienes manifiestan lo esperado (tratos y recompensas positivas) y para quienes no logran lo premeditado por el profesor, como tratos indiferentes, recompensas negativas o ambas (Duda et al., 2017).

El clima motivacional ha sido de interés en recientes investigaciones que analizan su interacción con otras variables psicológicas y motivacionales, como las BPN y el ASC. De acuerdo con Granero-Gallegos, Baena-Extremuera et al. (2023), profesores en formación de diferentes áreas del conocimiento (Estudios Sociales, Lengua y Educación Física) se ven ampliamente favorecidos con climas motivacionales orientados hacia la tarea, ya que se obtuvieron relaciones significativas entre este clima creado por sus docentes y la satisfacción de las BPN, mientras que el clima hacia el ego se relacionó de manera negativa con la satisfacción de las BPN. Del mismo modo, en ese mismo estudio se puede observar que la satisfacción de las BPN se asoció positivamente con el ASC. Por otro lado, el clima motivacional orientado hacia el ego se relaciona de

manera positiva con la frustración de las BPN y estas a su vez se asociaron negativamente con el ASC. Lo anterior indica que en este tipo de población los climas motivacionales de apoyo a la autonomía pueden satisfacer la necesidad de autonomía, competencia y relación, lo que a su vez puede incrementar el ASC de los estudiantes (Granero-Gallegos, López-García & Burgueño, 2023).

Necesidades psicológicas básicas

Toda acción o comportamiento de las personas es motivada por las BPN, constructo que nace como subteoría de la teoría de la autodeterminación y que explica que toda conducta del ser humano se materializa por la necesidad de sentirse con autonomía, competente y relacionado otras personas (Deci y Ryan, 2000), donde la necesidad de autonomía hace alusión a la capacidad de las personas de decidir sobre las acciones y comportamientos a manifestar de acuerdo con la propia voluntad; la necesidad de competencia se desarrolla y manifiesta cuando las personas sienten la seguridad de que son capaces de llevar a cabo sus intenciones conductuales. La sensación de ser efectivos en lo que se pretende manifestar en materia de conductas hace alusión a que la persona sienta que sus capacidades son suficientes o mayores para desempeñar la acción; la necesidad de relación con los demás explica que las personas tienen de manera innata la necesidad de una sana y satisfactoria relación con otras personas en los contextos donde se desenvuelve. De acuerdo con esta subteoría, es imperante ser aceptado y conectar con las personas para que esta necesidad sea satisfecha.

En el ámbito académico, las BPN han contribuido a comprender cómo es que los docentes pueden contribuir a satisfacer o frustrar la autonomía, percepción de competencia y relaciones sociales de sus estudiantes en el contexto escolar, aspectos que pueden ser influenciados por el estilo interpersonal en que los docentes conducen sus procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que incluye la manera de dirigirse a los estudiantes y los ambientes de aprendizaje que crean. Específicamente, se ha encontrado que los profesores que favorecen la autonomía a través de sus ambientes de aprendizaje impulsan la satisfacción de las BPN y con ello la

disminución del riesgo académico. Por el contrario, cuando se emplean estilos controladores del estilo interpersonal docente, se ha encontrado que, en lugar de satisfacer, las BPN de los aprendices son frustradas, lo que puede incrementar el riesgo académico de los estudiantes (Sánchez y Jiménez-Parra, 2022).

En esta línea, las BPN desempeñan un papel de relevancia, ya que se ha observado que la satisfacción de estas se relaciona de manera positiva con el ASC, lo que implicaría que este se fortalece a medida que se encuentran satisfechas las BPN. Las BPN también se han visto relacionadas con el clima motivacional, de tal manera que el clima que se orienta hacia la tarea o maestría impulsa la satisfacción de las BPN, lo que promueve a su vez un estado y funcionamiento psicológico saludable. Por el contrario, el clima motivacional en contexto académico orientado hacia el ego o rendimiento parece favorecer la frustración de las BPN, específicamente con el factor de competencia (Chen et al., 2020).

