



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.  
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), marzo-abril 2026,  
Volumen 10, Número 2.

[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v10i2](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i2)

## **MOTIVACIÓN PARA LA ENSEÑANZA CLÍNICA EN PROFESORES DE RESIDENCIAS MÉDICAS**

### **MOTIVATION FOR CLINICAL TEACHING IN MEDICAL RESIDENCY TEACHERS**

**Diana Laura Sánchez Ramos**

Instituto Mexicano del Seguro Social – México

**Luz Karina Ramírez Dueñas**

Instituto Mexicano del Seguro Social – México

**Maria Nalleli Torres Gutiérrez**

Instituto Mexicano del Seguro Social – México

**Miriam Cabrera Jiménez**

Instituto Mexicano del Seguro Social – México

**Rodrigo Ruíz Caballero**

Instituto Mexicano del Seguro Social – México

**Frida Sofia Aguilar Hidalgo**

Instituto Mexicano del Seguro Social - México

DOI: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v10i2.23562](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i2.23562)

## Motivación para la enseñanza clínica en profesores de residencias médicas

**Diana Laura Sánchez Ramos<sup>1</sup>**

[dian251998@gmail.com](mailto:dian251998@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0001-4697-1721>

Instituto Mexicano del Seguro Social  
México

**Luz Karina Ramírez Dueñas**

[luzkramirez@gmail.com](mailto:luzkramirez@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-4690-9618>

Instituto Mexicano del Seguro Social  
México

**Maria Nalleli Torres Gutiérrez**

[r2nallelitorres@gmail.com](mailto:r2nallelitorres@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-8426-135X>

Instituto Mexicano del Seguro Social  
México

**Miriam Cabrera Jiménez**

[miriamcj2015@gmail.com](mailto:miriamcj2015@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-2042-5837>

Instituto Mexicano del Seguro Social  
México

**Rodrigo Ruíz Caballero**

[rodrigoruzcaballero@gmail.com](mailto:rodrigoruzcaballero@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0006-0768-4718>

Instituto Mexicano del Seguro Social  
México

**Frida Sofía Aguilar Hidalgo**

[sofia.aguilah18@gmail.com](mailto:sofia.aguilah18@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0007-1525-9591>

Instituto Mexicano del Seguro Social  
México

### RESUMEN

La motivación docente es un elemento fundamental en el proceso de enseñanza, por ello, resulta indispensable conocer los factores que influyen en la motivación de los docentes clínicos y asegurar el desarrollo integral de los futuros profesionales de la salud. Este estudio evaluó el nivel de motivación para la enseñanza clínica de los profesores de cursos de especialización de las residencias médicas del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). Se realizó un estudio descriptivo, transversal y prospectivo en 77 docentes que asistieron al Centro de Investigación Educativa y formación Docente (CIEFD). Utilizando el cuestionario de Motivación Docente (PTMQ) y la escala de Bienestar y Trabajo modificada para la enseñanza clínica (UWES). Se empleó estadística descriptiva, Kruskal Wallis y U de Mann-Whitney para analizar la relación entre las variables. Los resultados mostraron como los subdominios mejor valorados del cuestionario PTMQ: "Identificado" con 64.46 % de respuestas positivas e intrínseco con 58.42% con una media de bienestar en el trabajo  $83.71 \pm 13.18$ , clasificado como muy bueno. La motivación docente está profundamente vinculada con la identidad profesional, así como el bienestar en el trabajo, siendo un factor clave para el desempeño y la calidad en la enseñanza.

**Palabras clave:** docente, medicina clínica, motivación, enseñanza

---

<sup>1</sup> Autor Principal

Correspondencia: [dian251998@gmail.com](mailto:dian251998@gmail.com)

## Motivation for clinical teaching in medical residency teachers

### ABSTRACT

Teacher motivation is a fundamental element in the teaching process; therefore, it is essential to know the factors that influence the motivation of clinical teachers and ensure the comprehensive development of future health professionals. This study evaluated the level of motivation for clinical teaching of teachers of specialization courses of medical residencies of the Mexican Social Security Institute (IMSS). A descriptive, cross-sectional and prospective study was conducted in 77 teachers who attended the Center for Educational Research and Teacher Training (CIEFD). Using the Teacher Motivation Questionnaire (PTMQ) and the Well-Being and Work Scale modified for clinical teaching (UWES). Descriptive statistics, Kruskal Wallis and Mann-Whitney U were used to analyze the relationship between the variables. The results showed that the most highly valued subdomains of the PTMQ questionnaire were: "Identified" with 64.46% of positive responses and intrinsic with 58.42% with an average of well-being at work of  $83.71 \pm 13.18$ , classified as very good. Teacher motivation is deeply linked to professional identity, as well as well-being at work, being a key factor for performance and quality in teaching.

