

Creencias sobre la enseñanza y un contexto educativo motivador en estudiantes de educación superior

Beliefs about teaching and a motivating educational context in higher education students

Ponce Valdivia, Freddy

 **Freddy Ponce Valdivia** freddyponce29@yahoo.es
Universidad Católica Boliviana San Pablo, Bolivia

Runae

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

ISSN: 2550-6846

ISSN-e: 2550-6854

Periodicidad: Semestral

núm. 10, 2024

runae@unae.edu.ec

Recepción: 03 Diciembre 2023

Aprobación: 24 Enero 2024

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/676/6764820008/>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: Esta investigación explora las creencias sobre la enseñanza y la percepción de un contexto educativo motivacional en educación superior en un grupo de estudiantes de posgrado. Por otro lado, el trabajo fue estructurado con base en un paradigma positivista y un enfoque cuantitativo del tipo descriptivo y correlacional. Entre los resultados se encuentra una jerarquía de los factores motivacionales para gestionar la clase. En paralelo, las creencias sobre la enseñanza y los factores motivacionales demuestran estar vinculados, pero su distancia dilucida dos modelos: uno centrado en el proceso didáctico y otro en el estudiante. A modo de conclusión, se expone el rol docente como agente activo para lograr interés en el estudiante de cara a un sistema de formación integral.

Palabras clave: creencias, enseñanza, motivación extrínseca, contexto educativo, educación superior.

Abstract: This research explores beliefs about teaching and the perception of a motivational educational context in higher education in a group of graduate students. On the other hand, the work was structured based on a positivist paradigm and a quantitative approach of the descriptive and correlational type. Among the results is a hierarchy of motivational factors to manage the class. In parallel, beliefs about teaching and motivational factors prove to be linked, but their distance elucidates two models: one focused on the didactic process and the other on the student. By way of conclusion, the teaching role is exposed as an active agent to achieve interest in the student in the face of a comprehensive training system.

Keywords: beliefs, teaching, extrinsic motivation, educational context, higher education.

Introducción

La educación superior es la etapa de formación y aprendizaje del nuevo profesional y en donde se establecen las bases para el trabajo, desarrollo y autonomía del ser humano. En esta línea de pensamiento, el nivel educativo

universitario —al igual que la escuela— tiene la función de responder al interés y necesidad del individuo y la sociedad (Delgado, 1997), dado que este espacio es el crisol de la cultura, relaciones sociales, actividades laborales y se entrega un sentido y valor al conocimiento (Gimeno, 2005).

Sin embargo, los estudiantes universitarios no tienen el mismo nivel de conocimientos, habilidades y hábitos de estudio. Esto se explica porque existen múltiples factores —y realidades— que determinan su acceso al sistema educativo; por ejemplo: los recursos familiares y económicos que determinan el acceso a una educación de calidad o marcan exclusión (Tenti, 2008).

A propósito, Tapia (2018) —en su investigación dentro el contexto boliviano— ha establecido que en los institutos de educación superior prevalece una formación disciplinaria y no una pedagógica; lo que determina que el entorno de aprendizaje no sea óptimo para el alumnado. Además, los estudiantes no muestran un rasgo de adaptabilidad o flexibilidad a ambientes buenos y propicios para su desarrollo; entonces, no existe un ajuste de pensamiento o producción de soluciones para su aprendizaje.

Ahora, independiente de la infraestructura, tamaño de clase, actitud y acciones del docente en un ambiente de aprendizaje, los discentes deben demostrar que el sistema didáctico tiene un impacto significativo; asimismo, deben exponer interacciones efectivas entre el profesor y estudiante como señal de un compromiso en un marco de estudio. De esta forma, la clave estará en conocer las creencias y factores motivacionales en la educación superior para incidir en la percepción y participación del grupo estudiantil (Barlow *et al.*, 2017).

Cabe mencionar que no solo se debe hablar de los aspectos físicos, roles y desempeño del pedagogo. Por el contrario, es indispensable que se sopesen su labor a partir de un proceso de evaluación, los desafíos y motivación implementados en el aula y el reconocimiento que recibe del estudiante en tanto valor de utilidad (Lam *et al.*, 2002). Así, la calidad educativa se definirá con base en la relación estudiante-docente, en la que se deberá considerar el desenvolvimiento de ambos actores y, en paralelo, la gestión académica e institucional (Álvarez *et al.*, 2015).

Pues bien, dentro la educación se han encontrado enfoques o modelos rectores para su ejecución. A saber: el modelo centrado en la persona (constructivista) y el centrado en el proceso (conductista o tradicional). El primero considera el conocimiento o aprendizaje elaborado a partir de las experiencias, representaciones del mundo y conocimientos declarativos de forma individual. Este es activo y de construcción personal, debido a la naturaleza social del ser humano y su curso pedagógico y educativo (González, 2006). El segundo, en esencia, se basa en sopesar el sistema de enseñanza en la relación maestro-alumno y no contempla factores personales o coyunturales. A continuación se los describe.

En la actualidad, el modelo centrado en la persona es el paradigma empleado, por lo general, en el sistema educativo. Esto se explica porque vincula al desempeño y el compromiso en acción (Tancara, 2006); lo que significa que el docente —más allá de cumplir metas institucionales— se concentrará en el desarrollo individual del alumno y en su aprendizaje (Ciani *et al.*, 2008).

Por otro lado, en este modelo se han encontrado tres principales exponentes constructivistas: Jean Piaget, Lev Vygotsky y David Paul Ausubel (Ibáñez, 2006). Asimismo, dentro de este modelo está la autoestructuración que es

una pedagogía del conocimiento, en donde el individuo actúa y se transforma. Esto, usualmente, se conoce como método pedagógico activo, el cual parte del descubrimiento o invención mediante la observación. Vale indicar que los métodos autoestructurados por descubrimiento utilizan, sobre todo, la observación para adquirir información. Todo lo mencionado está ligado a una metodología Montessori —en lo individual— y en el paradigma Cousinet —en lo colectivo— (Not, 1983).

En su defecto, el modelo de enseñanza tradicional reflexiona sobre la construcción del conocimiento mediante la repetición y calificación. Para ello, se emplea —de manera frecuente— el refuerzo y castigo. Además, se etiqueta al estudiante como *bueno*, *regular* o *malo* (Ibáñez, 2006). A su vez, el enfoque conductista señala un proceso de enseñanza y aprendizaje donde el docente transmite información al estudiante: es la única meta (González, 2006).