De acuerdo con Ryan y Deci (2020), la satisfacción de las BPN refiere motivación, crecimiento y bienestar, mientras que su frustración puede conducir a un estado psicológico adverso que podría derivar en una patología que limita el adecuado desenvolvimiento de las personas. Lo anterior es sumamente relevante en la motivación académica de los estudiantes, ya que en caso de que los profesores no promuevan la satisfacción de las BPN y que sus ambientes de aprendizaje fomenten su frustración, se podría estar también generando desinterés por parte de los estudiantes hacia el aprendizaje, aburrimiento en clases y desmotivación (Granero-Gallegos, Baena-Extremera et al., 2023).

Motivación Académica

La motivación académica puede definirse como el conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que los estudiantes desarrollan e implementan para adquirir o incrementar conocimientos. La motivación académica incluye diversos componentes. Por un lado, la necesidad personal de adquirir nuevos conocimientos y, por otro lado, los que se atribuyen al mejorar como persona dentro del entorno social donde se desenvuelve, lo cual se relaciona con el logro de metas académicas, el crecimiento en

nivel de estudios o el seguimiento de metas del ámbito personal (Pinto et al., 2023).

En este sentido, los tipos de motivación se pueden diferenciar como motivación autónoma o intrínseca y controlada o extrínseca, donde la primera se puede interpretar como la fuerza motivacional basada en factores internos, por preferencia y necesidades psicológicas de la persona, pero sin estar ligada a un beneficio, lo cual sí sucede con la motivación extrínseca, que se fundamenta en recompensas otorgadas por un ente externo que no tiene el control la persona, por lo cual la característica principal de este tipo de motivación es que las personas emplean comportamientos como medio para lograr un fin específico. En un extremo opuesto a los dos tipos de motivación descritos (autónoma y controlada), se identifica también a la desmotivación, que se caracteriza por una completa ausencia de la intención por realizar una acción o actividad (Ryan y Deci, 2020).

Según diversos estudios, entre más elevada sea la motivación, mejores los resultados que se obtienen en el contexto escolar, ya que los alumnos dedican más tiempo al estudio (Affuso et al., 2023; Namaziandost et al., 2023), lo cual disminuye el riesgo académico. Sin embargo, esta motivación no solo debe manifestarse en cantidad, sino que, de acuerdo con Ryan y Deci (2020), también es sumamente determinante la calidad de esta para el alcance de los objetivos propuestos.

Al analizar con mayor profundidad las características de la motivación extrínseca, Howard et al. (2017) han distinguido cuatro tipos de este tipo de motivación, los cuales responden al grado en que influyen sobre la conducta extrínsecamente regulada, y son:

- i) Regulación externa. Es la que se basa en factores externos como las recompensas y restricciones, lo cual controla la conducta del individuo. Con este tipo de motivación, el factor más importante al realizar una actividad o conducta manifestada es lo que se recibirá a cambio, es decir, la conducta responde a obtener premios o evitar castigos. Este tipo de motivación representa el nivel más bajo de los cuatro tipos, ya que cuenta con una total ausencia de internalización.
- ii) Regulación introyectada. Es regulada por contingencias externas, por lo que el individuo emite estímulos y experimenta presiones de sí mismo para sí mismo. En esta motivación, el individuo reflexiona sobre las conductas a manifestar o acciones a realizar e influye en

gran medida en satisfacer aspectos considerados importantes por la propia persona, como evitar vergüenzas, sentimientos de culpa o incrementar la autoestima.

- iii) Regulación identificada. Se basa en el sentimiento que las personas experimentan hacia la conducta o acción a llevar a cabo. Si la persona valora y acepta una conducta, podrá llevarla a cabo de forma voluntaria, aunque la actividad no resulte naturalmente placentera. Se basa en la aceptación y buena percepción que se tiene sobre una actividad, lo que hace que el individuo se comprometa con ella. Los comportamientos se llevan a cabo porque se reconoce que hay beneficios a cambio. El grado de internalización en este tipo de regulación es casi completo.
- iv) Regulación integrada. La motivación por regulación integrada se considera una de las formas más desarrolladas de la motivación extrínseca, y sumamente cercana a la motivación autodeterminada. Cuando se ejecuta una acción por regulación integrada, las personas están convencidas de que esa actividad es completamente afín a los propios valores, creencias, metas y necesidades. Este tipo de regulación cuenta con un grado completo de internalización.