**Keywords:** Teacher, clinical medicine, motivation, teaching

*Artículo recibido 20 marzo 2026  
Aceptado para publicación: 15 abril 2026*



## **INTRODUCCIÓN**

La enseñanza en el ambiente clínico no solo implica el poseer conocimientos básicos del campo médico si no también capacidad para la enseñanza. De la misma forma el profesional de la salud debe contar con el entusiasmo, habilidades de comunicación, compromiso con el alumno, dirigirse con respeto a colegas, compañeros de trabajo, alumnos y pacientes, además de fomentar un comportamiento ético y legal, tener liderazgo y la motivación suficiente para lograr efectividad en la enseñanza y un ambiente de aprendizaje positivo, sin embargo es un reto que como ya se ha mencionado implica varias responsabilidades y habilidades y dado que en el escenario clínico es una ambiente demandante puede afectar la motivación que los docentes en medicina tiene para la enseñanza (Aponte Murcia & Acero, 2023)

### **Educación**

La definición de educación tiene varias vertientes, sin embargo, a pesar de los cambios culturales, sociales, políticas, económicas y de las concepciones pedagógicas, este concepto no ha perdido su esencia. La palabra educación proviene de los verbos latinos educare y educere. Educare evoca la acción de crear e instruir. Por su parte educere es el acto de encaminar hacia, por lo tanto, al integrar estos verbos se infiere que la educación es un proceso que integra la trasmisión del conocimiento y de mejora es entonces que la educación une la búsqueda y guía, dos personas (Docente y estudiante) que juntos logran la transmisión, transformación y obtención de conocimientos. (Guayana, 2020)

### **Docencia y motivación**

La motivación es comprendida como la predisposición, energía o fuerza de naturaleza interna y positiva que mueve al individuo a aprender desarrollando sus competencias, capacidades y actitudes (Flores & Cotrina, 2024).

La motivación es un factor esencial que determina el comportamiento del individuo, mejorando su desempeño y satisfacción personal, en tal sentido que funciona para recompensar y asignar tareas aumentando la creatividad en el individuo.

La motivación es un determinante para el comportamiento de las personas y en este caso del docente que depende de factores intrínsecos (factores internos) y extrínsecos (factores externos) (Pereira, 2009).

En el ámbito académico la literatura a acentuado la motivación intrínseca como un elemento esencial de



los docentes que involucra percepciones individuales, las cuales han sido descritas como una labor emocionante, envolvente, interesante y un desafío (Engels et al., 2021). Siendo estas las razones por las que estos ambientes son relacionados como factores que influyen directamente con la motivación, la autonomía, creatividad, trabajo multitarea y propósitos estimulantes. Como lo menciona Ringelhan el cual sugiere que los docentes con mayor grado de motivación intrínseca trabajan por un mayor tiempo, son aún más persistentes en cada una de sus funciones, además de realizar un esfuerzo considerablemente mayor en la ejecución de sus funciones así mismo establecen metas y objetivos más exigentes para sí mismos. (López, 2021)

Por otro lado, la motivación extrínseca forma parte de los factores que también se ven asociados a la motivación y se ha demostrado que incluso están asociados a la satisfacción laboral de los docentes. (Wisener & Eva, 2018)

Investigaciones han demostrado que los docentes se enfrentan a situaciones de alta incertidumbre, y como resultado, presentan sentimientos de angustia al no saber cuán efectivo es su trabajo con sus estudiantes (Franco-López et al., 2018). La percepción que tiene los docentes respecto a su labor afecta su motivación, también se ha logrado determinar, que los factores externos (extrínsecos) generan ansiedad en los docentes, causadas por situaciones a las que se enfrentan día a día, ejemplo de ello son adaptación a nuevas metodologías para la formación de estudiantes, la presión del medio académico para el cambio en los patrones de enseñanza, hostilidad en el ambiente de trabajo, problemas familiares, remuneración, competitividad, infraestructura física, reconocimiento así como, actitud de los alumnos.(López, 2021)

### **Educación en ambientes clínicos**

La educación en ambientes clínicos ha evolucionado significativamente a lo largo de las décadas. Esta comenzó a estructurarse en el siglo XIX con el desarrollo de la enseñanza práctica en hospitales y clínicas. Antes de esto, la formación médica era predominantemente teórica, centrada en el estudio de textos y en la observación limitada. Fue hasta el Siglo XX que se consolidaron los modelos de enseñanza clínica basados en la práctica. La educación en ambientes clínicos ha pasado de ser una experiencia meramente observacional para convertirse en una parte integral y práctica de la formación médica, con un enfoque cada vez mayor en la competencia y el uso de tecnologías avanzadas (González-Flores et al.,



2019).

La educación en ambientes clínicos "Se define como el conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en los escenarios clínicos y que se relacionan de forma directa con los enfermos y sus problemas" (Gutiérrez-Cirlos et al., 2020)

Es en este ambiente en los que estudiantes y los residentes aprenden a ser médicos. Es importante el desarrollo de diversas habilidades como lo son realización de historias clínicas, exploración física, comunicación, profesionalismo, razonamiento clínico, discusión de casos clínicos, diagnóstico, pronóstico y tratamiento, es muy difícil de realizar de manera equivalente fuera del entorno clínico (Millán Núñez-Cortés, 2017)

La enseñanza de la clínica tradicionalmente se efectúa al lado de la cama del paciente; es un modelo antiguo. El cual enfatiza que el aprendizaje de la medicina depende en gran parte del estado del conocimiento de la enfermedad, pero también del enfermo. La enseñanza en los ambientes clínicos es una tarea compleja, muy demandante y causante de frustración. En donde incluso los mismos estudiantes de grados más avanzados tienen la responsabilidad de enseñar, aun si carecen de una adecuada preparación y orientación. En donde muchos de los episodios de aprendizaje en espacios clínicos durante la formación como médicos residentes o médicos generales dependen de compañeros de una misma jerarquía, uniéndose conocimientos.