El enfoque de esta pedagogía es la heteroestructuración del conocimiento, donde el educador ejerce una acción en el estudiante y constituye su aprendizaje con métodos tradicionales o métodos coactivos; mismos que emplean un doble sujeto que refiere que el estudiante ejecuta y el docente dirige. Por lo visto, los métodos tradicionales se basan en la transmisión del saber de forma generalizada y sin sistematización. Por otro lado, se hallan métodos de modelación en donde la acción se constituye como un entrenamiento.

Los métodos activos, en su defecto, hacen referencia a una acción propia pero que requiere la actividad del estudiante en la que se presenta toda una sistematización con la mayéutica o dispositivos de aprendizaje (Not, 1983).

Entonces, las creencias sobre enseñanza son las preferencias respecto a una educación orientada al estudiante (desde una perspectiva constructivista) o una orientada hacia el proceso (desde la conductista). En otros casos se sugiere una perspectiva mixta (De Vries *et al.*, 2014). Esto se da porque las preferencias del estudiante se han estudiado desde tres perspectivas: lo que quiere, sus motivaciones y cómo consigue lo que quiere (Pintrich, 2003). Aunque la primera y última hacen referencia a fases y elecciones individuales, los motivadores en el aula serán claves para configurar un entorno de aprendizaje eficaz y satisfactorio para el discente.

En otro orden de cosas, el término *motivación* viene del latín *motivus* (mover) y se define como aquella intención o energía que se encuentra en la realización de actividades o tareas dentro el individuo (Pintrich, 2003); en cambio, la noción *a-motivación* se refiere a la completa ausencia de ella (Trigueros *et al.*, 2019). Ahora, en relación a la misma se tiene la motivación al logro de Atkinson, la teoría atribucional de Weiner, la teoría de autodeterminación de Decy y Ryan y la teoría de la motivación intrínseca o extrínseca de Vallerand.

En líneas generales, la motivación es un factor clave en la conducta del ser humano y da paso a un aprendizaje significativo (Camacho-Miñano y Del Campo, 2015); por tal motivo, es necesario identificar —en los estudiantes— sus metas y objetivos vinculados a su formación, el gasto y los medios para su ejecución y las expectativas. Incluso, Alonso (2005) sugiere motivar al discente a aprender a partir de la motivación, dado que esto puede facilitar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje desde el inicio o antes de la tarea o actividad. Eventualmente, puede aplicarla de manera indistinta.

Por otro lado, la motivación intrínseca está relacionada a la capacidad personal, donde un sujeto toma la iniciativa y se autorregula para cumplir metas o realizar acciones. A su vez, la motivación extrínseca se vincula a aspectos externos que presionan u obligan a realizar algo de forma positiva o negativa (Trigueros *et al.*, 2019). Asimismo, impulsa —a partir del contexto— a aprender algo o conseguir buenos resultados (Camacho-Miñano y Del Campo, 2015). En este marco, Pintrich (2003) advierte que los distintos tipos de motivación no funcionan separados; más bien, se complementan con el objetivo de tributar al crecimiento y desarrollo de la persona.

Para analizar la motivación de los estudiantes desde una perspectiva extrínseca, se ha establecido la percepción de un contexto educativo motivacional. Es decir: el grado que un entorno educativo influye en la generación de interés para el estudio; mismo que partirá de un planteamiento de la cognición social. Vale indicar que dentro de esta categoría se encuentra el desafío, valor de utilidad, evaluación, curiosidad, autonomía y reconocimiento (Lam *et al.*, 2002).

De primera mano, el desafío es cuando el docente ofrece un trabajo retador, el cual aumenta las expectativas y apoya el esfuerzo de los alumnos para que se superen (Lam *et al.*, 2002). Esto supone experimentar y demostrar la competencia pedagógica sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en un contexto de aula moderado y sostenido. Con ello, los estudiantes son capaces de percibir su progreso de los conocimientos y habilidades adquiridos (Alonso, 2005).

A continuación, el valor de utilidad ubica motivos para la adquisición de conocimiento o competencias dentro la formación o desarrollo profesional (Lam *et al.*, 2002). En otras palabras, aprender cosas útiles implica conocer qué sirve y cuáles son las necesidades, falencias o debilidades en cuanto a saberes, habilidades y estrategias con el propósito de subsanarlos. En esta reflexión se genera un esfuerzo por aprender, porque el efecto del mismo trasciende y se valora el proceso (Alonso, 2005).

Por su lado, el reconocimiento implica una valoración por agentes externos que refuerza la experiencia a partir de la competencia, éxito o esfuerzo. De forma usual, esta será una valoración positiva manifestada en un elogio o aprobación, la cual repercute emocionalmente dependiendo de la recepción del estudiante. No obstante, también existen respuestas negativas. En todo caso, ambas facilitan la identificación de lo agradable o desagradable (Alonso, 2005).

La motivación —de cualquier tipo— es un factor importante para marcar un antecedente en el aprendizaje y generar una inversión en las tareas futuras; mismas que no serán explícitamente realizadas por el docente, sino por los compañeros o demás personas del círculo del entorno (Lam *et al.*, 2002).

La evaluación, a su vez, es la motivación basada en la retroalimentación de las metas cumplidas durante el aprendizaje y estará completamente ligada a la actividad educativa (Lam *et al.*, 2002). En este sistema se distinguen dos orientaciones: al resultado y al proceso de actuación. La primera implica una valoración de carácter simbólico, objetivo y normativo. La segunda se enfoca en el curso de actuación y visibiliza la solución de las dificultades o las etapas y fases de la tarea o actividad. Los parámetros de la evaluación son el contenido, naturaleza, retroalimentación, regularidad, congruencia, claridad, base y contexto (Alonso, 2005).

En último lugar, la curiosidad fomenta una mayor dedicación de tiempo en el aprendizaje. Esta será clave porque impulsa la atención o exploración mediante la conciencia de un problema, el encuentro con un significado potencial y la profundización de un tema (Alonso, 2005). Asimismo, elimina la confusión, ambigüedad, conflictos o disonancias en la que el estudiante tiene una participación activa (Lam *et al.*, 2002).

Entonces, contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje supone identificar las preferencias o intereses del estudiante para que fortalezca su formación de manera individual. Así, es menester identificar sus creencias, factores motivacionales y el contexto del aula o el entorno de aprendizaje para configurar la clase en entornos universitarios y así delimitar si emplear una perspectiva centrada en el estudiante, en el proceso o ambos. De todo ello surge una consulta: ¿cuáles son las creencias sobre enseñanza en un grupo de estudiantes universitarios para configurar un contexto educacional motivador?