Por su parte, la motivación intrínseca también cuenta con clasificaciones que contribuyen a que sean caracterizadas para su análisis, las cuales, de acuerdo con Burgueño et al. (2017), son:

- i) Motivación intrínseca para saber. Este tipo de motivación se presenta al llevar a cabo cualquier acción o comportamiento que cause satisfacción de realizar alguna actividad para aprender, explorar e intentar entender nuevos conocimientos. Cualquier actividad que conduzca al placer que las personas pueden experimentar durante el proceso de aprendizaje de cosas nuevas es lo que se conoce como motivación intrínseca para saber.
- ii) Motivación intrínseca para lograr. Es el impulso que lleva a los estudiantes a realizar con éxito las tareas que consideran desafiantes. En esta modalidad de motivación, las acciones o conductas se llevan a cabo por el placer que causa lograr una nueva meta. Los estudiantes con alta necesidad de logros son aquellos que son persistentes,

mantienen el interés de lograr objetivos que se han propuesto a largo plazo, esto incluso llegando a superar los estándares establecidos para una mejora continua de sus propias acciones.

- iii) Motivación intrínseca para experimentar estimulación. Es el tipo de motivación que se manifiesta por la satisfacción de realizar alguna actividad nueva o creación de algo nuevo para el desarrollo de habilidades y destrezas. En este tipo de motivación la conducta se va adoptando con base en los estímulos ocurridos durante el desarrollo de la actividad novedosa.

Riesgo académico

El riesgo académico es un término que hace referencia a un estado de vulnerabilidad, condición o serie de condiciones que presentan las personas en el ámbito escolar, que pueden afectar el aprendizaje y limitar el adecuado logro de metas académicas, inducir a reprobación, rezago e incluso abandonar los estudios (Morales et al., 2023). Por lo anterior, autores como Carpio et al. (2018) y García et al. (2018) han realizado caracterizaciones del riesgo académico donde incluyen el riesgo de rezago escolar, riesgo de bajo rendimiento académico, riesgo de bajo nivel de aprovechamiento escolar y riesgo de fracaso escolar.

El riesgo de rezago escolar hace alusión a un estatus que cuenta con registro oficial de que los estudiantes no alcanzan las metas escolares que tiene previamente establecidas la institución donde realizan sus estudios, específicamente en el tránsito en la adquisición de créditos, número de semestres o cuatrimestres cursados. El riesgo de bajo rendimiento académico se refiere a notas o calificaciones por debajo de lo esperado. Por su parte, el riesgo de bajo nivel de aprovechamiento escolar incluye ausencia o insuficiente aprendizaje, adquisición de habilidades y competencias, así como actitudes que no refieren un adecuado alcance de objetivos en sus asignaturas. Por su parte, el riesgo de fracaso escolar, el más alto nivel de riesgo académico, representa tener una imposibilidad sumamente compleja de cambiar para lograr las metas para concretar la finalización de la carrera universitaria (García, 2018).

En el contexto mexicano, el riesgo académico en la educación superior inicia con factores externos, como la cobertura que el Estado logra para

ofrecer este tipo de formación, la cual, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2021), es del 30.6% del total de personas en condiciones etarias y académicas. En línea con esto, se ha reportado en estudios prospectivos que, de cada 100 estudiantes que ingresan a la primaria en México, unos 25 son quienes concluyen la educación superior (Programa sectorial de educación, 2020). No obstante, se ha encontrado que la mayor causa de riesgo académico está relacionada con las conductas de los estudiantes (Carpio et al., 2018).

Hallazgos en universitarios de la UABC, México

Evidencia recientemente encontrada en el contexto universitario de la Universidad Autónoma de Baja California en los campus Ensenada, Mexicali y Tijuana (n=1164; 232, 355 y 577 respectivamente), señala que hay una relación directa, positiva y significativa entre el estilo interpersonal docente controlador y la frustración de las BPN y la desmotivación, así como una relación directa, negativa y significativa con la satisfacción de las BPN. Por otro lado, el estilo de apoyo a la autonomía muestra relaciones predictivas directas significativas con la satisfacción de las BPN, motivación autónoma, motivación controlada y ASC, mientras que la relación es negativa con la frustración de las BPN y la desmotivación.

La satisfacción de las BPN presenta una relación predictiva alta sobre el ASC, mostrando también relación positiva con la motivación autónoma y con la motivación controlada. La motivación autónoma predice positivamente el ASC, mientras que la motivación controlada lo predice negativamente. También se encontró que la satisfacción de las BPN juega un rol importante como variable mediadora entre el apoyo a la autonomía y el ASC y que la motivación autónoma tiene importante papel mediador entre el apoyo a la autonomía y el ASC, incrementándose estos efectos aún más con la mediación múltiple de la satisfacción de las BPN y la motivación autónoma. Del mismo modo, se observó que, entre las chicas, la confianza y el esfuerzo mejoran con la percepción de apoyo a la autonomía por parte del profesor, mientras que, entre los varones, este efecto predictivo se ve mejorado por la mediación de un clima hacia la tarea en el aula.

Lo anterior refiere que tanto profesores como estudiantes deben conocer estas variables y favorecer el estilo de apoyo a la autonomía, el clima motivacional hacia la maestría, la satisfacción de las BPN, la motivación autónoma y con ello impactar positivamente el ASC, lo que refiere una condición favorable para evitar riesgo, rezago y abandono académico (Espinoza-Gutiérrez, 2024; Espinoza-Gutiérrez et al., 2024).

Conclusiones

La adecuada intervención docente en el ámbito universitario es crucial para favorecer variables relacionadas con el éxito académico de los estudiantes. No obstante, a pesar de los esfuerzos de las instituciones de educación superior (IES) a través de sus programas de formación y seguimiento docente, se siguen presentando casos en que se carece de un ejercicio académico consciente de variables que se relacionan con el adecuado desenvolvimiento de los alumnos en sus actividades escolares como el autoconcepto académico (ASC) y sus componentes, confianza y esfuerzo académico; el estilo interpersonal docente y sus dos estilos, controlador y de apoyo a la autonomía; la satisfacción o frustración de las BPN y sus componentes de competencia, autonomía y relación con los demás; el clima motivación y sus dos principales tipos, clima orientado hacia el ego o rendimiento y clima orientado hacia la maestría o tarea; la motivación académica y sus principales componentes, motivación autónoma/intrínseca, motivación controlada o extrínseca y desmotivación.

La literatura sostiene que, para promover la permanencia y el éxito académico de estudiantes en el contexto universitario, es indispensable desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje que promuevan el ASC con intervenciones docentes donde prevalezca el estilo interpersonal de apoyo a la autonomía, clima motivacional orientado a la tarea, satisfacción de las BPN y la motivación autónoma/intrínseca. No obstante, es importante destacar que los otros componentes de las diferentes variables pueden ser empleados de manera consciente como herramientas para el logro de los objetivos cuando el docente identifica la necesidad de complementar por las características de los estudiantes.

Conocer, planificar e implementar intervenciones docentes que consideren las variables antes mencionadas refiere una mayor probabilidad

de brindar a los estudiantes experiencias académicas de éxito, lo que a su vez promueve la permanencia en los estudios en el ámbito universitario y se mitiga la probabilidad de frustración, rezago y abandono académico.

Recomendaciones

Con base en los hallazgos expuestos en el presente capítulo, se sugiere que cada institución de educación superior cuente con un programa que incluya campaña informativa, talleres para directivos, profesores y estudiantes impartidos por expertos en el estudio de estas variables, así como propuesta de programa de seguimiento, para que las variables aquí abordadas puedan ser consideradas adecuadamente por los académicos durante sus procesos de enseñanza-aprendizaje y se refleje interés por el éxito académico de los estudiantes con un ejercicio docente pertinente, refiriendo probabilidades de impactar de manera positiva, disminuyendo el rezago y abandono académico.

Referencias

- Affuso, G., Zannone, A., Esposito, C., Pannone, M., Miranda, M. C., De Angelis, G., Aquilar, S., Dragone, M., & Bacchini, D. (2023). The effects of teacher support, parental monitoring, motivation and self-efficacy on academic performance over time. *European Journal of Psychology of Education*, 38(1), 1-23. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00594-6>
- Al-Husseini, S., El Beltagi, I., & Moizer, J. (2021). Transformational leadership and innovation: the mediating role of knowledge sharing amongst higher education faculty. *International Journal of Leadership in Education*, 24(5), 670-693. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1588381>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Bakadorova, O., Lazarides, R., & Raufelder, D. (2020). Effects of social and individual school self-concepts on school engagement during adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 73-91. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00423-x>

- Buhl-Wiggers, J., Kjærgaard, A., & Munk, K. (2023). A scoping review of experimental evidence on face-to-face components of blended learning in higher education. *Studies in Higher Education*, 48(1), 151-173. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2123911>
- Burgueño, R., Sicilia, Á., Medina-Casabón, J., Alcaraz-Ibáñez, M., & Lirola, M. J. (2017). Academic motivation scale revised. Inclusion of integrated regulation to measure motivation in initial teacher education. *Anales de Psicología*, 33(3), 670-679. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.3.249601>
- Carpio, C., Pacheco, V., Rodríguez, R., & Morales, G. (2018). *Riesgo académico. Un modelo de intervención, evidencias y extensiones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cazalla-Luna, N. & Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el auto-concepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, (10), 43-64. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/991>
- Chacón, R. (2020). *Análisis de la motivación, estrategias de aprendizaje, estrés académico y necesidades psicológicas básicas en el contexto universitario según factores académicos*. Tesis Doctoral. Universidad de Jaén. <https://hdl.handle.net/10953/1058>
- Chang, J. C., Wu, Y. T., & Ye, J. N. (2022). A study of graduate students' achievement motivation, active learning, and active confidence based on relevant research. *Frontiers in Psychology*, 13, 915770. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.915770>
- Chen, R., Wang, L., Wang, B., & Zhou, Y. (2020). Motivational climate, need satisfaction, self-determined motivation, and physical activity of students in secondary school physical education in China. *BMC Public Health*, 20, 1-14. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09750-x>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Demant, J., & Van Houtte, M. (2019). School effects on deviance: An international perspective. *Resisting education: A cross-national study on systems and school effects*, 3-26. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04227-1_1

- Díaz-Méndez, M., Paredes, M. R., & Saren, M. (2019). Improving society by improving education through service-dominant logic: Reframing the role of students in higher education. *Sustainability*, 11(19), 5292. <https://doi.org/10.3390/su11195292>
- Duda, J. L., Appleton, P. R., Stebbings, J., & Balaguer, I. (2017). Towards more empowering and less disempowering environments in youth sport: Theory to evidenced-based practice. In C. J. Knight, C. G. Harwood & D. Gould (Eds.), *Sport Psychology for Young Athletes* (pp. 81-93). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315545202-8>
- Duffy, A., Saunders, K. E., Malhi, G. S., Patten, S., Cipriani, A., McNevin, S. H., MacDonald, E., & Geddes, J. (2019). Mental health care for university students: a way forward? *The Lancet Psychiatry*, 6(11), 885-887. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30275-5](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30275-5)
- Escaravajal, J. C. (2022). *Influencia del estilo interpersonal docente y necesidades psicológicas básicas sobre el autoconcepto académico en profesorado en formación*. Tesis Doctoral. Universidad de Almería. <https://repositorio.ual.es/handle/10835/14071>
- Esnaola, I., Goñi, A. & Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 69-96. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17513105>
- Espinoza-Gutiérrez, R. (2024). *Análisis de la mediación de variables motivacionales entre el estilo interpersonal docente y el autoconcepto académico en estudiantes mexicanos de licenciatura en Educación Física*. Tesis Doctoral. Universidad de Almería. <https://repositorio.ual.es/handle/10835/17417/restricted-resource?locale-attribute=es>
- Espinoza-Gutiérrez, R., Baños, R., Calleja-Núñez, J. J., y Granero-Gallegos, A. (2024). Effect of teaching style on academic self-concept in mexican university students of physical education: multiple mediation of basic psychological needs and motivation. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 17(36), 46-61. <https://doi.org/10.25115/ecp.v17i36.10087>
- García, L. S. (2018). El abandono escolar, políticas públicas y trabajo de tutorías universitarias. *EDUCIENCIA*, 3(2), 40-48.
- García, F. & Musitu, G. (2014). *AF5. Autoconcepto Forma 5*. TEA Ediciones. https://web.teaediciones.com/ejemplos/af-5_manual_2014_extracto.pdf

- Gedda, R., Valdés, P., & Villagrán, N. (2021). Asociación entre el autoconcepto académico con el rendimiento académico en estudiantes universitarios físicamente activos e inactivos. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 41. <https://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/2135>
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Ortiz-Camacho, M. D. M., & Burgueño, R. (2023). Influence of empowering and disempowering motivational climates on academic self-concept amongst STEM, social studies, language, and physical education pre-service teachers: a test of basic psychological needs. *Educational Review*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2290444>
- Granero-Gallegos, A., Escaravajal, J. C., López-García, G. D., & Baños, R. (2022). Influence of teaching styles on the learning academic confidence of teachers in training. *Journal of Intelligence*, 10(3), 71. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030071>
- Granero-Gallegos, A., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., & Carrasco-Poyatos, M. (2021). Estilo docente y competencia en educación superior: mediación del clima motivacional. *Educación XX1*, 24(2), 43-64. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28172>
- Granero-Gallegos, A., López-García, G. D., & Burgueño, R. (2023). ¿Los climas (des)empoderadores creados por el formador del profesorado se asocian por igual con las experiencias motivacionales del profesorado en formación inicial de educación física y lengua extranjera?. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, (VII), 75–94. <https://doi.org/10.30827/portalin.viVII.29163>
- Granero-Gallegos, A., López-García, G. D., Baena-Extremera, A., & Baños, R. (2023). Relationship between psychological needs and academic self-concept in physical education pre-service teachers: a mediation analysis. *Sustainability*, 15(5), 4052. <https://doi.org/10.3390/su15054052>
- Howard, J. L., Gagné, M., & Bureau, J. S. (2017). Testing a continuum structure of self-determined motivation: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 143(12), 1346. <https://doi.org/10.1037/bul0000125>

- Huéscar, E., Moreno-Murcia, J. A., & Espin, J. (2020). Teachers' interpersonal styles and fear of failure from the perspective of physical education students. *Plos One*, *15*(6), e0235011. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0235011>
- Ibáñez, E. M., Janer, M. V., Caballero, M. O., Jiménez, J. L. U., Molero, P. P., & Valero, G. G. (2022). Clima motivacional, ansiedad y autoconcepto físico y emocional en estudiantes de educación federados y no federados. Un modelo de educaciones estructurales. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*(1), 297-306. <http://hdl.handle.net/10662/16276>
- Kulakow, S. (2020). Academic self-concept and achievement motivation among adolescent students in different learning environments: Does competence-support matter?. *Learning and Motivation*, *70*, 101632. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2020.101632>
- Li, I. W., & Carroll, D. R. (2020). Factors influencing dropout and academic performance: an Australian higher education equity perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*, *42*(1), 14-30. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1649993>
- Lohbeck, A., & Moschner, B. (2022). Motivational regulation strategies, academic self- concept, and cognitive learning strategies of university students: does academic self- concept play an interactive role?. *European Journal of Psychology of Education*, *37*(4), 1217-1236. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00583-9>
- López-García, G. D., Carrasco-Poyatos, M., Burgueño, R., & Granelo-Gallegos, A. (2022). Teaching style and academic engagement in pre-service teachers during the COVID- 19 lockdown: Mediation of motivational climate. *Frontiers in psychology*, *13*, 992665. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.992665>
- López, I., González, C., San Pedro, B., & San Pedro, J. C. (2016). Del autoconcepto general al autoconcepto artístico. *Magister*, *28*(1), 42-49. <https://doi.org/10.1016/j.magis.2016.06.002>
- Lynch, S., Simon, M., & Maher, A. (2023). Critical pedagogies for community building: Challenging ableism in higher education physical education in the United States. *Teaching in Higher Education*, *28*(1), 195-210. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1789858>

- Morales, G., Peña, B., Hernández, A., & Carpio, C. A. (2023). Análisis e intervención en el riesgo académico en educación superior. *Revista Iberoamericana ConCiencia*, 8(Especial), 1-22. <https://doi.org/10.32654/ConCiencia/eds.especial-1>
- Moreno-Murcia, J. A., Pintado, R., Huéscar, E., & Marzo, J. C. (2018). Estilo interpersonal controlador y percepción de competencia en educación superior. *European Journal of Education and Psychology*, 11(1), 33-45. <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i1.184>
- Moreno-Murcia, J. A., Saorín-Pozuelo, M., Baena-Martínez, S., Ferriz-Valero, A., & Barrachina-Peris, J. (2024). Estilos motivadores docentes y directividad en Educación Física. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 1(155), 38-49. [https://doi.org/10.5672/apuntes.2014-0983.es.\(2024/1\).155.05](https://doi.org/10.5672/apuntes.2014-0983.es.(2024/1).155.05)
- Mosqueda, S., Ródenas-Cuenca, L. T., Balaguer, I., Salcido, Y. E., & López-Walle, J. M. (2022). Diferencias demográficas de climas motivacionales, necesidades psicológicas básicas y cohesión en jóvenes. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 43, 613-622. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8059459>
- Namaziandost, E., Heydarnejad, T., & Azizi, Z. (2023). To be a language learner or not to be? The interplay among academic resilience, critical thinking, academic emotion regulation, academic self-esteem, and academic demotivation. *Current Psychology*, 42(20), 17147-17162. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04676-0>
- Opendakker, M. C. (2021). Need-supportive and need-thwarting teacher behavior: their importance to boys' and girls' academic engagement and procrastination behavior. *Frontiers in Psychology*, 12, 628064. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.628064>
- Pinto, C., Bravo, M., Ortiz, R., Jiménez, D., & Faouzi, T. (2023). Auto-regulación del aprendizaje, motivación y competencias digitales en educación a distancia: Una revisión sistemática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(98), 965-986. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v28n98/1405-6666-rmie-28-98-965.pdf>
- Ramzan, M., Javid, Z. K., & Fatima, M. (2023). Empowering ESL students: harnessing the potential of social media to enhance academic motivation in higher education. *Global Digital & Print Media Review*, 6(2), 224-237. [http://dx.doi.org/10.31703/gdpmr.2023\(VI-II\).15](http://dx.doi.org/10.31703/gdpmr.2023(VI-II).15)

- Reeve, J., Cheon, S. H., & Jang, H. R. (2019). A teacher-focused intervention to enhance students' classroom engagement. In *Handbook of student engagement interventions: Working with Disengaged Students* (pp. 87-102). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00007-3>
- Rubio-Valdivia, J. M., López-García, G. D., & Granero-Gallegos, A. (2022). Efectos del estilo interpersonal docente sobre el compromiso académico en futuros docentes. El rol mediador de la confianza y el esfuerzo académico. *CADMO. Giornale Italiano di Pedagogia Sperimentale*, (2), 85-103. <https://doi.org/10.3280/CAD2022-002006>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2021). Building a science of motivated persons: Self-determination theory's empirical approach to human experience and the regulation of behavior. *Motivation Science*, *7*(2), 97. <https://doi.org/10.1037/mot0000194>
- Sánchez, D. M., & Jiménez-Parra, J. F. (2022). Estilo interpersonal docente. Un análisis de perfil según las diferencias en motivación, necesidades psicológicas básicas, clima escolar y satisfacción con la enseñanza. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, *11*, 18. <https://doi.org/10.6018/sportk.469701>
- Santiago, P., García, V., Aquino, S.P., & Silva, M.P. (2023). *La deserción escolar de estudiantes universitarios. Perspectivas y propuestas desde los propios actores*. Editorial ICONOS. <https://ri.ujat.mx/handle/200.500.12107/4106>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024. Diario Oficial de la Federación*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf

- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Sheldon, E., Simmonds-Buckley, M., Bone, C., Mascarenhas, T., Chan, N., Wincott, M., Gleeson, H., Sow, K., Hind, D., & Barkham, M. (2021). Prevalence and risk factors for mental health problems in university undergraduate students: A systematic review with meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 287, 282-292. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.03.054>
- Stryzhak, O. (2020). The relationship between education, income, economic freedom and happiness. *SHS Web of Conferences* 75, 03004. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207503004>
- Wang, L., & Yu, Z. (2023). Gender-moderated effects of academic self-concept on achievement, motivation, performance, and self-efficacy: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 14, 1136141. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1136141>