Es por esto que se recalca la importancia de que el médico que enseña tenga herramientas para que el proceso sea encaminado a una adecuada enseñanza, incluso si se tiene que enfrentar a la gran cantidad de situaciones que se viven día a día en el ámbito hospitalario como lo es un tiempo limitado y pocos espacios adecuados para la enseñanza por lo tanto, el educador médico debe de identificar las necesidades de cada uno de los estudiantes y busque formas de enseñar de acuerdo a las necesidades individuales además de brindar retroalimentaciones y motivar al alumno a alcanzar nuevas metas de aprendizaje (Gutiérrez-Cirlos et al., 2020)

### **Motivación en el ámbito clínico**

El ambiente clínico de aprendizaje, en donde se centra el liderazgo, el desarrollo laboral, educativo y de investigación influye en el proceso de aprendizaje, dado que los docentes se enfrentan diariamente a barreras en la enseñanza, como menciona el libro *Medical Education Theory and Practice*, estas barreras



como los son; condiciones asistenciales de incertidumbre que subordinan lo académico, modelos de rol y restricciones de tiempo por otras obligaciones de los docentes: asistenciales, de investigación, administrativas, así como la falta de un tiempo protegido para la enseñanza, son por mencionar algunos de los factores que repercuten en la motivación del docente en medicina (Kirch & Sadofsky, 2021)

Este estudio se enfoca en la motivación de los docentes de cursos de especialización en residencias médicas, reconociendo la importancia crucial de la calidad de la formación médica para futuros profesionales de la salud.

Se plantean que la motivación óptima está ligada con factores intrínsecos. El objetivo general es evaluar el nivel de motivación, determinar los factores motivacionales intrínsecos y extrínsecos, identificar variables sociodemográficas, comparar niveles de motivación según la experiencia y determinar el nivel de bienestar laboral.

En esencia, la investigación busca comprender y mejorar la motivación de los docentes de medicina, con el fin de optimizar la educación médica clínica y, en última instancia, la atención al paciente.

## **METODOLOGÍA**

Se realizó un estudio analítico, observacional, transversal, prospectivo, prolectivo, unicéntrico y homodémico en docentes clínicos adscritos al IMSS OOAD Puebla. Quienes participaron lo hicieron de forma libre y voluntaria, previa firma de carta de consentimiento informado. Se excluyeron aquellos que no cumplieron con el 100% de respuestas a las preguntas incluidas en los cuestionarios o no proporcionaron datos esenciales para el análisis de este estudio.

Los criterios de selección incluyeron Docentes de cursos de especialización en residencias médicas del IMSS que fueron enviados al CIEFD de las diferentes sedes de la OOAD en Puebla. De cualquier edad, sexo, especialidad y rol docente, que haya aceptado participar en esta investigación.

Respecto a la estrategia de muestreo, se obtuvo por conveniencia del investigador, tomándose en cuenta los grupos naturales de los cursos implementados en el CIEFD entre los meses de octubre a diciembre de 2024.

La motivación docente se evaluó a través del cuestionario de Motivación docente para médicos (PTMQ), elaborado por Dybowski y Harendza, el cual consta de 18 ítems para las subescalas de motivación intrínseca (4 ítems), regulación identificada (3 ítems), regulación introyectada (2 ítems), Carrera (3



Ítems), regulación externa (3 ítems) y amotivación (3 ítems), el instrumento se basa en la teoría de la autodeterminación para el desarrollo de ítems y escalas. Esta teoría distingue entre diferentes dimensiones de la motivación dependiendo del grado de autorregulación y autonomía involucrados y su evidencia empírica ha sido demostrada en otras áreas de investigación. Se utilizó una escala Likert de cinco puntos de acuerdo para la calificación de estos ítems, desde “Totalmente de acuerdo” (=0) hasta “Totalmente en desacuerdo” (=5). Respecto a la validación del instrumento, Las alfas de Cronbach indicaron buenas consistencias internas para todas las escalas ( $\alpha = .75 - .89$ ) excepto para la subescala de motivación docente identificada con una consistencia interna aceptable ( $\alpha = .65$ ). Indica que el PTMQ es un instrumento fiable, válido y, por tanto, adecuado para evaluar la motivación docente de los médicos (Dybowski et al., 2017)

Par evaluar el bienestar en el trabajo se utilizó la escala de Bienestar y Trabajo modificada para la enseñanza clínica, Utrecht work Engagement Scale 17 (UWES), la cual consta de 17 ítems, con una escala Likert 0 (Nunca) a 6 (Siempre). La consistencia interna de las tres escalas del UWES es adecuada. Esto quiere decir que, en todos los casos, los valores  $\alpha$  de Cronbach son iguales o superan el valor crítico de .70 (Schaufeli & Bakker, 2011). Previa aprobación de las autoridades del Centro de Investigación y Formación Docente del Estado de Puebla, se realizó una introducción de ingreso al estudio, se aclararon dudas sobre lo que implicaba ser partícipe, y se proporcionó la Carta de Consentimiento Informado para su lectura, y se solicitó, sin coacción, la firma de este a quien aceptaron participar. El protocolo de investigación fue aprobado el 16 de octubre de 2024 por el CLIS con número de registro institucional F-2024-21-04-060.

La aplicación del instrumento se llevó a cabo con un formato físico proporcionado a cada docente clínico que asistió a curso en el CIEFD entre los meses de octubre a diciembre, la recolección de datos se ejecutó de forma individual y en múltiples sesiones con lo cual se aseguró precisión de respuestas, así como la confidencialidad de estas.

El análisis de datos se realizó a través del software estadístico SPSS® versión 25. Se aplicó estadística descriptiva e inferencial, mediante frecuencia y porcentajes para variables cualitativas. Kruskal Wallis y U de Mann-Whitney para comparar la motivación docente y el bienestar en el trabajo; con las variables edad, sexo, especialidad, tiempo de ejercer y remuneración



## RESULTADOS

El presente estudio contempló una muestra total de 77 docentes, quienes cumplieron con los criterios de inclusión establecidos para la investigación, los cuales el 66.2% (51) eran del sexo femenino y 33.8% (26) del masculino.