Material y métodos

Tipo de investigación

El estudio se enmarca en un paradigma positivista que consiste en una red de creencias teóricas y metodológicas orientadas a ser cuantitativas, empírico-analíticas y racionalistas que recopilan lo observable y cuantificable (Escobar, 2017). Todo lo referido es útil para reconstruir una realidad a partir de lo que se conoce, porque los hechos no son aislados o independientes, sino deben ser analizados de manera entrelazada (Cea D' Ancona, 2001).

Además, esta investigación es de tipo descriptiva porque registra, analiza e interpreta la naturaleza actual y la composición de un fenómeno. A la par, es correlacional, dado que examina el vínculo entre variables y establece un marco de referencia para estudiar las causas y efectos. Todo ello ayuda a conocer el grado de variación y entablar un examen a profundidad sobre los aspectos del conjunto y encontrar un comportamiento similar (Tamayo, 2003).

Participantes

La muestra es no probabilística y dirigida, dado que se tomó una proporción de la población estudiantil del nivel educativo superior sin la probabilidad o la realización de un análisis estadístico previo. Más bien, el criterio de selección fue la necesidad del investigador (Hernández *et al.*, 2014). Específicamente, es una muestra por conveniencia en la que se busca la población mediante la coordinación con una institución superior y su equipo de posgrado. Sin embargo, al ser una participación voluntaria y dirigida se advierte que es difícil la generalización de resultados.

En todo caso, los participantes del estudio son 131 personas. Ahí, el 62.6 % (82) se reconocen mujeres y el 37.4 % (49) varones. El rango etario es de 22 a 65 años de edad y se distingue de la siguiente forma: 63.4 % (83) son adultos jóvenes, 32.8 % (43) de la adultez media y 3.8 % (5) adultos mayores.

Además, esta muestra se conforma por 7 facultades: Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (58.8 % = 77 participantes), Facultad de Ciencias Económicas y Financieras (18.3 % = 24), Facultad de Ciencias de la Salud (3.1 % = 4), Facultad de Ingeniería (10.7 % = 14), Facultad de Seguridad (0.8 % = 1), Facultad de Arquitectura y Ciencias Visuales (3.1 % = 4) y la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales (5.3 % = 7).

Instrumentos

Escalas de creencias sobre la enseñanza

El instrumento está conformado por 14 ítems. Fue desarrollado por De Vries et al. (2014) y adaptado al contexto chileno por Arancibia et al. (2020). Cada ítem o afirmación se mide en una escala del 1 al 5 (1 = nada importante, 2 = no tan importante, 3 = algo importante, 4 = importante, 5 = muy importante). En el estudio —para su adaptación a Latinoamérica— se encuentra una alta confiabilidad para las variables creencias centradas al estudiante (CCE) ($\alpha = 0.86$) y creencias centradas en el proceso (CCP) ($\alpha = 0.89$). De esta forma, los ítems del 1 al 7 señalan las CCP y los ítems del 8 al 14 las CCE. Se recalca que no existe un total.

Inventario percepción del contexto educacional motivador

La escala consiste en 24 ítems o afirmaciones en una escala Likert que van del 1 al 5 (1 = nada, 2 = poco, 3 = algo, 4 = mayormente y 5 = mucho). El instrumento fue desarrollado por Lam et al. (2002) y adaptado al contexto argentino por Rigo y Danolo (2019). Por otro lado, en el mismo se señala un coeficiente alfa de Cronbach alto ($\alpha = 0,86$). La escala se descompone en 6 factores: desafío (2, 12, 16, 21), valor de utilidad (3, 8, 17, 22), curiosidad (4, 9, 18, 23), autonomía (5, 3, 19, 24), reconocimiento (6, 10, 14, 20) y evaluación (1, 7, 11, 15); cada uno con 4 ítems o indicadores.

Cuestionario de factores extrínsecos de preferencia

La encuesta recopila las preferencias de posgrados en estudiantes de educación superior. Los indicadores se relacionan al momento del día que prefieren cursar sus asignaturas (mañana, tarde o noche), cantidad de estudiantes en clase (25 a 30, 30 a 40 o 40 a más), modalidades de posgrado para cursar (presencial, semipresencial, virtual-plataforma y online-sesiones en vivo), duración de las clases (1 hora y media, 3 horas o 4 horas y media) y la cantidad de clases durante la semana (1 vez a la semana, 2 veces a la semana, 3 veces a la semana o 4 veces a la semana).

Cuestionario sociodemográfico

Este acápite registra información de la población acerca de su sexo, edad y departamento para delimitar la población dentro el estudio.

Procedimiento

La investigación se dividió en cuatro fases. La primera consistió en la revisión bibliográfica de la temática. En la segunda se armó el cuestionario en la plataforma Google Forms y el consentimiento interno para estudiantes de posgrado. Luego se solicitó el permiso para la aplicación de los mismos en la institución, detallando los objetivos e instrumentos a utilizarse en el proceso. La tercera fase estructuró la base de datos para su análisis con el programa SPSS. En la última etapa se desarrolló una propuesta teórica orientada al modelo motivacional de la enseñanza y aprendizaje. Además, identificó la correspondencia con la teoría o con otras investigaciones realizadas en el país o en otros de la región.

Análisis de datos

El estudio relacionó variables con el coeficiente de Rho Spearman, el cual es una prueba no paramétrica. Luego se realizaron las comparaciones de grupo con pruebas no paramétricas de dos muestras con la U de Mann Whitney y la Kruskal Wallis para más de dos muestras; las mismas que fueron sopesadas como las más significativas. Después se realizó el análisis de conglomerados con el método de clasificación de variables jerárquico o clúster. Finalmente, para profundizar diferencias o el comportamiento de las variables, se analizaron las tablas cruzadas y frecuencias generales.

Resultados

Tabla 1
Coeficiente de KolmogorovSmirnov Prueba de normalidad

	Estadístico	gl	Sig.
Creencias centradas en el estudiante	.101	131	.002
Desafío	.157	131	.000

Fuente: elaboración propia

Para la selección de qué tipo de estadísticos paramétricos o no paramétricos emplear, se escogieron dos variables al azar para evaluar la normalidad de la muestra. Esta evaluación se realizó con el coeficiente de Kolmogorov-Smirnov. En la Tabla 1 se advierte que para las CCE y el factor motivacional del desafío existe un $p < 0.01$ que acepta la hipótesis de no normalidad de la muestra. Esto sugirió la utilización, para la correlación, de la escala Rho de Spearman y para la agrupación de variables el análisis de clúster.

Estadísticos descriptivos

En la Tabla 2 se analiza los datos descriptivos para los factores motivacionales; esto para establecer un orden y jerarquía de los mismos en estudiantes de educación superior. Además, porque para los distintos factores se encuentra que el punto máximo es similar, pero el mínimo y la media descienden. En primer lugar, se encuentra el valor de utilidad y evaluación; en segundo la curiosidad y en último la autonomía, reconocimiento y desafío.

Tabla 2
Estadísticos descriptivos

	Mínimo	Máximo	Media
Valor de utilidad	13	20	17.74
Evaluación	11	20	17.38
Curiosidad	11	20	16.73
Autonomía	6	20	15.70
Reconocimiento	7	20	15.26
Desafío	8	20	15.77

Fuente: elaboración propia

Relación entre variables

En el estudio se comprobó la existencia de una relación entre las creencias de la enseñanza y los factores de un contexto educacional motivador (ver Tabla 3). Lo expuesto fue altamente significativo, dado que tuvo un valor debajo de .01; a excepción de la relación entre el factor desafío y las creencias centradas en el aprendizaje. Finalmente, los factores motivacionales —en su totalidad— señalaron correlaciones más altas en contraste con las creencias centradas en el proceso, puesto que el coeficiente fue superior a 0.4.

Tabla 3
Correlaciones entre variables

	Creencias centradas en el estudiante	Creencias centradas en el proceso
Desafío	Coefficiente .189*	.416**
	Sig. .031	.000
Valor de utilidad	Coefficiente .320**	.512**
	Sig. .000	.000
Curiosidad	Coefficiente .315**	.568**
	Sig. .000	.000
Autonomía	Coefficiente .270**	.409**
	Sig. .002	.000
Reconocimiento	Coefficiente .329**	.423**
	Sig. .000	.000
Evaluación	Coefficiente .276**	.513**
	Sig. .001	.000

Fuente: elaboración propia

* La correlación es significativa en el nivel 0.05.

** La correlación es significativa en el nivel 0.01.

Por otro lado, más allá de aquellas variables cuantitativas se ha trabajado en identificar la relación entre las variables sociodemográficas y las tomadas en cuenta en un cuestionario de factores extrínsecos motivacionales relacionados al orden, logística y coordinación del posgrado. Tanto para los factores de creencias centradas en el estudiante, creencias centradas en el proceso y los factores motivacionales como desafío, valor de utilidad, curiosidad, autonomía y evaluación.

Tabla 4
Relaciones entre variables cualitativas chi cuadrado coeficiente contingencia

Variables		$p < .05$ / .01	χ^2	C
Creencias centradas en el estudiante	Clases en la semana	.045	12.85	0.299
Creencias centradas en el proceso	Tiempo en el día	.0001	19.69	0.391
Creencias centradas en el proceso	Facultad	.041	21.377	0.377
Desafío	Cantidad de clases mínimas	.005	12.79	0.298
Desafío	Sexo	.015	10.48	0.272
Desafío	Facultad	.01	51.002	0.529
Valor de utilidad	Preferencia de la modalidad de posgrado	.003	14.01	0.311
Autonomía	Sexo	.006	12.609	0.296
Autonomía	Facultad	.01	49.99	0.526
Evaluación	Sexo	.03	7.036	0.226

Fuente: elaboración propia

En primera instancia, la Tabla 4 señala la relación entre las variables creencias centradas en el estudiante y clases en la semana. Esta relación es significativa, dado que tiene un resultado de $p < 0.05$ y 0.045 ; con un chi cuadrado de 12.85 y un coeficiente de contingencia de 0.299 que es una relación baja. A propósito, Pintrich (2002) advierte que el accionar de los estudiantes está relacionado al tiempo que pasan en clases y cómo organizan su aprendizaje por fuera del aula. De Vries et al. (2014) sugieren que las creencias centradas en el estudiante se vinculan a un trabajo autónomo y constructivista conforme a la cantidad de clases a la semana.

En cambio, la variable creencias centradas en el proceso expone relaciones con el tiempo en el día y facultad. La relación con la primera es altamente significativa, ya que tiene un resultado de $p < 0.01$ (0.001), $X^2 = 19.69$ y una $C = 0.391$; lo que advierte una relación mediana alta. En el caso de facultad, se señala un $p < 0.05$ (0.041), $X^2 = 21.377$ y $C = 0.377$ que también es medianamente alta.

Por su lado, las creencias centradas en el proceso hacen referencia a la organización de la enseñanza-aprendizaje centrada en las metas que pueden ser los contenidos o competencias. Esto comprueba la importancia de considerar el tipo de facultad de un estudiante y el tiempo en el día como factores contextuales, los cuales son parte de la logística de un posgrado y serán parámetros para el armado de un óptimo sistema formativo.

En otro orden de cosas, la variable desafío señala la cercanía con cantidad de clases mínimas, sexo y facultad. Con la variable cantidad de clases mínimas — en un posgrado— se señala una relación $p < 0.01$ (0.005), $X^2 = 12.79$ y $C = 0.298$, siendo una relación baja. El factor motivacional se ha vinculado como continuo, sostenido y que supone progreso (Alonso, 2005). Este, vale indicar, no implanta un proceso difícil ni fácil, más bien es un reto para el estudiante (Pintrich, 2002). Asimismo, está relacionado con cantidad de clases mínimas, lo que muestra que —en la enseñanza-aprendizaje— el discente exteriorizará interés por su formación, ya que conseguirá todo de manera rápida y eventual.

El *desafío* también está relacionado con la variable sexo; ello representa un $p < 0.05$ (0.015), $X^2 = 10.48$, $C = 0.272$, siendo —de igual manera— una relación baja. No obstante, es relevante porque da pie a estudiar cuáles son las diferencias entre *desafío* para hombres y mujeres dentro un proceso de enseñanza que puede partir del tipo de tarea, conocimiento o involucramiento emocional; mismo que varía según las preferencias estudiantiles.

Lo anterior se anexa con la variable facultad, la cual es significativa en tanto entrega resultados medianamente altos: $p < 0.01$, $X^2 = 51.002$ y $C = 0.529$. Pues bien, a partir de los mismos se puede insistir en que los retos tienen que armarse en función del área o tipo de conocimiento que puede variar desde una facultad de ciencias exactas a una de humanas. Por ejemplo, la realización de un ejercicio matemático puede ser desafiante para ciertas carreras y para otras no.