En relación con la edad de los participantes, la población mostró una media de 43.21 +/- 8.025. Con una mínima de edad de 29 y máxima de 62 años

El 58.4% (45) se encuentran adscritos a Unidades de Medicina Familiar, 35.1% (27) a Hospitales Generales de Zona y 6.5% (5) corresponde a aquellos que se encuentran adscritos a otras instituciones, como Unidades de Medicina Ambulatoria el Centro de Investigación y Formación Docente.

Los médicos eran de diversas especialidades médicas 84.5% (65) y quirúrgicas 15.6% (12), de lo cual, los médicos familiares representaron 49.4% (38).

El 45.5% (35) indicaron haber recibido formación previa en docencia, mientras que 54.5% (42) de los participantes, aunque se dedican a la enseñanza clínica, no cuentan con formación docente previa.

Con una experiencia en docencia clínica, siendo el rango predominante de 1 a 5 años (41.6%). En relación con los roles desempeñados por los profesionales el 40.3% (31) son profesor adjunto, 28.6% (22) Profesor Titular y 31.2% (24) Profesor de Práctica Clínica.

El 89.6% (69) de la muestra, no reciben ningún tipo de remuneración económica por su labor en la enseñanza clínica. Por otro lado, un grupo minoritario, constituido por 7.8% (6), destacó la remuneración emocional asociada a su labor docente. Los detalles de estas observaciones se presentan de manera estructurada en la tabla 1.

**Tabla 1.** Perfil Académico de los docentes

Variable		f(%)
Formación docente	Maestría	7 (9.1)
	Diplomado	18 (23.4)
	Curso	10 (13.0)
	Ninguno	42 (54.5)
Tiempo de ejercer la docencia	Menos de 1 Año	4 (5.2)
	1 a 5 Años	32 (41.6)
	6 a 10 Años	22 (28.6)
	11 a 15 Años	7 (9.1)
	16 o Más	10 (13.0)
	Desconoce	2 (2.6)
Personal en formación a su cargo	Residentes	43 (55.8)
	Diferentes grados académicos	34 (44.2)

Remuneración	Ninguna	69 (89.6)
	Económica	2 (2.6)
	Emocional	6 (7.8)
Total		77 (100)

Nota: f (%) Frecuencia y porcentaje

## Respuestas descriptivas del PTMQ

**Tabla 2:** Frecuencias y porcentajes PTMQ

Subdominios	Totalmente de acuerdo	Algo de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
<b>Intrínseco</b>					
PTMQ1: Espero con ansias mi próxima sesión de enseñanza...	28 (36.4)	30 (39)	17 (22.1)	2 (2.6)	0
PTMQ2: Disfruto de mi enseñanza ...	54 (70.1)	18 (23.4)	3 (3.9)	1 (1.3)	1 (1.3)
PTMQ3: Me siento completamente en mi elemento cuando enseño	44 (57.1)	25 (32.5)	6 (7.8)	1 (1.3)	0
PTMQ4: Enseño porque aumenta mi satisfacción...	54 (70.1)	17 (22.1)	4 (5.2)	0	2 (2.6)
<b>Identificado</b>					
PTMQ5: Doy clases porque es importante para mí contribuir ...	60 (77.9)	12 (15.6)	3 (3.9)	0	2 (2.6)
PTMQ6: Doy clases porque estoy convencido de que es mi deber ...	49 (63.6)	23 (29.9)	2 (2.6)	1 (1.3)	0
PTMQ7: Doy clases porque siento que los conocimientos...	40(51.9)	28 (36.4)	5 (6.5)	1 (1.3)	0
<b>Introyectado</b>					
PTMQ8: Doy clases porque de lo contrario me siento culpable...	13 (16.9)	18 (23.4)	23 (29.9)	4 (5.2)	0
PTMQ9: Doy clases porque de lo contrario me siento culpable por no ayudar...	7 (9.1)	18 (23.49)	25 (32.5)	6 (7.8)	20 (26)
<b>Carrera</b>					
PTMQ10: Doy clases porque necesito las lecciones...	13 (16.9)	19 (24.7)	26 (33.8)	3 (3.9)	15 (19.5)
PTMQ11: Doy clases porque es ventajoso...	16 (20.8)	12 (15.6)	27 (35.1)	5 (6.5)	16 (20.8)
PTMQ12: Enseño porque es bueno para mi progreso...	47 (61)	13 (16.9)	13 (16.9)	0	3 (3.9)
<b>Externo</b>					
PTMQ13: Doy clases la mayor parte del tiempo...	4 (5.2)	15 (19.5)	23 (29.9)	5 (6.5)	29 (37.7)
PTMQ14: Doy clases principalmente porque es parte de la descripción...	12 (15.6)	18 (23.4)	22 (28.6)	7 (9.1)	0
PTMQ15: Doy clases porque de lo contrario me metería en problemas...	3 (3.9)	5 (6.5)	17 (22.1)	10 (13)	41 (53.2)
<b>Amotivación</b>					
PTMQ16: Doy clases, aunque siento que la enseñanza es una prioridad menor...	3 (3.9)	8 (10.4)	17 (22.1)	0	0
PTMQ17: Rara vez tengo ganas de enseñar ...	2 (2.6)	7 (9.1)	9 (11.7)	17 (22.1)	42 (54.5)
PTMQ18: Doy clase, aunque a menudo lo percibo como una tarea ...	5 (6.5)	3 (3.9)	6 (7.8)	15 (19.5)	0



### **Intrínseco**

El 70.1% (54/77) de los participantes estuvo "Totalmente de acuerdo" con los ítems 2: "Disfruto de mi enseñanza la mayor parte del tiempo" y 4 "Enseño porque aumenta mi satisfacción laboral".

### **Identificado**

Este subdominio obtuvo los porcentajes de respuesta más altos, con la respuesta "Totalmente de acuerdo" en más de 50% de los participantes. Destaca el ítem 5: "Doy clases porque es importante para mí contribuir a que los estudiantes se conviertan en buenos profesionales de la salud en el futuro" el cual representó el porcentaje de respuesta más alto de los 18 ítems con 77.9% (60/77).

### **Introyectado**

Con un porcentaje de 32.5% (25/77), el ítem 9: "Doy clases porque de lo contrario me siento culpable por no ayudar a mis supervisores" corresponde al valor más elevado en la respuesta "Ni de acuerdo ni en desacuerdo". Sin embargo 33.8 % de los docentes expresaron esta algo o totalmente desacuerdo con esta afirmación, mientras que el 32.59% expreso estar algo o totalmente de acuerdo.

### **Carrera**

Correspondiente al ítem 11: "Doy clases porque es ventajoso para mi profesión" expresa el valor más alto de este dominio con un 35.1% (27/77) para la respuesta "ni de acuerdo ni en desacuerdo", sin embargo, existe una igualdad en la respuesta "Totalmente de acuerdo" y "Totalmente en desacuerdo con un porcentaje de 20.8% (16/77) respectivamente" lo cual indica opiniones divididas por los docentes respecto a la enseñanza como una ventaja para su crecimiento profesional.

### **Externo**

En los ítems 13 y 14 los docentes expresaron estar "Ni de acuerdo, ni en desacuerdo". Por otra parte, la mayoría de las docentes estuvieron "Totalmente en desacuerdo" con el ítem 15: "Doy clases porque de lo contrario me metería en problemas con mis supervisores" correspondiente al 53.2% (41/77).

### **A motivación**

En este dominio se destaca el ítem 18: "Doy clases, aunque a menudo lo percibo como una tarea molesta". Donde el 62% (48/77) de los docentes respondió estar "Totalmente en desacuerdo", así como en el ítem 17: "rara vez tengo ganas de enseñar, pero lo hago de todos modos" con el 54.5% (45/77). Lo cual sugiere que no hay falta de motivación para la enseñanza.



Los resultados globales (puntuación) que arroja el instrumento en los 77 sujetos mostró una media  $47.91 \pm 10.74$ , donde el mínimo puntaje corresponde a 18, y el máximo a 75. No se encontró diferencia estadísticamente significativa entre el dominio y el sexo ( $p > 0.05$ ).

Los resultados de acuerdo con subdominio se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 3:** Puntuaciones globales y por sexo de acuerdo con Subdominio

Indicador	Total	Masculino	Femenino	p
1.- Intrínseco N=4	$6.31 \pm 2.72$ (4-19)	$6.38 \pm 2.98$ (4-17)	$6.27 \pm 2.61$ (4-19)	.860*
2.- Identificado N=3	$4.51 \pm 2.30$ (3-15)	$4.77 \pm 2.48$ (3-15)	$4.39 \pm 2.21$ (3-15)	.210*
3.- Introyectado N=2	$6.22 \pm 5.57$ (2-10)	$5.96 \pm 2.23$ (2-10)	$6.32 \pm 2.74$ (2-10)	.565*
4.- Carrera N=3	$7.6 \pm 3.46$ (3-24)	$7.11 \pm 4.42$ (3-24)	$7.90 \pm 2.87$ (3-15)	.080*
5.- Externo N=3	$10.75 \pm 3.69$ (3-24)	$10.65 \pm 4.01$ (3-24)	$10.80 \pm 3.56$ (3-15)	.504*
6.- Amotivación N=3	$12.46 \pm 3.13$ (3-16)	$12.04 \pm DE 3.32$ (3-15)	$12.69 \pm 3.04$ (3-16)	.373*

Nota: \*Kruskal-Wallis

Para realizar el análisis comparativo de las variables se utilizó Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney.

Se comparó la motivación docente y las variables: edad, sexo, especialidad, tiempo de ejercer la docencia y tipo de remuneración.

En donde se encontró que no existe diferencia estadísticamente significativa, de la mediana de motivación docente y las variables mencionadas, como se muestra a continuación:

**Tabla 4:** Análisis comparativo PTMQ (Motivación docente)

Motivación Docente	Prueba empleada	p
Edad agrupada	Kruskal Wallis	0.897
Sexo	U de Mann-Whitney	0.340
Especialidad	Kruskal-Wallis	0.111
Tiempo de ejercer	Kruskal-Wallis	0.408
Remuneración	Kruskal-Wallis	0.342

## Análisis por categoría UWES

**Tabla 5:** Frecuencia y porcentaje UWES

Variable	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Regularmente	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre
<b>Vigor</b>							
UWES1	0	0	0	5 (6.5)	12 (15.6)	39 (50.6)	21 (27.3)
UWES4	0	0	0	5 (6.5)	14 (18.2)	31 (40.3)	27 (5.1)
UWES8	0	2 (2.6)	1 (1.3)	5 (6.5)	8 (10.4)	27 (35.1)	34 (44.2)
UWES12	0	2 (2.6)	1 (1.3)	9 (11.7)	13 (16.9)	27 (35.1)	25 (32.5)
UWES15	0	0	2 (2.6)	7 (9.1)	18 (23.49)	24 (31.2)	26 (33.8)
UWES17	0	2 (2.6)	4 (5.2)	8 (10.4)	15 (19.9)	23 (29.9)	25 (32.5)
<b>Absorción</b>							
UWES3	0	0	1 (1.3)	3 (3.9)	9 (11.7)	24 (29.9)	41 (53.2)
UWES6	1 (1.3)	0	5 (6.5)	6 (7.8)	11 (14.3)	30 (39)	24 (31.2)
UWES9	0	1 (1.3)	0	2 (2.6)	13 (16.9)	36 (46.8)	25 (32.5)
UWES11	0	0	1 (1.3)	9 (11.7)	16 (20.8)	23 (29.9)	28 (36.4)
UWES14	2 (2.6)	0	5(6.5)	11 (14.3)	13 (16.9)	35 (45.54)	11 (14.3)
UWES16	5 (6.5)	6 (7.8)	10 (13)	11 (14.3)	11 (14.3)	19 (24.7)	15 (19.5)
<b>Dedicación</b>							
UWES2	0	0	0	5 (6.5)	7 (9.1)	27 (35.1)	38 (49.4)
UWES5	0	0	2 (2.6)	4 (5.2)	7 (9.1)	25 (32.35)	39 (50.69)
UWES7	0	1 (1.3)	1 (1.3)	3 (3.9)	7 (9.1)	23 (29.9)	42 (54.5)
UWES10	0	0	0	3 (3.9)	10 (13)	23 (29.9)	41 (53.2)
UWES13	0	1 (1.3)	0	3 (3.9)	12 (16.9)	27 (35.1)	33 (42.9)

### Vigor

Esta categoría obtuvo un 71.26% de respuestas positivas "Casi siempre" y "Siempre", en donde el ítem 8 fue el más alto, con la respuesta "Siempre" al ítem 8: "cuando me levanto por las mañanas tengo ganas de ir a trabajar" en un 44.2 % (34/70)

### Absorción

Las frecuencias y porcentajes de estas categorías se encuentran distribuidas, en donde el 1.73 % de los participantes respondieron "Nunca" a 3 ítems de la categoría, siendo esta la única categoría en donde se encontró respuestas negativas. Sin embargo, el 53% (41/70) de los docentes respondió "Siempre" al ítem 3: "El tiempo vuela cuando estoy enseñando".

### Dedicación

El 50.12% de los docentes respondió de manera positiva "siempre" a todos los ítems de esta categoría,



destacando el ítem 7: "Mi trabajo como profesor clínico me inspira" con 54.5% (42/70) con la respuesta "siempre".

Los resultados globales del UWES que arroja el instrumento en los 77 sujetos mostró una media de bienestar en el trabajo  $83.71 \pm 13.18$ , donde el mínimo puntaje corresponde a 42, y el máximo a 102.

No se encontró diferencia estadísticamente significativa entre el dominio y el sexo ( $p > 0.05$ ).

Los resultados de acuerdo con subdominio se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 6:** Puntuaciones globales UWES por sexo de acuerdo a categoría

Indicador	Total	Masculino	Femenino	P
1.- Vigor N= 6	$29.37 \pm 5.26$ (14-36)	$30.65 \pm 4.17$ (22-36)	$28.75 \pm 5.67$ (14-36)	.206*
2.- Absorción N= 6	$28.09 \pm 5.22$ (10-36)	$29.65 \pm 4.15$ (20-36)	$27.29 \pm 5.56$ (10-36)	.060*
3.- Dedicación N= 5	$26.24 \pm 3.56$ (16-30)	$27.30 \pm 2.73$ (18-30)	$25.70 \pm 3.83$ (16-30)	.095*

Nota: \*Kruskal Wallis

Se realizó análisis Kruskal Wallis y U de Mann-Whitney. En donde se encontró que no existe diferencia estadísticamente significativa, de la mediana de bienestar en el trabajo (UWES) y las siguientes variables, como se muestra a continuación:

**Tabla 7:** Análisis Comparativo UWES

UWES	Prueba empleada	P
Edad agrupada	Kruskal Wallis	0.58
Sexo	U de Mann-Whitney	0.094
Especialidad	Kruskal-Wallis	0.754
Tiempo de ejercer	Kruskal-Wallis	0.269
Remuneración	Kruskal-Wallis	0.739

## DISCUSIÓN

Salcedo 2015 (Salcedo Monsalva, s. f.) en su estudio, analizo narraciones de profesores de especialidades médicas y quirúrgicas en donde interpreta experiencias pedagógicas en docentes con más de 10 años de experiencia, recalando la ausencia de formación pedagógica en los docentes clínicos, el igual que en nuestro estudio, más de la mitad de los docentes, 54.5% de ellos, no cuentan con formación docente, en este caso 41.6% de los docentes tiene entre 1 a 5 años de experiencia docente. Poniendo en

manifiesto una importante área de oportunidad para el diseño e implementación de programas que fortalezcan las habilidades pedagógicas en el ámbito clínico (Verhees et al., 2021). Aunque un 32.5% de los participantes de este estudio ha realizado programas de maestría o diplomados, estas cifras son insuficientes considerando las exigencias del rol docente como lo menciona Vera 2016 (Vera Carrasco\*, 2016) "El médico docente debe tener plena experiencia en su disciplina, estar al día en sus conocimientos. Al mismo tiempo, manejar estrategias y técnicas didácticas, saber identificar estilos de aprendizaje, conocer metodologías innovadoras y propuestas actuales de evaluación entre otras competencias específicas".

Los resultados del Cuestionario de Motivación Docente (PTMQ) revelaron que los docentes clínicos están motivados principalmente por razones intrínsecas en un 58.42% e identificadas en un 64.46%. De manera semejante al estudio de Dahlstrom et al. 2005 en donde 75 profesores de Hospital de Canberra Australia expresaron el factor intrínseco como motivador. Ahora bien, en el estudio de Watt et al. 2017 (Dybowski et al., 2017) el 60% de los docentes expresó el factor identificado como un motivador para la enseñanza clínica, refiriendo un fuerte compromiso con la formación de futuros profesionales de la salud.

De manera semejante Salcede en 2015 (Salcede Monsalva, s. f.) analiza narraciones sobre experiencias de profesores en el hospital Universitario de Bogotá Identifican los factores intrínsecos, como el agradecimiento manifestado por los estudiantes y la satisfacción por el logro de los objetivos de aprendizaje propuestos, como un motivador para la enseñanza de los docentes Clínicos, como lo menciona un docente en su investigación "cuando ya al final [...] de sus tres años de residencia [...] se lo agradecen a uno de alguna u otra manera, directa o indirectamente, profe gracias por lo que usted me enseñó y por la paciencia que me tuvo, bueno, cada cual le agradece por lo que sintió, pero son innumerables, eso es todos los días hay un detalle que para uno dice, bueno, [...] sí valió la pena, valió la pena la madrugada, valió la pena todo eso". En cambio, en nuestra investigación también se destaca el subdominio intrínseco con un 70.1% de respuesta positiva en los ítems 2 y 4 "Disfruto de mi enseñanza la mayor parte del tiempo" y "Enseño porque aumenta mi satisfacción laboral".

Por otra parte, Montero et al. 2012 (Montero et al., 2012) entrevistó a docentes clínicos de diferentes especialidades médicas y quirúrgicas en donde mencionaron que la docencia era importante. Sin



embargo, la mayoría reconoció que la valoraban menos que otras actividades académicas, tales como la investigación o la atención de pacientes, no obstante, en nuestros resultados no se encontró falta de motivación para la enseñanza de acuerdo con el dominio Amotivación en donde solo 4.3% de los docentes perciben la enseñanza como tarea molesta u obligación.

Sin embargo, también se identificó un porcentaje significativo de respuestas ambivalentes en el subdominio introyectado, particularmente en el ítem relacionado con la culpa por no ayudar a sus supervisores. Esto podría reflejar una presión percibida en su rol, colocándolo como un probable factor desmotivador.

Por otra parte Aponte & Acero 2023 (Aponte Murcia & Acero, 2023) evaluó 81 especialistas médicos aplicando la escala Utrecht Work Engagement Scale (UWES) obteniendo un bienestar en el trabajo alto en todas sus dimensiones destacando las demandas y recursos laborales como un rol mediador en la motivación, sin embargo en nuestro estudio el bienestar en el trabajo general fue clasificado como bueno, indicó altos niveles de vigor y dedicación entre los participantes. La mitad de los participantes reportó entusiasmo por su trabajo al iniciar el día, lo que es indicativo de un compromiso y energía en su labor docente.

No obstante, las respuestas negativas en la categoría de absorción, aunque marginales, destacan la importancia de identificar y abordar factores que puedan estar dificultando el enfoque y disfrute pleno del trabajo en algunos docentes. Como menciona Sobrequés et al. 2017 (Sobrequés et al., 2003) en su estudio en el cual entrevistó a 93 médicos acerca de satisfacción laboral, en donde mencionaron el cansancio emocional, carga de trabajo y remuneración son aspectos importantes que influyen en los niveles de satisfacción de los docentes en un 81%.

Un último aspecto para destacar es la remuneración en donde la mayoría de los docentes destacaron el no recibir algún tipo de remuneración por su labor. Lo que plantea preguntas sobre la sostenibilidad y reconocimiento del trabajo docente. Aunque una minoría 7.8% identificó la "remuneración emocional" como un factor positivo, esto no compensa la falta de incentivos financieros o reconocimiento formal. Este hallazgo refuerza la necesidad de implementar estrategias institucionales que valoren y recompensen adecuadamente la contribución docente. Como menciona Triviño et al. 2009 (Triviño et al., 2009) en su artículo "Formación en educación de los docentes clínicos de medicina" el



reconocimiento y recompensa de las actividades docentes, permite lograr excelencia en formación en educación.

Por otra parte, el análisis estadístico no mostró diferencias significativas en los niveles de motivación y bienestar en el trabajo, en función de variables como edad, sexo, especialidad o tiempo de docencia. Esto sugiere que la motivación y el compromiso de los docentes clínicos pueden ser relativamente uniformes en esta muestra, aunque futuros estudios podrían explorar otros factores contextuales o individuales que pudieran influir en su motivación.

El estudio identifica que tanto los factores intrínsecos como los extrínsecos juegan un papel fundamental en el desarrollo y la motivación de los docentes. La satisfacción personal, el compromiso con la formación profesional y el deseo de mejora continua destacan como motivadores intrínsecos claves. Simultáneamente, los incentivos económicos y el reconocimiento institucional funcionan como factores extrínsecos que refuerzan su dedicación. La interacción equilibrada entre ambos tipos de factores es esencial para optimizar el desempeño docente y promover una educación de calidad.

Las variables sociodemográficas, como edad, sexo, especialidad, tiempo de ejercer la docencia permitieron comprender el perfil general de los docentes. No se observó una variabilidad en los niveles de motivación.

El nivel de experiencia docente no determinó una marcada diferencia en los niveles de motivación intrínseca y extrínseca, ya que ambos factores se mantuvieron en un punto intermedio.

Finalmente, el nivel de bienestar y compromiso con la enseñanza clínica, evaluado mediante la escala UWES, reflejó que los docentes tienen un gran compromiso y satisfacción con su labor, lo que sugiere un alto nivel de motivación intrínseca

## **CONCLUSIONES**

En conjunto, estos hallazgos resaltan la importancia de fortalecer la formación docente en el ámbito clínico, tanto en aspectos pedagógicos como motivacionales. Así mismo el bienestar en el trabajo puede ser un factor influyente en la motivación del docente clínico, contribuyendo en la calidad educativa y atención al paciente.

Con respecto a las instituciones, deberían priorizar la creación de programas que ofrezcan herramientas prácticas y teóricas para los docentes, además de establecer mecanismos claros de reconocimiento y



recompensas para el docente.

Finalmente, se recomienda realizar investigaciones longitudinales que permitan comprender cómo evoluciona la motivación y el bienestar de los docentes a lo largo del tiempo, así como identificar estrategias efectivas para apoyar su desarrollo profesional y personal.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aponte Murcia, C., & Acero, Á. R. (2023). Motivación y enganche para la enseñanza clínica en un hospital universitario. *Educación Médica*, 24(4), 100828. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2023.100828>
- Dybowski, C., Sehner, S., & Harendza, S. (2017). Influence of motivation, self-efficacy and situational factors on the teaching quality of clinical educators. *BMC Medical Education*, 17(1), 84. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-0923-2>
- Engels, D., Haupt, C., Kugelmann, D., & Dethleffsen, K. (2021). The peer teachers' perception of intrinsic motivation and rewards. *Advances in Physiology Education*, 45(4), 758-768. <https://doi.org/10.1152/advan.00023.2021>
- Flores, R. J. J., & Cotrina, D. M. C. (2024). La motivación en el aprendizaje durante la última década. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), Article 32. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.730>
- Franco-López, J. A., Salazar, F. M. V., & Arellano, H. L. (2018). La Motivación Docente y su repercusión en la Calidad Educativa: Estudio de Caso. *Revista de Pedagogía*, 39(105), Article 105. [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_ped/article/view/16530](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/16530)
- González-Flores, P., Luna de la Luz, V., González-Flores, P., & Luna de la Luz, V. (2019). La transformación de la educación médica en el último siglo: Innovaciones curriculares y didácticas (parte 1). *Investigación en educación médica*, 8(30), 95-109. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.30.18165>
- Guayana, T. G. F. (2020). Fenomenología de la responsabilidad por el Otro: Un estudio sobre la vocación de la docencia. *Revista Educación*, 253-271. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.39145>



- Gutiérrez-Cirlos, C., Naveja, J. J., & Mendiola, M. S. (2020). Modelos de educación médica en escenarios clínicos. *Investigación en Educación Médica*, 9(35), Article 35. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2020.35.20248>
- Kirch, S. A., & Sadofsky, M. J. (2021). Medical Education From a Theory-Practice-Philosophy Perspective. *Academic Pathology*, 8, 23742895211010236. <https://doi.org/10.1177/23742895211010236>
- López, J. A. F. (2021). La motivación docente para obtener calidad educativa en instituciones de educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 64, 151-179. <https://www.redalyc.org/journal/1942/194267200007/html/>
- Millán Núñez-Cortés, J. (2017). La enseñanza en el entorno clínico: Un reto y una necesidad. *Educación Médica*, 18, 41-43. <http://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica-71-articulo-la-ensenanza-el-entorno-clinico-X1575181317608219>
- Montero, L., Triviño, X., Sirhan, M., Moore, P., & Leiva, L. (2012). Barreras para la formación en docencia de los profesores de medicina: Una aproximación cualitativa. *Revista médica de Chile*, 140(6), 695-702. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872012000600001>
- Pereira, M. L. N. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 153-170. <https://doi.org/10.15517/revedu.v33i2.510>
- Salcede Monsalva, A. (s. f.). *La identidad docente de profesores de posgrados médicos y quirúrgicos en un hospital universitario: Una mirada desde las historias de vida*. Recuperado 11 de febrero de 2025, de <https://www.redalyc.org/journal/562/56243931008/html/>
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2011). *Utrecht Work Engagement Scale*. [https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test\\_manual\\_UWES\\_Espanol.pdf](https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_Espanol.pdf)
- Sobrequés, J., Cebrià, J., Segura, J., Rodríguez, C., García, M., & Juncosa, S. (2003). La satisfacción laboral y el desgaste profesional de los médicos de atención primaria. *Atención Primaria*, 31(4), 227-233. [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(03\)79164-1](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(03)79164-1)



- Triviño, X., Sirhan, M., Moore, P., & Reyes, C. (2009). Formación en educación de los docentes clínicos de medicina. *Revista médica de Chile*, 137(11), 1516-1522. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872009001100018>
- Vera Carrasco\*, O. (2016). Las competencias pedagógicas del profesor de medicina. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 57(3), 68-73. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1652-67762016000300010&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1652-67762016000300010&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Verhees, M. J. M., Engbers, R. E., Landstra, A. M., Bouwmans, G. a. M., Koksma, J. J., & Laan, R. F. J. M. (2021). Optimizing teacher basic need satisfaction in distributed healthcare contexts. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 26(5), 1581-1595. <https://doi.org/10.1007/s10459-021-10061-y>
- Wisener, K. M., & Eva, K. W. (2018). Incentivizing Medical Teachers: Exploring the Role of Incentives in Influencing Motivations. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 93(11S Association of American Medical Colleges Learn Serve Lead: Proceedings of the 57th Annual Research in Medical Education Sessions), S52-S59. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002383>