A su vez, el factor motivacional valor de utilidad se encuentra relacionado con preferencia de *modalidad de posgrado* y su resultado es $p < 0.01$ (0.003), $X^2 = 14.01$ y una $C = 0.311$, lo que advierte una relación baja. Entonces la primera variable cambia de acuerdo con la importancia de la enseñanza y aprendizaje para el desarrollo profesional o personal (Pintrich, 2002; Alonso, 2005). Todo ello se explica por la necesidad de formación, trabajo o demás objetivos en el estudiante. Esto, incluso, determina el tipo de posgrado, porque ciertos se reconocerán como procesos de actualización y otros serán parte de un escalafón profesional que otorgará solo un título requerido.

La variable *autonomía* está relacionada a *sexo y facultad*. Con la primera se advierte una relación altamente significativa: $p < 0.01$ (0.006), $X^2 = 12.609$ y un $C = 0.296$, lo que demuestra una relación baja. Por el contrario, *facultad* se identifica con una relación significativa: $p < 0.01$, $X^2 = 49.99$ y $C = 0.526$, la cual remarca un nexo medianamente alto. Ahora, estas relaciones corroboran lo planteado por Alonso (2005), lo que sugiere que la autonomía puede dirigirse a la organización del trabajo, selección de procedimientos y modo de pensar. Usualmente, la organización y selección de procedimientos serán factores que pueden diferir según la facultad a la que pertenece el estudiante. El sexo puede estar ligado más al pensamiento por diferencias en cuestión de género, roles o funciones dentro la carrera.

Para finalizar, el factor evaluación se correlaciona con la variable *sexo* y presenta el resultado $p < 0.05$ (0.03), $X^2 = 7.036$ y una $C = 0.226$; mismo que expone una relación baja. El proceso de evaluación será un factor motivacional clave donde el docente retroalimenta el trabajo del estudiante y no se limita a calificarlo (Di Natal y Pataro, 2000). Sin embargo, en todo el curso de formación se encuentra la implicación docente a nivel afectivo (conductual) y su predisposición en la

relación con sus estudiantes como un valor agregado (Song et al., 2016). Esta última puede ser preferida en cuestiones de género, donde los varones pueden preferir una implicación conductual y las mujeres una afectiva.

En conclusión, este análisis estadístico sugiere la aceptación de la hipótesis general de investigación sobre la existencia de relación entre las creencias sobre la enseñanza y la percepción de un contexto educativo motivador. Asimismo, rechaza la hipótesis nula de la misma.

Análisis de conglomerados

Para diferenciar el comportamiento de los factores del contexto educativo motivacional se realizó un proceso de clasificación de las variables mediante el método de análisis de clúster jerárquico. A partir del mismo se agruparon las variables según las distancias de las respuestas de los participantes en un plano cartesiano. Enseguida, se aplicó el método Ward para obtener las respuestas descritas en los siguientes párrafos.

En la Tabla 5 se observa cercanía entre las variables *creencias centradas en el proceso, valor de utilidad, curiosidad y evaluación*. Aunque, no existe proximidad de *creencias centradas en el estudiante* y con otras variables.

Tabla 5
Matriz de proximidades de variables

Caso	Entrada de archivo matricial							
	Creencias centradas en el estudiante	Creencias centradas en el proceso	Desafío	Valor de utilidad	Curiosidad	Autonomía	Reconocimiento Evaluación	
Creencias centradas en el estudiante	.000	177.327	204.144	176.942	185.341	193.355	178.146	196.117
Creencias centradas en el proceso	177.327	.000	151.662	114.361	112.102	136.283	147.050	131.551

Fuente: elaboración propia

En la Figura 1 se explica —de primera mano— la relación de *curiosidad* (Cur) y *valor de utilidad* (VU). Luego se añade la variable *evaluación* (Eva) y, finalmente, *creencias centradas en el proceso* (CCP) para el armado del primer clúster. En el segundo se establece la relación entre *desafío* (Des) y *autonomía* (Aut) y después se acopla *reconocimiento* (Rec). No obstante, se encuentra que la variable *creencias centradas en el estudiante* (CCE) no se ajusta hasta después de que ambos clústeres se junten a una distancia de 25.

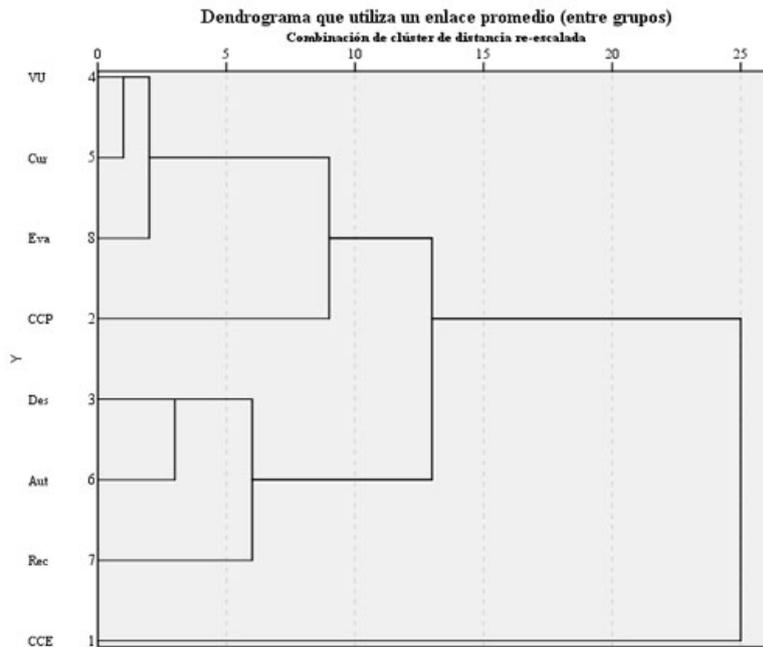


Figura 1
Dendrograma

Fuente: elaboración propia

Esta agrupación de variables confirma lo establecido en la teoría de los factores motivacionales, donde el docente es el protagonista porque genera curiosidad, valor de utilidad y una evaluación orientada a las creencias centradas en el proceso. Mientras los otros factores motivacionales como el reconocimiento, autonomía y desafío se orientan a las creencias sobre el estudiante, aunque —en la práctica— no sucede así.

Ahora, estos últimos abonarán para que el discente tenga un rol protagónico en su aprendizaje (Pintrich, 2003; Alonso, 2005); pero —vale decir— si no se agrupan a las creencias centradas en el estudiante, se cuestiona el nivel de acción del mismo para la educación superior.

En este tenor, el análisis sugiere la reaceptación de la hipótesis general de relación entre las creencias sobre la enseñanza y los factores de la percepción en un contexto educativo motivador, porque se comprueba su posibilidad de clasificación y perfilamiento en dos grupos de variables.

Discusión

Mediante la correlación entre variables y el análisis de conglomerados administrado, se dilucida dos modelos motivacionales y la jerarquía de los factores dentro la educación superior de jóvenes y adultos.

Modelo motivacional del aprendizaje centrado en el estudiante

Este modelo de enseñanza motivacional considera tres factores dentro del contexto de aprendizaje: desafío, autonomía y reconocimiento. Además, enfatiza la necesidad de despertar la motivación extrínseca para que el alumno sea el

protagonista de su aprendizaje. Incluso, este modelo describe cómo la acción docente se vincula a la satisfacción del estudiante para contribuir a su formación —a nivel posgrado— (Álvarez *et al.*, 2015). Esto se explica porque fuera de las aulas también se forma un discente, debido a que el tiempo dentro de ellas es limitado.

Entonces, el desafío se relaciona con la percepción del trabajo en la clase. Por ejemplo: algunos lo ven como un espacio para el desarrollo y mejora, en el que se invierte tiempo y esfuerzo (Lam *et al.*, 2002). Debido a lo mencionado, en todo el curso de formación no solamente debe encontrarse una inversión académica, sino un sistema de sensibilización social y compromiso humano (Da Cunha, 2015).

Por tanto, el docente debe considerar la cantidad de clases que se imparte en el módulo, el sentido y un campo de descubrimiento y exploración de algo nuevo que incentive la profundización de su área o el desenvolvimiento de la clase. No obstante, lo anterior no debería contemplar la dificultad, sino la posibilidad de éxito o utilización de recursos propios del estudiante. Por ejemplo: mediante el ampliado de los temas, tratamiento de dilemas o problemas o, simplemente, un proceso dialógico para la construcción de un contenido.

Estos procesos de problematización o involucramiento del estudiante sugieren la construcción del conocimiento del mismo y no una cimentación conjunta con el docente como sugería Tancara (2006). Ello porque el objetivo será la comprensión de conocimientos y competencias que logren un desempeño flexible en el estudiante que no trata solo de la transmisión del conocimiento, más bien se fomenta el desarrollo de capacidades y destrezas.

Se observa, además, que la cantidad o el aforo en la clase y la performatividad del estudiante no se encuadran en solo un tipo de actividad; por lo que se debe llegar a las expectativas del conjunto (Bux *et al.*, 2015); esto quiere decir que se debe brindar la misma oportunidad a hombres y mujeres.

Para el factor motivacional del desafío también es importante sopesar la facultad de los estudiantes, porque las tareas desafiantes deberán orientarse por su temática. Esto ayudará a reflexionar sobre la didáctica específica que se utiliza por carrera para promover el desenvolvimiento académico. Un ejemplo de esto es la exploración de estrategias académicas para impulsar la comprensión lectora. Por lo anterior, se debe estimar la relación pedagógica entre estudiante y docente, dado que su vínculo puede dar beneficios o dificultades, límites y debilidades.

Por otro lado, la autonomía se refiere a crear espacios de decisión y control para el estudiante dentro del sistema de enseñanza y aprendizaje (Lam *et al.*, 2002). Estos serán relevantes, dado que —desde la teoría de la autodeterminación— el discente emplea sus recursos o estrategias cognitivas para su formación, lo que lo convierte en un sujeto activo. Esta será importante para inculcar procesos de autorregulación y autoevaluación en el estudiante (Pintrich, 2003).

Este factor motivacional se relaciona con las variantes *sexo* y *facultad*, lo que muestra —como explica Pintrich (2003)— distintos patrones de motivación de acuerdo a un contexto o factores personales. Estos, incluso, se entroncan con el interés del estudiante por su formación personal, profesional y académica. Cabe recalcar que la autonomía puede ir dirigida a la organización del trabajo, selección de procedimientos y aprendizaje como sugiere Alonso (2005).

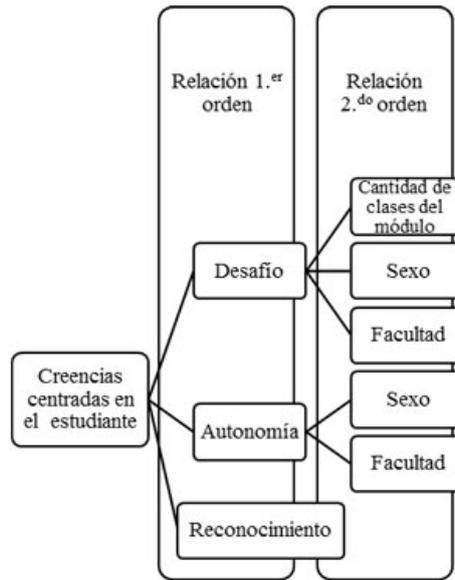


Figura 2

Modelo motivacional de enseñanza centrado en el estudiante

Fuente: elaboración propia

El último factor —dentro de este modelo— es el reconocimiento, el cual es todo aquel proceso en el que se alienta el esfuerzo y la mejora ante el éxito y el fracaso durante el sistema de enseñanza y aprendizaje (Lam *et al.*, 2002). Todo ello sirve para remarcar la adquisición de conocimiento y el desarrollo personal y profesional con competencias.

Modelo motivacional de aprendizaje centrado en el proceso

Las creencias centradas en el proceso establecen un modelo de enseñanza dominante y hegemónico basado en la transmisión del conocimiento. Esta focaliza el desempeño docente sobre el estudiante dentro del marco educativo; por lo que los factores motivacionales relacionados son el valor de utilidad, curiosidad y evaluación; mismos que sirven para configurar y planificar las clases.

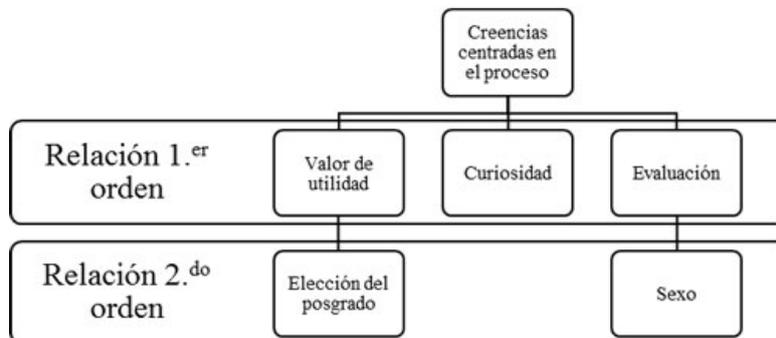


Figura 3

Modelo motivacional enseñanza centrado en el proceso

Fuente: elaboración propia

Aunque en la Figura 3 se establece un modelo de enseñanza tradicional para la transmisión de los conocimientos, esta forma utiliza una pedagogía del

conocimiento basada en la heteroestructuración, la cual se compone de métodos tradicionales de exposición o métodos coactivos como sugiere Not (1983). Por su lado, estos últimos implican toda una sistematización de la situación y la conducta enfocada en el producto, competencia y conocimiento. No estima la perspectiva del estudiante.

El valor de utilidad se orienta a generar interés o expectativas en el aprendizaje conforme al conocimiento adquirido, habilidades o competencias para su desempeño profesional o personal como establecen Lam *et al.* (2002). Con base en ello, dentro la clase se debe estructurar un proceso de develación de las metas con el aprendizaje, los contenidos y competencias para la vida o la experiencia laboral. De esto se encargará el docente para no dar paso a la suposición, malentendido o tergiversación del uso o aplicación de lo aprendido.

Para el estudio de educación superior se encuentran distintos tipos de motivaciones como desarrollar un perfil o conocer un determinado campo de trabajo. Estas intenciones se demuestran con la modalidad de posgrado que se elige —presencial, semipresencial, *online* o virtual—; es decir: qué quiere aprender el estudiante y de qué forma. Un claro ejemplo de aquello es la preponderancia que existe en la elección de ingenierías STEM^[1] o relacionadas con la tecnología —tanto en hombres y mujeres—, debido a la labor profesional o los réditos económicos y sociales que puede generar (Oliveros *et al.*, 2016).

La curiosidad será otro proceso motivacional dentro este modelo, ya que se enfocará en remover la confusión o ambigüedad de un tema o contenidos para desarrollar expectativas y un valor en la enseñanza (Lam *et al.*, 2002). Este factor generará —a la par— una motivación intrínseca en el proceso que debe partir de un contexto extrínseco elaborado por el docente.

Finalmente, la evaluación es otro factor motivacional que parte del modelo centrado en el proceso, el cual determina el desenvolvimiento de la clase. En este se sopesa la respuesta o actitudes del estudiante —a favor o en contra— respecto a la evaluación que recibe del docente (Lam *et al.*, 2002). Asimismo, en este sistema es clave la retroalimentación y justicia de argumentos. Incluso, se relaciona la variable *sexo*, porque cuando se habla de un curso de evaluación cada persona puede preferir una retroalimentación positiva o negativa.

Jerarquía de los factores motivacionales

En la Figura 4 se observa una jerarquía de los factores motivacionales obtenida por los estadísticos descriptivos. Para el nivel más alto se consideraron aquellos donde el promedio es mayor; mismos que se refieren a las variables *evaluación* y *valor de utilidad*. A su vez, estas remarcan una valoración al aprendizaje por la situación que se vive y no por el estudiante. Además, se valora más la incidencia en el estudiante y los aspectos relacionados a la configuración de la clase por el docente para conseguir un resultado o producto.



Figura 4
Jerarquía de factores motivacionales
Fuente: elaboración propia

La posición de estos factores sugiere que la identidad del aprendizaje en la educación superior está orientada a un enfoque tradicional, donde se valora la forma de evaluación y la utilidad del mismo dentro el proceso. Además, remarca la motivación extrínseca de la enseñanza-aprendizaje como factor clave. Esta representa que las necesidades del estudiante de posgrado se centran en la adquisición de conocimientos y habilidades en lugar del desarrollo personal o la interacción como en la escuela o universidad.

Estos factores denotan una motivación orientada al resultado y aprendizaje en la educación superior. Esto supone que el grupo estudiantil comprenderá y se interesará por las tareas y actividades para su formación integral. En específico, el discente buscará algo relevante y útil para experimentar nuevas competencias y subsanar necesidades.

Pues bien, el factor motivacional de la curiosidad queda en segundo nivel como motivador. Esta posición hace referencia a que, independiente del proceso orientado a la adquisición del conocimiento, se debe generar una iniciativa a partir de la temática de la clase. En ese sentido, para el estudiante de posgrado será importante su vinculación con el objeto de la enseñanza y aprendizaje en el que se encontrará la mediación de constructos cognitivos y la percepción del proceso.

En última instancia se encontrará el desafío, autonomía y reconocimiento, porque el posgrado —al ser un sistema de formación complementario, académico y voluntario— puede ser cursado de manera individual por el alumno. Es posible que lo anterior se relacione con el factor tiempo de las clases o el rol que ocupa este proceso dentro de su formación o desarrollo.

Por su lado, el desafío en clase se refiere a la organización, planificación y coordinación de un aprendizaje acorde al estudiante y donde él pueda sentirse competente y no abrumarse por la dificultad de los contenidos. Esto supone brindar un proceso orientado al progreso, múltiples oportunidades y una valoración integral lejos de las calificaciones. Por lo tanto, lo mencionado requiere una consideración al perfil del estudiante y flexibilidad para colocarlo como centro de todo el proceso formativo.

En paralelo, la autonomía ostenta tres vertientes: la organización del proceso, selección de tareas y formas de pensar o enfocar el aprendizaje. Esto será relevante porque el docente puede plantear estrategias dentro la didáctica de la clase para que el estudiante decida respecto a varios aspectos de su formación.

En último lugar se encuentra el factor de reconocimiento; mismo que focaliza el aprendizaje para subsanar o conocer algo nuevo y no se limita al sistema de recompensas del conductismo. De esta forma, se convierte en un aprendizaje altruista; aunque dependerá cómo se desempeñe el estudiante después de este proceso de formación.

Conclusiones

La investigación permitió dilucidar dos formas de motivación del aprendizaje en la educación superior. Por otro lado, reveló cómo en la educación posgradual existe una jerarquía de factores motivacionales, la cual se compone —en primer lugar— de la evaluación y el valor de utilidad al estudio; luego de la curiosidad y, finalmente, del desafío, autonomía y reconocimiento. Ahora, vale mencionar que un docente se debe enfocar en el desafío, autonomía y reconocimiento para mejorar su desempeño e impacto en el grupo estudiantil. Por el contrario, un pedagogo tradicional se centrará en el proceso y encontrará que la motivación tiene un valor de utilidad, curiosidad y evaluación.

En otro orden de cosas, una limitación encontrada fue la dificultad para la conformación de la muestra, porque la encuesta se repartió de manera *online* — mediante una plataforma— y tuvo un carácter voluntario. En cuanto a aspectos de contenido, otra limitante fue la cantidad de preguntas a considerar dentro del estudio y las variables de la misma al momento de la recolección de datos, ya que fue una encuesta cerrada donde no se recopiló una visión individual y fenomenológica del tema.

Por último, para futuras investigaciones se puede considerar una muestra más diversificada en tanto la ciudad o provincias, carrera o facultad. Además, se sugiere contrastar con otras variables vinculadas al alumno como las estrategias metacognitivas de estudio, necesidades psicológicas, autoeficacia estudiantil, factores de riesgo y el clima educativo en el aula. Todo ello servirá para ofrecer una mirada al proceso de interacción dentro un contexto educativo en educación superior y su sociología dentro el aula.

Referencias bibliográficas

- Alonso, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Morata.
- Álvarez, J., Chaparro, E. y Reyes, D. (2015). estudio de la satisfacción de los estudiantes con los servicios educativos brindados por instituciones de educación superior del Valle de Toluca. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 5-26. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2788/3003>
- Arancibia, M., Cabero, J. y Marín, V. (2020). Análisis factorial de una escala de creencias sobre la enseñanza y su relación con características personales y profesionales de docentes de Educación Superior. *Revista ESPACIOS*, 41(02), 25-32. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n02/a20v41n02p25.pdf>
- Barlow, C., Letargo, J., Graether, S. y Jacobs, S. (2017). An analysis of the perceptions and resources of large university classes. *Life Sciences Education*, 16(2), 1-12. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5459251/pdf/ar33.pdf>

- Bux, I., Fattah, A. y Ali, F. (2015). Increasing motivation at university level: a paradigm of action research. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(1), 140-146. <https://www.academypublication.com/issues2/jltr/vol06/01/17.pdf>
- Camacho-Miñano, M. y Del Campo, C. (2015). Impacto de la motivación intrínseca en el rendimiento académico a través de trabajos voluntarios: un análisis empírico. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 67-80. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/42581>
- Cea D' Ancona, M. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas en investigación social*. Editorial Síntesis.
- Ciani, K., Summers, J. y Easter, M. (2008). A "top-down" analysis of high school teacher motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 533-560. <https://eric.ed.gov/?id=EJ813135>
- Da Cunha, M. (2015). Investigación y docencia: escenarios y senderos epistemológicos para la evaluación de la educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 79-94. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6447>
- De Vries, S., Van de Grift, W. y Jansen, E. (2014). How teachers' beliefs about learning and teaching relate to their continuing professional development. *Teachers and Teaching*, 20(3), 338-357. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540602.2013.848521>
- Delgado, F. (1997). *La escuela pública amenazada: dilemas de la enseñanza*. Editorial Popular.
- Di Natal, G. y Pataro, A. (2000). *Educación vs y/o decadencia: consideraciones acerca de la apropiación del saber en la escuela*. Lugar Editorial
- Rigo, D. y Danolo, D. (2019). Análisis de un modelo integrador del compromiso escolar: relaciones entre variables situacionales, escolares, sociales y personales del nivel primario de educación. *Propósitos y Representaciones*, 7, 316, 1-11. http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7nspe/en_a02v7nspe.pdf
- Escobar, H. (2017). *Epistemología. Paradigmas y métodos de investigación*. ITN Editores.
- Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Ediciones Morata.
- González, J. (2006). El proceso de investigación en el aula-mente como generadora de nuevo conocimiento a partir de la teoría del yo-metacognitivo. En D. Mora (Ed.), *Aprendizaje y enseñanza en tiempos de transformación educativa: Más allá del constructivismo individualista y en búsqueda de una educación liberadora, investigativa y emancipadora* (s.p.). Editorial Campo Iris.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Ibáñez, L. (2006). ¿Qué es esto del constructivismo? En D. Mora (Ed.), *Aprendizaje y enseñanza en tiempos de transformación educativa: Más allá del constructivismo individualista y en búsqueda de una educación liberadora, investigativa y emancipadora* (s.p.). Editorial Campo Iris.
- Lam, S., Pak, T. y Ma, Y. (2002). *The motivating instructional contexts inventory* [Ponencia]. International Congress of Applied Psychology, Singapur.
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Oliveros, M., Cabrera, E., Valdez, B. y Schorr, M. (2016). La motivación de las mujeres por las carreras de ingeniería y tecnología. *Entreciencias. Diálogos de la sociedad del conocimiento*, 4(9), 89-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8380231>

- Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. <https://tmc.iitm.ac.in/PDF/Student%20motivation.pdf>
- Song, H., Kim, J. y Luo, W. (2016). Teacher-student relationship in online classes: a role of teacher self-disclosure. *Computers in Human Behavior*, 54, 436-443. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563215300480>
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. Limusa Noriega Editores.
- Tancara, C. (2006). Crítica a la teoría de aprendizaje constructivista desde el punto de vista de la pedagogía de la comprensión. En D. Mora (Ed.), *Aprendizaje y enseñanza en tiempos de transformación educativa: Más allá del constructivismo individualista y en búsqueda de una educación liberadora, investigativa y emancipadora* (s.p.). Editorial Campo Iris.
- Tapia, M. (2018). Pertinencia de la formación pedagógica disciplinar de la planta docente en la UMSA. *Educación Superior Revista Científica de Publicación del Centro Psicopedagógico de Investigación en Educación Superior*, 4(2), 31-39. http://www.scielo.org.bo/pdf/escopies/v4n1/v4n1_a07.pdf
- Tenti, E. (2008). Escolarización con pobreza: desarrollo reciente de la educación básica en América Latina. En Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas (Ed.), *Aportes de las ciencias sociales y humanas al análisis de la problemática universitaria* (pp. 45-65). Prometeo Libros.
- Trigueros, R., Aguilar-Parra J., López-Liria, R., Cangas A., Gonzáles, J. y Álvarez J. (2019). The role of perception of support in the classroom on the students. Motivations and emotions: the impact in metacognition strategies and academic performance in math and English classes. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-10. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2019.02794/full>

Notas

- [1] Siglas en inglés de las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas.