

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS  
VICERRECTORADO  
CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN EN  
EDUCACIÓN SUPERIOR – CEPIES



**CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y PERCEPCION DE UN  
CONTEXTO EDUCACIONAL MOTIVADOR EN UN GRUPO DE  
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA  
UNIVERSIDAD CATOLICA BOLIVIANA SAN PABLO**

Tesis de Maestría para optar el grado académico de Magister Scientiarum en educación superior mención:  
Educación Superior Universitaria

MAESTRANTE: LIC. FREDDY ANDRES PONCE VALDIVIA

TUTOR: PHD. JAIME VARGAS CONDORI

LA PAZ – BOLIVIA

2021

**UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS**  
**VICERRECTORADO**  
**CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN EN**  
**EDUCACIÓN SUPERIOR**

**Tesis de Maestría:**

**CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y PERCEPCION DE UN CONTEXTO EDUCACIONAL  
MOTIVADOR EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA  
UNIVERSIDAD CATOLICA BOLIVIANA SAN PABLO**

Para optar el Grado Académico de Magister Scientiarum en Educación Superior,  
Mención: Elaboración y Evaluación de Proyectos Educativos, del Postulante:

**Freddy Andrés Ponce Valdivia**

Nota Numeral: .....

Nota Literal: .....

Significado de Calificación: Rendimiento .....

Ph.D. Ing. Carlos Fernández Mariño .....

Director CEPIES

M.Sc. Ing. Gabriel Franklin Balta Montenegro .....

Coordinador de Maestrías y Diplomados

Tutor: Ph.D. Jaime Vargas Condori .....

Tribunal: M. Sc. Josefina Gladys Bustamante Pacari .....

Tribunal: Ph.D. Roslyn Telmo Verde Gonzales .....

La Paz, .....de..... de 2021

Escala de Calificación para programas Postgraduales Según el Reglamento para la elaboración y Sustentación de Tesis de Grado vigente en el Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior CEPIES: a) Summa cum laude (91-100) Rendimiento Excelente; b) Magna cum laude (83-90) Rendimiento Muy Bueno; c) Cum laude (75-82) Rendimiento Bueno; d) Rite (66-74) Rendimiento Suficiente; e) (0-65) Insuficiente.

## **DEDICATORIA**

Dedicado a todas aquellas personas interesadas en la Educación Superior o en su investigación que quieran mejorar el proceso de configuración de clase e interiorizarse en la motivación por el estudio.

## **AGRADECIMIENTOS**

Mi persona se encuentra agradecida por el apoyo brindado a mis padres Freddy Lucio Ponce Aliaga y Lourdes Esperanza Valdivia Guzmán y por brindarme la oportunidad de cursar este proceso de formación. También el agradecer el acompañamiento, seguimiento y paciencia a mis tutores Phd. Roberto Nery Choque Choque y Phd. Jaime Vargas Condori y los distintos docentes que son parte de este camino de investigación. Reconocer a la Universidad Católica Boliviana San Pablo y colegas que estuvieron expectantes y dieron paso a la realización de este estudio. Finalmente a todo el jurado evaluador de los instrumentos que con sus recomendaciones dieron pie a la estructura evaluativa de esta investigación.

## RESUMEN

La investigación buscó explorar las creencias sobre la enseñanza que son aquellos pensamientos pedagógicos acerca de cómo debe ser un entorno de aprendizaje y la percepción de un contexto educativo motivacional. Estos son rasgos contextuales que implican al estudiante en el proceso de enseñanza y es reflejo de su motivación extrínseca. Los cuáles fueron estudiados en un grupo de estudiantes de postgrado de la Universidad Católica Boliviana San Pablo que se encuentran en formación de sus distintos programas. Por este motivo el trabajo se enmarcó en un paradigma positivista siguiendo un enfoque cuantitativo del tipo descriptivo y correlacional porque midió este fenómeno mediante encuestas y cuestionarios estandarizados.

Entre los principales resultados, se advierte que las creencias sobre la enseñanza no se diferencian para la muestra y tienden estas a ser mixtas, además los distintos factores motivacionales dentro un contexto de aula se encuentran relacionados a ambas creencias. Sin embargo en función a la preferencia de los estudiantes en su percepción de un contexto educativo motivacional se jerarquizan estos factores identificándose en primer lugar la evaluación y el valor de utilidad, en segunda instancia la curiosidad y por último el desafío, autonomía y reconocimiento, los que permiten ver que si se juega con todos estos factores se trabaja desde un enfoque mixto en la enseñanza. Por lo que a su vez se agrupo las variables en función a su distancia lo que permitió desarrollar modelos motivacionales de la enseñanza alternativos centrados en el estudiante desde un paradigma constructivista y otro en el proceso desde un paradigma tradicional.

**Palabras Clave:** Creencias sobre la Enseñanza, Motivación Extrínseca, Contexto Educativo, Educación Superior, Estudiantes

## ABSTRACT

The following research will seek to explore the beliefs about teaching that will be pedagogical thoughts about how a learning environment should be and the perception of a motivational educational context that will be those contextual features that involve the student in the teaching process that will be a reflection of your extrinsic motivation. Which will be studied in a group of postgraduate students from the Universidad Católica Boliviana San Pablo who are in training in their different programs. For this reason, the work will be framed in a positivist paradigm following a quantitative approach of the descriptive and correlational type because it will measure this phenomenon through standardized surveys and questionnaires.

Among the main results found is that beliefs about teaching do not differ for the sample and tend to be mixed, in addition, the different motivational factors within a classroom context are related to both beliefs. However, depending on the preference of the students in their perception of a motivational educational context, these factors are hierarchized, identifying firstly the evaluation and the value of utility, secondly curiosity and lastly challenge, autonomy and recognition. which will allow us to infer that if we play with all these factors we will work from a mixed approach in teaching. Therefore, in turn, the variables were grouped according to their distance, which allowed the development of alternative motivational models of teaching centered on the student from a constructivist paradigm and another in the process from a traditional paradigm.

**Keywords:** Teaching Beliefs, Extrinsic Motivation, Educational Context, Higher Education, Students

## INDICE

CAPITULO I PROBLEMATIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	1
1.1. ANTECEDENTES .....	1
1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	2
1.2.1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	6
1.2.2. PREGUNTAS SECUNDARIAS .....	6
1.3. JUSTIFICACIÓN .....	6
1.4. DELIMITACIÓN DEL ALCANCE .....	8
1.4.1. Alcance Espacial.....	8
1.4.2. Alcance Temporal.....	8
1.4.3. Alcance Económico .....	8
1.5. PERTINENCIA, RELEVANCIA Y FACTIBILIDAD .....	9
1.6. OBJETIVOS.....	9
1.6.1. Objetivo General.....	9
1.6.2. Objetivos Específicos .....	10
1.7. HIPOTESIS.....	10
CAPITULO II ESTADO DEL ARTE.....	12
2.1. NIVEL INTERNACIONAL.....	12
2.2. NIVEL LATINOAMERICANO.....	15
2.3. NIVEL NACIONAL.....	19
CAPITULO III SUSTENTO TEORICO.....	24
3.1. MARCO TEÓRICO.....	24
3.1.1. Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior .....	24
3.1.2. Modelos de Enseñanza en Educación Superior .....	30
3.1.2.1. Modelo de Enseñanza Constructivista o centrado en el Estudiante .....	30
3.1.2.2. Modelo de Enseñanza Tradicional o centrado en el Proceso .....	35
3.1.3. Actores en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje.....	36
3.1.3.1. Docente en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje .....	37
3.1.3.2. Estudiante en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje .....	41
3.1.4. Motivación en la Educación Superior .....	44

3.1.4.1.	Motivación Intrínseca .....	47
3.1.4.2.	Motivación Extrínseca .....	48
3.2.	MARCO REFERENCIAL.....	52
3.2.1.	Aportes a las Creencias sobre la Enseñanza – Aprendizaje.....	52
3.2.2.	Aportes a la Motivación de los Estudiantes .....	53
3.3.	MARCO CONTEXTUAL.....	57
3.3.1.	Tipos de Educación Superior .....	57
3.3.2.	Gestión Educativa de la Educación Superior .....	58
3.3.3.	Contexto del Aula en la Educación Superior .....	59
3.4.	MARCO LEGAL.....	62
3.4.1.	Modelo Académico del Sistema Universitario Boliviano .....	62
3.4.2.	Reglamento de Innovación Curricular del Comité Ejecutivo Universitario de Bolivia .....	64
3.4.3.	Reglamentos General y Reglamentos Específicos de Universidades Privadas. ....	65
CAPITULO IV MARCO MÉTODOLOGICO .....		67
4.1.	PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN .....	67
4.2.	ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN .....	67
4.3.	TIPO DE INVESTIGACIÓN .....	68
4.5.	MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN .....	69
4.6.	CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	69
4.7.	UNIVERSO, POBLACIÓN Y MUESTRA.....	70
4.7.1.	Tipo de Muestreo.....	70
4.7.2.	Universo Origen de la Muestra .....	71
4.7.3.	Participantes .....	71
4.8.	TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	72
4.9.	INSTRUMENTOS.....	72
4.10.	VALIDEZ Y CONFIABILIDAD.....	74
4.11.	ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	75
4.12.	OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES .....	75
4.13.	PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	77
CAPITULO V RESULTADOS.....		78



5.1.	ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS .....	78
5.1.1.	Juicio de Expertos .....	78
5.1.2.	Confiabilidad – Fiabilidad .....	78
5.1.3.	Validez Discriminante .....	80
5.1.4.	Validez de Constructo .....	81
5.2.	RELACIONES ENTRE VARIABLES .....	83
5.3.	COMPARACIONES DE GRUPO.....	87
5.4.	ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS.....	89
5.5.	TABLAS CRUZADAS.....	91
5.5.1.	Sexo .....	91
5.5.2.	Edad.....	99
5.5.3.	Postgrado de Procedencia .....	107
5.6.	FRECUENCIAS GENERALES .....	116
CAPITULO VI PROPUESTA TEORICA .....		133
6.1.	MODELO MOTIVACIONAL DE ENSEÑANZA CENTRADO EN EL ESTUDIANTE .....	133
6.2.	MODELO MOTIVACIONAL DE ENSEÑANZA CENTRADA EN EL PROCESO	136
6.3.	JERARQUIA DE FACTORES MOTIVACIONALES EN EDUCACION SUPERIOR.	139
CAPITULO VII CONCLUSIONES .....		142
7.1.	DISCUSIÓN.....	143
7.2.	LIMITACIONES .....	149
7.3.	RECOMENDACIONES .....	150
REFERENCIAS .....		152
ANEXOS .....		161
ANEXO 1 CONSENTIMIENTO INFORMADO .....		161
ANEXO 2 ESCALA DE CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA .....		162
ANEXO 3 INVENTARIO PERCEPCIÓN DEL CONTEXTO EDUCACIONAL MOTIVADOR.....		163
ANEXO 4 CUESTIONARIO FACTORES EXTRINSECO DE PREFERENCIA .....		165
ANEXO 5 CUESTIONARIO SOCIODEMOGRAFICO .....		166
ANEXO 6 CARTA VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS.....		167

## INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Contexto de la Educación .....	25
Figura 2. Teoría de la Actividad Relación Ser Humano y Realidad .....	33
Figura 3. Triangulo Mediacional Básico Expandido Teoría de la Actividad.....	33
Figura 4. Modelo de Aprendizaje Colaborativo y Cooperativo.....	52
Figura 5. Factores Influencian la Relación Estudiante y Docente, la Clase y Conocimiento Ganado (Song et al., 2016, p. 438) .....	53
Figura 6. Motivación, Estrategias Metacognitivas, Satisfacción y Frustración Percibida .....	54
Figura 7. Modelo Motivación del Docente, Sentido de Eficacia y Modelos de Enseñanza .....	56
Figura 8. Modelo Compromiso Escolar .....	57
Figura 9. Gráfico de Sedimentación Escala de Creencias sobre la Enseñanza .....	81
Figura 10. Dendograma.....	90
Figura 11. Cruce Creencias centradas en el Estudiante y Sexo .....	91
Figura 12. Cruce Creencias centradas en el Proceso y Sexo .....	92
Figura 13. Cruce de Variables Desafío Sexo .....	93
Figura 14. Cruce Valor de Utilidad y Sexo.....	94
Figura 15. Cruce Curiosidad y Sexo .....	95
Figura 16. Cruce Autonomía y Sexo .....	96
Figura 17. Cruce Reconocimiento y Sexo .....	97
Figura 18. Cruce Evaluación y Sexo .....	98
Figura 19. Cruce Creencias centradas en el Estudiante y Edad .....	99
Figura 20. Creencias centradas en el Proceso y Edad.....	100
Figura 21. Cruce Desafío y Edad .....	101
Figura 22. Cruce Valor de Utilidad y Edad .....	102
Figura 23. Cruce Curiosidad y Edad .....	103
Figura 24. Cruce Autonomía y Edad.....	104
Figura 25. Cruce Reconocimiento y Edad .....	106
Figura 26. Cruce Evaluación y Edad.....	107
Figura 27. Cruce Creencias centradas en el Estudiante y Modalidad que cursa .....	108
Figura 28. Creencias centradas en el Proceso y Modalidad que Cursa .....	109

Figura 29. Cruce Desafío y Modalidad que Cursa .....	110
Figura 30. Cruce Valor de Utilidad y Modalidad que Cursa .....	111
Figura 31. Cruce Curiosidad y Modalidad que Cursa.....	112
Figura 32. Cruce Autonomía y Modalidad que Cursa .....	113
Figura 33. Cruce Reconocimiento y Modalidad que Cursa.....	115
Figura 34. Cruce Evaluación y Modalidad que Cursa .....	116
Figura 35. Frecuencia Creencias centradas en el Estudiante .....	117
Figura 36. Frecuencia Creencias centradas en el Proceso.....	118
Figura 37. Frecuencia General Desafío .....	119
Figura 38. Frecuencia Valor de Utilidad .....	120
Figura 39. Frecuencia Curiosidad .....	121
Figura 40. Frecuencia Autonomía.....	122
Figura 41. Frecuencia Reconocimiento .....	123
Figura 42. Frecuencia Evaluación.....	124
Figura 43. Frecuencia Tiempo en el Día .....	125
Figura 44. Frecuencia Cantidad de Estudiantes .....	126
Figura 45. Frecuencia Clases Mínimo.....	127
Figura 46. 1ra Modalidad de Postgrado de Preferencia .....	128
Figura 47. Frecuencia 2da Modalidad de Postgrado de Preferencia.....	129
Figura 48. 3ra Modalidad de Postgrado de Preferencia .....	130
Figura 49. Frecuencia Duración de la Clase .....	131
Figura 50. Frecuencia Clases de la Semana .....	132
Figura 51. Modelo Motivacional de Enseñanza centrado en el Estudiante .....	136
Figura 52. Modelo Motivacional Enseñanza centrado en el Proceso.....	137
Figura 53. Jerarquía de Factores Motivacionales .....	141

## INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Fundamentos para la Educación Superior Boliviana .....	63
Tabla 2. Operacionalización de Variables. ....	76
Tabla 3. Lista de Juicio de Expertos para Instrumentos .....	78
Tabla 4. Alfa de Cronbach Item Eliminado .....	79
Tabla 5. Alfa de Cronbach Item Eliminado .....	79
Tabla 6. Estadísticos Descriptivos y Alfa de Cronbach Contexto Educativo Motivacional .....	79
Tabla 7. Alfa Cronbach Item Eliminado Contexto Educativo Motivacional.....	80
Tabla 8. Matriz de Correlaciones entre Elementos Creencias centradas en el Estudiante. ....	80
Tabla 9. Matriz de Correlaciones entre Elementos Centradas en el Proceso.....	80
Tabla 10. Prueba de KMO y Bartlett Creencias sobre la Enseñanza .....	81
Tabla 11. Comunalidades .....	82
Tabla 12. Varianza Total Explicada Escala Creencias sobre la Enseñanza .....	82
Tabla 13. Matriz de Factores .....	83
Tabla 14. Matriz de Factores Rotados .....	83
Tabla 15. Correlaciones entre Variables .....	84
Tabla 16. Rangos Creencias centradas en el Proceso y Tiempo en el Día .....	87
Tabla 17. Rangos Evaluación y Sexo .....	88
Tabla 18. Rangos Valor de Utilidad y 1ra Modalidad de Postgrado de Preferencia .....	88
Tabla 19. Matriz de Proximidades de Variables .....	89
Tabla 20. Historial de Conglomeración.....	89
Tabla 21. Tabla Cruzada Creencias centradas en el Estudiante y Sexo .....	91
Tabla 22. Cruce de Variables Creencias centradas en el Proceso y el Sexo .....	92
Tabla 23. Cruce de Variables Desafío y Sexo.....	93
Tabla 24. Cruce de Variables Valor de Utilidad y Sexo .....	94
Tabla 25. Cruce de Variables Curiosidad y Sexo .....	95
Tabla 26. Cruce de Variables Autonomía y Sexo .....	96
Tabla 27. Cruce de Variables Reconocimiento y Sexo .....	97
Tabla 28. Cruce de Variables Evaluación y Sexo .....	98
Tabla 29. Cruce de Variables Creencias centradas en el Estudiante y Edad .....	99
Tabla 30. Cruce de Variables Creencias centradas en el Proceso y Edad .....	100

Tabla 31. Cruce de Variables Desafío y Edad .....	101
Tabla 32. Cruce de Variables Valor de Utilidad y Edad .....	102
Tabla 33. Cruce de Variables Curiosidad y Edad.....	103
Tabla 34. Cruce de Variables Autonomía y Edad .....	104
Tabla 35. Cruce de Variables Reconocimiento y Edad.....	105
Tabla 36. Cruce de Variables Evaluación y Edad .....	106
Tabla 37. Cruce Creencias centradas en el Estudiante y Postgrado de Procedencia .....	108
Tabla 38. Cruce de Variables Creencias centradas en el Proceso y Postgrado de Procedencia ..	109
Tabla 39. Cruce de Variables Desafío y Postgrado de Procedencia .....	110
Tabla 40. Cruce de Variables Valor de Utilidad y Postgrado de Procedencia .....	111
Tabla 41. Cruce de Variables Curiosidad y Postgrado de Procedencia .....	112
Tabla 42. Cruce de Variables Autonomía y Postgrado de Procedencia .....	113
Tabla 43. Cruce de Variables Reconocimiento y Postgrado de Procedencia.....	114
Tabla 44. Cruce de Variables Evaluación y Postgrado de Procedencia .....	115
Tabla 45. Frecuencia Centrada en el Estudiante .....	117
Tabla 46. Frecuencia Creencias centradas en el Proceso.....	118
Tabla 47. Frecuencia Desafío .....	119
Tabla 48. Frecuencia Valor de Utilidad.....	120
Tabla 49. Frecuencia Curiosidad .....	120
Tabla 50. Frecuencia Autonomía .....	121
Tabla 51. Frecuencia Reconocimiento .....	122
Tabla 52. Frecuencia Evaluación .....	123
Tabla 53. Ordenación de Factores Motivacionales en función a Rangos .....	124
Tabla 54. Frecuencia Tiempo del Día .....	125
Tabla 55. Frecuencia Cantidad de Estudiantes.....	125
Tabla 56. Frecuencia Clases Mínimo .....	126
Tabla 57. Frecuencia 1ra Modalidad de Postgrado de Preferencia .....	127
Tabla 58. 2da Modalidad de Postgrado de Preferencia.....	128
Tabla 59. Frecuencia 3ra Modalidad de Postgrado de Preferencia .....	129
Tabla 60. Frecuencia Duración de Clase .....	130
Tabla 61. Frecuencia Cantidad de Clases a la Semana .....	131

# CAPITULO I

## PROBLEMATIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

### 1.1. ANTECEDENTES

Internacionalmente la educación superior se ha investigado desde distintos ángulos y se ha tratado de esquematizar sobretodo la configuración del aula tanto en la educación escolar y universitaria. Por ejemplo, en Canadá se ha investigado las percepciones y los recursos de las clases a partir de los estudiantes y los docentes. Pero está fue referida principalmente a estructurar físicamente el aula según la organización de las materias, ambiente, recursos y el tiempo. (Barlow, Letargo y Graether, 2017, p. 2). Otras investigaciones relevantes han diferenciado el tipo de creencias sobre la enseñanza en la educación en el Reino Unido, si van centradas al estudiante desde una óptica constructivista o referidas al proceso desde una perspectiva tradicional o conductista (De Vries, Van de Grift y Jansen, 2014, p.339).

Aterrizando en Latinoamérica se han realizado muchas investigaciones en educación referidas al docente, estudiante y el proceso de enseñanza aprendizaje pero muy poco en un estrato universitario. Por ejemplo, se integró el compromiso escolar en un modelo a partir de variables situacionales y personales de escolares en Argentina (Donolo y Rigo, 2019, pp. 2-3). Ahora en educación superior se ha realizado sobre todo investigaciones descriptivas y relacionales en cuanto a los valores y al clima organizacional en docentes de institutos de educación superior en Lima, Perú (Riveros Paredes y Grimaldo Muchotrigo, 2017, p. 179). Por otro lado se observa el desarrollo de instrumentos como escalas para valorar factores de riesgo en profesores universitarios realizada en el país de México (Unda, Uribe, Jurado, García, Tovalín y Juárez, 2016, p. 67).

Sin embargo, cabe recalcar que todas estas investigaciones se desarrollan en su mayoría de forma individualizada y no dentro un marco general de la educación superior pues se realizan en áreas o disciplinas específicas. Por ejemplo, en un metaanálisis o recopilación de investigaciones realizadas en los últimos 10 años se encontró que estas van referidas a describir competencias genéricas, pedagógicas y disciplinares del docente o el contexto de calidad en la educación superior a nivel internacional. Sin embargo, no se interrelaciona estas prácticas ni tampoco se diferencia si estas son declaradas u observadas, como una preferencia o si refleja la realidad (Jerez Yáñez, Orsini Sánchez y Hasbún Held, 2016, p. 483).

Dentro un contexto boliviano, específicamente en La Paz, se encuentran investigaciones referidas a la práctica e investigación en el aula bajo un enfoque constructivista (Vargas, 2008, pp. 9-12), la pertinencia del perfil profesional de la carrera de las ciencias de la educación concretamente en la Universidad Pública El Alto (Bueno, 2009, pp. 10-13), el clima organizacional y su influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la carrera de medicina veterinaria y zootecnia (Camacho, 2011, pp.7-9) como para dar algunos ejemplos. Todas estas investigaciones describen el proceso de enseñanza aprendizaje desde el clima (relación docente y estudiante), el perfil profesional que debería tener un docente y la práctica constructivista dentro el aula pero no configuran el contexto motivacional de un aula en la educación superior dentro una población paceña ni boliviana cuando es necesario conocer la perspectiva del estudiante de manera contemporánea.

## **1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

En la sociedad se establece una modernidad líquida, donde surge un lenguaje, existe una cultura de la imagen y se establecen relaciones de poder mercantilistas que organizan a las instituciones y el estado (Oballe y Zunino, 2014, pp 11-14). A la sociedad se encuentran ligadas la educación superior y la universidad acompañadas de una visión mercantilista y globalizada. Sin embargo, los institutos de educación superior y la universidad deben recordar que no solo responden a un ente global como la sociedad sino al individuo y que deben hacerlo con responsabilidad social. Por lo tanto, la comunidad universitaria y los procesos de enseñanza y aprendizaje pasan por un conflicto, cambio y exigencia epistemológica. (de Sousa, 2007, pp. 57-58; Salazar, 2016, pp. 98-99).

Entonces dentro la educación se establece un individualismo y se observa un paradigma consumidor y de mercado, donde se comercializa el conocimiento. Todo este fenómeno en la educación reordena el proceso de enseñanza y aprendizaje no solo en universidades sino también en escuelas. Donde al mismo tiempo se produce una pérdida de las funciones de la educación (Oballe et al. 2014, pp. 16-19). Porque no solo se intenta la reproducción indiscriminada del conocimiento, sino se desarrolla un comercio y competencia desleal dentro la sociedad.

Aparte de un paradigma mercantilista se encuentran varios otros factores que influyen en el conocimiento como son: la explosión de la información científica, el debilitamiento de barreras disciplinarias, la extensión de la cultura científica o las demandas en la sociedad. Todos estos factores serán muestra de la evolución de la ciencia y la tecnología que no se detiene y sigue un

proceso de producción y gestión del conocimiento. Por lo que la eficacia social de la universidad dependerá de cómo se articula con la sociedad, estado, la economía y el mismo individuo (Pérez, 2008, p. 68).

Todos estos problemas hacen reflexionar acerca de la calidad educativa, pues se debería considerar cuestiones pedagógicas y sociales más allá de la inversión en función a una agenda política. Porque esta debilitará a los sistemas educativos con la aplicación de políticas pero no acciones que enfrenten los desafíos de la educación. Ahí la calidad educativa viene a ser un problema porque perseguirá modelos internacionales cuando la reforma debe considerar condiciones sociales (Tenti, 2008, pp. 52-55).

Específicamente en el aula o el desarrollo de las clases universitarias se identifica un problema particular que afecta al proceso de enseñanza y aprendizaje que es la distracción con celulares, laptops o tablets. Aunque el uso de estas tecnologías debería apoyar el aprendizaje, no lo hacen sino vienen a ser una dificultad o conflicto. Porque independiente de la distracción, los docentes en ocasiones no tienen el conocimiento para implementar estas tecnologías dentro el proceso de enseñanza y aprendizaje y por otro lado existen barreras para el acceso de estas tecnologías en los mismos estudiantes. (Castillo-Manzano, Castro-Nuño, López-Valpuesta, Sanz-Díaz e Yñiquez, 2017, p. 329).

Además, los estudiantes no tienen el mismo nivel de conocimientos, habilidades y hábitos de estudio, inclusive tienen problemas para la orientación vocacional en sus vidas cuando llegan a la universidad. Porque no todos cuentan con los recursos familiares y económicos para acceder a la educación de calidad, siendo visible dos problemas importantes en la sociedad que son la pobreza y la exclusión social. Asimismo, el nivel educativo es limitado tanto por el mismo estado como encargados de la educación y la misma sociedad con los individuos que no buscan una formación. En consecuencia, América Latina muestra una población adulta con un capital escolar desigual (Tenti, 2008, pp. 45-49).

Por otro lado, en una investigación descriptiva de Tapia (2018) dentro el contexto boliviano se ha establecido que en institutos de Educación Superior se encuentra la prevalencia de la formación disciplinaria a una pedagógica en los docentes. Haciendo de este otro problema y denotando la pertinencia de observar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde el estudiante para ver la motivación vinculada a estos espacios. Porque, aunque se encuentre una formación en el área o



disciplina en la que se da docencia, no se asegura un entorno de aprendizaje sin tener los conocimientos pedagógicos (Tapia, 2018, pp. 32-36).

A estos conflictos se añade que los estudiantes no muestran un rasgo de adaptabilidad en las condiciones de estudio ni responden a ambientes buenos y favorables para su desarrollo. Por lo que no se halla la flexibilidad, el ajuste de pensamiento, generación de soluciones e identificación de problemas como cuestiones características de ellos (Mamani, 2017, pp. 37-44). Siendo esto relevante porque demuestra una población estudiantil universitaria con déficits en el aprendizaje de educación superior.

Tal es el caso de los estudiantes en educación superior que independiente de la carrera o área de desempeño presenten dificultades para la escritura académica. Por lo que está se vuelve una necesidad en el proceso de educación superior como parte de su formación profesional (Zarate, 2017, pp. 45-54). Sin embargo, se debe colocar al estudiante como protagonista emergente y responsable de este proceso y tomarlo como centro para que pueda subsanar esta falencia independiente de su formación en la universidad porque está no podrá cubrir todas sus necesidades en el tiempo entregado y deberá configurar un espacio de aprendizaje en función a él.

Cabe destacar por eso la enseñanza y el aprendizaje en la universidad ha estado orientada últimamente a una perspectiva constructivista donde los conocimientos inspiran y se quiere dar una continuación a la formación en la escuela desde la práctica y la autoreflexión. Por eso se ha puesto énfasis a la formación docente y el control de la calidad para mejorar la educación superior. En efecto el docente deberá desarrollar competencias individuales en pedagogía e investigación para estructurar su sistema y entornos de aprendizaje para adaptarse a una población estudiantil y entornos sociales cambiantes (Oberliesen, 2006, pp. 112-114).

De esta forma se han observado planteamientos interesantes que van desde la recopilación de conceptos en casa mediante educación virtual y realizar el ejercicio o la práctica en el aula dividiendo así el proceso de enseñanza y aprendizaje. A este enfoque se lo ha denominado escuelas al revés para la educación en la universidad que es una renovación al proceso de aprendizaje (Portugal y Ríos, 2018, pp. 69-70). Sin embargo, en sus resultados se establece que se reduce la cantidad de reprobados y de abandonos lo que hace reflexionar que aunque las propuestas salgan del docente o el sistema, se debe recopilar la percepción del estudiante para plantear estrategias por que no terminan de afectar al estudiante y no son al parecer aceptadas completamente por ellos.

Por otro lado se plantea que se debe trabajar exclusivamente en la práctica docente porque independiente de la infraestructura, el tamaño de la clase, la actitud y las acciones del docente serán determinantes para armar un ambiente de aprendizaje. Porque los estudiantes en la universidad demuestran un bajo compromiso con su estudio, baja profundización en su aprendizaje e interacciones inefectivas entre el docente y el estudiante. Por ejemplo, en un estudio acerca de la percepción estudiantil de clases, se ha encontrado que en clases grandes independiente del número de estudiantes son percibidas pequeñas por docentes atrayentes y que te enganchan en el proceso de aprendizaje (Barlow et al., 2017, pp. 5-9).

Por lo que la clave estará en conocer estas creencias y los factores motivacionales externos en la educación superior por que incide la percepción del estudiante en su participación dentro un proceso de enseñanza y aprendizaje (Barlow et al., 2017, pp. 5-9). Por lo que no solo se debe hablar de aspectos físicos sino también del rol docente o su desenvolvimiento en procesos como la evaluación, el desafío y el reconocimiento (Lam, Pak y Ma, 2007, p. 120).

Entonces la Educación Superior al ser un estrato de profesionalización que trata de responder a las problemáticas y necesidades de la sociedad que sirve como una continuación al proceso de formación en muchos casos llamado terciaria. Allí está claro que los estudiantes vienen con muchas dificultades, pero con quién se necesita trabajar es el docente. Porque es el protagonista que organiza este proceso en función a las necesidades, motivaciones y preferencias del estudiante.

Tomando esta idea de contextualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de las preferencias desde el estudiante para que este tome las riendas y fortalezca su proceso de enseñanza de manera individual, se debe identificar sus creencias, factores motivacionales y el contexto del aula o el entorno de aprendizaje de preferencia para configurar la clase en entornos universitarios y así delimitar si utilizar una perspectiva centrada en el estudiante, centrada en el proceso o de manera mixta.

Este estudio por eso se aplicó a una Universidad Privada la cual es la Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, que cuenta con un departamento de postgrados de distintas carreras y con 5 tipos de programas de formación que son los cursos de formación continua, diplomados, especialidad, maestría y doctorado. En donde el principal problema son las creencias sobre la enseñanza en los estudiantes porque delimitaran su accionar y actitud en un proceso formación y aprendizaje que está en constante cambio, evolución e influencia de otros entes.

### **1.2.1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

Siendo importante el reconocer las creencias sobre la enseñanza para intervenir en la educación superior desde la motivación del estudiante para configurar una clase, se planteó las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son las creencias sobre la enseñanza en un grupo de estudiantes de la Universidad Católica Boliviana San Pablo para configurar un contexto educacional motivador?

### **1.2.2. PREGUNTAS SECUNDARIAS**

- ¿Cuáles son las creencias sobre la enseñanza y aprendizaje en un grupo de estudiantes de la Universidad Católica Boliviana San Pablo en la Ciudad de La Paz?
- ¿Cuál es la percepción de un contexto educacional motivador en un grupo de estudiantes de educación superior de la Universidad Católica Boliviana San Pablo en la ciudad de La Paz?
- ¿Cuáles son los factores motivacionales de un contexto educacional relacionados a las creencias en un grupo de estudiantes de la Universidad Católica Boliviana San Pablo en la ciudad de La Paz?
- ¿Cómo se pueden configurar modelos motivacionales para la enseñanza en postgrado a partir de un grupo de estudiantes de la Universidad Católica Boliviana San Pablo en la ciudad de La Paz?

### **1.3. JUSTIFICACIÓN**

La justificación social de este trabajo parte de que las aulas en la educación superior se pueden describir como contextos microsociales orientados a la enseñanza y aprendizaje donde ciertos factores socio culturales condicionan su dinámica y es ahí donde se observan distintos conflictos (Villegas, 2006, pp. 128-129). No cabe duda por eso el reconocer a los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje que son el docente y los estudiantes más allá de las instituciones mismas. Estos dos personajes son completamente distintos en el que influyen no solo su entorno o la cultura sino también un contexto generacional.

En el caso de los estudiantes se encuentra a la educación superior como fuente de estrés por una sobrecarga académica, falta de tiempo para realizar exámenes o las actividades planteadas

(Castillo, Chacón y Díaz-Véliz, 2016, pp. 233-234). Por lo que el proceso de enseñanza y aprendizaje más allá de ser metódico, necesita reformularse para reconducir su función de formación más que una obligación en consonancia al estudiante para que cumpla su cometido.

También se encuentra una justificación contemporánea por que actualmente se halla procesos de instrucción o formación online, virtual o presencial tanto en instituciones privadas o públicas. (Song, Kim y Lou., 2016, pp. 436-437). Además, dentro el aula en la educación superior se observa el uso de tecnologías de información para el aprendizaje desde celulares, laptops, tablets o programas informáticos, lo que detalla constantes cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la forma o los recursos (Castillo-Manzano et al., 2017, pp. 327-328).

Este por lo tanto no será el único cambio establecido en la educación superior, sino se evidencia también la organización de clases magistrales expansivas para más de 120 personas o con más de 4 horas diarias, que han traído dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje e inclusive la conexión con el estudiante (Barlow, et al. 2017, pp. 6-7). Esto denota que la configuración de las clases no es solo atribuida a un entorno social sino también al tiempo y el desarrollo.

Por eso académicamente o como justificación teórica se encuentra que la investigación en educación superior se ha establecido con el objetivo de mejorar el sistema universitario y ha estado dirigida a describir u orientar acerca de una docencia de calidad (Jerez Yáñez et al., 2016, pp. 502-503). Sin embargo, acerca de las creencias sobre la enseñanza se ha encontrado preferencias respecto a una educación orientada al estudiante desde una perspectiva constructivista o una orientada hacia el proceso desde una perspectiva conductista y en otros casos se sugiere una perspectiva mixta, siendo así no muy claro cuál es el camino a seguir en la educación superior. (de Vries, van de Grift y Jansen, 2014, pp. 343-345).

En cuanto a las preferencias del estudiante se ha establecido desde tres perspectivas para insertarse en un proceso de educación superior que son: que quieren los estudiantes, que motiva al estudiante en el aula y como los estudiantes consiguen lo que quieren (Pintrich, 2003, p. 669). Aunque la primera y la última harán referencia a procesos y elecciones individuales, los motivadores en el aula serán la clave para configurar un entorno de aprendizaje eficaz y satisfactorio para el estudiante haciendo relevante seguir investigando estos en un contexto paceño.

Esta investigación también tiene una relevancia práctica porque de manera internacional se

encuentra varios instrumentos para recolectar la percepción motivacional de los estudiantes, que se demuestra en un estudio realizado a nivel escolar donde se relacionó variables situacionales, escolares, sociales y motivacionales con el compromiso escolar (Donolo et al. 2009, pp. 3-5). En otro estudio se ha recopilado las creencias sobre la enseñanza y su relación con variables personales y profesionales en docentes (Arancibia, Cabero y Marín, 2020, pp.27-28).

Para ambos estudios se ha investigado las creencias sobre la enseñanza y la percepción motivacional, pero no en los estudiantes de educación superior. Por lo que esta investigación toma ambos constructos teóricos e instrumentos para recopilar la percepción del estudiante. Así establecer parámetros motivacionales y de creencias sobre la enseñanza para configurar un modelo de enseñanza y aprendizaje que sea satisfactorio y eficaz para un estudiante.

## **1.4. DELIMITACIÓN DEL ALCANCE**

### **1.4.1. Alcance Espacial**

El alcance de esta investigación a nivel espacial – geográfico fue en la zona sur a la Ciudad de La Paz de Bolivia específicamente a una institución educativa superior privada. Asimismo, la investigación se realizó mediante una encuesta electrónica, pero lo que hizo imposible llegar a zonas alejadas o del área rural fue el no contar con el aval institucional. Sin embargo, en la ciudad de La Paz se encuentra instituciones educativas de educación superior a nivel de pregrado y postgrado tanto en la zona norte, central y sur.

### **1.4.2. Alcance Temporal**

El alcance de esta investigación a nivel cronológico es amplio porque consiguió una muestra de estudiantes entre adultos jóvenes y adultos mayores entre los 22 a 65 años de edad que residen en la Ciudad en La Paz y se encuentren cursando cursos a nivel superior.

### **1.4.3. Alcance Económico**

A nivel socioeconómico la muestra estuvo conformada principalmente por una clase media o clase media alta que cursa educación superior y tiene acceso u orientación de vida profesionalizante. Por eso se establece que la muestra y esta investigación toma en cuenta personas que cuenten con acceso a internet, se conecten a medios masivos y formen parte de la institución de educación superior donde se distribuye la encuesta electrónica.

#### **1.4.4. Alcance Temático**

A nivel temático esta investigación buscó conocer las creencias sobre la enseñanza, agrupar y relacionar distintos factores motivacionales a nivel extrínseco e intrínseco para conformar la percepción de un contexto educativo motivador en el estudiante de postgrado en función a estas creencias. Esta es relevante porque permitirá explorar y analizar la temática en estudiantes de postgrado e identificar un panorama general de la motivación estudiantil en estudios de postgrado.

#### **1.5. PERTINENCIA, RELEVANCIA Y FACTIBILIDAD**

Esta investigación es pertinente porque planteó una configuración del aula desde la perspectiva estudiantil en educación superior, algo que no se ha realizado en el medio paceño. Por lo tanto explora y se congenian los factores motivacionales del aula con las creencias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por eso indirectamente se establece un marco de intervención y de trabajo en la labor y formación docente con los puntos encontrados a partir de la perspectiva estudiantil.

Esta investigación es relevante porque en contextos de desarrollo de una educación virtual u online frente a la pandemia por el Covid19 los estudiantes reflexionan y debaten sobre los entornos de aprendizajes virtuales y presenciales que se gestan en la actualidad donde se remarca de manera más pronunciada sus preferencias y creencias como también opiniones y detracciones conforme a ellas.

Finalmente, esta investigación es factible por que se dividió en dos procesos de investigación que fueron la adaptación de las pruebas y otro de recopilación de datos. Por otro lado cabe recalcar que a nivel económico al ser exploratorio utiliza pocos recursos económicos o materiales más allá de los que cuente el investigador.

#### **1.6. OBJETIVOS**

##### **1.6.1. Objetivo General**

- Determinar el nivel de creencias sobre la enseñanza y factores motivacionales extrínsecos para configurar un contexto educativo motivador en un grupo de estudiantes de educación superior de la Universidad Católica Boliviana San Pablo a nivel postgrado en la Ciudad de La Paz.

## **1.6.2. Objetivos Específicos**

- Señalar el nivel de las creencias de la enseñanza en un grupo de estudiantes de educación superior de la Universidad Católica Boliviana San Pablo a nivel postgrado en la Ciudad de La Paz.
- Identificar la percepción educacional motivacional en un grupo de estudiantes de educación superior de la Universidad Católica Boliviana San Pablo a nivel postgrado en la Ciudad de La Paz
- Señalar la relación entre las creencias de la enseñanza y los factores de la percepción educacional en un grupo de estudiantes de educación superior de la Universidad Católica Boliviana San Pablo a nivel postgrado en la Ciudad de La Paz
- Elaborar una propuesta teórica de la motivación en la enseñanza aprendizaje en función a las creencias sobre la enseñanza y la percepción de un contexto educacional motivador en un grupo de estudiantes de educación superior de educación superior de la Universidad Católica Boliviana San Pablo a nivel postgrado en la Ciudad de La Paz

## **1.7. HIPOTESIS**

La siguiente investigación tendrá tres tipos de hipótesis que son las generales de la investigación, alternativas y las nulas, las cuales son:

- Hipótesis de Investigación
  - a) Las creencias de enseñanza y aprendizaje van orientadas a una perspectiva constructivista en un grupo de estudiantes de la Educación Superior en Ciudad de La Paz.

Esta hipótesis se comprobó mediante el análisis de las frecuencias generales y cruzadas, como también en algunos casos en función a su significancia con la prueba de hipótesis no paramétrica de Kruskal Wallis o el de U de Man Whitney en el apartado de comparaciones de grupo dado que no está compuesto la muestra con un rasgo de normalidad para aplicar la T de Student.

- b) La percepción del contexto educacional motivador presenta diferencias entre sus distintos factores en un grupo de estudiantes de Educación Superior en la Ciudad de La Paz.

Esta hipótesis se demostró mediante el análisis de las frecuencias generales y cruzadas, como también con el análisis estadístico de prueba de hipótesis no paramétrica de Kruskal Wallis o el de U de Man Whitney en el apartado de comparaciones de grupo dado que no está compuesto la muestra con un rasgo de normalidad para aplicar la T de Student.

- c) Existe relación entre las creencias sobre la enseñanza y la percepción del contexto educacional motivador en un grupo de estudiantes de Educación Superior en la Ciudad de La Paz.

Esta hipótesis se analizó con la prueba no paramétrica de Rho de Spearman dado que la muestra no tiene una distribución normal.

- Hipótesis Alternativas

Las creencias de enseñanza y aprendizaje van orientadas a una perspectiva tradicional en un grupo de estudiantes de la Educación Superior en Ciudad de La Paz.

Esta hipótesis se comprobó si se muestran puntajes mayores para una creencia centrada en el proceso o se encuentre una diferencia significativa en las comparaciones de grupos con las pruebas de Kruskal Wallis o U de Man Whitney.

- Hipótesis Nulas

- a) No se encuentra diferencias entre las creencias sobre la enseñanza en un grupo de estudiantes de la Educación Superior en Ciudad de La Paz.

Esta hipótesis se evaluó en caso de no encontrarse significancia en las comparaciones de grupos con las pruebas de Kruskal Wallis o U de Man Whitney o encontrarse diferencias entre los puntajes o porcentajes entre ambas creencias para frecuencias generales

- b) No se encuentra diferencias en la percepción educacional motivacional en un grupo de estudiantes de Educación Superior en la Ciudad de La Paz.

Esta hipótesis se evaluó en caso de no encontrarse significancia en las comparaciones de grupos con las pruebas de Kruskal Wallis o U de Man Whitney como también en las frecuencias generales de la muestra para cada factor.

- c) No existe relación entre las creencias sobre la enseñanza y la percepción del contexto educacional motivador en un grupo de estudiantes de Educación Superior en la Ciudad de La Paz

Esta hipótesis se trabajó en caso de no encontrarse relaciones entre las creencias sobre la enseñanza y los factores motivacionales con el estadístico no paramétrico de Rho de Spearman.



## **CAPITULO II**

### **ESTADO DEL ARTE**

#### **2.1. NIVEL INTERNACIONAL**

El siguiente apartado muestra investigaciones realizadas en el ámbito de la motivación y la educación superior en varios países de España, Canadá, Pakistán, Nueva Zelanda, Estados Unidos y Hong Kong.

Una investigación desarrollada en la Universidad de Almería y la Universidad de Burgos en España por Trigueros, Aguilar-Parra, Lopez-Liria, Cangas, González y Álvarez (2019). Esta tenía por objetivo analizar la influencia del docente en la motivación, emociones positivas, estrategias metacognitivas y el desarrollo académico del estudiante. Entre los conceptos abordados se tuvo la motivación, emociones, comportamiento académico y docente. Esta termino reconociendo la relación entre variables emoción, estrategias metacognitivas y la motivación para el comportamiento en el aula de los estudiantes.

La investigación fue de carácter cuantitativo, la cual establece ciertos parámetros de satisfacción estudiantil para mejorar el comportamiento del estudiante en el aula desde sus necesidades psicológicas y emociones. Además, sugiere que se debe entregar más autonomía a los estudiantes. Sin embargo, el estudio no valora cuestiones de razonamiento o funciones ejecutivas que también determinarían su aprendizaje (Triguero, et al., 2019).

Otra investigación en Canada por la Universidad de Guelph desarrollada por Barlow, Letargo, Graether y Jacobs (2017) tenía por objetivo conocer las percepciones del estudiante acerca de clases grandes y pequeñas en la universidad por que buscaba reconocer la importancia del contexto de aprendizaje en la universidad desde lo físico y lo interpersonal entre docente y estudiante por que serán determinantes para el proceso de enseñanza.

Esta encontró que el accionar docente es más determinante en el proceso de enseñanza y aprendizaje que el contexto físico como tal y diferenció perfiles de percepción estudiantil acerca de las clases donde se comprueba esta resolución. Esta generó un análisis potencial en la investigación por que se desarrolla bajo un enfoque mixto. Además, reconoce dos puntos de

intervención para hacer más llevadera el proceso de enseñanza y aprendizaje en las clases desde el accionar docente y el contexto físico del aula. Aun así la investigación no diferencia específicamente estilos de docencia y tampoco toma en cuenta la percepción del docente (Barlow, et al., 2017).

También se investigó en Pakistán por Bux, Fattah y Ali (2015), la cual tenía por objetivo analizar las prácticas educativas para mejorar el aprendizaje e implicar al estudiante. La investigación sugiere que el accionar docente se debe basar en el respeto, desafiar al estudiante en actividades, entenderlo, integrar el aprendizaje y el contenido como también el desarrollo del entorno de aprendizaje.

La investigación acción desarrollada toma en cuenta de manera profunda la motivación del estudiante de manera individual y mediante un consenso y se enfoca en que el proceso de enseñanza debe estar centrado en el estudiante. Así también se hace necesario reflexionar sobre la pedagogía en el aula. Pero la investigación solo se basa en la percepción del estudiante y el tiempo establecido para su realización fue corto como también al ser de investigación acción hubiera sido relevante tomar en cuenta más medios para la recolección de datos (Bux, et al., 2015).

Una investigación en Netherlands por De Vries, Van de Grift y Jansen (2014) que tenía por objetivo analizar la relación entre el desarrollo profesional docente y las creencias sobre el aprendizaje, la cual veía que existía atención limitada a las creencias de los docentes y como influencia en su trabajo y aprendizaje. Esta finalmente identifico tres perfiles de creencias en la enseñanza que son el orientado al constructivismo o al estudiante, centrado al proceso o tradicional y el mixto. Señala que hay tres factores en el desarrollo profesional del docente que son las actividades de actualización, de reflexión y de colaboración.

Se encuentra que los docentes prefieren más actividades reflejas y de actualización que las de colaboración en su accionar y que la clave en el accionar docente es confrontar una actitud pasiva, desadaptativa y de rumiación. Aun así falta analizar y diferenciar el accionar docente por estratos dentro la institución como también por la experiencia o la materia (De Vries, et al., 2014).

Ciani, Summers y Easter (2008) en Estados Unidos sugiere que estructura del aprendizaje está influenciada por una percepción personal y colectiva del docente como también su autoeficacia.

Para comprobar un modelo de relación de percepción de la eficacia (percepción colectiva y autoeficacia) y creencias sobre la enseñanza

Esta investigación comprobó modelos de percepción del docente que influyen en su accionar dentro el aula. Sin embargo, no se comprobó que exista una relación directa para determinar un proceso de enseñanza de aprendizaje centrado en el proceso o el estudiante. El estudio sin embargo no toma en cuenta variables del contexto por fuera del docente como el estrés, competencia o la percepción de apoyo de la comunidad. Tampoco contabilizó las diferentes modalidades de instrucción por materia o cursos enteros en docentes (Ciani, et al., 2008)

Otra investigación documental en Estados Unidos por Pintrich (2003) explora la motivación y los contextos de enseñanza. Esta es una síntesis de las teorías acerca de la motivación: que es lo que los estudiantes quieren, que motiva al estudiante en el aula y como los estudiantes obtienen lo que quieren las cuales son tres perspectivas para el entendimiento de la motivación.

La investigación sobretodo realizó una exploración teórica y bibliográfica a las teorías de la motivación en el aprendizaje en el aula y sugiere a la motivación como elemento para el desarrollo y cambio del contexto de aprendizaje. Aunque no toma en cuenta otras variables que se han visto vinculadas a la motivación como la eficacia, control, interés, valores o metas (Pintrich, 2003).

Lam, Pak y Ma (2002) más antes desarrollaron un instrumento para medir los contextos educacionales motivadores la cual se basó en el Inventario del Ambiente de Aprendizaje de Fraser, Anderson y Walberg y sus posteriores volúmenes y el Cuestionario de Patrones de Enseñanza por Migley. El instrumento de evaluación de contextos educativos motivacionales se basó en 5 factores que son desafío, significado de vida, curiosidad, autonomía, reconocimiento y evaluación compuesto por 24 ítems.

Consiguió una buena fiabilidad, validez de constructo y de contenido mediante sus estadísticos. La muestra fue altamente representativa al ser de 2000 personas aproximadamente. El instrumento al parecer está desarrollado para entornos educativos formales en el que los estudiantes puedan cumplir este auto reporte pero no se asegura su aplicabilidad a cursos superiores (Lam, et al., 2002).

Las investigaciones han realizado estudios de la motivación relacionándolo con la percepción de soporte, emociones, metacogniciones y la percepción del tamaño de las clases. Aparte se ha

realizado una investigación acción donde se analizó el incremento de la motivación a partir de distintas percepciones (colectiva y autoeficacia) del docente universitario.

Así también se ha desarrollado instrumentos para evaluar las creencias sobre la enseñanza en los docentes, el accionar docente y la percepción de la motivación educacional en estudiantes. Por último, se ha hecho una investigación documental y teórica de la motivación de los estudiantes en el que se observa el desarrollo teórico a partir de 3 perspectivas las cuales son que es lo que quiere, como se motiva y como consiguen lo que quieren los estudiantes.

Estas investigaciones se han realizado fuera de Latinoamérica y han conseguido dar un panorama de funcionamiento de la motivación en el estudiante y el docente de la universidad. De esta forma se comprueba la relación con variables personales como las emociones y las metacogniciones. Estos resultados denotan que la motivación es relevante para la configuración de la clase a nivel universitario.

Aunque estas investigaciones han sido realizadas sobre una dimensión psicológica y educativa, reconocen que estos resultados necesitan comprobarse en distintos contextos más allá del universitario. Cabe recalcar estas investigaciones se han realizado sobretodo a nivel de educación terciaria y no una de postgrado que es una educación complementaria para la profesionalización.

Los estudios no relacionan la percepción del estudiante y el docente, además en algunos casos es específico a ciertas clases. Pese a que denotan la relación con distintas variables dentro el contexto educativo tanto físico y psicológico, no termina de señalar la preferencia de los estudiantes en cuanto al tipo de enseñanza que reciben y no se agrupan estos factores motivacionales.

## **2. 2. NIVEL LATINOAMERICANO**

Las investigaciones siguientes en este apartado se han realizado en Chile, Argentina, Colombia y México. Arancibia, Cabero y Marín (2020) se basa en teorías acerca de las creencias en la enseñanza que son la tradicional, constructivista o mixta. Esta buscó identificar las creencias sobre la enseñanza y relacionar con su accionar docente. Esta encontró el predominio de un enfoque mixto y comprueba las características psicométricas de la prueba utilizada. Además, se generó perfiles de docentes de acuerdo a un enfoque tradicional, constructivista y mixto

La investigación comprueba y facilita la adaptación de una prueba de creencias sobre la enseñanza para un contexto Latinoamericano cercano a Bolivia y configura perfiles docentes de acuerdo a características sociodemográficas. Aun así el estudio no considera otras variables como valores, accionar docente y demás para la consideración de un perfil docente. Se basa únicamente bajo un enfoque cuantitativo y se hace necesario diferenciar de manera remarcada estas características mediante una prueba estadística.

Donolo y Rigo (2019) en Argentina en base a las Teorías acerca del compromiso escolar, las dimensiones dentro (afectivo, cognitivo y conductual) y los factores relacionados, se pusieron en marcha para analizar la percepción de los estudiantes acerca de variables situacionales, escolares, sociales y personales de clase. Los resultados de la investigación encontraron que la configuración de la clase afecta al estudiante en tres niveles uno afectivo, conductual, cognitivo. El afectivo, cognitivo y conductual estarán mediados por la inasistencia y el apoyo social áulico. Mientras las creencias motivacionales afectaran a la configuración de clase, la inasistencia y determinara el apoyo social áulico.

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, el cual considera bastante variables y configura un modelo para el compromiso escolar a nivel de educación primaria. Además pese a no estar dentro su muestra poblacional considera indirectamente por las pruebas utilizadas la participación de la comunidad educativa. Sin embargo no se desarrolló con la educación superior y ver más allá del autoreporte donde se complemente con una metodología de observación para comprobar estos resultados.

Corchuelo (2018) en Colombia evaluó una estrategia pedagógica de gamificación para dinamizar el proceso de enseñanza en educación superior. Esta encontró que un 96,2% considera comó útil esta estrategia y el 3,9% considera que no, el 89% acepta la estrategia y el 11% no. Mientras que con respecto a la motivación el 88% cree es motivante y el 12% que no.

Estos resultados concuerdan con otras investigaciones, por lo que se comprueba como una herramienta que promueve los contenidos y la participación de los estudiantes, sin embargo, tomando en cuenta la planeación, implementación y seguimiento. Además, esta estrategia de motivación le entrega al estudiante control sobre su aprendizaje. Aun así no evalúa la eficacia del

aprendizaje y se basa específicamente en la percepción de los estudiantes para la adquisición de una competencia digital (Corchuelo, 2018).

Guerra y Guevara (2017) en conjunto a la Universidad Nacional Autónoma de México evaluaron niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios y relacionarlos con el uso de estrategias y motivación, variables sociodemográficas y académicas. Esta quería establecer un panorama general del estudiante con respecto a su forma de estudio, rendimiento académico y motivación a partir de la Lectura. Sus resultados indicaron que el 66% ejecuta su comprensión y 69% presentan estrategias lectoras y motivación, la mayoría dedica entre 6 a 10 horas semanales de lectura y se identifica que existen diferencias significativas con respecto al grado académico, empleo, tenencia de beca y género.

La investigación verificó el problema de habilidades de comprensión y lectura en estudiantes universitarios y relaciona a la motivación con esta área para el aprendizaje. Pero se resalta la necesidad de revisar la motivación del estudiante no solo al desarrollo de habilidades sino también al estudio en general, sin embargo, no toma en cuenta una muestra diferenciada por edad o nivel académico considera solo la motivación al uso de esta estrategia y no aun marco general.

Otra investigación de México más antes por Oliveros, Cabrera, Valdéz y Schorr (2016) indago el desempeño a futuro de mujeres que cursan carreras de ingeniería. Esta propone un modelo o estrategia para incrementar la inclusión, preferencia y matriculación de mujeres en esta área del conocimiento. Donde se encontraron factores motivantes para el estudio de ingeniería como la familia, el entorno cultural y aspiraciones particulares. Presentan apoyo por familiares, amigos y maestros. Como también se encuentra que el 75% no conoce modelos a seguir. Asimismo se encontró que el proceso de desenvolvimiento es diverso tanto para trabajo, docencia o estudio.

Con esta investigación se confirma aun la existencia de una brecha de género y también un proceso arduo para la joven donde sus motivaciones aun enfrentan la discriminación. Sustenta la existencia de una motivación intrínseca y extrínseca para el estudio. Pero se encuentra limitado a solo estudiantes y no toma en cuenta a profesionales. Por lo que sugiere una exploración cualitativa al fenómeno y analizar las estrategias de afrontamiento para mantener sus motivaciones.

Camacho- Miñano y Del Campo (2015) se establecieron que no existe unanimidad en la forma de calificar la calidad educativa y se evalúa conocimientos o aspectos cognitivos y competencias. Tuvo como objetivo analizar el impacto del trabajo voluntario sobre el rendimiento académico. Con este trabajo se reconoció que solo un 22% no hizo los trabajos voluntarios, mientras más de la mitad 64% realizó todos y el resto varía en la cantidad de trabajos que hizo. La motivación de los estudiantes correlaciona con las notas del examen final de la asignatura, se encontró también diferencias significativas entre la cantidad de trabajos y la calificación en la asignatura.

Aunque la investigación es del tipo experimental se recaba información importante respecto a que la motivación intrínseca del estudiante influye en el rendimiento académico y genera un mayor control sobre su aprendizaje. Por lo que se comprueba de manera didáctica la relación entre estas dos variables. Pese a eso la investigación se desenvuelve con una muestra pequeña y sin un grupo control. Además, solo se valora el rendimiento y la actividad en cuanto a motivación mediante la escritura, la cual no es una actividad preferente para todos.

Estas investigaciones han adaptado un instrumento para conocer las creencias acerca de la enseñanza en docentes, han explorado el compromiso escolar en conjunto con variables situacionales y escolares como la motivación en estudiantes de primaria. Asimismo, se ha explorado las mismas variables en estudiantes universitarios pero para la comprensión lectora o de forma antecedente al entrar a una carrera profesionalizante de ingeniería en mujeres. Además, es interesante como se ha evaluado procesos de estrategias gamificación y trabajos voluntarios para mejorar la motivación.

Aunque estas se han realizado en Latinoamérica, se ha establecido de manera más profunda el funcionamiento de la motivación como parte de estrategias de enseñanza y a diferencia de las investigaciones internacionales establece que la motivación extrínseca en los estudiantes puede generarse a partir de redes de apoyo como la familia. De acuerdo a investigaciones internacionales se confirma la relación de la motivación con variables situacionales, escolares, sociales y personales, pero en educación escolar para armar un modelo de compromiso.

No obstante, estas investigaciones en su mayoría se han realizado en un ámbito escolar y universitario, pero no a nivel postgrado. Otro es el hecho que estas investigaciones dirigen la motivación a áreas específicas o en relación a ciertas habilidades y no toman un panorama completo

de la motivación. Por otro lado, se concentran en el comportamiento del estudiante y requieren plantear reflexiones sobre el comportamiento del docente en el aula.

### **2. 3. NIVEL NACIONAL**

Las investigaciones detalladas en este apartado se realizaron en un contexto paceño dentro de programas de postdoctorado, doctorado, maestría y a nivel licenciatura. En un trabajo de post doctorado se exploró el concepto de complejidad y transdisciplinariedad como parte de la experiencia de la educación que le entrega un fundamento epistemológico, histórico y práctico al proceso. Aquí se reconoce a 4 escuelas de las cuales dos son francesas, una norteamericana y otra latinoamericana. Entre los principales aportes están la ecología de saberes, los 7 saberes de la educación, el concepto de religaje, la visión de pensamiento del sur y la ciudadanía planetaria Haciendo entender que la educación participa de todo un ecosistema como proceso. (Gonzales, 2019).

Un trabajo de doctorado se dedicó a estudiar al Ayni como metodología sociocomunitaria productiva en Educación Superior, para ello recopiló los indicadores en la práctica sociocomunitaria de las comunidades mediante cuatro grupos focales conformado por participantes de diferentes contextos geográficos, del departamento de La Paz. También realizó una observación participante a la práctica comunitaria experimental el utachawi. Esta encontró que a este método asistieron con frecuencia y compromiso un 70% del total de estudiante; el abandonaron un 30% a la tercera semana de práctica experimental, el resto concluyó sin problema con la práctica porque se dieron procesos de motivación y sensibilización hacia las actividades previstas en el proyecto educativo. Sin embargo, la praxis del Ayni se abstrae que solo es posible aplicarlo en un contexto comunitario rural o intermedio, pero no en centros urbanos (Vela, 2015).

Por ejemplo, Argandoña (2019) quiso determinar las características estructurales de las familias y su incidencia en la motivación hacia el aprendizaje posgradual de estudiantes de la maestría en el CEPIES – UMSA. Esta encontró que las familias influyen en cómo se organiza, su dinámica, los límites o función del estudio dentro de ellas. Pues se ha encontrado que es más difícil cuando uno de los cónyuges decide realizar un aprendizaje posgradual que cuando es un hijo. Además, se encuentra dificultades por las responsabilidades de un quehacer doméstico, cuestiones de poder y el apoyo brindado.



El trabajo tomo en cuenta características familiares en cuanto a límites y su función como aspectos principales para el desenvolvimiento académico del estudiante. Relevante como se destaca tanto para en el caso de parejas e hijos y como esta incide en el aprendizaje posgradual. Por eso se hace necesario recolectar información y diferenciar si esta es una motivación intrínseca o extrínseca en el aprendizaje posgradual. También delimitar el tipo de apoyo que brinda la familia. Un aspecto a resaltar es que el presente estudio cuenta con una muestra pequeña.

Cora (2019) sistematizó la experiencia educativa sobre la implementación de acciones motivadoras intra e interpersonal como base para la mejora del proceso de formación integral en niños. Encontró que en los NNA's existen factores externos e internos que desfavorecen a la búsqueda de un desarrollo integral y una motivación en su formación como la familia, economía, el acceso a la tecnología, experiencia, desarrollo psicosocial como también existen factores de riesgo como el consumo de sustancias y redes de apoyo desconfiables. Esta investigación se realizó en el marco de una Licenciatura en Educación.

La investigación al ser una sistematización de experiencia, carece de un proceso sistematizado de obtención de información sin embargo reconoce factores externos e internos dentro los NNA's para su formación y desarrollo integral. Además, solo cuenta bajo la observación del investigador.

Tampoco reconoce el grado de influencia a la motivación de los NNA's, tampoco diferencia el tipo de motivación afectada por estos factores, además solo considera NNA's de un solo establecimiento como también habla de un proceso de formación integral y no especifica si este implica a nivel afectivo, cognitivo y conductual o académico (Cora, 2019).

Fernández (2017) para una tesis de maestría igual en la Ciudad de La Paz determino cuáles son los elementos que influyen para que adultos mayores tengan una alta o baja motivación para participar en universidades especializadas. Concluyo que los adultos mayores se animan a cursar por una universidad especializada principalmente por dos motivos que es el económico y el cultural. Sin embargo, algo que les desmotiva a hacerlo es el lugar donde se realizan las clases, el tiempo, transporte, etc. Se ha identificado también que son muy importantes los indicadores de apoyo familiar y social para facilitar este proceso.

Este estudio fue una investigación social cualitativa mediante un acercamiento etnográfico donde se utilizó entrevistas semiestructuradas, la observación participante y grupos focales para la triangulación de la información. Pero la investigación se realizó a nivel de pregrado se limitó a estudiar de manera cualitativa y se imposibilitó la relación de las variables dentro el estudio a relacionarlas a la motivación, autoeficacia o familia (Fernández, 2017).

También la motivación se investigó como estrategia metodológica de enseñanza- aprendizaje del idioma inglés en la carrera de ingeniería agronómica de la universidad pública del Alto por Vargas (2017) para determinar las causas que influyen la poca motivación y el poco interés de los estudiantes de séptimo y octavo semestre en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. Esta investigación concluyó que el docente debe ser competitivo, comprensivo y crítico. Por lo que logra diferenciar de acuerdo a la motivación, estrategias de enseñanza y aprendizaje para la materia de Inglés en la carrera de agronomía donde se destaca que para mejorar la motivación se tiene el accionar docente y la actitud del estudiante por aprender.

Acá se diferencia que la motivación subjetiva está ligada a un entorno y al individuo, esta investigación comprueba la utilidad de mejorar la motivación en los estudiantes para desarrollar un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta sugiere tomar en cuenta aspectos cognoscitivos, afectivos y conductuales para entender la emoción. Además, una limitante para esta investigación fue la muestra de una materia en el ámbito de pregrado. Asimismo, no logra establecer un cambio de la motivación con su propuesta porque esta es de carácter teórico (Vargas, 2017).

En otra tesis de maestría por López (2016) se quiso determinar las relaciones motivacionales diferenciadas para trabajar en docentes de la carrera de las Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés y Universidad Católica Boliviana San Pablo de 4to y 5to año. Los resultados señalaron que tanto para docentes de universidades privadas y públicas están de acuerdo al salario en un 50%. Además, los docentes señalan que no reciben capacitación siendo mayor en universidades públicas (80% - 60%). Para ambos es indiferente la relación con sus compañeros y señala que existen pocos cambios en la infraestructura para dar sus clases.

Esta investigación retrató aquellos factores de motivación extrínseca en el docente como el clima laboral, reforzadores y su comportamiento en el aula. Además, se fortalece esta investigación al comparar muestras de entidades privadas y públicas en educación superior. Pese a eso no

considera otras variables para relacionarlo con la motivación, se realiza en un entorno universitario y no compara las muestras en función a otras variables sociodemográficas.

Antes de todas las investigaciones mencionadas Hernández (2015) buscaba explicar el grado de influencia de la motivación académica basado en la teoría de la autodeterminación aplicada por el docente en el rendimiento académico de las damas y caballeros cadetes en la academia de policía. Esta investigación se desarrolló bajo una metodología cuantitativa y propuso un programa de motivación académica con sus resultados pues se administró un tratamiento y se dio lugar a una investigación cuasiexperimental. Concluyó que la motivación académica en los estudiantes favorece al estudio pues hace consciente las metas y utilidades del estudio, incrementa el rendimiento y facilita la preparación de trabajos. Además se establece que el trabajo con la motivación de los estudiantes debe ser constante y enfocado porque si no afectara al desempeño del estudiante en la clase.

Esta investigación confirmó la existencia de una motivación extrínseca e intrínseca en el estudiante. La utilidad de tomar en cuenta la autodeterminación como un proceso individual para la mejora de la motivación estudiantil con los estudios. Sin embargo, el estudio solo se realiza a nivel de pregrado y no de postgrado, no se establecen los límites entre la motivación intrínseca y extrínseca entre los estudiantes de la academia, por otro lado, la muestra es solo de un establecimiento militar.

Las investigaciones realizadas en un contexto paceño más que relacionar la motivación con otras variables se centran en explorarla en docentes de carreras de educación, en niños, niñas y adolescentes y en estudiantes universitarios. Esta motivación se identifica desde la dinámica familiar, de manera intra e interpersonal como también en conjunto a la teoría de la autodeterminación. Cabe recalcar que una de las investigaciones plantea que la estrategia metodológica para mejorar el rendimiento académico debe ser mediante la motivación como eje.

Los aportes de estas investigaciones son relevantes por que muestran un mayor acercamiento a otros factores relacionados a la motivación como la familia. Además, se abstrae un inicio de diseñar estrategias en base a la motivación. Por otro lado, se identifica una diferenciación del tipo de motivación encontrada en el estudiante y docente en educación superior. Como también distintas metodologías de educación superior que se aplican como el Ayni.

Estas investigaciones, aunque se realizan en un contexto paceño, se encuentran la limitación de ser estudios de una sola institución por que los repositorios de tesis y trabajos están restringidos a los estudiantes de distintas universidades. Por otra parte, no se encuentra una relación con otras variables dentro los estudios y se explora sobre todo a estudiantes universitarios y no a nivel postgrado como en el caso de investigaciones latinoamericanas e internacionales.

## **CAPITULO III**

### **SUSTENTO TEORICO**

En este apartado se detalla lo que caracteriza la enseñanza y aprendizaje en la educación superior, junto a esto se establece la base teórica fundamental de este trabajo son las teorías acerca de la enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva constructivista y tradicional, apoyados por las teorías pedagógicas de la heteroestructuración y auto estructuración. Asimismo, se explora lo que caracteriza a los principales actores en este proceso de formación. También se recopila los principales aportes a la teoría de la enseñanza y aprendizaje y la motivación con la investigación como referencia. Por último, se delimita la formación educativa en la institución tomada como parte del estudio desde un ámbito legal.

#### **3.1. MARCO TEÓRICO**

##### **3.1.1. Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior**

La educación se configura de distintas formas que son: la educación formal la cual se desarrolla en instituciones, medios y organizaciones desde un ámbito público o privado, la educación no formal será el conjunto de medios, entidades o procesos formativos que no forman parte de un sistema educativo rígido y finalmente la educación informal es aquella proporcionada por distintas fuentes sociales como familia, radio o televisión (Delgado, 1997, pp. 175-183).

La educación superior al igual que la escuela tiene la función de responder al interés y necesidad del individuo y la sociedad (Delgado, 1997, pp. 175-183). Esta por lo tanto se desarrollará mediante una pedagogía la cual es entendida como la metodología de la educación que organiza y configura como se realiza el proceso de enseñanza y aprendizaje en distintos entornos (Not, 1983, pp. 13-18).

La globalización en la educación superior es una forma de representar un tiempo presente, sin embargo, en la educación se concibe desde dos vías que son una de poder dominante en el que se vela lo financiero, mundialización de los mercados y una economía des estatalizada. La cual viene a ser una perspectiva parcial. Otro enfoque que adquiere la globalización es la de a través de varias dimensiones que son la economía, el mercado y política en conjunto a alteraciones culturales,



El enfoque neoliberal se lo entiende como aquella autonomía que se entrega a las instituciones educativas en este caso a la universidad. Donde su accionar está sujeto a la demanda de un mercado profesional y de servicios (Hidalgo, 2008, p. 25). Todo este enfoque hará presente que los conocimientos y prácticas queden obsoletas y se necesite la validación de estos de manera constante para su reproducción en la actividad humana (Garbanzo y Orozco, 2010, p.17).

Por consiguiente, la globalización favorece un intercambio de culturas en la que se da paso a una transmisión generacional. Esta ocurre por los padres, amigos, escuela, universidad y la misma sociedad pues son ambientes exogámicos a la persona que enriquecen su subjetividad (Oballe y Zunino, 2014). Con esa intención se hace necesario que en la universidad haya equidad social, igualdad de oportunidades y sea asequible a todas las personas (Hidalgo, 2008, p.33).

Sin embargo, este será un discurso porque aumenta la desigualdad social, fragilidad al acceso de la educación y existe todo un debate acerca de la calidad. Porque se encontrará que ciertas profesiones desaparecen y surgen otras nuevas, la educación superior se conformará como un proceso de elitización, meritocracia y selectividad donde solo las clases o capas sociales más altas son favorecidas. Por ejemplo, para la docencia se ha vuelto un requisito o condición la formación como magister o doctores en la que el docente se vuelve un bien para la nación que determinaran su relación económica o competitiva con otras naciones (Da Cunha, 2015, pp. 79-84).

La calidad educativa entonces se definirá en base a la relación estudiante docente en la que se deberá considerar el desempeño de ambos actores. Por lo tanto, implicara una gestión académica e institucional. Por consecuencia supondrá tomar en cuenta la dirección o liderazgo. Por eso cuando se habla de calidad los criterios deberán tomar en cuenta todos estos aspectos (Álvarez, Chaparro y Reyes, 2015, pp. 6-9).

Además, en los procesos de enseñanza y aprendizaje del conocimiento se observa dimensiones esenciales que son: la realidad (naturaleza, la sociedad y mundo), sujeto (individuos con un área biológica, psicológica, social, racional, inconsciente y espiritual), un lenguaje (natural, simbólico y especializado) y las relaciones sociales donde se construye un consenso intersubjetivo (Pérez, 2008, p. 69). Por esta razón el aprendizaje será entendido como una experiencia identitaria y no sólo supondrá la transmisión de conocimiento (Mora, 2006, pp. 44-45).

Por lo que Di Natal y Pataro (2000, pp. 15-20) señalan que dentro un proceso de enseñanza y aprendizaje más allá de sus actores, se encuentra la gestión pedagógica de la institución, las condiciones y la convivencia entre estos. Entonces la universidad es una institución educativa o una unidad de producción en la que entra el estudiante como un insumo y el producto final es un profesional. Otros la definirán como una empresa en la que se entrega un bien o servicio con el proceso de formación o capacitación o como un vehículo de formación de ciudadanos y finalmente como instrumento creador de conocimientos (Hidalgo, 2008, pp. 23).

Dentro de la enseñanza y aprendizaje en la educación superior y universidades, específicamente en las situaciones de clase se establecen los objetos de aprendizaje o competencias que se transmiten en sus procesos de formación. Estos por Di Natal y Pataro (2000, pp. 61-74) se dividen en 3 que son:

- Conceptuales. Hace referencia a la transmisión de conocimiento e información
- Actitudinales. Constituye en el establecimiento de una posición valor o juicio con respecto al uso o manejo del conocimiento que se enseña.
- Procedimentales. Establece la formación de un accionar como herramienta o habilidad dentro de un conocimiento

Las competencias son importantes porque construyen todo un programa académico. Estas pese a su tipología están orientadas a cumplir necesidades en un mundo laboral. Porque el mundo laboral necesita gente especializada o con conocimientos para distintas áreas o aplicaciones. Por eso la educación se ha establecido como parte de un proceso permanente en la que la oferta no solo ira vinculada a la calidad sino también a ser suficiente y descentralizada (Barrientos y Navío, 2015, pp. 46-47).

El enfoque del currículo que se compone de estos objetos de aprendizaje de igual manera responderá a un proceso de globalización y modelos neoliberales o neoconservadores. Estos definirán el proceso y orden social de la formación por lo que en todo proyecto educativo siempre se encontrar un enfoque curricular dominante que estará cargado de ideologías o historias que pueden reducir la educación. Todos estos harán reflexión sobre asumir una postura más emancipatoria y una praxis crítica en la educación, sobretodo en universidades (Zoppi, 2008, pp. 88-89).



Los contenidos en el currículo no son metas ni el conjunto de información transmitida entonces tampoco se puede hablar de estos como procesos ni competencias, más bien reflejará la adquisición de destrezas. Entonces los contenidos serán todos aquellos procesos que se articulan en el que se presentan interdependencias epistémicas y metodológicas para un proceso de formación (Gimeno, 2005, pp. 109-111).

Por eso la educación se resumirá en la conformación de situaciones potenciales para el aprendizaje donde el ser humano construya significados para interpretar o moverse en el mundo que se constituyen como los objetos de conocimiento que conformarán saberes que podrán ser observables o no observables. Siendo solamente estos resultados de una práctica pedagógica que considera aspectos técnicos – didácticos, programas o un curriculum (Di Natal y Pataro, 2000, pp. 70-74).

Estos al tratar de conformar una comunidad de aprendizaje que sea práctica, activa, crítica, reflexiva, política y transformadora deberá tomar en cuenta varios aspectos socioculturales. Los principales aspectos socioculturales que se proponen son una realidad situacional y contextual, intereses y formas de poder individual o colectiva, necesidades y limitaciones particulares o grupales, maneras y medios de interacción, ideologías o políticas. Todos estos serán relevantes para conformar un proceso de enseñanza y aprendizaje en comunidad con calidad (Mora, 2006, pp. 39-44).

La enseñanza y aprendizaje a través del currículo refleja sus objetivos, contenidos, didáctica y demás aspectos para la logística y coordinación de una clase o proceso de formación. Sin embargo estará orientado esta por dos vertientes una centrada en la lógica del proceso o el sistema de enseñanza o uno centrado en el estudiante. Estos orientarán el enfoque curricular y serán punto de referencia para el desarrollo de un pensamiento educativo (Gimeno, 2005, pp. 114-118).

Esta transformación y organización de la educación más allá de las finalidades recaerá en el armado de situaciones. Toda esta planificación y organización de situaciones educativas se la llaman métodos pedagógicos, la pedagogía vendrá a ser pues una metodología parte de la educación en la que se delimitará la acción del educando y el educador (Not, 1983, p. 7-9). La cual genera un impacto en la formación que puede ser institucional, cultural o suprapersonal, el cual consistirá en los cambios obtenidos por el aprendizaje a distintos niveles (Feixas, Lagos, Fernández y Sabaté,

2015, pp. 84-87).

La educación entonces será una

“...forma de reproducción de seres humanos dentro de una escala de valores en donde las personas adquieren información, valores y habilidades para la cohesión, supervivencia y mantenimiento de una jerarquía. Todos estos han presupuesto moldear los comportamientos para ajustar a la norma y transmitir ideas. Entonces ya no se habla de una construcción conjunta del conocimiento sino la construcción de un sentido para quien educa y un significado para el educado...” (Gimeno, 2005, pp. 29-36).

Según Kirkpatrick se encuentran en el aprendizaje cuatro niveles que serán determinantes al momento de conformar una formación (Feixas et al., 2015, pp. 90). Estos son:

- Reacción: Como reaccionan los participantes del proceso de formación reflejado en su satisfacción y opinión
- Aprendizaje: Medida en que los estudiantes cambian, amplían o mejoran sus conocimientos o capacidades.
- Transferencia: Medida en la que ocurre un cambio en el comportamiento en consecuencia a proceso formativo.
- Resultados: Consecuencias directas por haber asistido a la formación

Mercer (1997, p. 36) ha encontrado que algunas estrategias guía para desarrollar entornos de aprendizaje efectivo son:

- Obtención de conocimiento relevante de los estudiantes para detectar lo comprendido, lo que ya se sabe y las necesidades de ellos.
- Responder a lo que dicen los estudiantes como un feedback parte de una contribución de parte de ambos actores.
- Descripción de las experiencias de clase que comparten los estudiantes para hallar la significación educativa de la experiencia conjunta.

Porque se ha encontrado que para la obtención de malos resultados académicos en procesos de

formación influye tanto el proceso de evaluación, el entorno, la asimilación de contenidos y el perfil del profesorado (Quintanilla, 1995, pp. 34-41). Por tal motivo la cultura de aprendizaje no puede ser improvisada y empírica sino debe enriquecerse de adelantos teóricos y contextualizados a un entorno. Esto ha implicado el desarrollo y aplicación de la psicología sociocultural, la cognición situada, la teoría de la actividad o de comunidades prácticas reflexivas (Mora, 2006, pp. 19-28).

Para el constructivismo social el aprendizaje se realiza en la interacción entre sujetos mediante la comunicación. En cambio, la cognición situada abstrae un aprendizaje significativo a partir de los contextos y la interacción de las personas. La teoría de la actividad indicará un proceso en intercambio entre el exterior e interior del sujeto en el que se da algo común o compartido. Todas estas resumirán el carácter que debe seguir el aprendizaje para la aplicación de una metodología o didáctica (Mora, 2006, pp. 44-53).

Sin embargo, todo proceso de formación para su análisis y reflexión se lo ha hecho desde tres vertientes que según Feixas et al. (2015, pp. 84-85) son:

- Eficacia: Impacto o el efecto de una acción llevado a cabo en un proceso de formación.
- Efectividad: Posibilidad de que una acción formativa produzca el efecto buscado en condiciones habituales
- Eficiencia: Obtención de objetivos con el menor coste posible

### **3.1.2. Modelos de Enseñanza en Educación Superior**

#### **3.1.2.1. Modelo de Enseñanza Constructivista o centrado en el Estudiante**

El enfoque constructivista hace una reflexión a la construcción del conocimiento en el que se busca inferir nuevas ideas a partir de otras previas. Por lo que el sujeto aprende mediante la construcción y el proceso de apropiación del conocimiento. Por eso se han encontrado tres principales exponentes constructivistas, pero cabe recalcar que se los llama constructivistas más tarde. Estos son mediante Jean Piaget, Lev Semionovich Vigotsky y David Paul Ausubel (Ibañez, 2006, p. 175).

Sin embargo el aprendizaje no solo puede ser construcción de representaciones mentales donde

se debe implicar la acción y el sentimiento, Donde la acción en el aprendizaje implica el desempeño y el sentimiento como un compromiso en la acción que realiza (Tancara, 2006, p. 169). Por qué acá el docente más allá de cumplir metas institucionales, se concentrará en el desarrollo individual y el aprendizaje (Ciani et al. 2008, p. 534).

A partir de este enfoque se reconoce que se debe producir una construcción guiada del conocimiento donde la teoría sociocultural a establecido: la importancia de la utilización del lenguaje para crear conocimiento conjunto y comprensión., el reconocer que el proceso de aprendizaje es social y finalmente reconocer los objetivos y la naturaleza de la educación formal (Mercer, 1997, p. 78).

El enfoque constructivista tomara que el conocimiento es elaborado individualmente y socialmente en base a las experiencias, representaciones del mundo y conocimientos declarativos. Este entonces resumirá al aprendizaje como un proceso activo en el que lo más relevante es la construcción personal según la naturaleza social del ser humano y el proceso pedagógico y educativo (Gonzalez, 2006, p. 149).

Aunque ahora se plantea dos tipos de constructivismo uno que es el tradicional el cual señala a los procesos de aprendizaje como parte de un sistema propio de la persona. En cambio, el nuevo constructivismo será sobreentendido a partir de una pedagogía de la comprensión. Comprender entonces se lo entenderá como la habilidad para pensar y actuar con flexibilidad de lo que uno sabe, en consecuencia, los estudiantes representaran un desempeño flexible en la enseñanza y aprendizaje. Este hacer algo no implicara necesariamente a hacerlo con el docente sino a la adquisición de un saber hacer que un saber conocer. (Tancara, 2006, pp. 166-170).

Vigotsky que es un representante de la escuela de psicología soviética considera el proceso de desarrollo intelectual y del lenguaje estrechamente unidos. Porque el lenguaje colaborará en la conformación de estructuras mentales quiere decir el pensamiento y por esta razón se sugiere la existencia de un pensamiento compartido por medio de la socialización y la difusión de la información. Por eso reconoce dos tipos de lenguaje uno interno que permite transformar el habla en pensamiento y un lenguaje externo que transforma el lenguaje en habla (Mora, 2006, pp. 34-38).

Por esa razón Vigotsky reconoce:

“...en el ser humano dos procesos psíquicos una natural y una cultural. La natural está referida a procesos psíquicos primarios relacionados con procesos cognitivos, sensaciones, percepciones y emociones a los cuales vincula a mecanismos biológicos. En contraste lo cultural está vinculado al entorno que define la constitución de procesos psíquicos superiores. Ambas vías conformaran la filogénesis o condicionaran la evolución biológica donde se presentan los dispositivos básicos para el aprendizaje y el campo ontogenético para el desarrollo del ser...” (Ibañez, 2006, pp. 184-187).

La comunicación junto al lenguaje son clave para el desarrollo fisiológico, mental e intelectual de los seres humanos, planteará una influencia del contexto sociocultural inmediato de las personas. Asumiendo la existencia de una acción interpersonal que genera luego una acción intrapersonal que sugiere dos niveles de acción o proceso en el aprendizaje. Por eso pese a existir una mediación cultural, estos no dejaran de ser procesos constructivos individuales (Mora, 2006, pp. 44-53).

Entonces dentro el proceso de educación o de enseñanza y aprendizaje gracias a este autor se reconoce la zona de desarrollo próximo que está referido al mundo alrededor del estudiante como la familia, escuela o universidad. Acá el lenguaje será un instrumento para desenvolver una actividad colaborativa para el aprendizaje con un sujeto mediador en este caso el docente. Sin embargo, cabe denotar que el límite de desarrollo esta remarcado por la edad o la maduración biológica. En contraste se diferenciará una zona de desarrollo real que es el nivel que puede alcanzar por su sola experiencia y una zona de desarrollo potencial que es el que va más allá de un proceso individual (Ibañez, 2006, pp. 186-187).

La teoría de la actividad señala una relación permanente entre el sujeto, mente, acción, realidad y contextos. Esta se refleja en la siguiente Figura según Mora (2006, p. 45) donde se observa que alrededor de la actividad o comunicación del ser humano con su realidad median conocimientos, contextos y las acciones de otros individuos y colectivos.

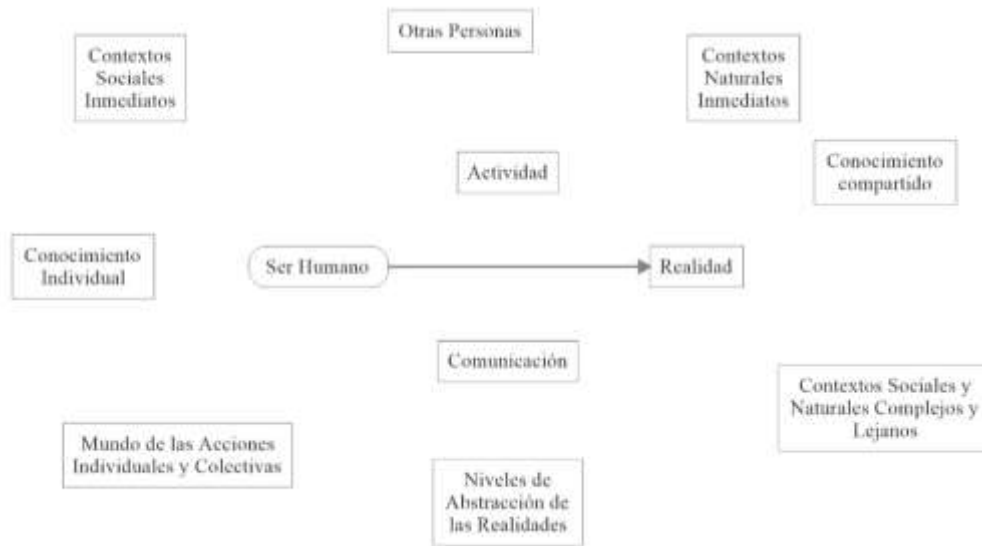


Figura 2. Teoría de la Actividad Relación Ser Humano y Realidad  
(Mora, 2006, p. 45)

Teoría de la actividad incorpora dentro su sistema dos orientaciones una a la productividad y otra a la comunicación, dentro de estas hay subprocesos y son inseparables que confluyen en una acción individual con mediadores. El triángulo básico es el sujeto-mediador-objeto, en donde la acción del sujeto es mediada pero solo existe con la existencia de otros elementos que son la comunidad, las reglas y la división del trabajo. (Ver la Figura 3).

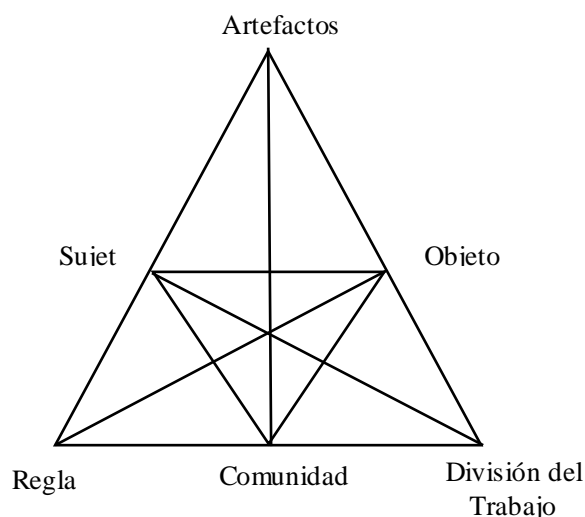


Figura 3. Triángulo Mediacional Básico Expandido Teoría de la Actividad

Mora (2006, pp. 48-49)

La comunidad será entendida como aquellos entes que comparten el mismo objeto que el

individuo. Mientras las reglas serán las normas o convenciones explícitas del sistema de actividad. Finalmente, la división del trabajo serán la dimisión de acciones orientadas a objetos entre una comunidad (Mora, 2006, pp. 48-49).

En cambio, la principal aportación de Jean Piaget será:

“...a que en este proceso de construcción propia del ser humano del aprendizaje se establecen la reconstrucción de esquemas mentales mediante distintos mecanismos. Estos mecanismos son la asimilación, acomodación y adaptación los cuales estructuran la acción del sujeto con su medio ambiente...” (Tancara, 2006, pp. 166-167).

De igual manera el propondrá diferentes tiempos de desarrollo en el niño a los que llamo estadios los cuales son el periodo sensorio-motriz, preoperacional, operacional, operaciones concretas y operaciones abstractas (Ibañez, 2006, pp. 178-182).

Ausubel por otro lado sugerirá la existencia de un aprendizaje significativo el cual se denomina a

“...un proceso en el que lo aprendido se liga, estructura y relaciona a algo preexistente. Aquí se diferencia 3 tipos los cuales son el por representaciones en la que se atribuye la significación a determinados símbolos, el de conceptos es el establecimiento de equivalencias entre símbolos, propiedades o características y por último se encuentra el de proposiciones en el que la asimilación de las ideas se da conforme a la expresión del sujeto activo del aprendizaje...” (Tancara, 2006, pp. 167).

Porque Ausubel clasificara en contraposición a un aprendizaje significativo a uno por repetición el cual solo ira orientado a la transmisión de conceptos. También el autor reconocerá que estos procesos se realizan de manera verbal y no verbal en la actividad del individuo. Entonces caracterizará la enseñanza y aprendizaje desde la percepción, descubrimiento y la mecánica el cual supondrá todo un trabajo cognoscitivo sustancial (Ibañez, 2006, pp. 188-190).

Bruner es otro autor que colaboro en el desarrollo de una teoría del aprendizaje dentro un enfoque constructivista. Planteo que el aprendizaje son 3 procesos simultáneos en el que se adquiere la nueva información luego existe un proceso de transformación o una manipulación. Finalmente se advertirá un proceso de evaluación a la tarea o actividad de aprendizaje (Tancara, 2006, pp. 167-168).

Por esta razón dentro de este enfoque del aprendizaje se encuentra la realización de preguntas o cuestiones para despertar el interés del estudiante. Plantea también dentro el aula los ejemplos para aproximar a los estudiantes a temas o casos. Por otro lado, se sugiere procesos basados en proyectos en la que durante la formación elaboran un trabajo complejo y existen distintos factores implicados (González, 2006, p. 150).

La autoestructuración es:

“... una pedagogía del conocimiento, esta se establece mediante un individuo que efectúa acciones y se transforma así mismo. Se sostiene que para esta pedagogía el estudiante debe considerar tres aspectos para cumplirlo que son: la fuerza para sostener su progreso hacia el saber, descubrir las vías para adentrarse en un saber y la disposición de instrumentos para la práctica por sí mismo...” (Not, 1983, pp. 18-21).

Lo métodos pedagógicos que se encuentran se los tilda de activos, los cuales pueden ser de descubrimiento o invención. Los métodos autoestructurados por descubrimiento usan principalmente la observación en al que se realiza una adquisición, a estos ha estado ligado una metodología Montessori para algo individual o el de Cousinet para el colectivo. Mientras los métodos por invención se tratarán de experiencias adaptativas en la que hay una interpretación y producción a estos están vinculados a un trabajo individual con las teorías de Claperade y Dewey o en un trabajo colectivo con las teorías de Freinet. Sin embargo, para ambos se diferencia la acción de un sujeto individual y uno colectivo (Not, 1983, pp. 137-139).

### 3.1.2.2. Modelo de Enseñanza Tradicional o centrado en el Proceso

El enfoque tradicional hace reflexión a la construcción del conocimiento en el que se valora la repetición y la calificación. En este modelo se utiliza constantemente el refuerzo y el castigo, en algunos casos se etiqueta al estudiante como buenos, regulares o malos estudiantes (Ibañez, 2006, p. 177). Acá el docente se centra en las notas del examen, practicas competitivas y la comparación social (Ciani et al., 2008, p. 539).

El enfoque conductista señalara un proceso de enseñanza y aprendizaje donde el docente transmite al estudiante y estos al ser adquiridos es la meta. Por eso este enfoque comprende la necesidad de un análisis, la representación y reordenación de contenidos (González, 2006, p.146).

Se ha encontrado por eso que el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante un enfoque



tradicional, el lenguaje es limitado y ofrece limitadas oportunidades para un intercambio o desarrollo de un pensamiento social (Mercer, 1997, pp. 26-30). Porque las estrategias de enseñanza y evaluación irán orientadas a cumplir un estándar de estudiante en cuanto a conocimientos, habilidades y destrezas sin tomar en cuenta su individualidad (Ciani et al., 2008, p. 540).

La pedagogía que va relacionada a este enfoque es la heteroestructuración del conocimiento que es:

“...el proceso donde el educador ejerce una acción en el educando y se constituye el aprendizaje dentro una formación del estudiante. Está se caracterizará de utilizar métodos tradicionales construidos en base a un patrimonio cultural, materiales y métodos para establecer un proceso de transmisión de conocimientos. También se encuentran métodos coactivos los cuales consisten en métodos de doble sujeto donde el estudiante ejecuta y el docente dirige...” (Not, 1983, pp. 27-31).

Dentro de una pedagogía de la heteroestructuración del conocimiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje se encuentran métodos tradicionales o métodos coactivos. Los métodos tradicionales comprenden la tradición activa que es la transmisión del saber de forma generalizada y sin ser sistematizada y por otro lado se halla los métodos de modelación en donde la acción se constituye como un entrenamiento. Los métodos activos en cambio 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, pp. 27-31).

Sin embargo, independiente del enfoque se ha establecido que para dejar huella o se establezca un proceso efectivo de aprendizaje, se debe dar lugar a la creatividad y la socialización. Pues estos procesos influirán en la constitución subjetiva del estudiante a nivel del ser, hacer y saber. (Oballe et al., 2014, pp. 23-27)

### **3.1.3. Actores en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje**

Entonces dentro el proceso de enseñanza aprendizaje entre el docente y el estudiante debe existir una comprensión compartida donde alguien asume una autoridad intelectual y se hace uso del lenguaje. Acá el conocimiento no debe acumularse sino descubrirse mediante distintas actividades o la conversación. Entonces lo primordial en el proceso de enseñanza y aprendizaje será la conversación para la construcción del conocimiento (Mercer, 1997, pp. 19-30).

Dentro este proceso se encontrará un sujeto el cual será un individuo que confiere un tiempo y un espacio en la enseñanza y aprendizaje que es el docente, pero también se encontrará otro objeto el cual es puede ser otro individuo al que se ejerce una acción el cual es usualmente el estudiante. Pero las funciones y estructura de estos variarán de acuerdo al modelo de enseñanza que se aplica porque ambos estarán ligados a factores fisiológicos, morfológicos, cognoscitivos, afectivos, conativos y sociales (Not, 1983, pp. 28-29).

### 3.1.3.1. Docente en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje

Jerez y colabs. (2016, pp. 496-501) han establecido que en la práctica docente se encuentra distintos tipos de competencias que son:

- Competencias genéricas: Conjunto de características personales relacionados con la presencia, actitud, desenvolvimiento y capacidades. Por ejemplo, el humor, simpatía o apariencia.
- Competencias pedagógicas: Conjunto de habilidades, destrezas y aptitudes que se desarrollan para facilitar el aprendizaje y las prácticas de planificación-gestión de la docencia.
- Competencias disciplinarias: Refiere a un conjunto de conocimientos, habilidades o actitudes del profesor o docente dentro un campo, área o disciplina que está enseñando.

Sin embargo, los valores del docente influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en el clima organizacional en instituciones educativas. Estos valores se definirán como estructuras cognitivas que trascienden a las acciones o situaciones y que toman forma de normas para distinguir lo apropiado de lo que no lo es y que se representan como características individuales en la persona (Riveros Paredes et al., 2017, p. 181).

Dentro los estudiantes y docentes se encuentra varios valores, pero entre los más trascendentales que influyen un entorno se toma en cuenta: el poder, seguridad, conformidad, tradición, benevolencia, universalismo, autodirección, estimulación, hedonismo y logro (Borg, Bardi y Schwartz, 2017, pp. 151-162; Riveros Paredes et al., 2017, p. 181).

Por tal motivo se reconoce al docente como:

“...la unidad óptima para el cambio educacional, porque de toda la comunidad educativa y sus elementos en ese ecosistema mediante su accionar se movilizará la cultura y dependerá de él si será bajo un enfoque tradicional el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, el contexto educativo no dejara de influenciar sus creencias y puede llegar a ser un soporte para el fomento y desarrollo de entornos de aprendizaje...” (Ciani et al., 2008, p. 537).

Di Natal et al., (2000, pp. 31-33) en cambio especifican que el accionar docente estará determinado por su edad, género, años de antigüedad en docencia, años de antigüedad en la institución y el grado académico que posee.

Por eso dentro el aula Villegas (2006, pp. 135-138) ha identificado que el docente cumple distintas funciones las cuales son:

- Facilitador: Crea un ambiente de aprendizaje para un desarrollo cognitivo, afectivo, social e institucional de los actores.
- Mediador: Elemento que interrelaciona al sujeto o los estudiantes con el conocimiento, conceptos o la disciplina.
- Administrador: Confluye en la utilización eficiente, eficaz y efectiva de recursos y condiciones
- Planificador: Consideración de un tiempo de trabajo y la manera de actuación durante este.
- Investigador: Implica la generación de conocimientos y el desarrollo de competencias orientadas a la organización, procesamiento y producción de la información.
- Orientador: Referido al compromiso social o responsabilidad en el que se guía en función a sus derechos y deberes.

Sin embargo, dentro la clase se encuentra en la labor docente que este se concentra en la exposición, organización, orientación y participación, el cual confluirá en el clima de la clase (Di Natal et al., 2000, pp. 61-74). Pero su participación laboral se caracterizará de ser informal o formal, directa o indirecta, de largo o corto plazo, por su grado de influencia y por el contenido de su trabajo (funciones personales, el trabajo para sí mismo, condiciones laborales y por la política de la compañía) (Quintanilla, 1995, pp. 13-15).

La docencia es una actividad parcial que implica una jornada de clase y de preparación sin embargo a veces no es considerada una actividad profesional. Este pensamiento es erróneo, porque se guía tanto de principios técnicos, científicos, conceptuales, axiológicos, filosóficos e ideológicos (Barrientos y Navio, 2015, p. 48).

La comunicación o relación con el docente será clave en su práctica por que se encontrará una verbal y no verbal que va desde el contacto visual, distancia física, movimiento, la información gráfica, el humor o la correspondencia (Song et al., 2016, p. 437). Mercer (1997, pp. 19-31) establece que dentro un proceso de enseñanza aprendizaje se encuentran distintas formas de conversar según los actores que participan en ella que se plantean de esta manera:

- Conversación Guiada: Donde se tiene la colaboración de una autoridad o un rol superior y direcciona y se permite la retroalimentación que sigue siendo de forma individualizada.
- Conversación Coconstruida: Donde dos personas desarrollan juntos un proceso de aprendizaje mediante la retroalimentación e interacción de ideas, pensamientos y conocimientos.
- Conversación con Asistencia: Donde una persona colabora en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero nadie asume un papel de profesor o docente pero solo
- Conversación Compartida: Donde se tiene un profesor que interacciona con un grupo y se reconoce procesos para el control y manejo de los estudiantes en un momento y tiempo dado.

Otra clasificación del tipo de conversación que se lleva a cabo en el proceso de enseñanza y aprendizaje en función a la secuencia según Mercer (1997, p. 116) es:

- Conversación de discusión: Caracteriza de ser un espacio basado en el intercambio en función al desacuerdo y la toma de decisiones individual.
- Conversación acumulativa: Donde los hablantes construyen positivamente y se construye un conocimiento en común.
- Conversación exploratoria: Forma crítica y constructiva en el que el proceso se realiza de manera conjunta, se da lugar a alternativas, justificaciones y se razona el conocimiento.

Más allá de la comunicación Álvarez, Chaparro y Reyes (2015, p. 10) plantean que dentro un entorno de aprendizaje el accionar docente ira referido:

- Estimular la capacidad de análisis, decisión e investigación

- Propiciar el desarrollo de capacidades intelectuales, de autonomía, humanidad y de espíritu crítico
- Motivar e interesar al estudiante en el aprendizaje
- Propiciar una buena preparación científica, técnica, cultural y humana
- Preparar a los estudiantes al mercado de trabajo como parte de un ejercicio de ciudadanía plena

Para que un docente mejore su labor o su formación se encuentra un montón desde la actualización o la ampliación de sus conocimientos, un mayor reconocimiento de horas, el mejoramiento de su labor, obtención de un mejor puntaje para su perfil profesional o la preconversión a una nueva área de trabajo (Di Natal et al., 2000, pp. 45-54).

En efecto, el docente tiene el desafío según Álvarez, Chaparro y Reyes (2015, p. 10) de:

- Enseñar en el área que es especialista
- Poseer una formación sólida que sea científica, pedagógica y humana
- Poseer un actualizado conocimiento de los contenidos que enseña.
- Aplicar con rigor científico la transmisión de conocimientos
- Estar motivado e interesado en su actividad
- Recurrir a métodos pedagógicos apropiados
- Desarrollar una relación especial de trabajo con los estudiantes
- Adaptar la enseñanza a la formación cultural, científica y profesional

Ante eso Unda et al. (2016, pp. 68-69) ha identificado como los principales estresores en el trabajo docente: a la reducción de presupuesto en instituciones educativas superiores, la mala infraestructura, la reducción de impuestos, la saturación en las aulas, los problemas de comunicación con compañeros de trabajo, las pocas oportunidades de promoción o las relaciones conflictivas con estudiantes y la falta de recursos. Estas serán claves para entender la labor docente que no solo se atañe al proceso de enseñanza y aprendizaje y se han agrupado en las siguientes dimensiones percepción de inequidad en el trabajo, estudiantes difíciles, percepción de inseguridad, sobrecarga y la percepción de falta de recursos.

Esto permite asumir que los docentes son susceptibles a las condiciones laborales y

contractuales en su labora dentro una institución educativa. Estas van relacionadas a su continuidad, estabilidad laboral, costos operativos, tiempo, cantidad de estudiantes que maneja y el acceso a material que determinaran su grado de pertenencia (Di Natal et al., 2000, pp. 21-23; Barrientos y Navio, 2015, pp. 68-69).

### 3.1.3.2. Estudiante en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje

A los estudiantes se los ha identificado como un elemento clave o papel protagónico en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pues este proceso en el aula es de realización conjunta (Mercer, 1997, p. 78).

Mercer (1997, pp. 56-57) ha establecido que el estudiante para ser competente en el proceso de enseñanza necesita:

- Escuchar al profesor durante largos periodos de tiempo.
- Cuando se deja de explicar pedir adecuadamente el turno para hablar o participar.
- Contestar preguntas independientes del resultado.
- Solicitar si es necesario repetir lo malentendido o que se intenta comprender.
- Buscar y evaluar sus respuestas o el del profesor.
- Preguntar y dar su opinión respecto a la estructuración de la lección.
- No tomar algo que se sabe sobre un tema y ver las diferencias con el marco de referencia del profesor.

Los estudiantes en la educación superior son:

“...personas que autoregulan su proceso de enseñanza y aprendizaje de manera separada al accionar docente porque ellos planifican, monitorean, controlan y regulan su cognición, motivación y comportamiento en servicio de sus metas individuales. Haciendo presente que en el proceso de enseñanza y aprendizaje intervienen no solo factores contextuales sino también individuales del estudiante como su emoción, cognición y comportamiento...”

(Pintrich, 2003, p. 673).

Dentro del accionar estudiantil se encuentra la confluencia de la motivación, emociones, estrategias cognitivas, mecanismos de autoregulación y una actuación dentro el aula que determinaran su rendimiento en el aprendizaje. La principal estudiada ha sido la dinámica cognitiva dentro los procesos de aprendizaje por que la información aprendida se selecciona, organiza o planifica (Trigueros et al., 2020, pp. 7-8).

En efecto se reconoce condiciones para el trabajo individual del estudiante que favorecen su motivación y desenvolvimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas según Alonso (2005) son:

- Tarea o actividad se realiza en problemas relevantes
- Orientado al desarrollo de capacidades
- Existe el apoyo de un guión de actividades
- Si se sabe que practica = estrategia de aprendizaje
- Si la atención se centra en el proceso que sigue
- Implicación del estudiante se da de forma regular en su trabajo
- Existencia de una retroalimentación de sus iguales
- Recibimiento de una retroalimentación del profesor
- Acompañamiento de criterios de autoevaluación

Entonces el desempeño general de los estudiantes en la educación no estará reflejado solo en su comportamiento o actitud dentro el aula sino también fuera de este. En el que su formación continua para un fortalecimiento a nivel intelectual. Se debe considerar por eso dentro el estudiante actividades concretas que se definen como hábitos de estudio los cuales buscarán la consolidación de conocimientos, habilidades y destrezas mediante la lectura, organización de información (mapas mentales, mapas conceptuales, resúmenes o fichas) o videos. La cual se organiza de manera individual o grupal en la que el objeto de conocimiento como requisito debe ser significativa y que incide en el interés o voluntad de la persona (Di Natal et al., 2000, pp. 61-74).

Por esta razón será clave que el estudiante se dé cuenta que el aprendizaje también depende de una capacidad de autorregulación donde confluirá su experiencia previa en la educación, las

necesidades y la inmediatez en aplicar lo aprendido (Feixas et al., 2015, p. 89). En contraste las expectativas de los estudiantes se constituirán en lo que cree, espera o confía acerca de su trabajo o labor educativa tanto en actividades o tareas. Alonso (2005, p. 71) diferencia que estas pueden ser:

- Expectativas de autoeficacia – Dependen de mejorar la experiencia de éxito o cuanto son capaces de realizarlo adecuadamente las cuales serán susceptibles a experiencias previas.
- Expectativas de resultado – Relacionada a la creencia o confianza cuando la actividad conduce a cierto tipo de resultado.
- Expectativas de control – Presenta un grado de confianza en función a cuanto el resultado depende de él y cuáles serán las acciones necesarias para que se produzca.
- Expectativas de consecuencias – Grado en que considera el sujeto que a un resultado le seguirán ciertas consecuencias.

Se debe reconocer que, en la interacción docente y estudiante, este puede aceptar la trayectoria guiada por el docente o rechazarla. Por lo que se hace presente ciertas actitudes de desgana, entusiasmo o éxito, en otros casos con humor o agresiva dentro su comportamiento en el aula (Mercer, 1997, pp. 55-73).

El estudiante pues se caracteriza de presentar cambios durante su proceso de formación desde inicial, escuela y universidad. Estos van relacionados a sus intereses, metas y valores, por eso a nivel inicial se valora la clase como un entorno social más que académico. Mientras que en la adolescencia se valora la aprobación de los compañeros y una selectiva a ciertos logros académicos en ciertas áreas. Asimismo, se instaura el miedo al fracaso en forma conjunta a un proceso de autovaloración que se consolidan hasta la adultez (Alonso, 2005, pp. 84-89).

En consecuencia, dentro el aula según Villegas (2006, pp. 134-135) se abstrae distintos tipos de roles que cumple el estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje que son:

- Expectante: Asume los nuevos retos de la clase y en función a la demanda del docente del curso
- Estudioso: Persona que se dedica al estudio de contenidos o procesos asociados con el trabajo en el aula



- Investigador: Aquel que profundiza fenómenos que se estudian en el proceso de enseñanza y aprendizaje por lo que está altamente ligado a la producción de conocimiento y saberes dentro el aula.
- Informante: Aquel que brinda información o la apreciación del proceso de producción del saber o conocimiento para la ejecución de determinadas tareas.

Los factores de riesgo externos o socioculturales al proceso de enseñanza y aprendizaje para abandonar una formación son balance de vida-trabajo-estudio, costo económico, tiempo de trabajo, y el transporte, por fuera del ambiente o el contexto de aprendizaje que son el tiempo de las clases, tareas y las mismas experiencias. En cambio, los factores personales son la insatisfacción, habilidades o estrategias de estudio y la falta de compromiso (Yan y He, 2017, pp. 3-4).

### **3.1.4. Motivación en la Educación Superior**

La motivación viene de la palabra en latín moveré la cual significa mover entonces esta se denomina a aquella intención o energía que se encuentra en la realización de actividades o tareas dentro el individuo (Pintrich, 2003, p. 669) en cambio la amotivación se refiere a la completa ausencia de motivación (Trigueros, Aguilar-Parra, Lopez-Liria, Cangas, González y Álvarez, 2019, p. 2).

A partir de la motivación se encuentran varias teorías que es la teoría de la motivación al logro de Atkinson (1957), la teoría atribucional de Weiner (1974), la teoría de autodeterminación Decy y Ryan (1985) y la teoría de la motivación intrínseca o extrínseca de Vallerand (1997). La motivación es un factor clave para activar la conducta del ser humano y dar paso en el caso de la educación a desarrollar un aprendizaje significativo (Camacho-Miñano et al., 2015, p. 70).

Cabe recalcar que para se cumpla un proceso de formación en educación superior se debe encontrar antes una compaginación de percepciones, visiones y deseos entre la institución educativa y el estudiante para cumplir sus objetivos y desarrollar un sentido de pertenencia. Este será más importante en los espacios donde se establece un enfoque constructivista e individual para el proceso de enseñanza y aprendizaje (Ciani et al., 2008, p. 535). Porque la educación superior también tiene que subsanar ciertas necesidades psicológicas (Trigueros et al., 2020, p. 2).

En consecuencia la motivación de los estudiantes se puede facilitar durante todo el proceso de

enseñanza y aprendizaje desde el inicio o antes de la tarea o actividad, luego puede ser durante o después de la tarea, asimismo puede darse de manera ocasional, lo que remarcará la importancia de la labor docente para incrementar la motivación en el estudiante (Alonso, 2005, pp. 14-19).

La motivación en los estudiantes requiere que se conozcan las metas u objetivos con la educación, el coste que le implica un proceso de formación, los medios para subsanar esta y las expectativas puestas en juego. Por eso Alonso (2005, pp. 39-47) dice que para despertar la necesidad de aprender en el aula, se debe plantear las condiciones o estrategias como factores contextuales para generar motivación y dependerá del estudiante como se abstraen estos en función a sus factores personales para determinar su implicancia en el aprendizaje. Estas condiciones o estrategias planteadas son:

- Suscitar la curiosidad y crear conciencia del problema.
- Mostrar para que puede ser útil aprender lo que se propone.
- Plantear la tarea como un desafío orientado al desarrollo de capacidades.

Para la generación de un interés o motivación de estudio en los jóvenes se ha identificado como principales factores los contextos familiares, sociales, económicos, étnicos, cuestiones de género, las mismas instituciones educativas, las experiencias de formación en escuelas como los intereses y aptitudes para las ciencias o áreas de trabajo (Oliveros et al., 2016, p. 95).

Según Pintrich (2003) toda estrategia de enseñanza y aprendizaje dentro el aula está ligado a principios motivacionales que son:

- Autoeficacia adaptativa y las creencias competitivas motivan a los estudiantes
- Tener el control y la adaptabilidad en el aula motiva a los estudiantes
- Niveles altos de interés y motivación intrínseca motiva a los estudiantes
- Niveles altos de valor motiva a los estudiantes
- Incursión en metas motivan y direccionan a los estudiantes

Sin embargo, para generar un cambio motivacional los docentes e instituciones educativas deben librarse de ciertos mitos referentes a la motivación que según Alonso (2005, p. 18) son:

- La motivación es solo un problema de la voluntad del estudiante cuando en realidad es

la interacción de él con su entorno.

- La motivación varía si se cambian aspectos del entorno cuando se debe actuar y cambiar sobre el clima del aprendizaje
- La motivación es estática cuando en realidad está es dinámica y cambia en función al entorno o el clima
- La motivación se consigue solo con intervenciones puntuales cuando en realidad es un proceso de intervención continua

Entonces dentro de una dinámica de grupo en el aula se establece:

“...que las personas de ese grupo se alimentan entre sí mismos y compartiendo los mismos puntos de vista. De ese modo se halla importante entender la percepción, la comunicación y la motivación del grupo. Pues necesariamente se produce en el aula un condicionamiento del grupo en el que se debe establecer la aceptación y la aprobación de un entorno. Además, se establecerá un contexto que más allá de la aceptabilidad, sea congruente y funcione con el grupo...” (Napier y Gershenfield, 1980, pp. 27-28).

La motivación según Alonso (2005, pp. 23-26) se clasifica en tres vertientes que son:

- Orientación al resultado – Donde el estudiante no busca dejarse ganar por un docente, no desbordarse por la presión y por el deseo de éxito, recompensas, calificaciones o reconocimiento.
- Orientación al aprendizaje – El estudiante busca la autonomía o control personal, la aceptación incondicional, aprender o experimentar competencias útiles y poder ayudar a los otros.
- Orientación a la evitación – Evitar el fracaso, valoraciones negativas en la que pueda ser aceptado por su entorno y poder estar con ellos.

Porque el principal problema que enfrentará la motivación es la desatisfacción con un método de enseñanza o el contexto de aprendizaje. Siendo su principal objetivo el armado de un clima amigable y comfortable para aumentar el compromiso con sus estudios del estudiante (Bux et al., 2015, p. 142).

#### 3.1.4.1. Motivación Intrínseca

La motivación intrínseca está relacionada a uno que permite desde una capacidad personal tomar la iniciativa para la realización de ciertas acciones por placer y diversión, por eso se ha relacionado a una autoregulación (Trigueros et al., 2020, p. 2). Esta será aquella que tiene la propia persona y nace de su interés o razón de aprender algo (Camacho et al., 2015, p. 71).

Los factores intrínsecos motivacionales para una clase favorita en los estudiantes se ha establecido que son el profesor, el grado de interactividad, tamaño de la clase, estructura del curso, contenido, justicia y el número de evaluaciones (Barlow, et al., 2017, pp. 6-9).

Ligados a estos factores se encuentran las expectativas de los estudiantes en cuanto a autoeficacia, percepción de competencia, éxito, autodeterminación, valores y autoestima. Desde la teoría de la autodeterminación se encuentra tres componentes importantes dentro la motivación del estudiante que es la competencia (sentimiento de poder hacerlo), autonomía (sentido de control sobre su estudio) y pertenencia (grado de vinculación con el grupo) que comprenden los factores antes mencionados (Pintrich, 2003, p. 671).

La motivación intrínseca del estudiante estará mediada por el interés de este en su estudio, por eso se debe diferenciar el interés personal y el situacional. El interés personal se refiere a una posición de atractivo, disfrute o compromiso con una actividad o tema. Mientras el situacional hará referencia a un estado de interés generado por la tarea o el contexto. Estas son diferentes a la curiosidad que se define como una característica personal orientada a descubrir actividades o tareas (Pintrich, 2003, p. 673).

La motivación intrínseca predice el éxito académico, aprendizaje, el rendimiento y nivel académico por que le permitirá abordar el proceso con estrategias más elaboradas, reflexión y un mayor grado de relación de conocimientos en los estudiantes (Camacho et al., 2015, p.71). En cambio, para los docentes la motivación incrementara el interés en el desarrollo profesional, diseño de un curriculum y un pensamiento reflexivo (Bux et al., 2015, p.140). Estas pueden estar orientadas al desarrollo de un perfil de egreso el cual cumpla con su elección y expectativa de empleo o forma de vida. Dentro de estas sus metas se conformarán en demostrar que puede hacerlo o sabe emprender su empresa propia (Oliveros et al., 2016, pp. 94-95).

Para una motivación intrínseca al estudiante se ha propuesto:

“... un proceso vinculado principalmente a la teoría de la autodeterminación. Esta teoría para el aprendizaje sugerirá que las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico está influenciado por el docente y en su relación con los estudiantes se da lugar a dos formas de interrelacionamiento interpersonal una orientado al soporte de su autonomía y otra al control...” (Trigueros et al., 2020, pp. 1-2).

Para un proceso de autodeterminación en el estudiante se encuentran reguladores del comportamiento los cuales son competencia, autonomía y relacionamiento. La competencia será entendida como:

“...todas aquellas habilidades, destrezas para llevar a cabo acciones o actividades. La autonomía será la participación o el poder en la toma de decisiones sin una presión externa mientras el relacionamiento estará vinculado al grado de pertenencia a un grupo...” (Trigueros et al. 2020, pp. 1-2).

Entre las principales necesidades del estudiante se encuentra según Pintrich (2003, p. 670):

“...una de desarrollo, poder o afiliación que le sirven al individuo a moverse en distintas situaciones o contextos. La necesidad de desarrollo estará relacionada al sentirse pleno con el estudio y ganar competencias. La necesidad de poder está orientada al deseo de influir o tener el control sobre otros, mientras el deseo de afiliación estará vinculado al deseo de estar en contacto o apegado a ciertos grupos, círculos o espacios...”

#### 3.1.4.2. Motivación Extrínseca

La motivación extrínseca está relacionada a aspectos externos que presionan u obligan a la realización de algo de forma positiva o negativa (Trigueros et al. 2020, p.2). Esta tiene la finalidad de incentivar a partir del contexto para aprender algo o conseguir buenos resultados (Camacho-Miñano et al., 2015, p. 71). Entre los principales entes para el desarrollo de una motivación extrínseca para el estudio se encuentra a los padres, amigos o los mismos maestros de una formación educativa anterior (Oliveros et al., 2016, p. 93).

Aparte se ha establecido que para identificar una clase como larga o pequeña influyen factores

como la localización de las clases, el tipo de comunicación, interacción estudiante y docente, sentido de comunidad, estrés y las distracciones. Estos se traducirán en factores extrínsecos para la motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Barlow, et al., 2017, pp.7-8).

Porque existen factores que condicionan el proceso de enseñanza y aprendizaje tanto en el estudiante, profesor, curriculum (selección, graduación y organización de los conocimientos como también la didáctica), materiales de instrucción y aspectos del medio sociofisico para el aprendizaje (temperatura, ruido, asientos, ventilación y etc) (Rodríguez, 1948, p.172).

Por lo que para generar motivación en el estudiante se encuentran factores que anteceden al proceso de enseñanza y aprendizaje como también otros factores que aparecen después siendo estos refuerzos. Estos refuerzos pueden ser las emociones o expectativas positivas resultado de una actividad de aprendizaje ligados a una motivación intrínseca (Trigueros et al., 2020, p. 3). Estos pueden ser a partir del contexto social, económico, étnico, familiar o por cuestiones de género, escuela o formación recibida (Oliveros et al., 2016, pp. 93-94).

No obstante, estos factores motivacionales extrínsecos:

“...influirán en la percepción de las capacidades del estudiante, específicamente en su autoeficacia y competencias dentro el aula por lo que más allá de diferenciar factores personales y contextuales motivantes, se reconoce que en su conjunto generan el patrón para un comportamiento motivado. Haciendo de la motivación del estudiante un proceso complejo de analizar pero que se puede influenciar mediante el desarrollo de un interés situacional con factores extrínsecos...” (Pintrich, 2003, p. 671).

Porque se ha identificado que dentro un ambiente social será fundamental la satisfacción de necesidades psicológicas y el generar una motivación intrínseca en el estudiante (Triguero et al., 2020, p.7). En contraposición a la percepción colectiva de un grupo de estudiantes en el docente, se ha establecido la percepción de un contexto educativo motivacional, este se denomina al grado en que un entorno educativo influye en la motivación para el estudio, este partirá de un planteamiento de la cognición social. Dentro de estos se encuentra el desafío, valor de utilidad, evaluación, curiosidad, autonomía y reconocimiento (Lam et al., 2002, pp.121-124).

El desafío se lo entenderá como el docente ofrece un trabajo retador en donde pueda aumentar

sus expectativas y el esfuerzo para superarse (Lam et al., 2002, p.122). Implicará poder aprender y experimentar que uno es competente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este tendría que ser moderado y sostenido durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Donde la labor del docente radicara en facilitar que los estudiantes perciban un progreso en sus conocimientos y habilidades (Alonso, 2005, pp. 69-70).

El valor de utilidad estará ligado al interés generado en cuanto a cuando relevante es para su formación y desarrollo profesional el conocimiento o competencia adquirida en el aprendizaje. (Lam et al., 2002, p.122). El aprender cosas útiles implica:

“...conocer para que te sirve y así también conocer cuáles son tus necesidades, falencias o debilidades en cuanto a conocimientos, habilidades y estrategias. Pero si no se da esto el hecho de que el docente genere esta motivación a partir de indicar el grado de utilidad de lo aprendido permitirá generar un esfuerzo por aprender en el que se generará una valoración al proceso. Entonces su efecto trascenderá un entorno o proceso de enseñanza y aprendizaje y encausara la labor después de este proceso de formación...” (Alonso, 2005, pp. 34-35).

El reconocimiento implicará:

“...ser valorados por los demás y por el mismo estudiante en el que se refuerza la experiencia a partir de la competencia, éxito, esfuerzo. Usualmente esta será una valoración positiva manifestada en un elogio o aprobación que tiene una repercusión emocional que dependiendo de la recepción del estudiante esta puede ser considerada positiva o negativa. El cual puede ser un refuerzo positivo o negativo que consiste en facilitar algo agradable o desagradable, asimismo este puede ser vicario el cual se establece en función de la observación de otros...” (Alonso, 2005, pp. 45-47).

Este será un factor importante para remarcar un antes y un después en el aprendizaje y generar una inversión en las tareas futuras que no será explícitamente realizada por el docente sino por los compañeros o demás personas del círculo del entorno. (Lam et al., 2002, p. 123).

La evaluación será la motivación generada por la demostración de las metas en el aprendizaje que estará completamente ligada a la actividad educativa (Lam et al., 2002, p. 123). En este proceso se genera motivación a partir de distinguir dos categorías de información que son la orientada al

resultado o la que tiene que ver con el proceso de actuación. La primera implicara una valoración de carácter simbólico, objetivo o normativo. Mientras la orientada al proceso de actuación ira visibilizando la solución de las dificultades o las etapas y las fases de la tarea o actividad. Usualmente los parámetros para la evaluación son el contenido, naturaleza, retroalimentación, regularidad, congruencia, claridad, base y el contexto. (Alonso, 2005, pp.39-41).

Cuando la curiosidad está presente se observa en el estudiante una mayor dedicación de tiempo y un aprendizaje mayor. Esta será clave porque se constituye como un impulso básico que busca la atención o exploración mediante la conciencia de un problema, encontrar un significado potencial o la profundización de un tema (Alonso, 2005, pp. 86-87). Esta se centrará en eliminar la confusión, ambigüedad, conflictos o disonancias en la que el estudiante tiene una participación activa (Lam et al., 2002, p. 122).

Tener el control se entiende como el grado de autonomía entregada a los estudiantes que será un factor motivacional relevante. La autonomía dentro el aula se la entiende como permitir al estudiante la organización global de su trabajo, la selección del procedimiento, el modo de pensar o enfocar su aprendizaje. Por ende, la autonomía tendrá un efecto positivo sobre el bienestar del estudiante y estimula su aprendizaje (Alonso, 2005, pp. 73-74). Por lo que la autonomía viene a ser un factor extrínseco referido a tener la posibilidad de tomar decisiones o el control en distintos factores del aprendizaje (Lam et al., 2002, p. 123).

El trabajo independiente dentro un ambiente estructurado está ligado a su deseo del estudiante, pero este se ve afectado por un proceso llamado *desesperanza aprendida* el cual consiste en un proceso de evitación del fracaso. Este puede ser consecuencia de un montón de factores como experiencias previas, exposición a situaciones ajenas a él pero de reforzamiento negativo o a su pensamiento acerca de el/ella mism@ (Alonso, 2005, pp. 78-81).

Sin embargo, más allá de un contexto educacional de motivación se establece que los padres o la familia también cumplen un rol importante como motivador extrínseco en este proceso. Entre las principales acciones que se encuentran esta lo que se dice a los hijos o hija con respecto al aprendizaje, el cómo se ayuda en las tareas, las oportunidades y el entorno que establecen, los límites que se dan a su actividad y el ejemplo a su comportamiento. En otros casos serán los principales interventores para la desmotivación o la amotivación de los estudiantes. (Alonso, 2005,



pp. 190-191).

## 3.2. MARCO REFERENCIAL

### 3.2.1. Aportes a las Creencias sobre la Enseñanza – Aprendizaje



Figura 4. Modelo de Aprendizaje Colaborativo y Cooperativo  
Mora (2006, p.72)

Se ha desarrollado por ejemplo un modelo centrado en el proceso de la cooperación o aprendizaje colaborativo en el que se defiende un trabajo en común. Este tendrá como objetivo mejorar el rendimiento, desarrollar capacidades, el aumento de la interacción y proceso de autovaloración. La unidad principal de manejo para el armado de este modelo de aprendizaje es la concentración en la actividad tomando en cuenta un tiempo y producto (Mora, 2006, pp. 65-67).

Este modelo diferenciará en el aprendizaje un nivel al cual llamará cooperativo en el que dos personas del mismo nivel se ayudan y el otro el colaborativo donde una persona de rango superior en este caso el tutor o docente guía el proceso. Por lo que para el desarrollo de sus actividades se identifican 3 procesos que son la planificación, organización y la coordinación. Estos posibilitarán una forma de comunicación, dialogo o interacción en el entorno educativo. Todo este modelo de acción educativa sin embargo esta bajo el marco de una intencionalidad, metas, procesos o resultados compartidos (Mora, 2006, pp. 67-69).

Otro modelo de referencia desarrollado a partir de las creencias sobre la enseñanza es el que se lo conoce como el aprendizaje basado en problemas. Este tiene un enfoque pedagógico basado en la asimilación e identificación por medio de la investigación de un problema. Aunque este parte de un enfoque curricular constructivista porque hará énfasis en un autoaprendizaje y autoformación. Entre sus principales beneficios está en que otorga una autonomía cognoscitiva, se utiliza el error y no castiga (González, 2006, p. 150).

### 3.2.2. Aportes a la Motivación de los Estudiantes

Por eso la relación docente estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje mostrará varios factores que influyen y median la asimilación del conocimiento y la satisfacción de la clase (Song et al., 2016, p. 438) Estos se retratan en la siguiente figura:

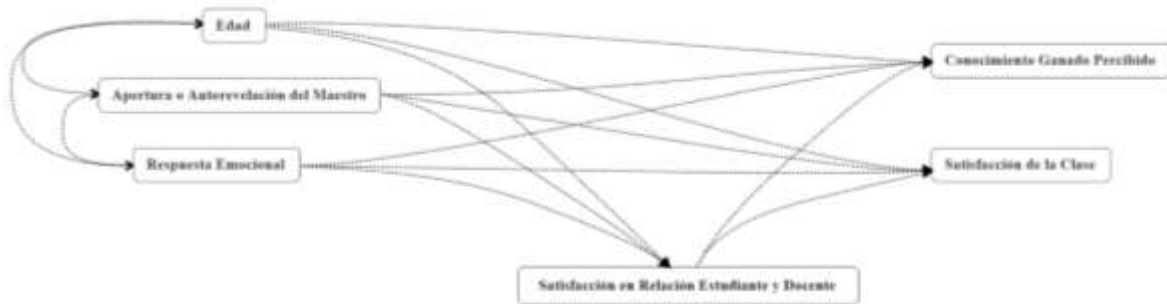


Figura 5. Factores Influencian la Relación Estudiante y Docente, la Clase y Conocimiento Ganado (Song et al., 2016, p. 438)

“...La apertura o autorevelación del maestro está referida al acto de dar a conocer información personal para la construcción de una relación. En cambio, la edad tanto del docente y el estudiante permiten situar en un contexto de tiempo y desarrollo que permite dislumbrar una forma de pensamiento o preferencia. Mientras la respuesta emocional estará relacionado a la consecuencia afectiva de la persona de la acción, actividad o relación...” (Song et al., 2016, p. 437).

Por lo que se ve en la Figura 5, se observa que las variables edad, apertura o autorevelación del maestro y la respuesta emocional influyen en la relación estudiante docente, el conocimiento ganado y la satisfacción de la misma clase. Además, la edad, apertura y la respuesta emocional se influyen entre ellas mismas. Esto es importante porque se resume que en el proceso de enseñanza y aprendizaje como también en el conocimiento se reconoce la influencia de características del docente y el estudiante (Song et al. 2016, p. 438).

Estos tres elementos tanto la edad, apertura o autorevelación del maestro y la respuesta emocional median la relación docente estudiante, satisfacción de clase y el conocimiento ganado pero estas dos últimas la satisfacción de clase y el conocimiento ganado actúan de forma independiente y solo de manera anexa se verán influenciadas por la satisfacción de la relación docente estudiante (Song et al., 2016, p. 438).

Por eso se ha establecido que los estudiantes prefieren un proceso de enseñanza constructivista pero ahora también se trata de configurar procesos mixtos de aprendizaje en el aula. Aparte de la satisfacción y el accionar docente se ha remarcado como punto importante la autoeficacia dentro el aula. El cual será un mecanismo que influenciara y será un poderoso recurso para la motivación tanto en estudiantes y docentes de acuerdo a sus preferencias en cuanto a la enseñanza (Ciani et al., 2008, p. 539).

Pero será igualmente importante mencionar que más allá de la autoeficacia en los docentes se encuentra la percepción de eficacia colectiva, el cual se refiere a las creencias acerca del sistema social que interactúa y opera con él en el proceso de enseñanza y aprendizaje que también influirá en la motivación de él en el aula (Ciani et al., 2008, p. 537).

Por otro lado, en los estudiantes se encuentra estrategias metacognitivas que permitirán evaluar y monitorear su proceso de aprendizaje los cuales también regularán su comportamiento por fuera de la motivación. Estas estrategias son la concentración u atención, la resolución de problemas o el razonamiento. Estas serán relevantes porque definirán el comportamiento académico y el desenvolvimiento en la educación por fuera de la motivación. (Trigueros et al. 2020, p.2).

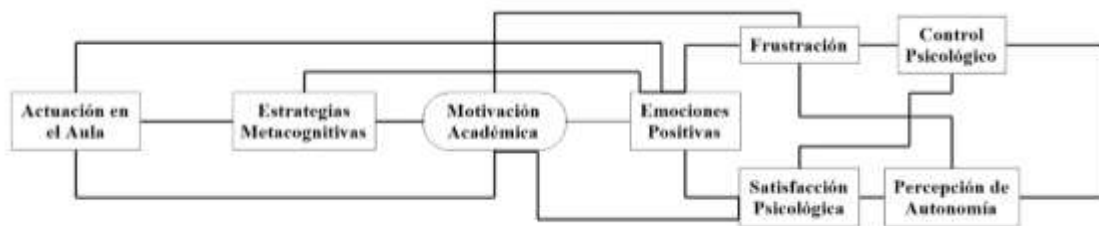


Figura 6. Motivación, Estrategias Metacognitivas, Satisfacción y Frustración Percibida (Trigueros et al. 2020, p. 3)

Por eso se ha encontrado relación entre la actuación en el aula, las estrategias metacognitivas y la motivación, esta última está influenciada por las emociones, satisfacción psicológica percibida

o la frustración. Estas a su vez también se definirán por la percepción de autonomía y control dentro el aula, pero no se relacionarán directamente a la motivación. Toda esta dinámica se detalla en la siguiente figura (Triguerras et al. 2020, p. 3).

“...La percepción de autonomía ira referida a la percepción de que se escucha las ideas o las acciones del otro. En cambio, el control psicológico será el seguimiento que realiza el docente al estudiante en cuanto a su desarrollo y desenvolvimiento. Ambas tendrán que ver con la configuración y el accionar del docente dentro el aula...” (Trigueros et al., 2020).

Las emociones o sentimientos positivos o negativos serán factores relacionados a una reacción afectiva en la persona ante una situación, los cuales pueden ser la ansiedad, vergüenza, esperanza, tranquilidad, diversión y confianza) (Trigueros et al., 2020, p. 2). Se ha establecido que un afecto negativo llevará al estudiante a ser analítico y desconfiado del procesamiento de la información en el aula. Mientras que un afecto positivo tendrá beneficios en la asimilación de la información (Pintrich, 2003).

Este modelo del relacionamiento de la motivación con otras variables parte de otro modelo que reconoce la existencia de estrategias de autoregulación cognitivas y afectivas en el estudiante que afectaran en el desarrollo de su aprendizaje. Pues las estrategias metacognitivas se entenderán como aquellas capacidades o habilidades para argumentar, reconocer, evaluar, concluir y hacer inferencias (Trigueros et al., 2020, p. 670).

Cabe señalar que la motivación es parte de un proceso cognitivo explícito:

“...cuando se habla de una motivación intrínseca y extrínseca donde el proceso se realiza de manera consciente y está en control del estudiante o el docente. Aun así se ha señalado de la existencia de un proceso cognitivo implícito que esta fuera del control de la persona, es automático y no actúa en funciona ciertas metas. A este proceso se ha vinculado el desarrollo de ciertas actitudes, estereotipos, concepciones o creencias que influyen en el desarrollo de tareas académicas o de estudio...”(Pintrich, 2003, p. 678).

Aunque las investigaciones señalan que estos procesos cognitivos implícitos y explícitos están relacionados, pero no completamente sus funciones. Por tal motivo se ha traducido el estudio de la motivación y su comprensión desde un modelo social cognitivo. Haciendo de la motivación un

estudio que parte no solo desde dos polos sino es parte de un proceso heurístico donde interviene un contexto, cultura y personas como el estudiante y el docente (Pintrich, 2003, p. 678).

La motivación en el docente será otro eslabón en la cadena de la atmosfera y el contexto de aprendizaje que buscará vislumbrar la investigación educativa. Se ha reconocido que la motivación del docente se encuentra vinculada a la percepción colectiva del grupo de aprendizaje y el sentido de autoeficacia referido a las estrategias de enseñanza, compromiso estudiantil y el manejo de la clase, las cuales serán diferentes tanto para un modelo de enseñanza centrado en el proceso o en el estudiante. Esta dinámica se representa en la Figura (Ciani et al., 2008, p. 541).

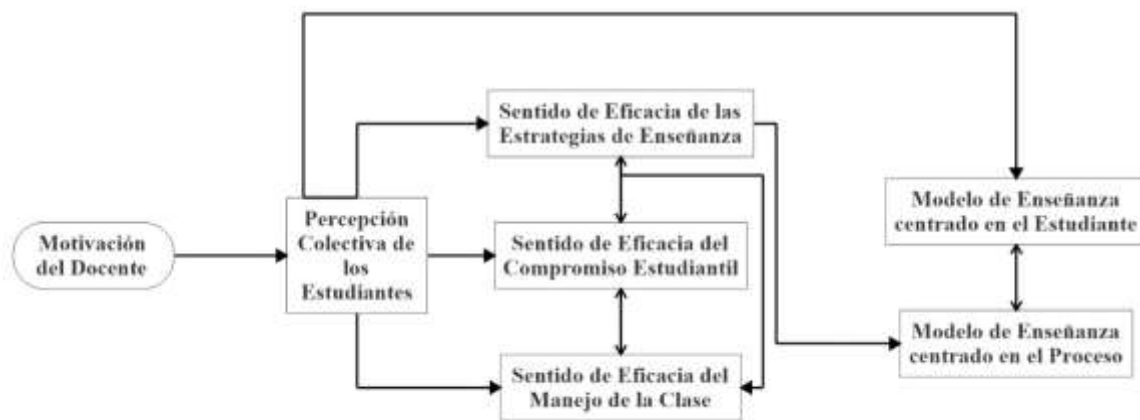


Figura 7. Modelo Motivación del Docente, Sentido de Eficacia y Modelos de Enseñanza (Ciani et al., 2015, p. 541)

La autoeficacia se dividirá en eficacia hacia las estrategias a la enseñanza, el compromiso estudiantil y el manejo de clase. Mientras la autopercepción que tiene el docente en su accionar será determinante al momento de aplicar una forma de aprendizaje. Sin embargo, en el modelo se observa

“...para modelos centrados en el estudiante se relaciona principalmente la percepción colectiva de los estudiantes o la clase en cambio para un modelo centro en el proceso se advierte que influye más la percepción de eficacia en las estrategias de la enseñanza. Pero no se identifica una relación directa entre la motivación y el sentido de eficacia docente sino existe un mediador que es la percepción colectiva del grupo de estudiantes que participa en el proceso...” (Ciani et al., 2015, pp. 537-538).

Por otro lado en contextos educativos escolares se ha encontrado que las creencias motivacionales, la configuración de la clase y el apoyo áulico determinaran el compromiso del estudiante con su proceso. En la Figura 8 se establece que la configuración de la clase influye tanto al compromiso del aula en sus tres formas, las creencias motivacionales y el apoyo áulico, las cuales incidirán también en el compromiso del estudiante. A excepción de las creencias motivacionales (Donolo y Rigo, 2019, p. 5).

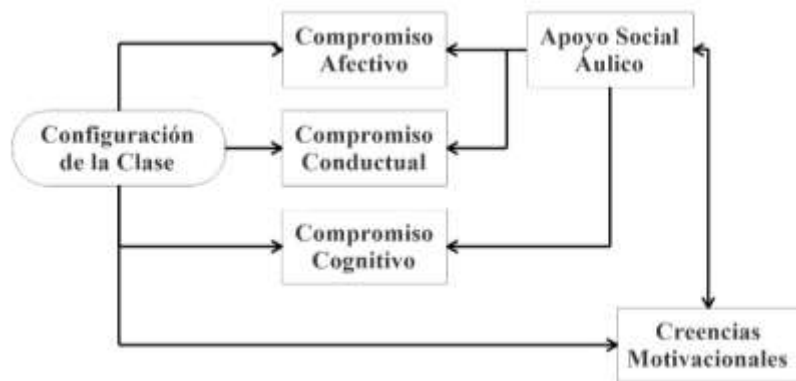


Figura 8. Modelo Compromiso Escolar (Donolo y Rigo, 2019, p. 5)

Este modelo principalmente representara que las motivaciones para el aprendizaje se encuentran vinculadas al entorno áulico con otros estudiantes y la misma configuración de la clase. Sin embargo, establece que esta actúa independientemente del compromiso escolar en cualquiera de sus formas tanto afectivo, conductual o cognitivo. Esta tendrá sentido porque el compromiso ira referido mayormente a una obligación o cumplimiento que no necesariamente estará ligado a la motivación por aprender (Donolo y Rigo, 2019, p. 5).

### 3.3. MARCO CONTEXTUAL

#### 3.3.1. Tipos de Educación Superior

Según Delgado (1997, pp. 188-189) se ha establecido en la educación de jóvenes y adultos una formación permanente aparte de la universitaria que son:

- *Compensatoria*: Programas de alfabetización e instrucción básica para personas que no hayan pasado una educación formal en la escuela.
- *Adaptación y de reciclaje*: Ciclos formativos en competencias básicas para el apoyo y

actualización de su área o conocimiento de formación.

- *Ocupacional, terapéutica o para el tiempo libre*: Ciclos formativos para el desarrollo de habilidades o competencias en actividades extracurriculares.

### **3.3.2. Gestión Educativa de la Educación Superior**

La gestión pedagógica está referida:

“...a la conducción de una institución o de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el que se da la resolución de cuestiones a nivel administrativo, organización, planificación o el logro de objetivos pedagógicos. En algunos casos, específicamente en el aula con la comunidad o entornos de educación superior se da un proceso de cogestión en el que se contempla la participación de otros entes sociales y que funciona de manera descentralizada...” (Di Natal et al., 2000, p. 33).

Según Di Natal et al., (2000, p. 25) establecen que para la conformación de un ambiente de enseñanza y aprendizaje se debe considerar:

- Perfil profesional del docente
- Analizar la dinámica entre docentes y estudiantes
- Analizar los hábitos de estudio de los estudiantes
- Explorar el desempeño de los estudiantes

En la dirección de estos establecimientos educativos de educación superior la gestión no solamente será pedagógica sino también se encontrará distintos tipos de gestión resumidos por Pérez (2008, pp. 72-75) que son:

- **Gestión Administrativa** Referida a la organización del personal de acuerdo al tipo de formación que se da, capacidades, profesionalización, políticas y comunicación.
- **Gestión Académica**: Organización de una estructura académica para su carrera, orientada al estudiante y con la posibilidad de realizar intercambios.
- **Gestión de la Información**: Gerencia de la información con tildé político, comunicación e innovación tecnológica en la que se busca su aprovechamiento y procesamiento.

- **Gestión de Programas Científicos y Tecnológicos:** Entendida como disponer espacios como parte de una prioridad y política en la que se busca ligarse al desafío y progreso científico.
- **Gestión de Programas de Extensión y Transferencia:** Se resume como organizar en las unidades académicas la producción y servicios a la sociedad, generar una actuación pertinente del conocimiento y una responsabilidad social.
- **Gobierno y Liderazgo:** Delimitación de responsabilidades ejecutivas, normativas y de arbitraje contra conflictos. Concentración en la determinación de normas, políticas y mecanismos de control.
- **Gestión del Conocimiento y Socialización:** Ocuparse como agente de la integración de los jóvenes y no solamente de un proceso de intelectualización mediante del armado de espacios o actividades por fuera del aprendizaje tradicional.

Sin embargo, en la gestión educativa se encuentran falencias en cuanto a la identificación del rol y funciones que cumple la persona a cargo. Esto principalmente porque se desconoce un marco regulativo, existe un proceso de concentración en solo aspectos administrativos más que pedagógicos (Di Natal et al., 2000, p. 44). Entonces la clave para la gestión u organización educativa será la presencia de un acertado liderazgo que tome en cuenta varios aspectos desde el tiempo, espacio, programas, potencial humano y las expectativas (Garbanzo et al., 2010, p. 19).

El desafío entonces no es apoyar a una institución sino identificar la autonomía que tiene el gestor en la institución educativa y la formación o capacitación de estos administradores. Entre los principales factores que favorecen a una gestión educativa de calidad se encuentra la capacidad de conducción de los directores, la habilidad para el trabajo en equipo y la calidad o cantidad de recursos que posee (Garbanzo et al., 2010, p. 19).

### **3.3.3. Contexto del Aula en la Educación Superior**

Villegas (2006, p. 134) dice que en un contexto educativo se encuentran:

- **Factores Culturales:** Proviene de la cultura el cual es consciente o intencional o puede ser preconcebida.
- **Factores Institucionales:** Entiende como todas aquellas características de la institución
- **Factores vinculados al Clima:** Aquellos elementos relacionados a las condiciones como



pueden ser la comunicación, temperatura, criterios de interacción, disciplina o sistematicidad.

- Factores asociados con los Métodos: Serán las acciones ejecutadas por los actores del aula los cuales van desde las estrategias de enseñanza o la técnicas para facilitar el aprendizaje,
- Factores vinculados con los recursos: Reconoce a todos aquellos elementos externos al contexto que vienen a ser material que brinda información o posibilitan un trabajo para el aprendizaje del estudiante.
- Factores vinculados con el saber: Refiere a los procesos que anteceden a la formación o preparación del docente para alcanzar un nivel de conocimiento o aprendizaje.

En cambio, en el proceso de formación de aula según Feixas et al. (2015, p. 96) trascenderán:

“...factores de formación (diseño del proceso de aprendizaje), factores del individuo (organización personal del trabajo) y factores del entorno (cultura, feedback del estudiante, reconocimiento institucional, recursos del entorno, predisposición al cambio y el apoyo recibido) ...”

Aunque sugeriré que estos no solamente se dan en la transferencia del aprendizaje o la práctica docente como tal sino también en el proceso de formación de docentes.

El contexto del aula o el proceso de enseñanza aprendizaje se define alrededor del proceso que van de lo tangible a lo intangible que contribuyen al proceso (Mercer, 1997, p. 31). Las características del aula serán importantes pues se ha reconocido como un espacio de encuentro, creación de pensamiento y conocimiento, expresión y confianza (Oballe et al. 2014, pp.67-69).

Para el estudio o procesos de enseñanza y aprendizaje usualmente se encuentra dos tipos de espacios, uno donde es el espacio áulico como tal donde se realizan las actividades académicas y por otro lado se encuentra un espacio recreativo donde los estudiantes se distensionan o para la interacción social. Estos espacios están determinados para ciertos tipos de acciones específicas de acuerdo a un fin y dependerá de la institución las condiciones físicas de las mismas o el tiempo establecido para su uso en cuanto a horas de estudio y de recreación (Di Natal y Pataro, 2000, pp. 55-60).

Según Villegas (2006, pp. 130-133) se ha encontrado 3 etapas principales en la dinámica de una clase, donde el docente debe cumplir ciertos objetivos para desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje que son:

a) Inicial:

- Define las características y naturaleza del curso
- Invita a los estudiantes a que se involucren en el objeto de estudio
- Confronta a fin de construir un lenguaje científico básico mediante la legitimación social
- Estimular procesos cognitivos y darse cuenta del estado del conocimiento

b) Desarrollo:

- Reconocer el estado de los significados culturales y socializar los saberes
- Tomar conciencia de las necesidades y significado personales
- Validar saberes a través de la organización del problema
- Objetivar las ideas que luego, necesitarán ser legitimadas como problema de investigación
- Construir socialmente conocimientos
- Considerar la importancia de la evaluación por expertos

c) Finalización

- Construir en forma dialógica el conocimiento
- Ajustar las relaciones en grupo
- Construcción de un saber dialógico
- Tomar conciencia de modelo docente y de la experiencia del curso
- Reconocer el valor del producto y la valorar el proceso del saber.

Más allá de los actores en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el conocimiento se establece mediante asignaturas o curriculum que sufre tres perspectivas: parto donde se crean constantemente

nuevas asignaturas, dignificación en el que se debe reconocer otros conocimientos que no tuvieron envergadura y dispersión en el que un campo de conocimiento se extiende sin cobertura (Litwin, 2008, pp.81-83). Por eso se reconoce que en el aula influyen códigos institucionales y normas de convivencia de la institución educativa (Oballe et al. 2014, p. 14).

### **3.4. MARCO LEGAL**

#### **3.4.1. Modelo Académico del Sistema Universitario Boliviano**

A partir del modelo académico para la educación superior en Bolivia según el comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB) (2011, p. 27) se tienen que cumplir principios que son: autonomía universitaria, cogobierno autoritario docente – estudiantil y la libertad académica. La autonomía refiere a la libre administración de recursos, autoridades, docentes y administrativos, mientras el cogobierno autoritario docente – estudiantil hace referencia a la participación de docentes y estudiantes en la programación y toma de decisiones en actividades y políticas universitarias. Por último, la libertad académica señala que se tenga libertad de expresión, temáticas, investigación, interacción y de estudio.

Todas estas se demuestran con la conformación de centros de estudiantes a nivel pregrado o consejos académicos orientados a coordinar actividades dentro la carrera a nivel pregrado y postgrado. Las actividades en las universidades en este último tiempo han ido orientadas a la difusión del conocimiento o la formación online buscando distintos medios para proseguir en su labor. Asimismo, se ha observado que se ha desarrollado multitud de opciones para la formación de postgrado con cursos de formación continua, diplomados, especialidades, maestrías y doctorados.

Para la orientación educativa a nivel de postgrado, el CEUB (2011, pp. 27-39) plantea que se deben seguir fundamentos filosóficos, sociales, políticos, económicos, epistemológicos, pedagógicos y psicológicos. Estos direccionan como ejes transversales el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior como parte de la Normativa Boliviana tanto para universidades privadas y públicas, los cuales se encuentran detallados en la siguiente tabla:

Tabla 1. Fundamentos para la Educación Superior Boliviana

Filosóficos	Sociales	Políticos	Económicos	Epistemológicos	Pedagógicos	Psicológicos
Humanismo	Universidad Popular	Emancipación Nacional	Progresismo	Interrelación entre teoría y práctica	Científico, tecnológico y técnico	Actividad
Integridad, ética y moral	Plurinacional, intracultural e intercultural.	Transformación social y emancipación	Competitividad y emprendimiento	Complementariedad de los saberes, conocimientos y valores	Hermenéutico	Comunicación
Solidaridad, tolerancia y reciprocidad	Historicidad Social	Participación política	Investigación	Innovación	Investigación	Relaciones interpersonales
Integración con la sociedad	Justicia y equidad social	Democracia y soberanía	Autonomía económica	Conocimiento dialógico	Integración educativa	
Armonía con la naturaleza	Pública, gratuita e incluyente	Conciencia Crítica		Reflexiva, crítica y autocrítica	Relación dialógica docente-estudiante	
	Responsabilidad social			Pluralidad epistémica	Innovación pedagógica y didáctica	
				Interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y transdisciplinariedad	Organización curricular	
				Libertad	Enseñanza desarrolladora	Aprendizaje desarrollador
Ética	Democracia e inclusión social	Educación, bien público y responsabilidad del Estado	Desarrollo sustentable		Aprendizaje desarrollador	
					Evaluación	
				Prospectiva	Docencia, Investigación e Interacción Social y Extensión Universitaria	
					Currículo abierto y flexible	

El CEUB (2011, pp. 50-51) plantea que para la formación de excelencia en postgrado se debe considerar:

- Jerarquización del posgrado donde se integre una realidad nacional y extranjera, pública y privada como también presencial y virtual.
- Alianzas con el mundo académico, para generar ventajas competitivas y diversidad tomando en cuenta instituciones locales y extranjeras
- Desarrollo pedagógico e internacionalización
- Promoción de la pertinencia, priorizar las necesidades, la proyección institucional o académicas, la investigación, interacción social y extensión universitaria
- Gestión de calidad y optimización del proceso educativo de posgrado de acuerdo a estándares internacionales de calidad, competitividad y versatilidad.
- Fomentar el desarrollo de la investigación científica e innovación tecnológica.
- Fortalecer la interacción social, vinculando el posgrado con la sociedad, bajo el paradigma del Desarrollo Sostenible
- Evaluación y acreditación por la vía del desarrollo y generando calidad
- Participación e incidencia en las definiciones de políticas de investigación e innovación

### **3.4.2. Reglamento de Innovación Curricular del Comité Ejecutivo Universitario de Bolivia**

El Comité Ejecutivo Universitario de Bolivia plantea que para todo currículo universitario a nivel pregrado y postgrado se puede realizar las siguientes acciones de homologación, convalidación y de compensación cuando se realiza cualquier cambio a nivel de contenido, desarrollo y actualización de un programa. Estas alternativas son importantes para no perjudicar el desarrollo académico y profesional del estudiante (Reglamento de Innovación Curricular, 2014, pp 1-4).

En su artículo 4 establece también que estos procesos se caracterizan de rediseño curricular (cambio estructural al currículo), ajuste curricular (ajustes parciales cada 5 años al plan de estudios o malla) y complementaciones curriculares (referidos a contenidos, criterios, lineamientos de ejecución y evaluación del programa o contexto). Todos estos van orientados a potenciar y fortalecer el desempeño del estudiante y el docente en la educación superior (Reglamento de Innovación Curricular, 2014, pp. 1-4).

### **3.4.3. Reglamentos General y Reglamentos Específicos de Universidades Privadas.**

Estado Plurinacional de Bolivia ha planteado desde el Ministerio de Educación un reglamento el cual busca normar y regular aspectos académicos e institucionales de Programas de Postgrado de las Universidades Privadas. Dentro el área de postgrado se reconoce a diplomados, especialidad, maestría y doctorado.

El Ministerio de Educación (2019, pp. 96-100) en su compendio reglamentario detalla que los programas de postgrado se organizan de la siguiente manera:

- Los diplomados pueden ser no conducentes a un grado académico de 200 horas académicas y si es conducente de 160 horas académicas parte de un total de 800 horas académicas. Estos serán programas curriculares que estructuran unidades de enseñanza y aprendizaje sobre determinados temas, que tienen suficiente extensión y formalidad para garantizar la adquisición y desarrollo de un conocimiento teórico y práctico válido.
- Las Especialidades son procesos de formación sistémica cuyo objetivo es desarrollar conocimientos, habilidades en el dominio de un área o disciplina de manera más profunda que en pregrado. Estos programas sirven para fortalecer el desarrollo de habilidades, el manejo de técnicas y tecnologías para un profesional. Estos son de 1400 horas académicas entre 600 horas presenciales y 800 horas no presenciales.
- Las maestrías son igual un proceso de formación sistémica para proporcionar una formación superior en una disciplina o área interdisciplinaria en el que se profundiza la formación en el desarrollo teórico, metodológico o tecnológico para ponerlos en práctica en el desempeño profesional. Estos son de 2400 horas de las cuales de los cuales 720 horas se desarrollarán en el aula de manera presencial.

- El doctorado es el grado académico más alto que entrega la educación superior, los cuales van dirigidos a formar recursos humanos capaces de generar conocimiento científico, humanístico, artístico y tecnológico que contribuyan al desarrollo sustentable del país. El Doctorado deberá contar con una carga horaria mínima (2800) horas, distribuidas en tres (3) años entre seminarios y actividades complementarias a la formación.

## **CAPITULO IV**

### **MARCO MÉTODOLÓGICO**

#### **4.1. PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN**

El siguiente estudio se enmarca en un paradigma positivista que consiste en una red de creencias teóricas y metodológicas orientadas a ser cuantitativas, empírico-analítica, racionalista en el que el investigador realiza la investigación desde afuera sin contaminar la investigación. Esta presupone un realismo donde existen leyes y mecanismos naturales, los cuales son medibles, observables y cuantificables (Escobar, 2017, p. 59-61).

De este marco positivista es donde surge la investigación social, en el que se reconoce una dimensión estructural en los fenómenos a partir de una teoría de los sistemas en el que se encuentra cierto determinismo y se trata de reconstruir una realidad a partir de lo que se conoce por fuera de una dimensión intersubjetiva. Esta será fundamental para reconocer que los hechos no son aislados o independientes sino se debe analizarlos de forma entrelazada (Cea, 1995, p. 41-42).

Este estudio por eso se enmarcó en investigar el contexto de educación superior a nivel de postgrado a partir de recopilar las percepciones de los estudiantes de una universidad privada la cual será cuantificable y medible a través de las respuestas en un cuestionario e instrumentos. Dentro este contexto los fenómenos a investigar son la motivación y las creencias sobre la enseñanza para configurar un contexto educativo motivador.

#### **4.2. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN**

La presente investigación se desarrolló mediante un método científico que se aplica a la disciplina de la educación para generar conocimiento, el cual armo ideas y proposiciones acerca de la realidad mediante un proceso de comprobación y rechazo (Tamayo, 2003, p. 27-30) Por lo que esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, el cual mide un fenómeno, para el estudio de las creencias y la configuración de las clases desde el docente y el estudiante en educación superior, además se aplica estadística para la exploración y la precisión de los resultados como también para la comprobación de hipótesis de la investigación. (Hernández, Fernández y del Pilar, 2014, p. 4-6).



### 4.3. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Fue principalmente del tipo descriptiva por que realiza un registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición de un fenómeno (Tamayo, 2003, p. 46). De esta forma este estudio da a conocer e identificar las principales características en las creencias sobre la enseñanza y la perspectiva acerca de un contexto educacional motivador de los estudiantes en educación superior. Esto dio las pautas acerca del fenómeno de enseñanza y aprendizaje (Hernández et al., 2014, p. 92).

La investigación será de carácter descriptivo y tiene valor por que muestra con precisión las características de un fenómeno a partir de un marco teórico preestablecido que le brinda objetividad al proceso realizado. Además, que al obtener información específica pese a ser menos profunda, esta permite tomar en cuenta un conjunto más grande de variables y su aplicación se facilitará con la muestra. (Hernández et al., 2014, p. 92).

Al igual que en el caso de investigaciones experimentales o explicativas esta comprobó hipótesis relacionadas con el tipo de información que se encontró acerca de un fenómeno (Tamayo, 2003, p. 47). Pues los estudios descriptivos tienen un alcance amplio y son útiles para conocer quiénes, cuántos, cuándo, cómo, qué cambios se producen con el tiempo o qué diferencias hay entre ciertos grupos en relación con determinadas variables dentro un fenómeno (Echevarría, 2016).

Aparte esta será un tipo de investigación correlacional el cual examina la relación de interdependencia entre las variables y establece una antesala a un análisis de causa y efecto. Esta será importante para dictaminar que variables sociodemográficas de los estudiantes están relacionadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Hernández et al., 2014, p. 93-94). Las investigaciones correlacionales permiten conocer el grado de variación y hacer un análisis a profundidad de que aspectos dentro las variables están relacionados con otras variables como también identificar un comportamiento en común con esta (Tamayo, 2003, p. 50).

Se justificó de igual manera el carácter correlacional de la investigación porque más allá de no haber sido relacionadas las variables en un contexto paceño de la ciudad de La Paz. Esta investigación entrega parámetros para observar la interdependencia de factores dentro un fenómeno. Esto es positivo porque las variables denotan un funcionamiento vinculado y orientado

de manera conjunta con otras variables (Hernández et al., 2014, p. 93-94). Además, se establece que estas investigaciones pese a no ser tan rigurosas como las experimentales o manipular variables de igual forma contribuyen a comprender situaciones complejas y realizar una observación natural mediante la estadística libre de sesgo (Tamayo, 2003, p. 50-51).

#### **4.4. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

El presente estudio fue un diseño no experimental que no manipuló variables sino recopiló datos de un fenómeno en un ambiente natural o sus actores. El cual tuvo por objetivo estructurar un fenómeno a partir de la medición de variables de un grupo específico de casos o sujetos. Además esta investigación fue un diseño transversal o transeccional el cual recolectó datos en un momento o tiempo único por lo que describió las variables y averigua su frecuencia o incidencia dentro el fenómeno. Porque su propósito fue describir e interrelacionar variables por lo que será también del tipo correlacional (Hernández et al., 2014, p. 150-154)

#### **4.5. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN**

Un método de investigación utilizado es el inductivo-deductivo, porque parte en un inicio de lo general a lo particular y luego se desarrolla en el sentido contrario de lo particular a lo general (Escobar, 2017, p. 93). Porque se investigó un proceso de motivación educacional en los estudiantes y luego se planteó una propuesta en función a los resultados.

Aparte utilizó un método estadístico porque sigue un proceso de análisis estadístico dentro el diseño de la investigación para la comprobación de hipótesis en el que se analizan las consecuencias de un fenómeno y su funcionamiento en la realidad. También utiliza un método de análisis síntesis el cual estudió hechos relacionados a la motivación y las creencias de la enseñanza y descompondrá estos en varios elementos porque los estudió de forma individual, holística e integral (Escobar, 2017, p. 94-95).

#### **4.6. CONSIDERACIONES ÉTICAS**

Los principios en los que se basó este estudio son:

- Dignidad humana: Pues tomará al ser humano como base de cualquier consideración y eje de la investigación. Por lo que no buscará mellar su existencia ni su dignidad.

- **Beneficencia:** Porque toda acción realizada en esta investigación se orienta al bien, se complementa y no busca la maleficencia con sus resultados sino brindara una opción al entendimiento del fenómeno.
- **Autonomía:** Porque esta investigación se plantea a personas de manera voluntaria e independiente sin sesgos o interfiriendo en su decisión o coaccionado a su participación en esta.

Por eso para el proceso de recolección de datos se realizó un consentimiento informado el cual brindó información acerca del tema de investigación, su encargado, sus objetivos o planteamientos ejes y los motivos principales para la obtención de datos como los beneficios para él interesado. Aparte detallará que su participación es anónima, voluntaria y además explicitara una consigna que señaló la no existencia de información correcta e incorrecta sino busca su percepción y se requiere sea lo más honesta posible (Ver Anexo 1).

## **4.7. UNIVERSO, POBLACIÓN Y MUESTRA**

### **4.7.1. Tipo de Muestreo**

La muestra es no probabilística, dirigida la cual tomó una proporción del universo población educativo superior sin depender de la probabilidad o un análisis estadístico. Por lo que no fue un procedimiento mecánico y se guía en función al investigador y a su toma de decisiones (Hernández et al., 2014, p. 189). Específicamente esta será una muestra por conveniencia en la que se busca la población mediante la coordinación con una institución superior y su equipo de postgrado.

Sin embargo, se considerarán parámetros para la realización de la recopilación de datos y la cantidad en función al número de ítems de los instrumentos realizados. Pues se establece que para un análisis de adaptación de la prueba, correlación y que se encuentre con alta probabilidad de una distribución normal en la muestra se sugiere que esta no sea en un amplio rango de edad y que se tenga de 5 a 10 casos por ítem considerados como instrumentos (Roth, 2012, p. 25).

La muestra se determinó de esta manera dado que se tiene acceso a la población gracias a la labor del investigador en la institución y se consideró realizar la investigación y aplicación de los instrumentos como también la temática por primera vez a una porción poblacional en educación superior. Además, para conseguir la máxima veracidad de los estudiantes se realizó esta de manera

voluntaria y con una convocatoria abierta por distintas plataformas donde pasaban clases y se interactuaba con estos estudiantes.

Esta es importante porque representa la intención del investigador de explorar la temática de las creencias sobre la enseñanza y la motivación en la educación superior. Además, que al tomar como decía Ander Egg (2011) una muestra circunstancial y con participación voluntaria es capaz de conseguir información fidedigna para el estudio en base al interés de los participantes. Por otro lado, los estudiantes serán quienes entregan información sobre sus necesidades acerca del fenómeno a investigar que es la educación superior.

#### **4.7.2. Universo Origen de la Muestra**

El universo es la población educativo boliviana universitaria que se estimó para el 2010 de 10.426.154, el cual indica que Bolivia es el octavo país entre los diez países de Sudamérica, con mayor población estudiantil. La Tasa Media Anual de Crecimiento de esta población es de 1,94%. Las 6.922.107 personas es de un área urbana equivalente a 66,39% de los cuales el 2.400.658 (23%) está entre los 18 y 30 años de edad (CEUB, 2011).

La población de instituciones de educación superior en toda Bolivia son 11 universidades públicas adscritas al CEUB, 3 universidades privadas adscritas al mismo y 43 universidades privadas por fuera. Las cuales presentan entre sus mismas instituciones distintos tipos de postgrado y en ocasiones tienen sedes en otros departamentos (Ministerio de Educación, 2016, p. 9-14). Para el año 2015, se ha encontrado 368 instituciones de educación superior de las cuales 107 son universitarias y 261 no lo son. El número de programas de Postgrado en Bolivia es de 791 en universidades públicas y 980 en privadas (Martínez, Santillán y Loayza, 2016, p.12-15).

#### **4.7.3. Participantes**

La muestra estuvo compuesta por 131 personas de las cuales 62,6% (82) son mujeres y 37,4% (49) son varones. Esta estuvo compuesta por personas entre los 22 años hasta los 65 años de edad de los cuales 63,4% (83) son adultos jóvenes, 32,8% (43) pertenecen a la adultez media y 3,8% (5) son adultos mayores. Esta muestra provino de distintos tipos de postgrados siendo su distribución de la siguiente manera 23,7% (31) de un curso de formación continua, 29% (38) de

un diplomado, especialidad 17,6% (23), maestría 26% (34) y del doctorado 3,8% (5).

Esta muestra estuvo conformada principalmente por 7 facultades las cuales son la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (58,8%, 77), 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 por último la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales (5,3%, 7).

#### **4.8. TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

La técnica de recolección de datos utilizada es la encuesta, la cual se fundamenta en un cuestionario elaborado en función a un conjunto de preguntas que se determina en función a obtener cierto tipo de información (Escobar, 2018, p. 102). Este es un instrumento que buscó medir entre una o más variables, el cual debe ser congruente al planteamiento del problema. Estará compuesto principalmente por preguntas cerradas clasificadas en categorías o factores a priori los cuales tienen opciones de respuesta (Hernández et al., 2014, p. 189).

Esta fue un proceso estandarizado que se puede dar de forma oral o escrita en el que se recopila las respuestas en base a hechos, opiniones, afirmaciones o actitudes. Un beneficio es el recoger la información de forma estructurada, diversa y en un determinado tiempo. Este procedimiento permitió la estandarización de conceptos y comparar datos de otros estudios como también apoyarse de la teoría de la probabilidad (Cea, 1995, p. 247-248).

Se diferenciarán dos tipos de encuesta:

- Escalas o Inventarios: Instrumentos estandarizados y comprobados de manera estadística con cierta estructura o factores preestablecidos los cuales son de selección múltiple mediante una escala Likert con distintos rangos o intervalos.
- Cuestionarios: Estas encuestas delimitaron a la población tanto con preguntas abiertas o cerradas las cuales son de carácter mixto, estas iban orientadas a recopilar información anexa al estudio tanto para la delimitación de la muestra o ciertos factores no considerados en las escalas.

#### **4.9. INSTRUMENTOS**

Se usó cuestionarios y escalas para la recopilación de datos que fueron utilizados en anteriores investigaciones:

- *Escalas de Creencias sobre la Enseñanza*

Esta fue una encuesta de afirmaciones que va en una escala del 1 al 5 (1 = Nada Importante, 2 = No tan importante, 3 = Algo importante, 4 = Importante, 5 = Muy Importante). Estuvo compuesta por 14 ítems y fue realizada por De Vries, Van de Grift y Jansen (2014).

Esta fue adaptada a un contexto latinoamericano más cercano en Chile por Arancibia, Cabero y Marín (2020). En esta investigación se encontró un coeficiente de confiabilidad alta en la subescala creencias centradas al estudiante ( $\alpha = 0,86$ ) y en la subescala de creencias centradas en el proceso ( $\alpha = 0,89$ ). Este instrumento presenta 2 factores que son Creencias de Enseñanza basada en el Estudiante y Creencias de Enseñanza basada en el Proceso donde se suman los indicadores de cada factor y no existe un total. (Ver Anexo 2)

- *Inventario Percepción del Contexto Educacional Motivador*

Esta escala se compone de 24 ítems las cuales son afirmaciones que se valoran sobre una escala Likert que van del 1 al 5 (1=Nada, 2= Poco, 3=Algo, 4=Mayormente y 5=Mucho). El instrumento fue elaborado por Lam, Pak y Ma (2002). Esta más adelante se utilizó en una investigación realizada en Argentina por Donolo y Rigo (2019) un coeficiente de alfa de crobach alto ( $\alpha = 0,86$ ).

Este instrumento estuvo compuesto de 6 factores que son desafío, valor de utilidad, curiosidad, autonomía, reconocimiento y evaluación que cada uno estará compuesto de 4 ítems o indicadores que se suman al igual que el anterior instrumento y no existe un total sino se encuentra los factores motivacionales dentro la persona de forma independiente. (Ver Anexo 3).

- *Cuestionario de Factores Extrínsecos de Preferencia*

Este cuestionario recopiló características preferenciales de los postgrados a los que se adscriben los estudiantes de educación superior. Los indicadores fueron relacionados al momento del día que prefieren pasar clases (mañana, tarde o noche), la cantidad de estudiantes en clase (25 a 30, 30 a 40 o 40 a más estudiantes), las tres principales modalidades de postgrado 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). (Ver Anexo 4).

- *Cuestionario Sociodemográfico*

Este cuestionario recuperó información específica de la población con respecto al sexo (varón y mujer), edad, tipo de postgrado o formación que cursa (Curso de Formación Continua, Diplomado, Especialidad, Maestría y Doctorado) y la carrera a la que pertenece. (Ver Anexo 5)

#### **4.10. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD**

Se realizaron cuatro procedimientos para confirmar la validez y confiabilidad de la investigación, específicamente en los instrumentos preestandarizados en otras investigaciones que serán:

- *Validez de Contenido - Juicio de Expertos*

Se buscó realizar una evaluación externa de la composición y la redacción de los instrumentos con un jurado que tenga experticia y conocimientos en el área de evaluación de los mismos. Mediante procedimientos de agrupación subjetiva y de recomendaciones directas sobre los indicadores de la prueba. En Anexos se encuentra el formato de la carta la cual tiene ambos instrumentos pero que para cada experto solo se envió uno de ellos para su evaluación. (Ver Anexo 6).

Esta actividad consistió en presentar todos los ítems de las escalas y que los expertos clasifiquen estos en los factores o categorías de la variable. Esta se realizó mediante una carta entregada de forma online o en físico. Acá se utiliza como guía un concepto de cada factor componente de la variable estudiada. También se entregó un apartado para que realicen sugerencias o modificaciones a los distintos ítems. Todos estos consolidaron una adaptación intuitiva por expertos del instrumento.

- *Confiabilidad*

Se calculó la consistencia interna de los instrumentos utilizados mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach. El cual genera un indicador de fiabilidad mediante una medición de

coherencia con el programa estadístico SPSS.

- *Validez Discriminante*

Se revisó el constructo y la orientación de la variable representada en el instrumento con sus respectivos factores mediante una correlación de los ítems mediante el coeficiente de Rho de Spearman. Esta permitirá identificar los ítems o indicadores en el instrumento que van en el mismo sentido. Este procedimiento se realizará mediante el programa estadístico SPSS.

- *Validez de Constructo*

Este procedimiento busco revisar el constructo mediante un análisis multivariado de reducción de factores el cual será mediante un análisis factorial exploratorio, el cual tratará de confirmar la composición de factores dentro las variables y su capacidad de predicción con estos dentro los instrumentos. También se realizará con el programa estadístico SPSS.

#### **4.11. ANALISIS DE LOS DATOS**

El estudio parte de realizar la relación de variables con el coeficiente de Rho Spearman que es una prueba no paramétrica. Luego se realizó 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 cuales se recopilan las más significativas. Después se realiza el análisis de conglomerados con el método de clasificación de variables jerárquico o de clúster. Finalmente, para profundizar diferencias o el comportamiento de las variables se analiza las tablas cruzadas y las frecuencias generales.

#### **4.12. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES**

En la investigación se identifica dos variables que son:

- Variables Independientes: Creencias sobre la Enseñanza, Factores Extrínsecos de Preferencia y Datos Sociodemográficos de los Estudiantes
- Variable Dependiente Percepción del Contexto Educativo Motivador



Tabla 2. Operacionalización de Variables.

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Técnica/ Instrumento	Factores	Indicadores	Muestra	Respuestas
Creencias sobre la Enseñanza	Creencias pedagógicas las cuales determinan las prácticas de enseñanza y el comportamiento dentro el proceso de aprendizaje dentro y fuera del aula (Arancibia, Cabero y Marín, 2020).	Concepciones donde el aprendizaje y la enseñanza para crear un entorno significativo de negociación, creación y fomento del conocimiento. (De Vries, Van de Grift y Jansen, 2014).	Encuesta– Escala de Creencias sobre la Enseñanza. (De Vries, Van de Grift y Jansen, 2014).	Creencias centradas en el Estudiante	7 ítems (1-7)	Estudiantes	1 = Nada Importante
		Pensamientos conductistas o tradicionales donde el éxito depende del estudiante y se centra en la exposición y ordenamiento del aprendizaje. (De Vries, Van de Grift y Jansen, 2014).		Creencias centradas en el Proceso	7 ítems (8-14)		2 = No tan importante 3 = Algo importante 4 = Importante 5 = Muy Importante
Percepción del Contexto Educativo Motivador	Concepciones de clase que motivan y aumentan el compromiso con el proceso de enseñanza y aprendizaje (Donolo y Rigo, 2019).	Aquellos rasgos contextuales o prácticas que implican al estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Lam, Pak y Ma, 2002).	Encuesta - Inventario Percepción del Contexto Educativo Motivador (Lam, Pak y Ma, 2002).	Desafío	4 ítems (2,12,16,21)	Estudiantes	1 = Nada
				Valor de Utilidad	4 ítems (3,8,17,22)		2 = Poco
				Curiosidad	4 ítems (4,9,18,23)		3 = Algo
				Autonomía	4 ítems (5,13,19,24)		4 = Mayormente
				Reconocimiento	4 ítems (6,10,14,20)		5 = Mucho
				Evaluación	4 ítems (1,7,11,15)		

#### **4.13. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**

La presente investigación tuvo 4 fases:

- Fase 1: Adaptación y Validación de los Cuestionarios

Esta fase consistió en la realización de un juicio de expertos y una validación de contenido con el jurado escogido. Luego de esto se realizará una comprobación estadística de la validez interna de los instrumentos con la muestra tomada en cuenta dentro la investigación. El cuestionario contendrá un consentimiento informado acerca del proceso. Finalmente, para esta fase se realizó las correcciones sugeridas y necesarias por expertos.

- Fase 2: Recopilación de los Datos

La etapa consistió en el armado en una primera instancia del cuestionario mediante una plataforma digital como es el Google Forms para estudiantes de postgrado el cual contendrá un consentimiento interno. Luego se solicitó el permiso para la aplicación a la institución detallando los objetivos y dando a conocer los instrumentos a utilizarse en el proceso.

- Fase 3: Análisis de los Datos

Se procedió con el armado de la base de datos para su análisis con el programa del SPSS, Por lo que se realizó un cálculo de las variables y su recodificación en rangos, este procedimiento será necesario para hacer primero una identificación de los datos descriptivos y de frecuencias para cada variable. Esto permitirá armar un perfil muestral de la porción de la población encuestada. Finalmente se realizó la correlación, la comparación de grupos de los datos con pruebas no paramétricas y la agrupación de variables mediante métodos jerárquicos.

- Fase 4: Discusión y conclusiones

En función al análisis de los datos se compuso una propuesta teórica orientada a modelo motivacionales de la enseñanza y aprendizaje con factores motivacionales para estudiantes de Postgrado en educación superior. Además, se buscó identificar la correspondencia con la teoría o con otras investigaciones realizadas dentro el medio o internacionalmente. Aparte se establecerá las limitaciones y recomendaciones del proceso de estudio.

## CAPITULO V

### RESULTADOS

En el siguiente acápite del trabajo se presentan los resultados de la investigación en donde en el primer subtítulo de la adaptación y validación de instrumentos se certifica el uso de los instrumentos. Los subtítulos de relaciones entre variables, comparaciones de grupos y análisis de conglomerados verifican la hipótesis y el objetivo de relación entre las variables. Mientras las tablas cruzadas y las frecuencias van orientadas a señalar la orientación en el aprendizaje que sobresale en un contexto de educación superior. Se comprueban de esta forma las hipótesis y objetivos de si los estudiantes prefieren una educación constructivista o tradicional.

#### 5.1. ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

##### 5.1.1. Juicio de Expertos

La validación de expertos se realizó a un total de 4 a 3 expertos por instrumentos que se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 3. Lista de Juicio de Expertos para Instrumentos

Nº	Escala de Creencias sobre la Enseñanza	Escala de Percepción del Contexto Educacional Motivador
1	Ph.d. Roberto Nery Choque Choque (Docente CEPIES - UMSA)	Ph.d. Roberto Nery Choque Choque (Docente CEPIES - UMSA)
2	Msc. Marcos Salazar (Técnico Ministerio de Educación)	Msc. Karina Riveros (Docente Investigadora Psicopedagoga UCB)
3	PhD. Mario Castro (Docente Investigador Educación USFX)	Msc. Alfredo Machicado (Red Departamental de Colegios Fe y Alegría El Alto)
4	Msc. Rodrigo Mardones (Docente- Pedagogo Universidad Concepción Chile)	

Esta consistió en un proceso de agrupación subjetiva de los ítems en el que se verificó la concordancia del ítem con el factor que intenta medir o si esta va orientada a otro factor. Asimismo se añadió un proceso de revisión de la redacción de los ítems. Ambos instrumentos se encuentran en su redacción original (Ver Anexo 7) y su composición final en los anexos (Ver Anexo 2 y 3).

##### 5.1.2. Confiabilidad – Fiabilidad

Dentro la escala de creencias en la enseñanza dado que no existe un total se calculó el alfa de cronbach en función a sus dos factores que son las Creencias centradas en el estudiante y las

creencias centradas en el proceso. Para el primer factor se señala  $\alpha = 0,74$ ,  $s^2 = 13,27$ , Media = 29,09 y DM = 3,64. Esta  $\alpha$  al estar por encima de 0,70 demuestra consistencia interna en el factor dentro la prueba.

En la Tabla 4 se observa si este indicador se modifica con la eliminación de alguno de los ítems. Por lo que se observa, no es recomendable la eliminación de ninguno de los ítems que componen la prueba dado que no varía significativamente el alfa de Cronbach.

Para el factor de Creencias centradas en el Proceso de la Tabla 5 se advierte un  $\alpha = 0,74$ ,  $s^2 = 13,27$ , Media = 29,09 y DM = 3,64 el cual es significativo y demuestra consistencia en el instrumento. Asimismo, en la siguiente tabla se encuentra que de los ítems que conforman el factor, no correspondería eliminar ninguno porque no varía el Alfa de Cronbach de manera relevante.

Tabla 4. Alfa de Cronbach Item Eliminado  
Creencias centradas en el Estudiante

	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
EC1	,701
EC2	,761
EC3	,709
EC4	,700
EC5	,718
EC6	,684
EC7	,730

Tabla 5. Alfa de Cronbach Item Eliminado  
Creencias centradas en el Proceso

Item	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
EC8	,811
EC9	,800
EC10	,775
EC11	,798
EC12	,797
EC13	,792
EC14	,778

Para la escala de la percepción de un contexto educacional motivador para sus distintos factores se encuentra un Alfa de Cronbach aceptable, cerca del proceso de aceptación a excepción para los factores de autonomía y evaluación, que se detallan en la Tabla 6.

Tabla 6. Estadísticos Descriptivos y Alfa de Cronbach Contexto Educativo Motivacional

Factor	Alfa de Cronbach	Media	Varianza	Desviación
Desafío	0,667	15,77	2,32	5,42
Valor de Utilidad	0,689	17,74	3,82	1,95
Curiosidad	0,70	16,73	4,305	2,075
Autonomía	0,59	15,70	5,257	2,293
Reconocimiento	0,671	15,26	6,517	2,553
Evaluación	0,58	17,38	4,084	2,021

En la Tabla 7 se advierte que si se retira distintos ítems de la prueba su coeficiente de consistencia interna se ve perjudicado por lo que no es recomendable la eliminación de ninguno.

Tabla 7. Alfa Cronbach Item Eliminado Contexto Educativo Motivacional

Desafío		Valor de Utilidad		Curiosidad		Autonomía		Reconocimiento		Evaluación	
Ítem	$\alpha$ si se retira	Ítem	$\alpha$ si se retira	Ítem	$\alpha$ si se retira	Ítem	$\alpha$ si se retira	Ítem	$\alpha$ si se retira	Ítem	$\alpha$ si se retira
2	,575	3	,570	4	,684	5	,543	6	,600	1	,462
12	,636	8	,659	9	,637	13	,327	10	,681	7	,404
16	,605	17	,570	18	,673	19	,504	14	,531	11	,619
21	,577	22	,684	23	,561	24	,595	20	,604	15	,531

### 5.1.3. Validez Discriminante

Para la escala de creencias sobre la enseñanza se realizó un proceso de validación discriminante al test de acuerdo a la correlación entre ítems y un análisis de varianza por factores. En el caso del factor de creencias centradas en los estudiantes en la siguiente tabla se analiza que los ítems en su mayoría presentan una correlación positiva. Sin embargo, requiere prestar atención a los ítems 2, 3 y 6 puesto que los índices de relación son bajos y existe la posibilidad de que en el comportamiento de las respuestas acá se encuentre discordancia y no necesariamente una relación. Cabe recalcar que después su mayoría presenta una relación satisfactoria que está por encima de 0,2 (Ver Tabla 8). Las correlaciones bajas en los ítems 2, 3 y 6 no es con todos los ítems y por este motivo no se sugerirá la eliminación de estos para la Escala.

Tabla 8. Matriz de Correlaciones entre Elementos Creencias centradas en el Estudiante.

	EC1	EC2	EC3	EC4	EC5	EC6	EC7
EC1	1,000	,211	,306	,403	,436	,390	,296
EC2	,211	1,000	,051	,143	,164	,095	,218
EC3	,306	,051	1,000	,338	,278	,512	,334
EC4	,403	,143	,338	1,000	,290	,525	,297
EC5	,436	,164	,278	,290	1,000	,391	,197
EC6	,390	,095	,512	,525	,391	1,000	,247
EC7	,296	,218	,334	,297	,197	,247	1,000

Tabla 9. Matriz de Correlaciones entre Elementos Centradas en el Proceso

	EC8	EC9	EC10	EC11	EC12	EC13	EC14
EC8	1,000	,233	,305	,338	,223	,443	,458
EC9	,233	1,000	,463	,354	,378	,335	,494
EC10	,305	,463	1,000	,439	,567	,477	,488
EC11	,338	,354	,439	1,000	,349	,350	,449
EC12	,223	,378	,567	,349	1,000	,370	,397
EC13	,443	,335	,477	,350	,370	1,000	,399
EC14	,458	,494	,488	,449	,397	,399	1,000

En el caso del factor de las creencias centradas en el proceso, la tabla 9 detalla las correlaciones entre sus ítems, las cuales en su totalidad demuestran una correlación positiva alta que muestra un

buen comportamiento en el proceso de respuestas, el cual se encuentran por encima inclusive de un coeficiente de 0,3 (Ver Tabla 9).

#### 5.1.4. Validez de Constructo

La idea fue realizar un análisis factorial de ambos instrumentos donde en un inicio se evaluará la pertinencia con el estadístico de Kaiser, Meyer y Olkin y la prueba de Barlett. Luego se analizará las communalidades en el que se identificara las varianzas. Después se demostrará la varianza total explicada en el que se indica la cantidad de componentes sugeridos y cuanto explican estos. Finalmente se mostrará una matriz con los componentes agrupados en la que se verá las cargas sobre cada componente y se diferenciará su pertinencia.

En la escala de creencias sobre la enseñanza en la tabla 10 se señala una KMO = 0,828 que es un rango aceptable, también una prueba de Barlett altamente significativa con una  $X^2 = 506,17$  por lo que no es necesario declinar el cálculo.

Tabla 10. Prueba de KMO y Bartlett Creencias sobre la Enseñanza

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,828
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	506,170
	Gl	91
	Sig.	,000

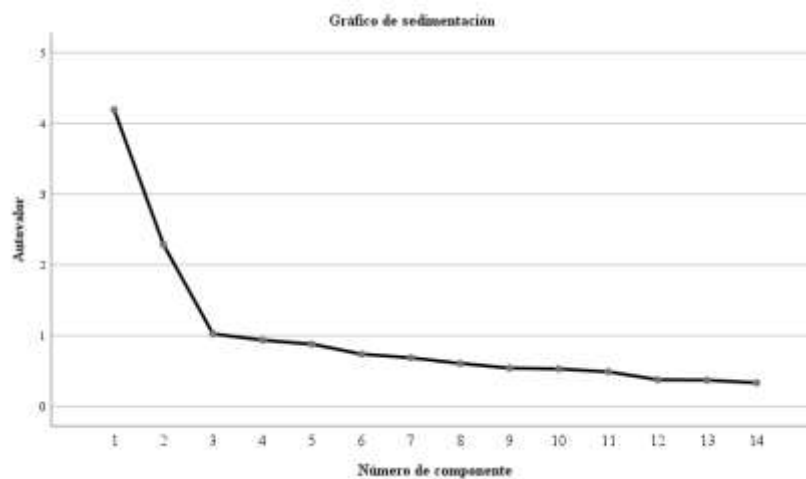


Figura 9. Gráfico de Sedimentación Escala de Creencias sobre la Enseñanza

La Tabla 11 de communalidades establece que la proporción de varianza no es baja para cada ítem y se encuentran por encima de 0,3. En la tabla 12 de varianza explicada se recomienda la

consideración de tres componentes que explica un total 53,56% de varianza explicada que en la Figura 9 ó grafico de sedimentación se destaca claramente 3 autovalores superiores a uno.

Tabla 11. Comunalidades  
Escala Creencias sobre la Enseñanza

	Inicial	Extracción
EC1	1,000	,564
EC2	1,000	,629
EC3	1,000	,524
EC4	1,000	,630
EC5	1,000	,506
EC6	1,000	,655
EC7	1,000	,347
EC8	1,000	,402
EC9	1,000	,454
EC10	1,000	,669
EC11	1,000	,537
EC12	1,000	,469
EC13	1,000	,500
EC14	1,000	,614

Tabla 12. Varianza Total Explicada Escala Creencias sobre la Enseñanza

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	4,190	29,927	29,927	4,190	29,927	29,927	3,444	24,601	24,601
2	2,284	16,314	46,241	2,284	16,314	46,241	2,699	19,276	43,877
3	1,025	7,324	53,565	1,025	7,324	53,565	1,356	9,688	53,565
4	,938	6,697	60,262						
5	,881	6,290	66,552						
6	,740	5,285	71,837						
7	,688	4,916	76,753						
8	,608	4,345	81,098						
9	,543	3,876	84,974						
10	,530	3,787	88,761						
11	,490	3,499	92,259						
12	,378	2,698	94,957						
13	,371	2,653	97,610						
14	,335	2,390	100,000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

En condiciones naturales no se observa la pertenencia de los ítems y no se diferencia su carga en la Tabla 13, sin embargo si se opta por una metodología Varimax se observa una mayor diferencia para cada factor y se confirma las dos categorías establecidas por el autor del instrumento y al ser los ítems del componente 3 con cargas factoriales menores frente a los otros dos se opta por determinar cada ítem para el otro factor que se establece a excepción del ítem 2 que se tiene que dilucidar su composición. (Ver Tabla 14).

Tabla 13. Matriz de Factores Creencias sobre la Enseñanza

	Componente		
	1	2	3
EC14	,734		
EC10	,685	-,412	
EC9	,604		
EC11	,603		-,329
EC13	,598	-,352	
EC12	,580	-,358	
EC4	,571	,452	-,316
EC8	,565		
EC7	,523		
EC6	,401	,689	
EC3	,360	,597	
EC1	,450	,535	
EC5	,364	,521	,320
EC2	,461		,641

Método de extracción: análisis de componentes principales.

a. 3 componentes extraídos.

Tabla 14. Matriz de Factores Rotados Creencias sobre la Enseñanza

	Componente		
	1	2	3
EC14	,753		
EC10	,718		,389
EC11	,714		
EC9	,665		
EC12	,635		
EC13	,628		,322
EC8	,612		
EC6		,809	
EC3		,718	
EC4	,326	,714	
EC1		,636	,399
EC5		,576	,414
EC7		,431	
EC2			,756

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.<sup>a</sup>

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

No se realizó el análisis factorial al instrumento de contexto educativo motivacional por que la muestra utilizada no alcanzaba a cumplir un mínimo entre 9 a 10 casos por ítem para la realización del análisis factorial exploratorio.

## 5.2. RELACIONES ENTRE VARIABLES

En el estudio se comprueba la existencia de una relación entre las creencias de la enseñanza y los factores de un contexto educacional motivador. Estas se demuestran en la tabla 15 en la que todos los factores motivacionales señalan están relacionados a ambos tipos de creencias y que estas son correlaciones positivas.



Estas relaciones son altamente significativas por que se encuentran por debajo de un 0,01 de error a excepción entre el factor desafío y las creencias centradas en el aprendizaje. Asimismo, es relevante que los factores motivacionales en su totalidad se identifican con correlaciones más altas que con las creencias centradas en el estudiante al estar todas por encima de un 0,4.

Tabla 15. Correlaciones entre Variables

		Creencias centradas en el Estudiante	Creencias centradas en el Proceso
Desafío	Coefficiente de correlación	,189*	,416**
	Sig. (bilateral)	,031	,000
Valor de Utilidad	Coefficiente de correlación	,320**	,512**
	Sig. (bilateral)	,000	,000
Curiosidad	Coefficiente de correlación	,315**	,568**
	Sig. (bilateral)	,000	,000
Autonomía	Coefficiente de correlación	,270**	,409**
	Sig. (bilateral)	,002	,000
Reconocimiento	Coefficiente de correlación	,329**	,423**
	Sig. (bilateral)	,000	,000
Evaluación	Coefficiente de correlación	,276**	,513**
	Sig. (bilateral)	,001	,000

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).  
 \* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Estas relaciones entre los factores motivacionales y las creencias sobre la enseñanza comprobaron la hipótesis de investigación de que existen relación entre ambas variables y éstas son positivas. Esta implica que el pensamiento acerca de cómo debe ser la enseñanza se encuentra relacionado a todos los factores motivacionales y estos son favorables para ambos tipos de creencias. Esta motivación como decía Pintrich (2002) fomentara al desarrollo de un proceso de aprendizaje y será parte de un pensamiento acerca de la enseñanza, pero actuaran de forma generalizada y no de manera diferenciada. Esto quiere decir que cualquier factor motivacional no ira en contra de las creencias sobre la enseñanza sino a su favor, pero se tiene que diferenciar cuales de estos serán más favorables que otros factores para las creencias centradas en el estudiante o las centradas en el proceso.

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 postgrado.

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.

En primera instancia se ha encontrado relación entre las creencias centradas en el estudiante con clases a la semana. Esta relación es significativa  $p < 0,05$ ,  $0,045$  con un chi cuadrado de  $12,85$  y un coeficiente de contingencia de  $0,299$  que señala una relación baja. Esta tiene sentido por que como dice Pintrich (2002) el accionar de los estudiantes estará relacionado al tiempo que pasa en clases y como organizan su aprendizaje por fuera del aula. Porque De Vries et al., (2014) sugiere que las creencias centradas en el estudiante van relacionadas a un trabajo sobretodo autónomo y constructivista que será lo que se vela con la cantidad de clases a la semana.

En cambio, las creencias centradas en el proceso presentan relaciones con tiempo en el día y facultad. La relación con tiempo en el día que es altamente significativa  $p < 0,01$  ( $0,001$ ),  $x^2 = 19,69$  y una  $C = 0,391$  que advierte una relación mediante alta entre ambas variables. Para la relación con la facultad se encuentra una  $p < 0,05$  ( $0,041$ ).  $X^2 = 21,377$  y  $C = 0,377$  que de igual forma es una relación medianamente alta.

Las creencias centradas en el proceso hacen referencia a la organización de un proceso de enseñanza y aprendizaje concentrado en las metas que pueden ser contenidos o competencias. Esta comprueba su importancia al reflejarse que tanto la pertenencia a un tipo de facultad y el tiempo en el día son factores contextuales que son parte de la logística de un postgrado y serán parámetros a tomar en cuenta para el armado de un proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado la variable desafío señala estar relacionada a la cantidad de clases mínimo, el sexo y la facultad de los estudiantes. Con la variable de cantidad de clases mínimo en un postgrado se señala una relación  $p < 0,01$  ( $0,005$ ),  $X^2 = 12,79$  y  $C = 0,298$  siendo esta relación baja. El factor motivacional se lo ha vinculado como uno continuo el cual es sostenido y se percibe un progreso (Alonso, 2005), el cual no será un proceso difícil ni tan fácil sino implica un reto para el estudiante en la que consigue lo que quiere (Pintrich, 2002). El que esté relacionado a la cantidad de clases mínimo advierte que en el proceso de enseñanza y aprendizaje demostrara interés si consigue todo de manera rápida y eventual

El Desafío también está relacionado a la variable sexo la cual es significativa  $p < 0,05$  (0,015),  $X^2 = 10,48$ ,  $C = 0,272$  siendo de igual manera una relación baja. Esta será relevante porque planteara estudiar cuales son las diferencias entre desafío o reto para hombres y mujeres dentro un proceso de enseñanza que puede partir del tipo de tarea, conocimiento o involucramiento emocional, los cuales serán diferentes conforme a su preferencia.

Finalmente, también tendrá relación con la facultad de los estudiantes la cual es significativa  $p < 0,01$ ,  $X^2 = 51,002$  y  $C = 0,529$  que señala una relación medianamente alta. Esta puede hacer hincapié que los retos o el sentido de desafío tiene que armarse en función al área o tipo de conocimiento que puede variar desde una facultad de ciencias exactas a una de ciencias humanas. Por ejemplo la realización de un ejercicio matemático puede ser desafiante para ciertas carreras y para otras no.

El factor motivacional de valor de utilidad se encuentra relacionado con la preferencia de la modalidad de postgrado. Esta señala ser una relación altamente significativa  $p < 0,01$  (0,003),  $X^2 = 14,01$  y una  $C = 0,311$  que advierte ser una relación baja. Entonces el valor de utilidad va vinculado a cuán importante es la enseñanza y aprendizaje para tu desarrollo profesional o personal en el proceso de formación (Pintrich, 2002; Alonso, 2005). Pues la inscripción a postgrado parte de una necesidad de formación, trabajo o demás objetivos en el estudiante lo que determina el tipo de postgrado. Porque ciertos postgrados se reconocerán como procesos de actualización y otros serán parte de un escalafón profesional que otorgara solo un título requerido.

La autonomía está relacionada al sexo y a la facultad a la que pertenece el estudiante de postgrado. Con la variable sexo se advierte una relación altamente significativa  $p < 0,01$  (0,006),  $X^2 = 12,609$  y un  $C = 0,296$  que advierte ser una relación baja. Mientras con la variable facultad se identifica una relación significativa  $p < 0,01$ ,  $X^2 = 49,99$  y  $C = 0,526$  que remarca una relación medianamente alta. Estas relaciones comprobaran lo señalado por Alonso (2005) que sugiere que la autonomía puede dirigirse a la organización del trabajo, la selección de procedimientos y el modo de pensar. Usualmente la organización y selección de procedimientos será algo que puede diferir según la facultad a la que pertenece el estudiante y el sexo puede estar ligado más al pensamiento por diferencias en cuestión de género, roles o funciones dentro la carrera.

Por último el factor evaluación se halla correlacionado con la variable sexo siendo esta significativa  $p < 0,05$  (0,03),  $X^2 = 7,036$  y una  $C = 0,226$  que advierte ser una relación baja. El proceso de evaluación será un factor motivacional clave donde el docente retroalimenta el trabajo del estudiante y no solamente brinda calificaciones (Di Natal y Pataro, 2000). Sin embargo, en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje se encuentra la implicación del docente a nivel afectivo o conductual y su apertura en la relación con sus estudiantes como un relevante valor agregado (Song, Kim y Luo, 2016) la cual puede ser preferida en cuestiones de género donde los varones pueden preferir una implicación conductual y las mujeres una afectiva.

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 y rechaza la hipótesis nula de la misma.

### 5.3. COMPARACIONES DE GRUPO

Para dilucidar las diferencias o el comportamiento de las variables entre grupos, como también la confirmación de hipótesis en función a una variable cualitativa se sometió a prueba mediante los estadísticos de U de Mann Whitney para dos muestras y Kruskal Wallis para más de dos muestras que son pruebas paramétricas en casos donde no se encuentra una distribución normal en la muestra. En este apartado se detallan aquellas que han salido significativas para este análisis.

En una primera instancia se encuentra que el factor de Creencias centradas en el proceso presenta una diferencia significativa con respecto al tiempo en el día que son los postgrados. Porque presenta un alto nivel de significancia ( $p < 0,1$ , 0,04) y un coeficiente  $K = 11,03$ . Esta diferencia significativa entre los grupos predispuestos a un horario en el día señala diferentes niveles en las creencias centradas en el proceso que se demuestran en los rangos de la tabla 16, esta es relevante porque el menor rango es para las personas que escogen un turno de postgrado en la tarde.

Tabla 16. Rangos Creencias centradas en el Proceso y Tiempo en el Día

	Tiempo del Día	N	Rango promedio
Creencias centradas en el Proceso	Mañana	28	69,71
	Tarde	10	27,85
	Noche	93	68,98
	Total	131	

Permite este resultado abstraer que cuando el estudiante se concentra en una educación centrada en el proceso se debe considerar el tiempo del día como elemento importante y que esta selección de mañana y noche corresponde sobretodo a esa capacidad de organización del tiempo.

Por otro lado se encontró que el sexo y el factor de evaluación dentro de un contexto educativo motivacional presenta diferencias significativas. Porque se halla una alta significancia ( $p < 0,05$ ,  $0,041$ ) que presenta un coeficiente  $U = 1652,5$ . Esta diferencia se puede comprobar en los rangos de la tabla 17, donde se observa que la mujer puede presentar niveles más altos de preferencia a la evaluación dentro de un contexto de aprendizaje que los varones. Este resultado denota que la implicación afectiva o conductual y apertura del docente como su accionar será relevante sobretodo en mujeres en los procesos de evaluación.

Tabla 17. Rangos Evaluación y Sexo

	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Evaluación	Mujer	82	70,35	5768,50
	Varón	49	58,72	2877,50
	Total	131		

Asimismo, se encontró una diferencia significativa entre el valor de utilidad que presenta una persona con respecto a su 1ra modalidad de postgrado de preferencia. Porque se halla una alta significancia ( $p < 0,05$ ,  $0,04$ ) que presenta un coeficiente  $K = 13,27$ . Esta permite advertir con la tabla 18 que el valor de utilidad es más alto para cuando los postgrados de preferencia son semipresencial, presencial y online, mientras que si es Virtual (Plataforma) este es bajo. Esto reitera la importancia y el factor motivacional extrínseco que tiene la intención de aprendizaje en una modalidad, siendo relevante que el factor motivacional es más alto en grupos presenciales, semipresencial y online y no mediante plataforma porque no se reproduce una confianza para aprender mediante esta modalidad. Ya que esta es nueva en el medio y recién se está consolidando dentro la oferta académica de postgrado.

Tabla 18. Rangos Valor de Utilidad y 1ra Modalidad de Postgrado de Preferencia

	1ra Modalidad Postgrado de Preferencia	N	Rango promedio
Valor de Utilidad	Presencial	64	65,80
	Semipresencial	39	77,81
	Virtual (Plataforma)	17	38,29
	Online (Sesiones Vivo)	11	68,14
	Total	131	

Este análisis sugiere que ciertas variables sociodemográficas o de preferencia serán de vital importancia para las creencias sobre la enseñanza y los factores dentro una percepción de un contexto motivador en la educación superior.

#### 5.4. ANALISIS DE CONGLOMERADOS

Para diferenciar el comportamiento de los factores de un contexto educativo motivacional se realizó un proceso de clasificación de las variables mediante un método de análisis de cluster jerárquico en el que se agrupa variables según las distancias de las respuestas de los participantes en un plano cartesiano. Se utilizó el método de Ward con el que se obtuvo los siguientes resultados.

En la tabla 19 de proximidades se observa que se encuentran más cercana entre si la variable de creencias centradas en el proceso con el valor de utilidad, curiosidad y evaluación. Sin embargo entre la proximidad de las creencias centradas en el estudiante no se observa una fuerte diferencia entre la proximidad de las variables.

Tabla 19. 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

En la Tabla 20 se detalla el historial de conglomeración compuesto de 6 etapas para el agrupamiento. Se ha generado un máximo de dos clusters generales en el que para cada etapa se ha realizado una diferente combinación de variables y factores donde en la columna de coeficientes se representa la máxima distancia que presentan estos.

Tabla 20. Historial de Conglomeración

Etapa	Clúster combinado		Coeficientes	Primera aparición del clúster de etapa		Etapa siguiente
	Clúster 1	Clúster 2		Clúster 1	Clúster 2	
1	4	5	81,611	0	0	2
2	4	8	86,631	1	0	5
3	3	6	92,178	0	0	4
4	3	7	102,847	3	0	6
5	2	4	119,338	0	2	6
6	2	3	134,878	5	4	7
7	1	2	187,339	0	6	0

En la Figura 10 del Dendograma se explicita en una primera instancia la relación de la curiosidad (Cur) y el valor de utilidad (VU), luego se añade la evaluación (Eva) y finalmente las creencias centradas en el proceso (CCP) para el armado del primer cluster. En el segundo cluster se establece la relación entre el desafío (Des), la autonomía (Aut) y luego se acopla el reconocimiento (Rec). Sin embargo, se halla que la variable Creencias centradas en el Estudiante (CCE) no se acopla hasta después de unirse ambos cluster a una distancia de 25.

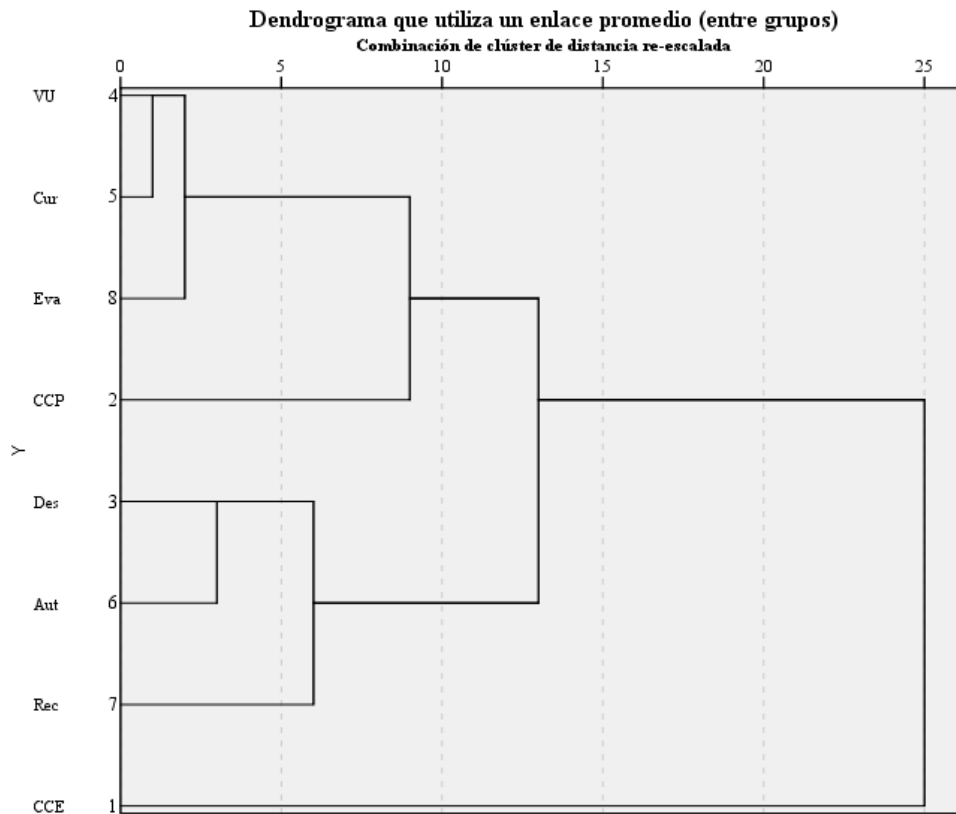


Figura 10. Dendograma

Esta agrupación de variables confirma lo establecido en la teoría que los factores motivacionales donde el docente es el protagonista son los factores de curiosidad, valor de utilidad y evaluación las cuales estarán más relacionadas a las creencias centradas en él proceso. Mientras los otros factores motivacionales como el reconocimiento, autonomía y desafío deberían estar vinculados a las creencias sobre el estudiante, sin embargo, no es así.

Porque estos factores motivacionales del reconocimiento, autonomía y desafío denotaran que el estudiante tenga un rol protagonista en su aprendizaje (Alonso, 2005; Pintrich, 2002) pero si no se

agrupan a las creencias centradas en el estudiante, se pone en duda el nivel de acción del estudiante para la educación superior que es de donde proviene la muestra.

Este análisis sugiere la reaceptación de la hipótesis general de relación entre las creencias sobre la enseñanza y los factores de la percepción de un contexto educativo motivador por que se comprueba su posibilidad de clasificación y perfilamiento en dos grupos de variables.

## 5.5.TABLAS CRUZADAS

### 5.5.1. Sexo

En la siguiente Tabla 21, se analiza las creencias centradas en el estudiante por sexo donde se encuentra que la mayoría de la población se ubica en el rango alto (68,7%, 90). Se encuentra que para las mujeres está más remarcado al encontrarse 67,1% (55) en el rango alto. En cambio, para varones se distribuye la mayoría del porcentaje entre un rango alto (49%, 24) y medio alto (49%, 24). Esto se detalla en la Figura 11.

Tabla 21. Tabla Cruzada Creencias centradas en el Estudiante y Sexo

		Sexo		Total	
		Mujer	Varón		
Creencias centradas en el Estudiante	Medio Bajo	Recuento	3	1	4
		% dentro	3,7%	2,0%	3,1%
	Medio Alto	Recuento	24	24	48
		% dentro	29,3%	49,0%	36,6%
	Alto	Recuento	55	24	79
		% dentro	67,1%	49,0%	60,3%
Total	Recuento	82	49	131	
	% dentro	100,0%	100,0%	100,0%	

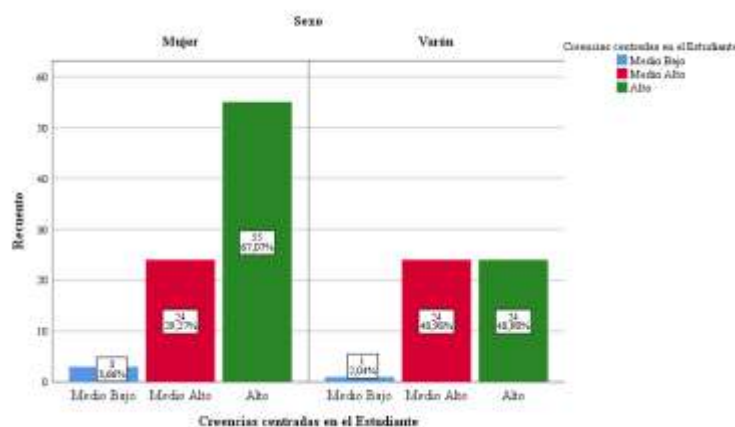


Figura 11. Cruce Creencias centradas en el Estudiante y Sexo



Estos resultados demuestran tal y como en anteriores resultados que la mujer en su educación va orientada en un enfoque neoliberal como señala Hidalgo (2008) en la que se exige una mayor implicancia del docente con el estudiante, que escuche su voz, rol y función durante todo el proceso en educación superior. Mientras el varón no es así porque estas no necesariamente son altas como en la mujer sino se distribuyen de igual forma a medio alto y alto.

En la Tabla 22 se analiza las creencias centradas en el proceso en función al sexo donde la mayoría de la muestra se ubica en un rango alto (68,7%, 90). Por otro lado en las mujeres la mayoría de su población se encuentra en un rango alto (73,2%, 60) y en el caso de los varones de igual manera 61,2% (30), los cuales se encuentran en la Figura 12.

Tabla 22. Cruce de Variables Creencias centradas en el Proceso y el Sexo

		Sexo		Total	
		Mujer	Varón		
Creencias centradas en el Proceso	Medio Bajo	Recuento	1	1	2
		% dentro	1,2%	2,0%	1,5%
	Medio Alto	Recuento	21	18	39
		% dentro	25,6%	36,7%	29,8%
	Alto	Recuento	60	30	90
		% dentro	73,2%	61,2%	68,7%
Total	Recuento	82	49	131	
	% dentro	100,0%	100,0%	100,0%	

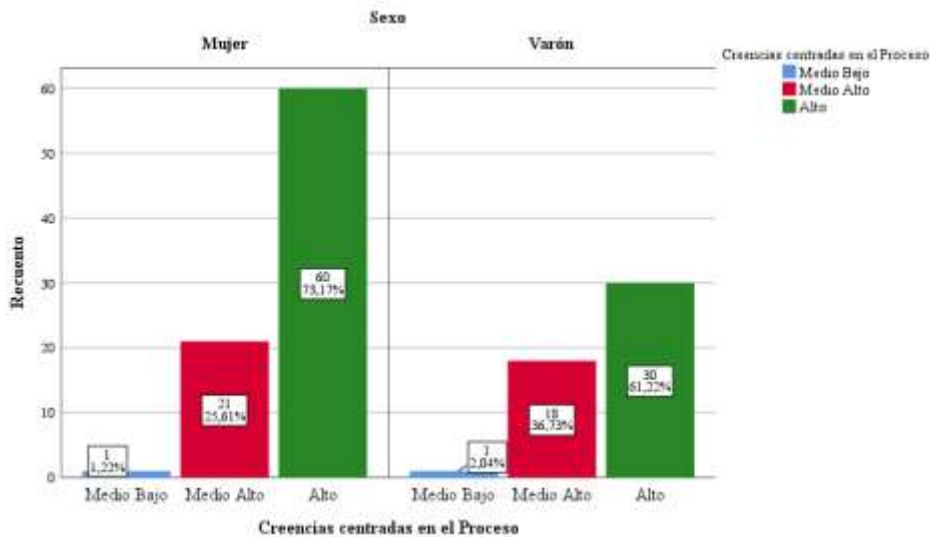


Figura 12. Cruce Creencias centradas en el Proceso y Sexo

Al estar definido las creencias centradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de igual manera en mujeres que las creencias centradas en el estudiante se destacan que no se debe olvidar

en este proceso al accionar docente o la configuración de las clases, módulos o programas de formación. Pero entre los dos sexos estas creencias se encuentran más remarcadas en mujeres por que llega a ser el triple de la población que considera importante estas creencias mientras que en el caso de varones es solo la mitad de su población.

En la variable desafío dentro un contexto educativo motivacional en función al sexo se halla que la mayoría de la población está en un rango medio alto (55%, 72). Las mujeres en su mayoría se distribuyen entre un rango medio alto (53,7%, 44) y un rango alto (43,9%, 36) donde la diferencia es menor. En cambio, los varones se ubican sobretodo en un rango medio alto (57,1%, 28). Estos datos se retratan en la Tabla 23 y en la Figura 13.

Tabla 23. Cruce de Variables Desafío y Sexo

		Sexo		
		Mujer	Varón	Total
Desafío Bajo	Recuento	0	1	1
	% dentro	0,0%	2,0%	0,8%
Medio Bajo	Recuento	2	7	9
	% dentro	2,4%	14,3%	6,9%
Medio Alto	Recuento	44	28	72
	% dentro	53,7%	57,1%	55,0%
Alto	Recuento	36	13	49
	% dentro	43,9%	26,5%	37,4%
Total	Recuento	82	49	131
	% dentro	100,0%	100,0%	100,0%

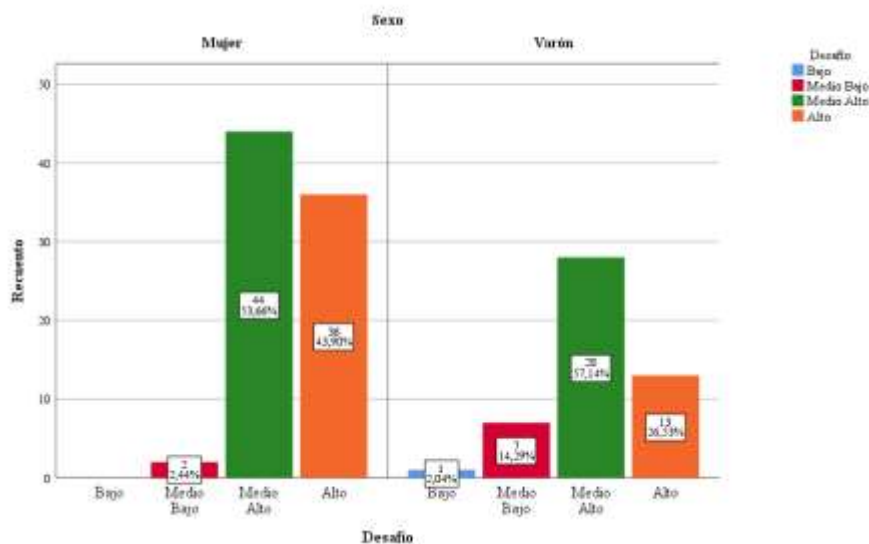


Figura 13. Cruce de Variables Desafío Sexo

Tanto para varones y mujeres este factor motivacional es medianamente importante porque no se haya en un rango alto más que solo en las mujeres. Sin embargo, queda explícito que en las mujeres el demostrar un manejo del proceso de enseñanza y aprendizaje será parte de todo un movimiento globalizado y neoliberal (Gimeno, 2005, Hidalgo, 2008) orientado a la emancipación de la mujer. Donde para ellas será importante demostrar que pueden hacerlo y sin mucha dificultad.

El valor de utilidad en función al sexo establece que gran parte de la muestra se encuentra en un rango alto (71,8%, 94). Donde la proporción de mujeres es un 74,4%, (61) y un 67,3% (33) es la proporción del total de varones en este rango, estos datos se reflejan en la Figura 14 y en la Tabla 24.

Tabla 24. Cruce de Variables Valor de Utilidad y Sexo

		Sexo		Total
		Mujer	Varón	
Valor de Utilidad	Medio Alto	Recuento 21	16	37
		% dentro 25,6%	32,7%	28,2%
	Alto	Recuento 61	33	94
		% dentro 74,4%	67,3%	71,8%
Total		Recuento 82	49	131
		% dentro 100,0%	100,0%	100,0%

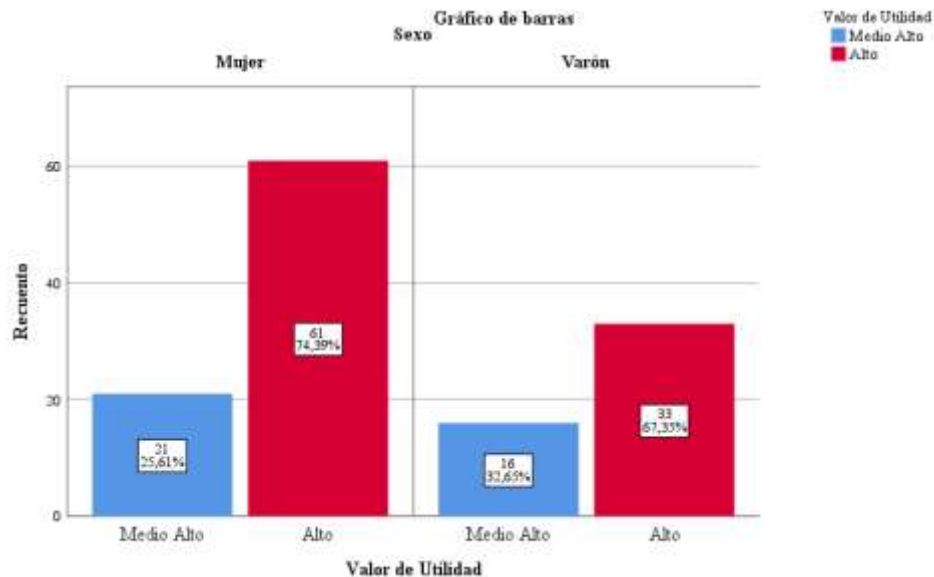


Figura 14. Cruce Valor de Utilidad y Sexo

El valor de utilidad con respecto al género no tendrá muchas diferencias porque tanto para varones y mujeres este factor se encuentra dentro un rango alto lo que demuestra que la funcionalidad de la formación es un rasgo importante en la educación superior (Gimeno, 2005).

Esto para conectar con el aprendizaje y las metas de un contexto educativo y así este forme parte del proceso.

Tabla 25. Cruce de Variables Curiosidad y Sexo

		Sexo			
		Mujer	Varón	Total	
Curiosidad	Medio Bajo	Recuento	2	2	4
		% dentro	2,4%	4,1%	3,1%
	Medio Alto	Recuento	33	27	60
		% dentro	40,2%	55,1%	45,8%
	Alto	Recuento	47	20	67
		% dentro	57,3%	40,8%	51,1%
Total	Recuento	82	49	131	
	% dentro	100,0%	100,0%	100,0%	

En el factor de curiosidad la mayoría de la muestra según la tabla 25 se establece dentro un rango alto (51,1%, 67) y un rango medio alto (45,8%, 60). La submuestra de mujeres se encuentra sobretodo en un rango alto (57,3%, 47). La submuestra de varones en cambio se encuentra entre un rango medio alto (55,1%) y un rango alto (40,8%, 20), esto se detalla en la Figura 15.

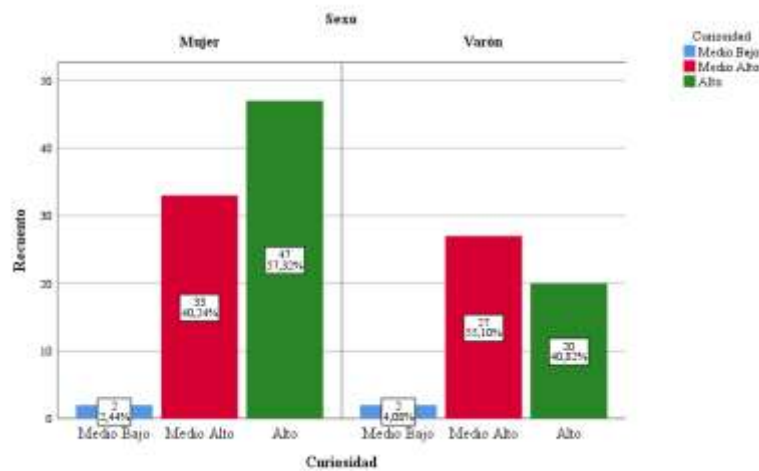


Figura 15. Cruce Curiosidad y Sexo

La curiosidad será otro factor motivacional relevante que se encuentra más remarcado en mujeres que en varones porque la mayoría de su población está dentro un rango alto mientras en varones está en un rango medio alto. Más allá de todo un enfoque neoliberal y globalizado de la educación superior (Gimeno, 2005) se visibiliza la emancipación femenina, porque este factor substraer que en mujeres existe una motivación orientada a la incursión de carreras por fuera de una norma de género que el responder a preguntas o interrogantes desde su formación es algo que

quiere hacer, como se ha observado en una investigación de la motivación de mujeres para entrar a carreras de ingeniería y tecnología (Oliveros et al., 2016).

Para el factor de autonomía un 64,9% (85) de la muestra se ubica en un rango medio alto. Si se subdivide la muestra, la mayoría de las mujeres se encuentra en un rango medio alto (67,1%, 55). Los varones de igual manera se encuentran mayormente en un rango medio alto (61,2%, 30). Estos datos se detallan en la Tabla 26 y en la Figura 16.

Tabla 26. Cruce de Variables Autonomía y Sexo

		Sexo		Total
		Mujer	Varón	
Autonomía	Bajo	Recuento 0	1	1
		% dentro 0,0%	2,0%	0,8%
	Medio Bajo	Recuento 0	6	6
		% dentro 0,0%	12,2%	4,6%
	Medio Alto	Recuento 55	30	85
		% dentro 67,1%	61,2%	64,9%
	Alto	Recuento 27	12	39
		% dentro 32,9%	24,5%	29,8%
Total		Recuento 82	49	131
		% dentro 100,0%	100,0%	100,0%

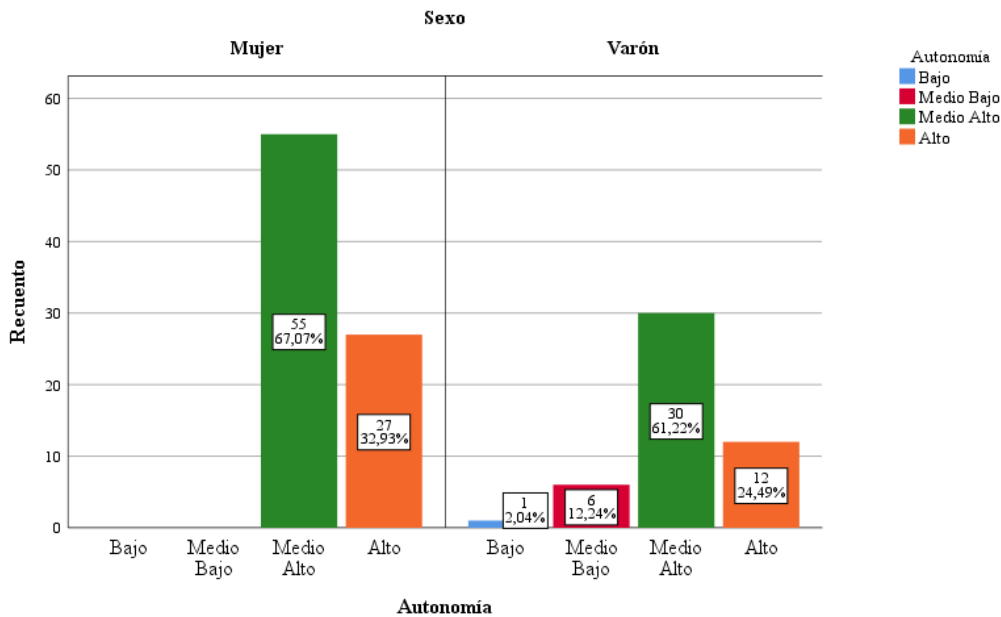


Figura 16. Cruce Autonomía y Sexo

El factor motivacional no presenta diferencias entre mujeres y varones solamente denotara cierta duda con respecto al protagonismo del estudiante en la educación superior. Porque se halla una parecida distribución porcentual tanto para rangos altos y medio altos entre varones y mujeres.

Para el reconocimiento el 59,5% (78) se ubica en un rango alto de la muestra tomada en cuenta dentro el estudio. Para el subgrupo de mujeres 58,5 (48) en un rango medio alto y el 61,2% (30) del grupo de varones se halla en un rango medio alto. Esto reflejándose en la Tabla 27 y en la Figura 17.

**Tabla 27. Cruce de Variables Reconocimiento y Sexo**

		Sexo		Total
		Mujer	Varón	
Reconocimiento Bajo	Recuento	0	1	1
	% dentro	0,0%	2,0%	0,8%
Medio Bajo	Recuento	6	8	14
	% dentro	7,3%	16,3%	10,7%
Medio Alto	Recuento	48	30	78
	% dentro	58,5%	61,2%	59,5%
Alto	Recuento	28	10	38
	% dentro	34,1%	20,4%	29,0%
Total	Recuento	82	49	131
	% dentro	100,0%	100,0%	100,0%

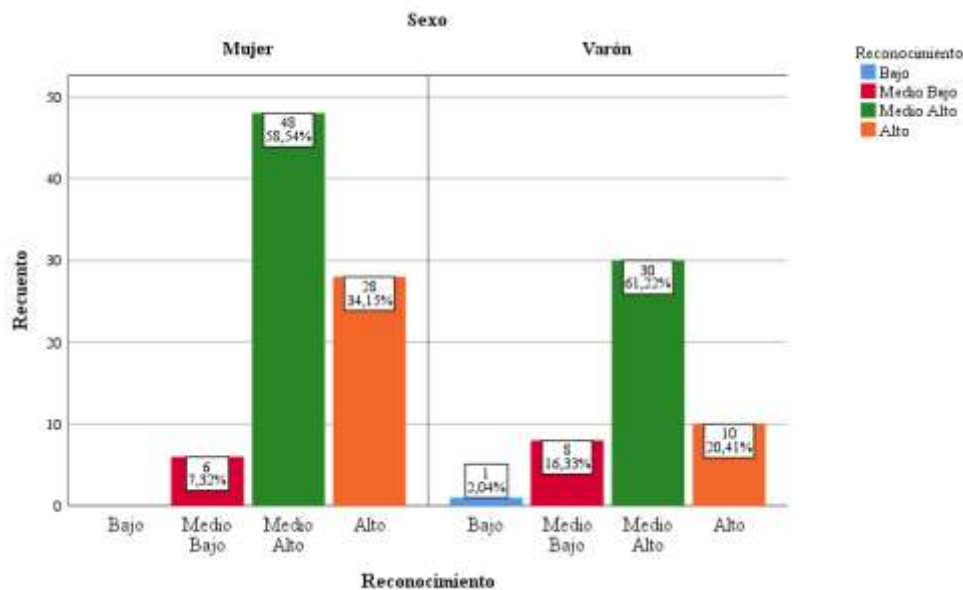


Figura 17. Cruce Reconocimiento y Sexo

Otro factor motivacional mayormente remarcado en mujeres es el reconocimiento por que se encuentra una proporción mayor de porcentaje en un rango alto frente a los varones. Este hallazgo vuelve a confirmar el enfoque neolibrador y globalizado del aprendizaje ligado a un proceso de emancipación de la mujer. En la que es importante las recompensas o el refuerzo que consigue la mujer con esta formación ligado a la aceptación, éxito o progreso (Alonso, 2005).

La evaluación como factor motivacional en el proceso de enseñanza se remarca en la muestra como importante al encontrarse un 64,9% (85) dentro un rango alto. Al dividirlo en subgrupos de hombres y mujeres, los hombres expresan un rango alto 53,1% (26) y un rango medio alto 46,9%(23). Mientras a las mujeres principalmente se las encuentra concentradas en un rango alto 72% (59). Estos datos se detallan en la Tabla 28 y en la Figura 18.

Tabla 28. Cruce de Variables Evaluación y Sexo

		Sexo		Total
		Mujer	Varón	
Evaluación Medio Bajo	Recuento	2	0	2
	% dentro	2,4%	0,0%	1,5%
Medio Alto	Recuento	21	23	44
	% dentro	25,6%	46,9%	33,6%
Alto	Recuento	59	26	85
	% dentro	72,0%	53,1%	64,9%
Total	Recuento	82	49	131
	% dentro	100,0%	100,0%	100,0%

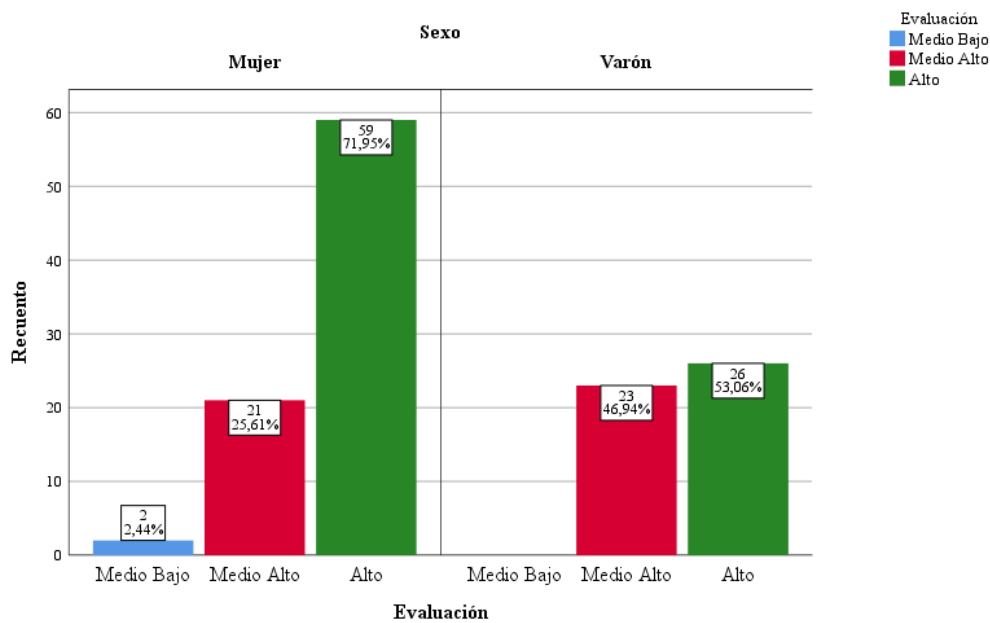


Figura 18. Cruce Evaluación y Sexo

La evaluación será otro factor motivacional remarcado en mujeres y este se definirá como un proceso importante en ellas para su desarrollo y una práctica individual de su profesión. Porque le interesa poder aprender y experimentar competencia. Esta será más remarcada que otros factores porque en contraposición al hombre puede llegar a ser el doble en la proporción que se halla dentro un rango alto.

## 5.5.2. Edad

Las creencias centradas en el estudiante en función de la edad remarcan que la mayoría de la muestra se ubica en un rango alto 60,3% (79). Si se subdivide en grupos para la adultez joven la proporción mayor está en el rango alto 63,9% (53), para la adultez media 53,5% (23) en el mismo rango y en los adultos mayores un 60% (3) está en un rango alto. Todo esto representado en la Tabla 29 y en la Figura 19. Estas retratan que no existe una diferencia significativa en cuanto a las creencias centradas en el estudiante por rango de edad.

Tabla 29. Cruce de Variables Creencias centradas en el Estudiante y Edad

		Edad			Total	
		Adultez Joven	Adultez Media	Adultez Mayor		
Creencias centradas en el Estudiante	Medio Bajo	Recuento	1	2	1	4
		% dentro	1,2%	4,7%	20,0%	3,1%
	Medio Alto	Recuento	29	18	1	48
		% dentro	34,9%	41,9%	20,0%	36,6%
	Alto	Recuento	53	23	3	79
		% dentro	63,9%	53,5%	60,0%	60,3%
Total	Recuento	83	43	5	131	
	% dentro	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

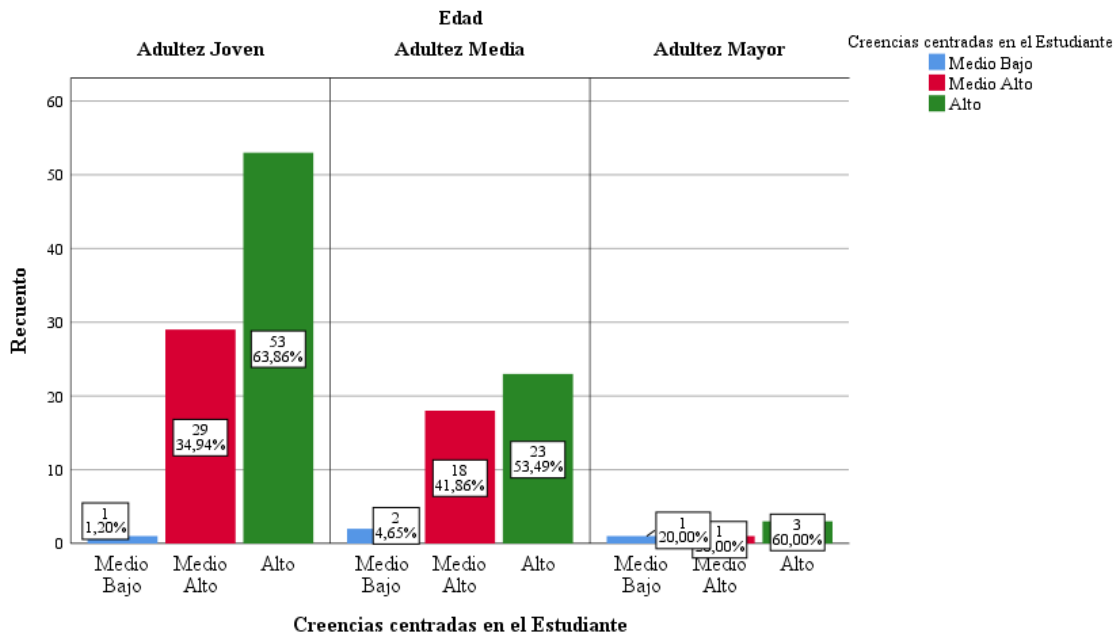


Figura 19. Cruce Creencias centradas en el Estudiante y Edad

En el cruce entre edad y las creencias del proceso la muestra se encuentra en su mayoría en un rango alto 68,7% (90). Esta muestra dividida por rangos de edad ubica a la mayoría de los adultos



jóvenes en un rango alto (69,9%, 58), a la adultez media igual (67,4%, 29) y también a los adultos mayores (60%, 3). Estos datos se reflejan en la Figura 19 y en la Tabla 30. Tampoco se encontrarán diferencias significativas en cuanto a las creencias centradas en el proceso por rango de edad, más bien la distribución es similar para cada uno de los rangos de edad.

Tabla 30. Cruce de Variables Creencias centradas en el Proceso y Edad

		Edad			Total	
		Adulthood Joven	Adulthood Media	Adulthood Mayor		
Creencias centradas en el Proceso	Medio Bajo	Recuento	2	0	0	2
		% dentro	2,4%	0,0%	0,0%	1,5%
	Medio Alto	Recuento	23	14	2	39
		% dentro	27,7%	32,6%	40,0%	29,8%
	Alto	Recuento	58	29	3	90
		% dentro	69,9%	67,4%	60,0%	68,7%
Total	Recuento	83	43	5	131	
	% dentro	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

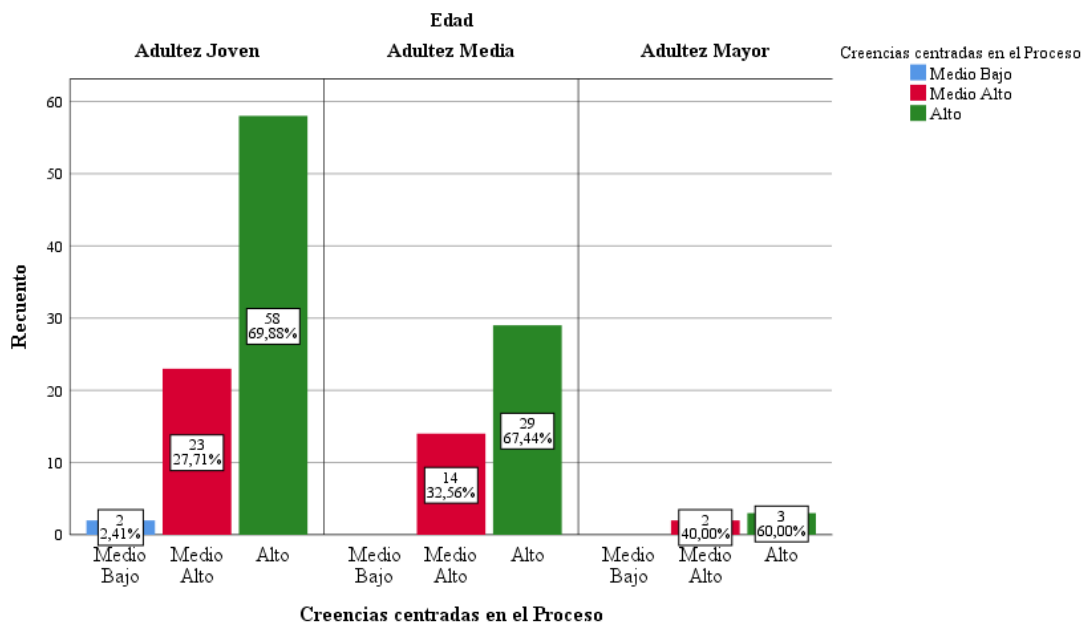


Figura 20. Creencias centradas en el Proceso y Edad

Cuando se cruza edad y el factor motivacional del desafío se establece la mayoría de la muestra en un rango medio alto (55%, 72). La adultez joven se ubica en un rango medio alto (67,4%, 29), la adultez media igual (67,4%, 29) y finalmente la adultez mayor en el mismo rango (60%, 3). Esta información se establece en la Tabla 31 y en la Figura 21.

Tabla 31. Cruce de Variables Desafío y Edad

		Edad			Total
		Adulthood Joven	Adulthood Media	Adulthood Mayor	
Desafío Bajo	Recuento	1	0	0	1
	% dentro	1,2%	0,0%	0,0%	0,8%
Medio Bajo	Recuento	6	2	1	9
	% dentro	7,2%	4,7%	20,0%	6,9%
Medio Alto	Recuento	40	29	3	72
	% dentro	48,2%	67,4%	60,0%	55,0%
Alto	Recuento	36	12	1	49
	% dentro	43,4%	27,9%	20,0%	37,4%
Total	Recuento	83	43	5	131
	% dentro	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

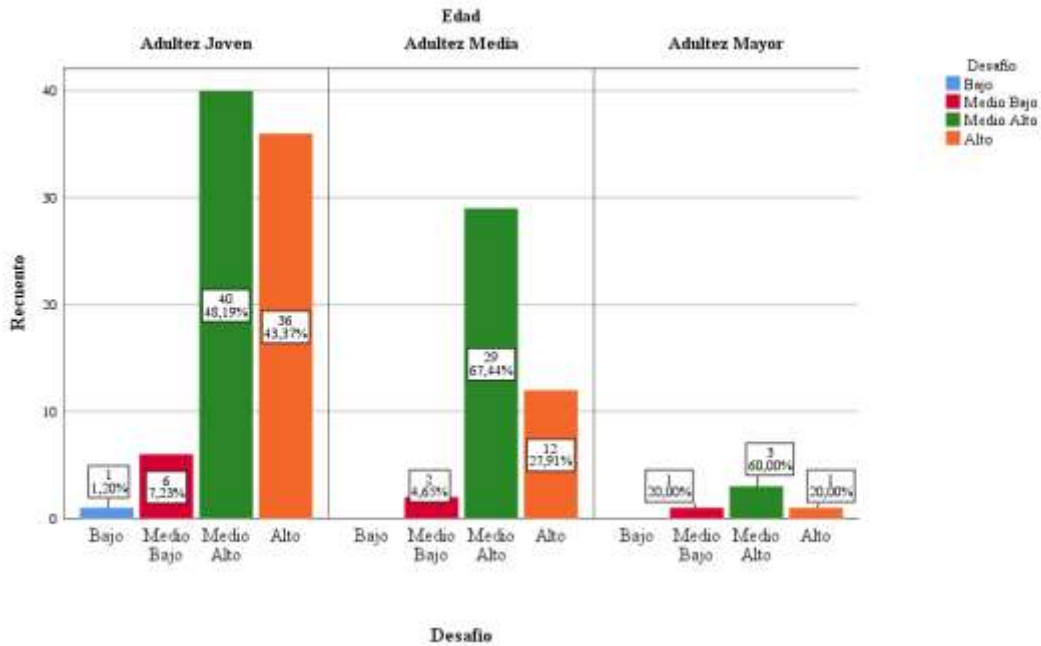


Figura 21. Cruce Desafío y Edad

El factor motivacional del desafío será más remarcado en adultos jóvenes donde el punto del proceso de formación debe hacer reflexión en hacer procesos acordes a la edad y experimentar satisfacción del aprendizaje. Porque se ha encontrado que en los más jóvenes existe una satisfacción de expectativas más diversas orientadas al desarrollo, el resultado, de control o de consecuencias (Alonso, 2005) en la dedicación de un postgrado.

Tabla 32. Cruce de Variables Valor de Utilidad y Edad

		Edad			Total	
		Adulthood Joven	Adulthood Media	Adulthood Mayor		
Valor de Utilidad	Medio Alto	Recuento	22	15	0	37
		% dentro	26,5%	34,9%	0,0%	28,2%
	Alto	Recuento	61	28	5	94
		% dentro	73,5%	65,1%	100,0%	71,8%
Total		Recuento	83	43	5	131
		% dentro	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En cambio, para el factor de valor de utilidad la muestra se establece en un rango alto (71,8%,94) pero que, si se separa en función a rangos de edad, se encuentra que la adultez joven (73,5%, 61), adultez media (65,1%, 28) y la adultez mayor (100%, 5) en su mayor proporción se encuentran en un rango alto. (Ver Tabla 32 y Figura 22).

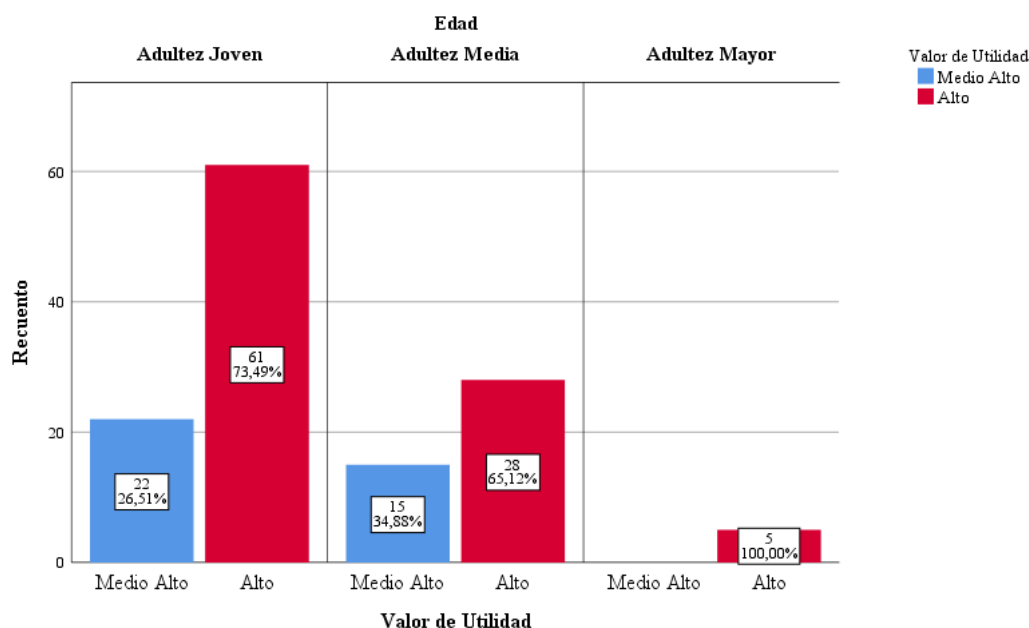


Figura 22. Cruce Valor de Utilidad y Edad

Aunque para este factor no se encuentra una significativa diferencia entre la adultez media y joven con respecto al valor de utilidad, se observa que para la adultez mayor no es así. Más bien permite suponer que este valor de utilidad entregara una intención para aprender lo que puede estar relacionado a su edad o necesidad, la experiencia en estos procesos de formación y sus costos, lo que le obliga a tomar decisiones acerca de la funcionalidad de un estudio de postgrado y como este aportara a su desarrollo personal y profesional.

El factor educativo motivacional de la curiosidad se establece para la muestra dentro un rango alto 51,5% (67) y en un rango medio alto (45,8%, 60) siendo entre los dos rangos no muy alta la diferencia pero cuando se cruza con Edad como se advierte en la tabla, tanto la adultez joven (53%, 44) y la adultez media señalan (48,8%, 21) siendo ambas proporciones no muy diferentes de un rango medio alto. En cambio los adultos mayores un 60% (3) se encuentra en un rango medio alto. La información descrita se refleja en la Tabla 33 y en la Figura 23.

Tabla 33. Cruce de Variables Curiosidad y Edad

		Edad			Total	
		Adultez Joven	Adultez Media	Adultez Mayor		
Curiosidad	Medio Bajo	Recuento	2	2	0	4
		% dentro	2,4%	4,7%	0,0%	3,1%
	Medio Alto	Recuento	37	20	3	60
		% dentro	44,6%	46,5%	60,0%	45,8%
	Alto	Recuento	44	21	2	67
		% dentro	53,0%	48,8%	40,0%	51,1%
Total	Recuento	83	43	5	131	
	% dentro	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

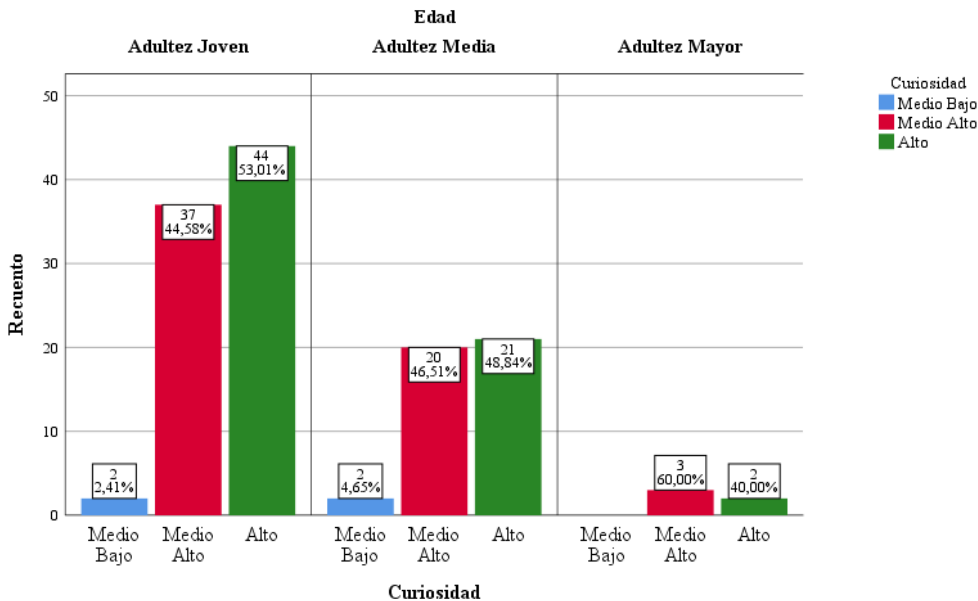


Figura 23. Cruce Curiosidad y Edad

La curiosidad será un factor levemente más remarcado en la adultez joven y media dado que se encuentra proporciones superiores a un rango de 10%. Esta tiene sentido porque se ha observado que la gamificación (Corchuelo- Rodriguez, 2018), aula a la inversa (Poy et al., 2017) o el activar una conciencia del problema pueden generar una intención de aprender (Alonso, 2005). Tiene sentido se en estos rangos de edad porque

el docente podrá dar uso a recursos tecnológicos o simplemente metodológicos para generar un proceso de descubrimiento del conocimiento o competencias.

La autonomía es un factor educativo motivacional que se remarca para la muestra en un rango medio alto (64,9%, 85). Esta muestra subdividida en tres rangos de edad, todas en su mayoría se establecen dentro un rango medio alto la adultez joven (57,8%, 48), adultez media (76,7%, 33) y los adultos mayores (80%, 4). Estos datos se reflejan en la Tabla 34 y en la Figura 24.

Tabla 34. Cruce de Variables Autonomía y Edad

Autonomía	Edad	Edad			Total
		Adultez Joven	Adultez Media	Adultez Mayor	
Bajo	Recuento	1	0	0	1
	% dentro	1,2%	0,0%	0,0%	0,8%
Medio Bajo	Recuento	5	1	0	6
	% dentro	6,0%	2,3%	0,0%	4,6%
Medio Alto	Recuento	48	33	4	85
	% dentro	57,8%	76,7%	80,0%	64,9%
Alto	Recuento	29	9	1	39
	% dentro	34,9%	20,9%	20,0%	29,8%
Total	Recuento	83	43	5	131
	% dentro	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

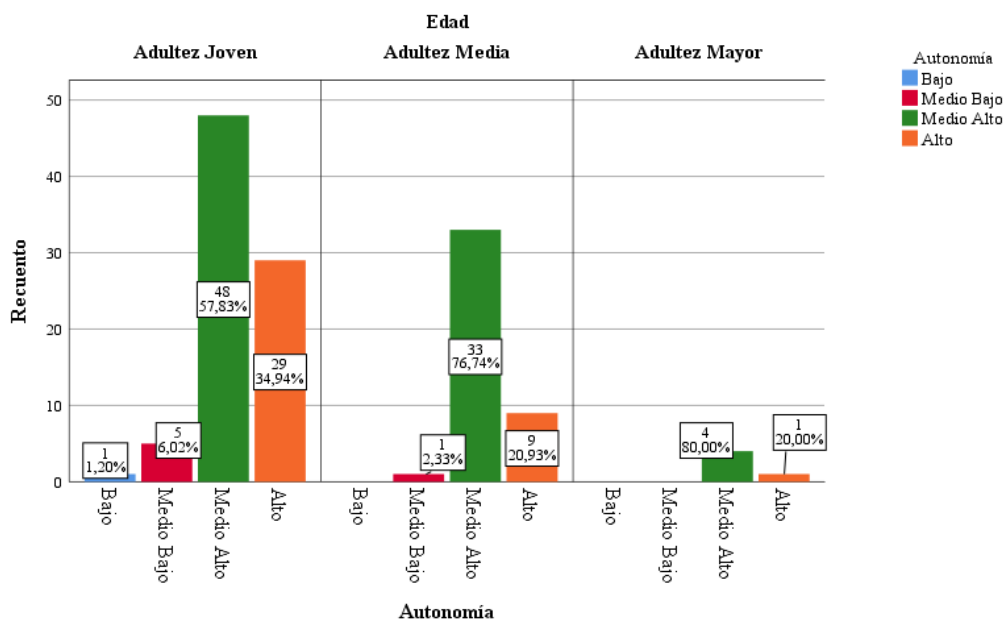


Figura 24. Cruce Autonomía y Edad

Pese a que el factor autonomía es uno de los factores menos valorados en contraposición a los otros, este es más remarcado en adultos jóvenes. Siendo el rango de edad donde se encuentra una proporción más alta de personas en contra de un rango de edad media o mayor. Por que como se

dijo anteriormente las expectativas del estudiante son diversas (Alonso, 2005). Por lo que si quiere un cambio y un desarrollo con el proceso de enseñanza y aprendizaje, el estudiante deberá realizar un trabajo dentro y fuera del aula (Pintrich, 2003), el cual en algunos casos implicara un trabajo voluntario donde no solo se busque un desarrollo profesional sino uno personal (Camacho-Miñano y Del Campo, 2015).

Por este motivo se ha encontrado que los estudiantes jóvenes en la edad escolar (García et al., 2015) y en una etapa universitaria (Castillo et al., 2016) consideran el estudio como fuente de estrés y ansiedad por que se someten a un proceso de enseñanza y aprendizaje coactivo donde no forma parte sus ideas, criterio o consideraciones.

El reconocimiento para la muestra se demuestra dentro un rango medio alto (59,5%, 78) donde en el cruce con edad para sus tres rangos las proporciones se hallan en el mismo grado. La adultez joven refleja 60,2% (50), la adultez media 58,1% (25) y los adultos mayores 60% (3). Estos datos se establecen en la Tabla 35 y en la Figura 25 donde no se encuentra una diferencia significativa entre las proporciones para cada rango de edad.

Tabla 35. Cruce de Variables Reconocimiento y Edad

		Edad			Total	
		AdultezJoven	AdultezMedia	AdultezMayor		
Reconocimiento	Bajo	Recuento	1	0	0	1
		% dentro	1,2%	0,0%	0,0%	0,8%
	Medio Bajo	Recuento	7	6	1	14
		% dentro	8,4%	14,0%	20,0%	10,7%
	Medio Alto	Recuento	50	25	3	78
		% dentro	60,2%	58,1%	60,0%	59,5%
	Alto	Recuento	25	12	1	38
		% dentro	30,1%	27,9%	20,0%	29,0%
Total		Recuento	83	43	5	131
		% dentro	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

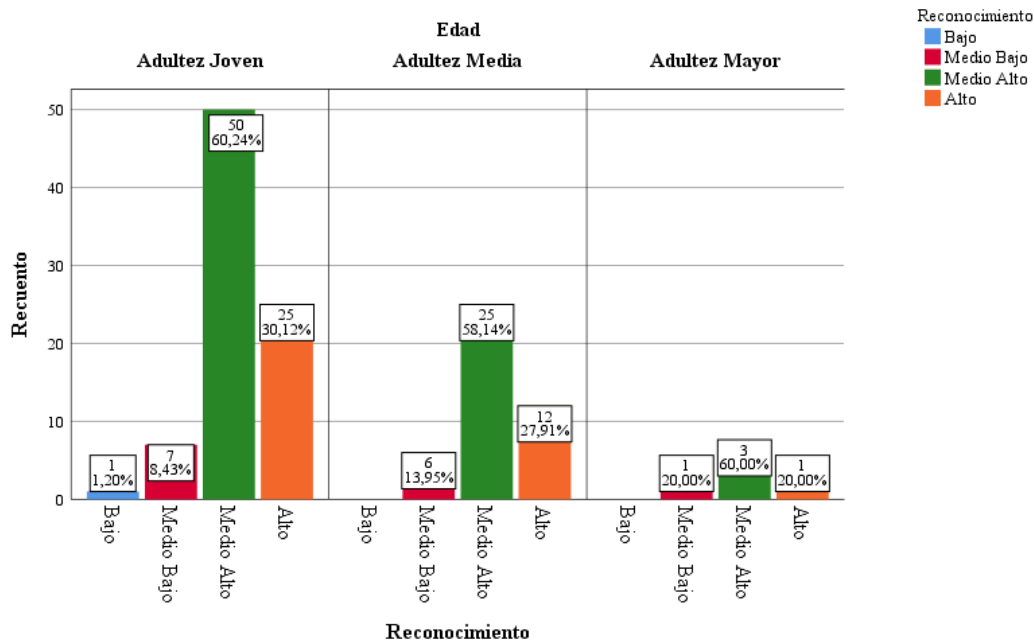


Figura 25. Cruce Reconocimiento y Edad

En cuanto a la evaluación se identifica en la Tabla 36 que la mayoría de la muestra se ubica en un rango alto de un 64,9%, el cual por edad se distribuye para la adultez joven 67,5% (56), adultez media 55,8% (24) y para los adultos mayores en su totalidad 100% (5). Siendo la mayor concentración del factor de evaluación para los adultos jóvenes y mayores. (Ver la Figura 26).

Tabla 36. Cruce de Variables Evaluación y Edad

		Edad			Total
		Adulthood Young	Adulthood Middle	Adulthood Old	
Evaluación Medio Bajo	Recuento	1	1	0	2
	% dentro	1,2%	2,3%	0,0%	1,5%
Medio Alto	Recuento	26	18	0	44
	% dentro	31,3%	41,9%	0,0%	33,6%
Alto	Recuento	56	24	5	85
	% dentro	67,5%	55,8%	100,0%	64,9%
Total	Recuento	83	43	5	131
	% dentro	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

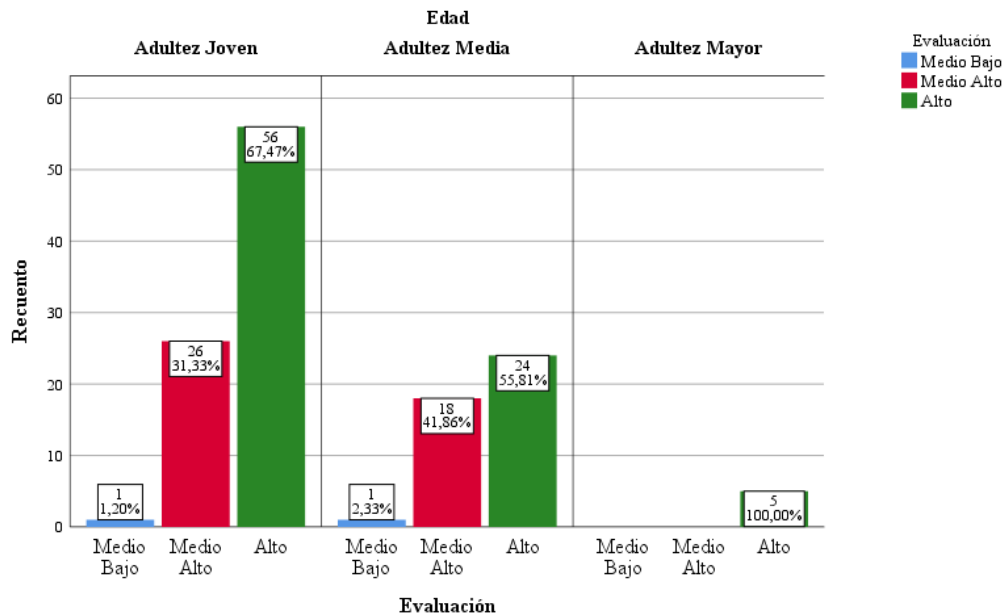


Figura 26. Cruce Evaluación y Edad

Aunque no se encuentran diferencias significativas para el factor de evaluación entre la adultez joven y la media, se encuentra está más remarcado en la adultez mayor. Esto puede deberse a que el criterio para cursar un proceso de formación de postgrado es más alto porque implica un coste y tiempo, en algunos casos influye el interés de la persona para un desarrollo personal y profesional. Por lo que para estas personas en este rango de edad será importante retroalimentarse de los superiores en educación. Además, se establece que estos técnicamente deberán tener un mejor perfil que sus estudiantes, lo que implica una recarga y un estatuto de poder acerca del conocimiento que buscarán estas personas en este rango de edad.

### 5.5.3. Postgrado de Procedencia

Las creencias centradas en el estudiante en la muestra se remarcen en un rango alto 60,3% (79). Esta es llamativa porque según el tipo de postgrado que cursan no varía este rango para el curso de formación continua (61,3%, 19), diplomado (63,2%, 24), especialidad (65,2%, 15), maestría (55,9%, 19) y doctorado (40%, 2). (Ver Tabla 37 y Figura 27). Las creencias centradas en el estudiante están más remarcadas en cursos de formación continua y especialidad, aunque estos suponen un problema porque estos programas de formación son más cortos y limitan la interacción del estudiante. Sin embargo tal vez se hace más énfasis en un trabajo más práctico e individual y



que además usualmente estos son los que de mayor preferencia para la educación superior por su longitud y coste.

Tabla 37. Cruce Creencias centradas en el Estudiante y Postgrado de Procedencia

		Postgrado de Procedencia					Total	
		Curso de Formación Continua	Diplomado	Especialidad	Maestría	Doctorado		
Creencias centradas en el Estudiante	Medio Bajo	Recuento	1	1	1	1	0	4
		% dentro	3,2%	2,6%	4,3%	2,9%	0,0%	3,1%
	Medio Alto	Recuento	11	13	7	14	3	48
		% dentro	35,5%	34,2%	30,4%	41,2%	60,0%	36,6%
	Alto	Recuento	19	24	15	19	2	79
		% dentro	61,3%	63,2%	65,2%	55,9%	40,0%	60,3%
Total	Recuento	31	38	23	34	5	131	
	% dentro	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

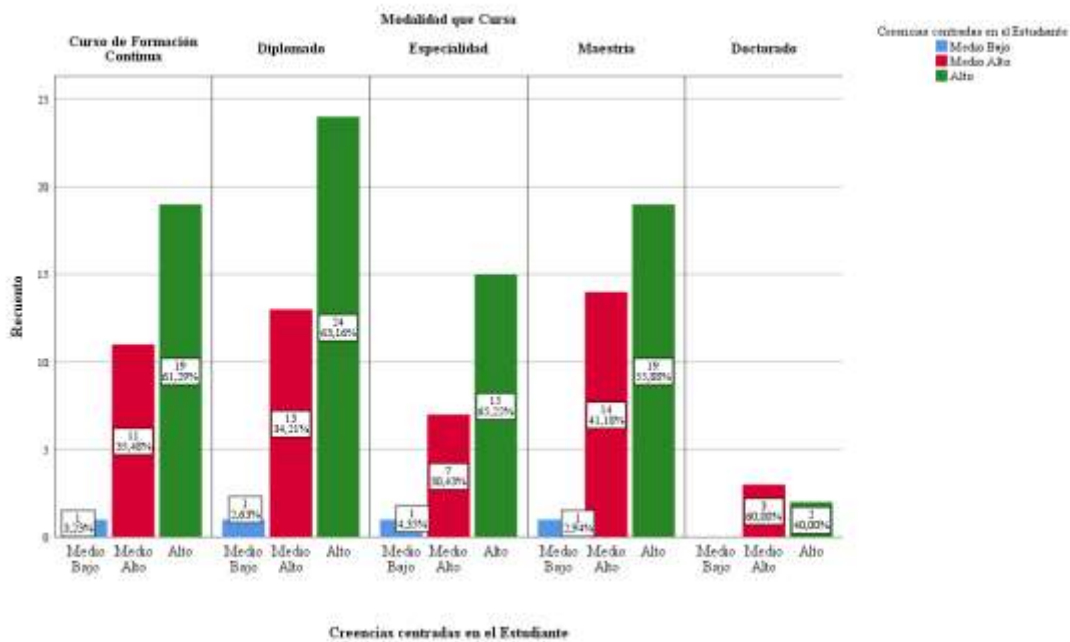


Figura 27. Cruce Creencias centradas en el Estudiante y Modalidad que cursa

Las creencias centradas en el proceso para la muestra se encuentran concentradas en un rango alto (68,7%, 90). Cuando se compara entre las modalidades que cursan, en un rango alto se encuentra la curso de formación continua (77,4%, 24), diplomado (68,4%, 26), especialidad (52,2%, 12), maestría (73,5%, 25) y en un doctorado (60%, 3). No existiendo muchas diferencias a excepción de la especialidad. (Ver Tabla 38 y Figura 28). Esta denota que en función al postgrado que pertenecen afirman como importante una enseñanza centrada en el proceso, lo que confirma

que se prevalece el accionar docente y la configuración de la clase para el estudio en los distintos tipos de postgrado.

Tabla 38. Cruce de Variables Creencias centradas en el Proceso y Postgrado de Procedencia

		Postgrado de Procedencia						
		Curso de Formación		Diplomado	Especialidad	Maestría	Doctorado	Total
		Continua						
Creencias centradas en el Proceso	Medio	Recuento	0	0	2	0	0	2
	Bajo	% dentro	0,0%	0,0%	8,7%	0,0%	0,0%	1,5%
	Medio	Recuento	7	12	9	9	2	39
	Alto	% dentro	22,6%	31,6%	39,1%	26,5%	40,0%	29,8%
	Alto	Recuento	24	26	12	25	3	90
		% dentro	77,4%	68,4%	52,2%	73,5%	60,0%	68,7%
Total	Recuento	31	38	23	34	5	131	
	% dentro	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

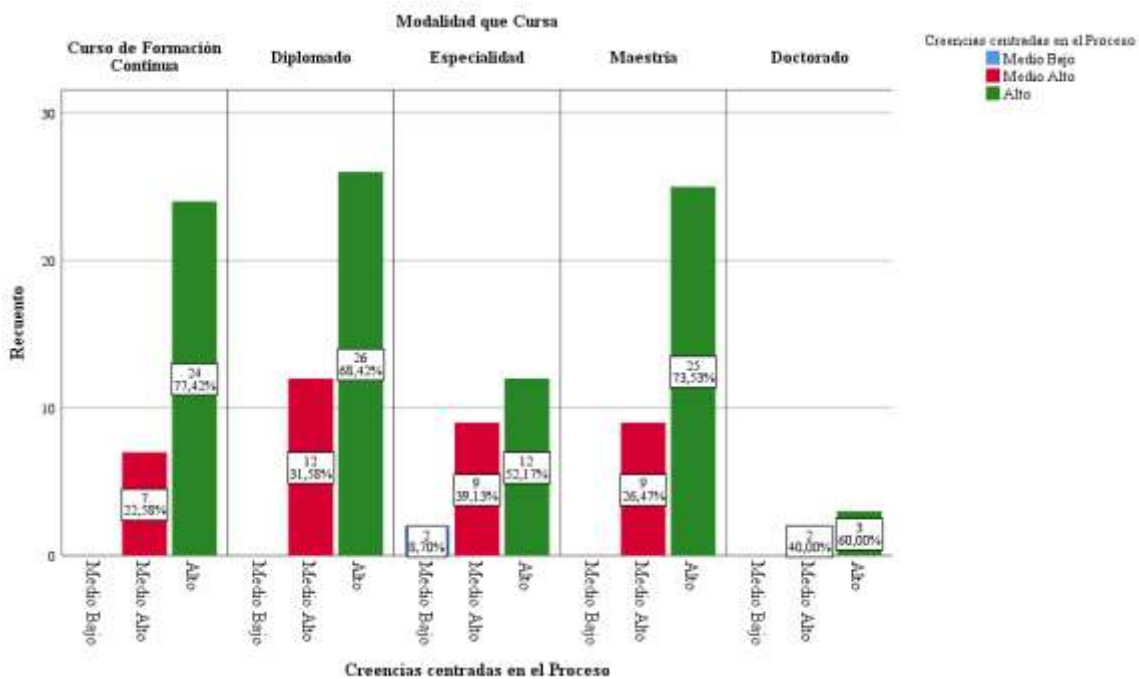


Figura 28. Creencias centradas en el Proceso y Modalidad que Cursa

El desafío como factor de un contexto motivador educacional en el cruce con la modalidad que cursa el estudiante se concentra en un rango medio alto (55%, 72). Para los distintos postgrados las mayores proporciones se encuentran en este rango siendo para el curso de formación continua (51,6%, 16), diplomado (50%, 19), maestría (64,7%, 22) y doctorado (100%, 5). Sin embargo, para especialidad un 43,5% (10) está en rango medio alto y en solo alto (52,2%, 12).

Tabla 39. Cruce de Variables Desafío y Postgrado de Procedencia

		Postgrado de Procedencia					Total
		Curso de Formación Continua	Diplomado	Especialidad	Maestría	Doctorado	
Desafío Bajo	Recuento	0	0	1	0	0	1
	% dentro	0,0%	0,0%	4,3%	0,0%	0,0%	0,8%
Medio Bajo	Recuento	3	6	0	0	0	9
	% dentro	9,7%	15,8%	0,0%	0,0%	0,0%	6,9%
Medio Alto	Recuento	16	19	10	22	5	72
	% dentro	51,6%	50,0%	43,5%	64,7%	100,0%	55,0%
Alto	Recuento	12	13	12	12	0	49
	% dentro	38,7%	34,2%	52,2%	35,3%	0,0%	37,4%
Total	Recuento	31	38	23	34	5	131
	% dentro	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

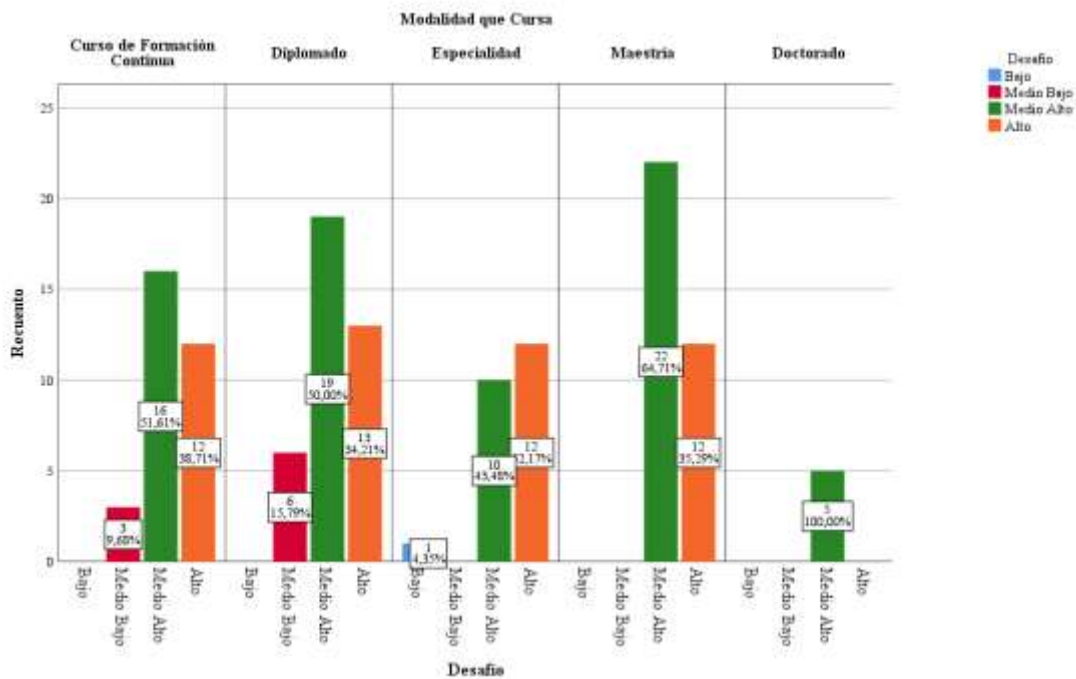


Figura 29. Cruce Desafío y Modalidad que Cursa

El factor motivacional del desafío será relevante para personas que andan cursando un doctorado, maestría y un diplomado, porque en todas a excepción del diplomado son programas de formación grandes en el que más que la transmisión de conocimientos se busca competencias. En efecto no es de extrañar que sea principalmente en estas porque se conoce que los estudiantes en educación superior no solo buscan una formación profesional sino también un desarrollo personal. Cabe recalcar que este factor implica hacer atrayente la materia o modulo mediante las actividades y esquematización de la clase

Para el caso de valor de utilidad la mayor proporción de la muestra se encuentra en un rango alto (71,8%, 94). Este porcentaje se demuestra con una distribución alta para las distintas modalidades de postgrado sin mucha diferencia con formación continua (74,2%, 23), diplomado (76,3%, 29), especialidad (65,2%, 15), maestría (67,6%, 23) y doctorado (80%, 4). No siendo muy alta la diferencia de proporciones a excepción de especialidad y maestría. (Ver Tabla 40 y Figura 30). Demostrando que independiente el postgrado la motivación es exigida de igual manera.

Tabla 40. Cruce de Variables Valor de Utilidad y Postgrado de Procedencia

		Postgrado de Procedencia					Total	
		Curso de Formación Continua	Diplomado	Especialidad	Maestría	Doctorado		
Valor de Utilidad	Medio	Recuento	8	9	8	11	1	37
	Alto	% dentro	25,8%	23,7%	34,8%	32,4%	20,0%	28,2%
	Alto	Recuento	23	29	15	23	4	94
		% dentro	74,2%	76,3%	65,2%	67,6%	80,0%	71,8%
Total	Recuento	31	38	23	34	5	131	
	% dentro	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

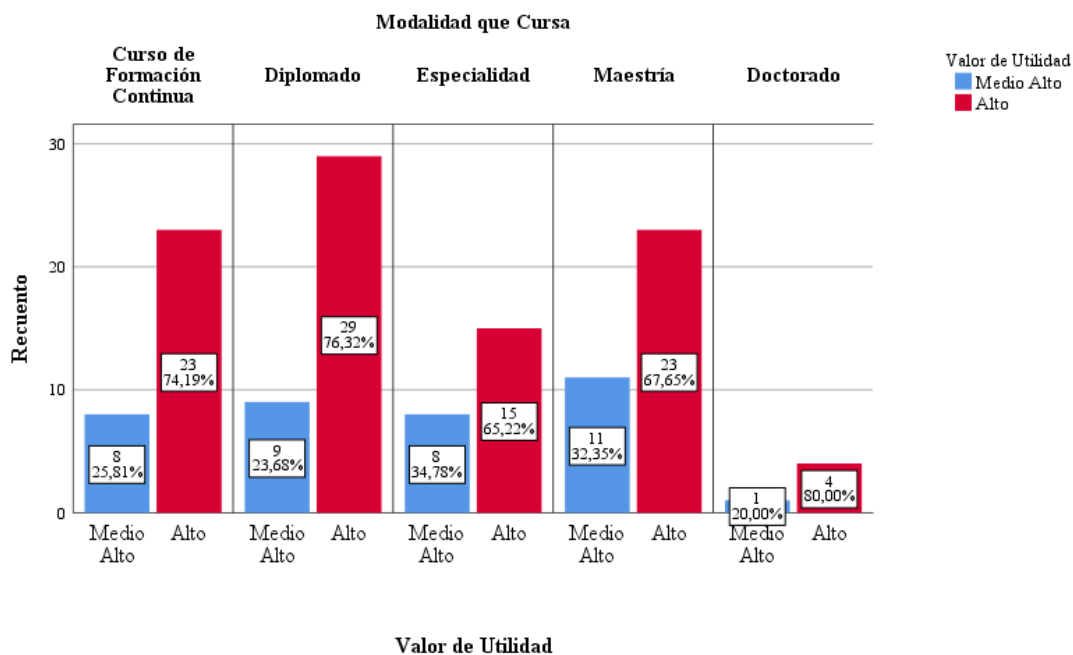


Figura 30. Cruce Valor de Utilidad y Modalidad que Cursa

La curiosidad en la muestra se concentra entre un rango alto (51,1%, 67) y uno medio alto (45,8%, 60). En función a la modalidad que cursan se subdividió la muestra, donde en un rango medio alto se observa la formación continua (38,7%, 12), diplomado (44,7%, 17), especialidad (43,5%, 10), maestría (50%, 10) y doctorado (80%, 4). En cambio, en un rango alto se establece la formación continua (58,1%, 18), diplomado (52,6%, 20), especialidad (52,2%, 12), maestría

(47,1%, 16) y doctorado (20%, 1). No habiendo muchas diferencias a excepción de doctorado (Ver Tabla 41 y Figura 31).

Sin embargo aunque se remarca mínimamente un 2% de proporción mayor en cursos de formación continua y diplomados, la curiosidad es mayor porque será en estos programas donde la persona puede incursionar primeramente en una temática y optar luego por una formación más grande o superior a modo de profundizar. Porque se ha encontrado que la elección de educación puede ser por adaptación o de manera compensatoria.

Tabla 41. Cruce de Variables Curiosidad y Postgrado de Procedencia

		Postgrado de Procedencia						
		Curso de Formación						
		Continua	Diplomado	Especialidad	Maestría	Doctorado	Total	
Curiosidad	Medio	Recuento	1	1	1	1	0	4
	Bajo	% dentro	3,2%	2,6%	4,3%	2,9%	0,0%	3,1%
	Medio	Recuento	12	17	10	17	4	60
	Alto	% dentro	38,7%	44,7%	43,5%	50,0%	80,0%	45,8%
	Alto	Recuento	18	20	12	16	1	67
		% dentro	58,1%	52,6%	52,2%	47,1%	20,0%	51,1%
Total	Recuento	31	38	23	34	5	131	
	% dentro	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

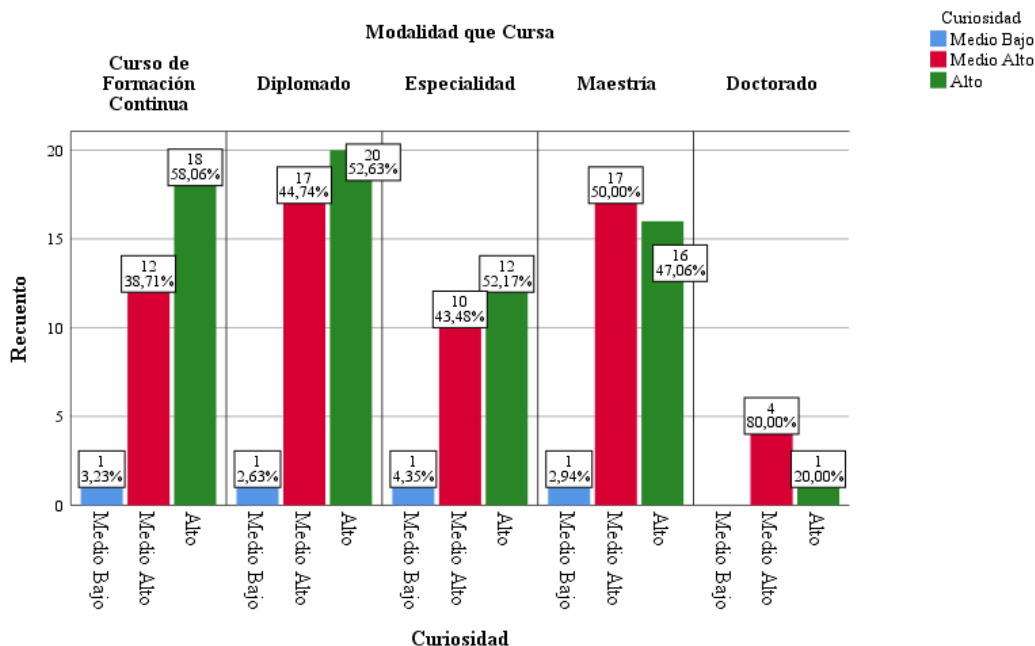


Figura 31. Cruce Curiosidad y Modalidad que Cursa

La autonomía en la muestra se concentra en un rango medio alto 64,9% (85). En donde se concentra la mayor distribución para los distintos postgrados en un rango medio alto, en el caso de formación continua (61,3%, 19), diplomado (71,1%, 27), especialidad (56,5%, 13), maestría (61,8%, 21) y doctorado (100%, 5) (Ver Tabla 42 y Figura 32).

Tabla 42. Cruce de Variables Autonomía y Postgrado de Procedencia

		Postgrado de Procedencia						
		Curso de Formación						
		Continua	Diplomado	Especialidad	Maestría	Doctorado	Total	
Autonomía	Bajo	Recuento	0	0	1	0	0	1
	% dentro	0,0%	0,0%	4,3%	0,0%	0,0%	0,8%	
Medio	Bajo	Recuento	2	2	1	1	0	6
	% dentro	6,5%	5,3%	4,3%	2,9%	0,0%	4,6%	
Medio	Alto	Recuento	19	27	13	21	5	85
	% dentro	61,3%	71,1%	56,5%	61,8%	100,0%	64,9%	
Alto	Bajo	Recuento	10	9	8	12	0	39
	% dentro	32,3%	23,7%	34,8%	35,3%	0,0%	29,8%	
Total	Recuento	31	38	23	34	5	131	
	% dentro	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

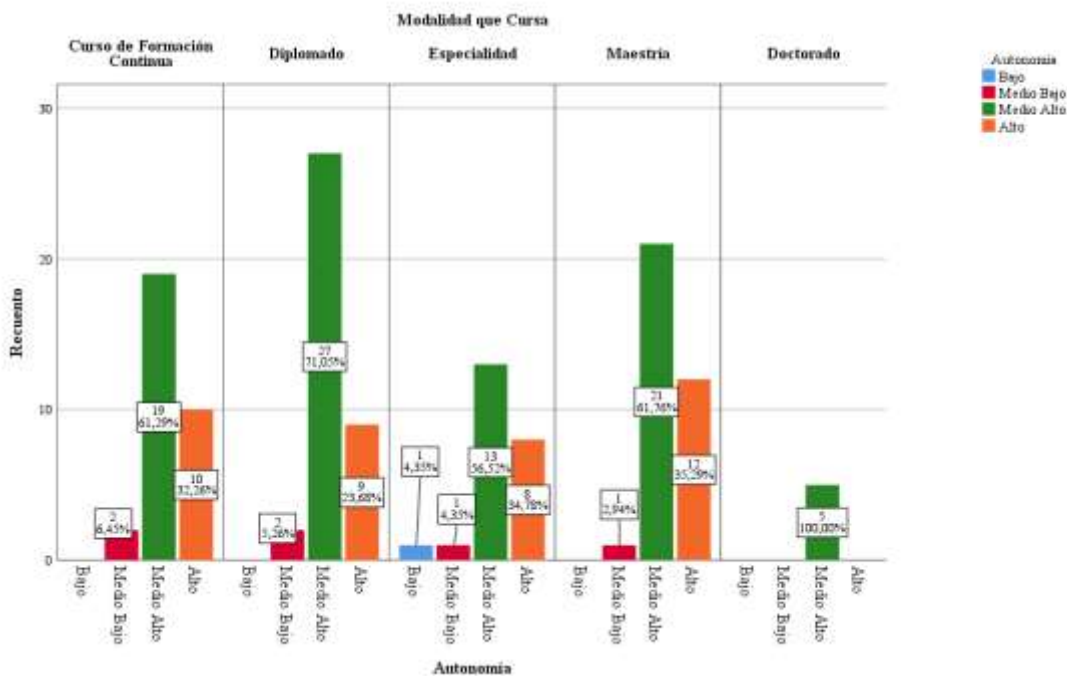


Figura 32. Cruce Autonomía y Modalidad que Cursa

La muestra dividida sugiere que en maestrías, cursos de formación continua y diplomados prevalece la autonomía principalmente como factor motivacional para la enseñanza y aprendizaje. Esta es relevante porque al ser estos programas cortos, implicara que los estudiantes tengan un mayor control y toma de decisiones en su formación. Aunque es llamativo que se presente también

en estudiantes de maestría, porque el trabajo del estudiante se complementara con su práctica y profundización fuera del aula y esta principalmente se da en cursos de postgrado superior con las prácticas o los trabajos finales de tesis, tesina o proyectos de grado.

El reconocimiento está concentrado en un rango medio alto (59,5%, 78). Para los distintos postgrados que se cursan se distribuye en un rango medio alto la formación continua (61,3%, 19), diplomado (63,2%, 24), especialidad (52,2%, 12), maestría (55,9%, 19) y doctorado (80%, 4). Denotándose que no existe mucha diferencia entre las modalidades y la mayor concentración es de doctorado (Ver Tabla 43 y Figura 33).

Este factor motivacional surte efecto mayormente en doctorados, cursos de formación continua y diplomados. Es relevante que sea en diplomados y cursos de formación continua, pero cabe señalar que al ser cortos resultan ser reforzadores externos positivos de manera inmediata a nivel laboral y profesional. Mientras en el caso de un doctorado se presentan reforzadores durante todo su proceso mediante papers, libros y presentaciones que ayudan a consolidar un perfil como investigador.

Tabla 43. Cruce de Variables Reconocimiento y Postgrado de Procedencia

		Postgrado de Procedencia						
		Curso de Formación Continua	Diplomado	Especialidad	Maestría	Doctorado	Total	
Reconocimiento	Bajo	Recuento	1	0	0	0	0	1
		% dentro	3,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,8%
	Medio	Recuento	2	4	3	5	0	14
		% dentro	6,5%	10,5%	13,0%	14,7%	0,0%	10,7%
	Medio	Recuento	19	24	12	19	4	78
		% dentro	61,3%	63,2%	52,2%	55,9%	80,0%	59,5%
	Alto	Recuento	9	10	8	10	1	38
		% dentro	29,0%	26,3%	34,8%	29,4%	20,0%	29,0%
	Total	Recuento	31	38	23	34	5	131
		% dentro	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

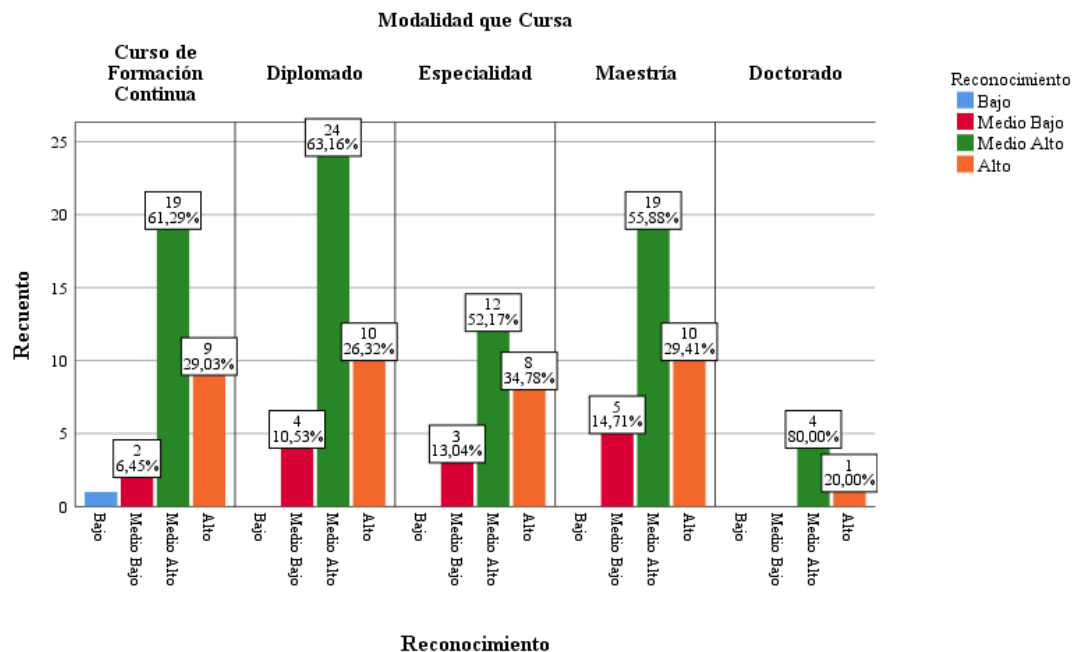


Figura 33. Cruce Reconocimiento y Modalidad que Cursa

El factor de evaluación se concentra en un rango alto (64,9%, 85). Si se cruza con la modalidad que cursa se distribuye de la siguiente forma: formación continua (74,2%, 23), diplomado (55,3%, 21), especialidad (60,9%, 14), maestría (64,7%, 22) y doctorado (100%, 5). Donde no existe una gran diferencia a excepción de doctorado donde el total de la población se acumula en un rango medio alto (Ver Tabla 44 y Figura 34).

Tabla 44. Cruce de Variables Evaluación y Postgrado de Procedencia

		Postgrado de Procedencia					Total	
		Curso de Formación Continua	Diplomado	Especialidad	Maestría	Doctorado		
Evaluación	Medio	Recuento	0	0	1	1	0	2
	Bajo	% dentro	0,0%	0,0%	4,3%	2,9%	0,0%	1,5%
	Medio	Recuento	8	17	8	11	0	44
	Alto	% dentro	25,8%	44,7%	34,8%	32,4%	0,0%	33,6%
Alto	Recuento	23	21	14	22	5	85	
	% dentro	74,2%	55,3%	60,9%	64,7%	100,0%	64,9%	
Total	Recuento	31	38	23	34	5	131	
	% dentro	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	



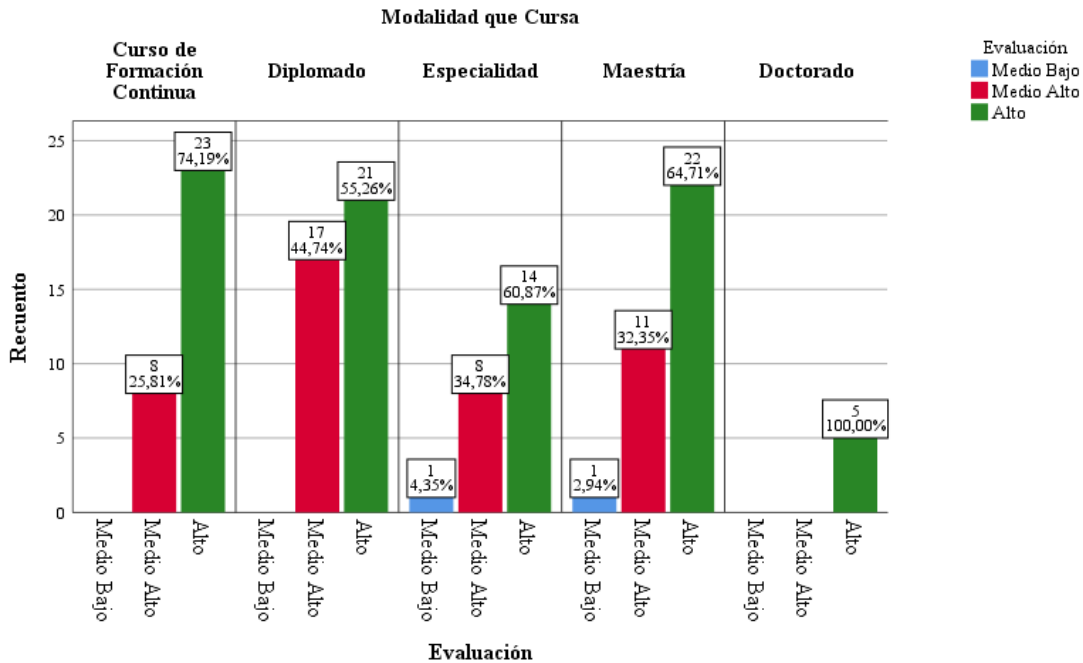


Figura 34. Cruce Evaluación y Modalidad que Cursa

El factor de evaluación será más valorado en personas que andan cursando un doctorado, maestría, especialidad y también cursos de postgrado. Esta señala una importancia en la retroalimentación docente para un proceso de enseñanza y aprendizaje independiente si esta es positiva o negativa. Aunque es bastante difícil acoplar un proceso de evaluación en cursos de formación continua por el tiempo se ve necesario.

En función al análisis por tablas cruzadas se comprueba que independiente de las características o las preferencias en postgrado por el mismo nivel obtenido en las creencias sobre la enseñanza preliminarmente se acepta la hipótesis nula de no diferencia en estas en cambio en los factores motivacionales si se analiza diferencias lo que sugiere aceptar la hipótesis general de investigación.

## 5.6. FRECUENCIAS GENERALES

Para el siguiente estudio se identificó la distribución de las respuestas para la totalidad de la muestra tomada en cuenta dentro del proceso. En la Tabla 45 se halla que las creencias centradas en el estudiante se encuentran por encima de la mitad de la población (60,3%, 79) dentro un nivel alto y en un rango medio alto a una tercera parte de la población (36,6%, 48) que también se observa en la Figura 35.

Tabla 45. Frecuencia Centrada en el Estudiante

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Medio Bajo	4	3,1	3,1
	Medio Alto	48	36,6	39,7
	Alto	79	60,3	100,0
	Total	131	100,0	

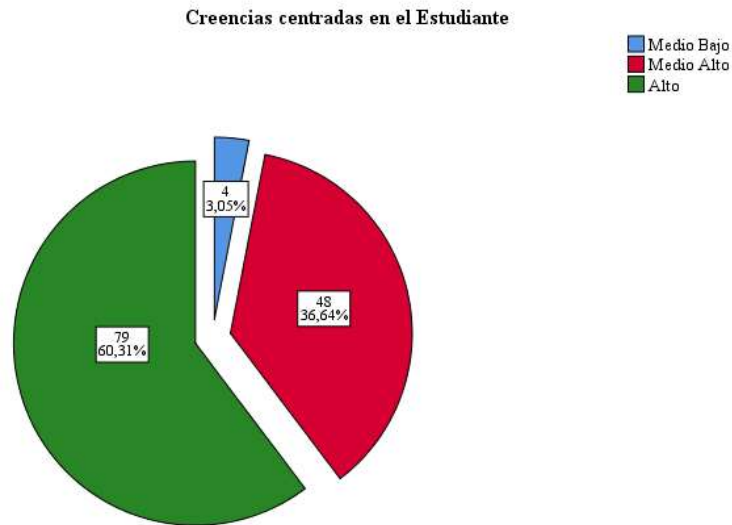


Figura 35. Frecuencia Creencias centradas en el Estudiante

Esto concuerda con la teoría que dice en la enseñanza y aprendizaje de postgrado se prefiere una formación centrada en el estudiante donde tome en cuenta su visión, necesidades, posibilidades y lo que quiere, esto lo plantea Pintrich (2003). Como también se establece el funcionamiento de una pedagogía de la autoestructuración del conocimiento en la que el progreso se sostiene por el estudiante (Not, 1983) pese a ser una actividad social (Mercer, 1997).

En cambio, las creencias sobre la enseñanza remarcadas en el proceso se encuentran en un 68% (90) dentro un rango alto y un porcentaje menor 29,8% (39) en un rango medio alto, estableciendo que también es muy remarcada las creencias sobre la enseñanza centradas en el proceso porque también se encuentra casi la totalidad de la población en los rangos altos que se detalla en la Tabla 46 y en la Figura 36.

Aunque se concentra la enseñanza y aprendizaje centrada en el proceso en un rango alto y medio alto, porque se valora el armado de un contexto de clase o aula que puede recaer en un enfoque tradicional de la educación (Ibañez, 2008). Por lo que se puede adoptar un enfoque conductista en el que se da lugar a refuerzos, motivadores o castigos. Sin embargo, estos no dejan de ser

importantes en la interacción del docente y estudiante por que la construcción del conocimiento ira desde una conversación hasta con ciertas actividades dentro y fuera del aula (Mercer, 1997). Todo esto confirma la exigencia de una pedagogía del conocimiento de heteroestructuración con el docente, aunque por las características de la escala, una centrada en métodos coactivos (Not, 1983).

Tabla 46. Frecuencia Creencias centradas en el Proceso

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válido	Medio Bajo	2	1,5
	Medio Alto	39	29,8
	Alto	90	68,7
	Total	131	100,0

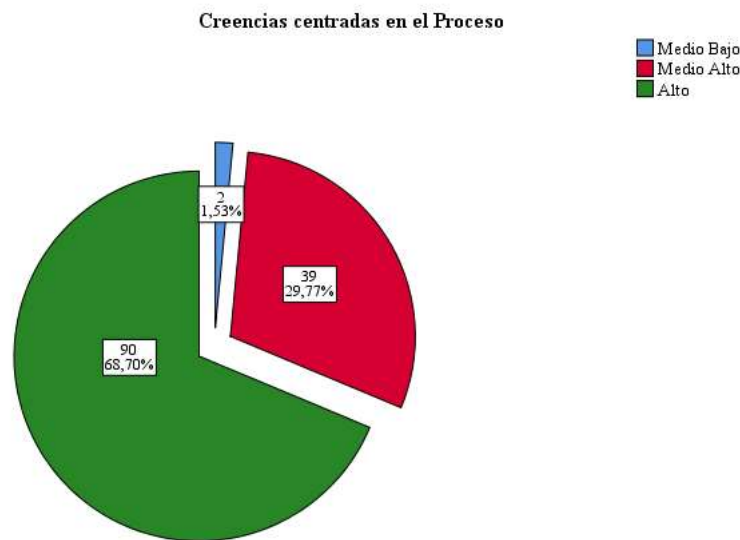


Figura 36. Frecuencia Creencias centradas en el Proceso

Sin embargo, al estar ambos tipos de creencia resaltados, para la población no se diferencia uno mayor o mayormente remarcado para la muestra de estudiantes de postgrado en educación superior. Esta obligara a aceptar la hipótesis nula de no encontrar diferencias entre las creencias sobre la enseñanza, por lo que se rechaza la hipótesis de investigación que las creencias irán a una perspectiva constructivista y también la hipótesis alternativa que sugería irán orientadas a una perspectiva tradicional. Esta confirma un proceso de interestructuración en el que existe el trabajo de un sujeto y de su realidad a nivel natural y cultural (Not, 1983).

Para los factores motivacionales en un contexto educacional se encuentra que el desafío es valorado como un componente importante porque el 55% (72) se enmarcan en un rango medio alto y un 37,4% (49) en un rango alto siendo esto relevante porque, aunque la mayoría de la población

en la muestra se establece en rangos altos esta no está completamente remarcada como se identifica en la Tabla 47 y en la Figura 37.

Tabla 47. Frecuencia Desafío

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Bajo	1	,8	,8
Medio Bajo	9	6,9	7,6
Válido Medio Alto	72	55,0	62,6
Alto	49	37,4	100,0
Total	131	100,0	

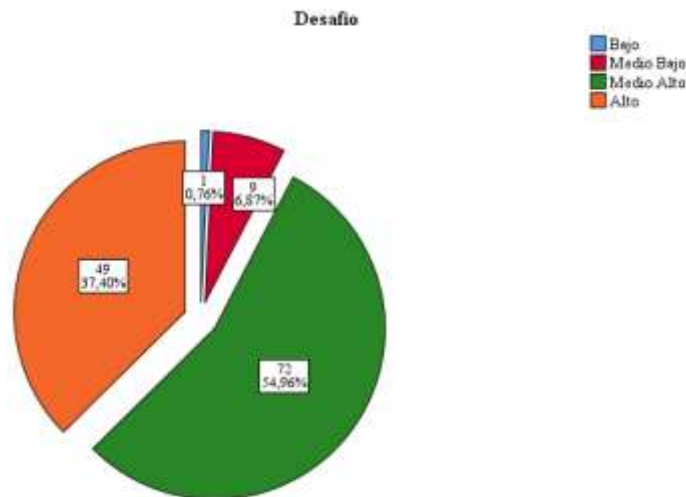


Figura 37. Frecuencia General Desafío

Esta señalará que al encontrarse la muestra mayormente en un rango medio alto para la población, este factor motivacional no será tan importante para la educación superior. Lo que sugiere que es importante armar un proceso continuo y progresivo en término medio donde el estudiante se desarrolle sin mucha dificultad o facilidad (Alonso, 2005). Este será relevante porque dentro los programas de postgrado el tiempo es limitado y talvez se debe pensar más en un trabajo autónomo.

El valor de utilidad en la Tabla 48 se señala que en su totalidad se enmarca en un rango medio alto 28,2% (37) y un rango alto 71,8% (94). Estos datos de igual manera se detallan en la Figura 38. Esta es relevante porque sugiere que inclusive la decisión de cursar un postgrado se establece antes en base a este tipo de conocimiento acerca de su funcionalidad para el desarrollo profesional y personal como sugería Pintrich (2003). Pero aun así este debe estar presente y retroalimentarse el valor de utilidad de lo aprendido durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 48. Frecuencia Valor de Utilidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válido	Medio Alto	37	28,2	28,2
	Alto	94	71,8	100,0
	Total	131	100,0	

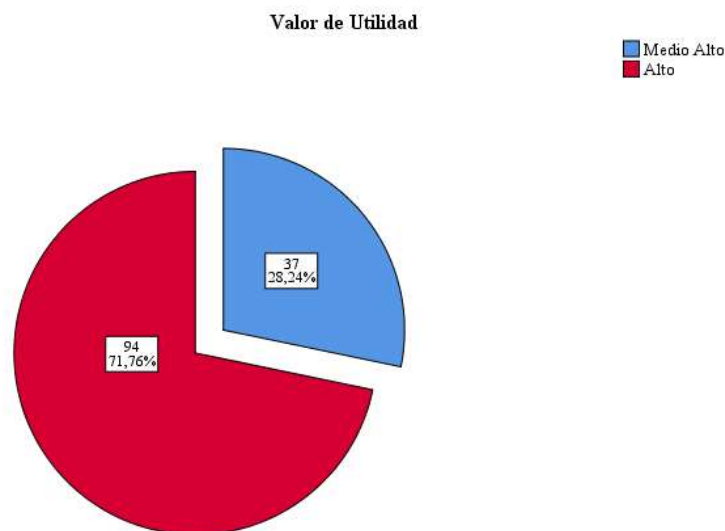


Figura 38. Frecuencia Valor de Utilidad

La curiosidad es un elemento no tan remarcado en la población por que se encuentra niveles iguales entre medio alto (45,8%, 60) y alto (51,1%, 67%) siendo este llamativo porque a diferencia de los otros factores la curiosidad no vendría a ser un factor primordial en el estudio de un postgrado (Ver Tabla 49 y Figura 39). Este factor motivacional parece ser uno de los medianos a considerarse dentro la educación superior, porque no se diferencia el apoyo de la población y esta se distribuye casi de manera equitativa en un rango medio alto y alto. Esta puede sugerir que el incentivar un aprendizaje a partir de la búsqueda, la problematización o la misma investigación no es algo completamente atrayente para el estudiante.

Tabla 49. Frecuencia Curiosidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Medio Bajo	4	3,1	3,1
	Medio Alto	60	45,8	48,9
	Alto	67	51,1	100,0
	Total	131	100,0	

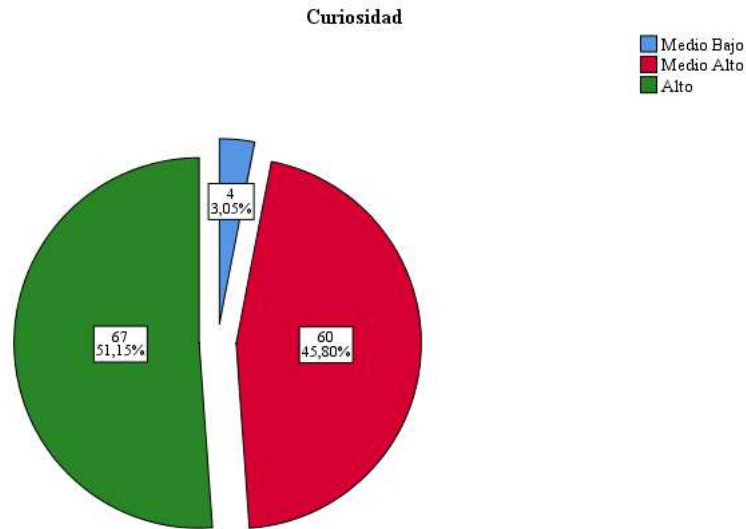


Figura 39. Frecuencia Curiosidad

La autonomía es un factor medianamente valorado con un 64,9% (85) y en un rango alto con 29,8% (39) lo que señala una predisposición a encontrar este factor dentro de un contexto de postgrado que se demuestran en la Tabla 50 y en la Figura 40. Este resultado sugiere que la autonomía no es uno de los principales factores motivacionales dentro el proceso de enseñanza y aprendizaje. Porque cabe recalcar que este sugiere tomar decisiones y apropiarse del proceso con respecto a su organización o profundización (Alonso, 2005).

Pero debe reconocerse que inclusive en estratos de educación inferiores a nivel de escuela y universitario se hacen presente factores de riesgo para el estudio y que seguramente a nivel de educación superior aumentan con los horarios de trabajo, familia o de recreación que forman parte del estilo de vida de los profesionales. Estos sugerirán que su prioridad no es la profundización o tomar acción en su aprendizaje sino un proceso de formación de adaptación o compensatorio. Por lo que el principal beneficio se entregara en el trabajo en el aula.

Tabla 50. Frecuencia Autonomía

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válido Bajo	1	,8	,8
Medio Bajo	6	4,6	5,3
Medio Alto	85	64,9	70,2
Alto	39	29,8	100,0
Total	131	100,0	

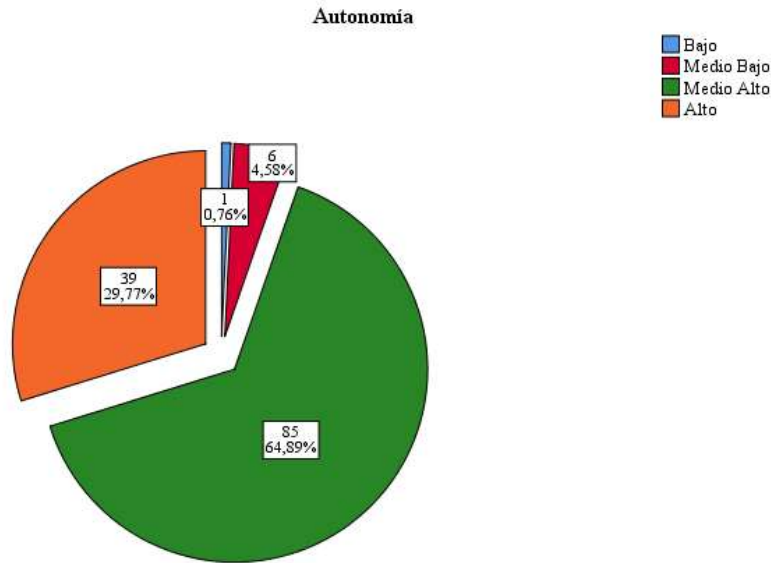


Figura 40. Frecuencia Autonomía

El Reconocimiento es un factor de igual manera medianamente valorado por que se encuentra en un rango medio alto un 59,5% (78) y en un rango alto 29% (38). Por otro lado, es el primero de los factores que se halla en un rango bajo con un 0,8% y un 10,7% está en un medio bajo que se observa en la Tabla 51 y en la Figura 41. Este sugiere que el reconocimiento o el reforzador de éxito o externo que viene después del proceso de formación no es tan importante como motivador.

Este resultado será llamativo porque no implicaría a la educación superior como un proceso de desarrollo personal sino solamente uno profesional en el que se trata de subsanar una formación tomando esta como un elemento compensatorio en la educación. Porque el fin no será el reconocimiento y no es uno de los principales factores en la educación superior o en el curso de un postgrado. Esto pone en cuestión cual es la verdadera intención para cursar un postgrado por fuera del reconocimiento.

Tabla 51. Frecuencia Reconocimiento

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Bajo	1	,8	,8	,8
Medio Bajo	14	10,7	10,7	11,5
Válido Medio Alto	78	59,5	59,5	71,0
Alto	38	29,0	29,0	100,0
Total	131	100,0	100,0	

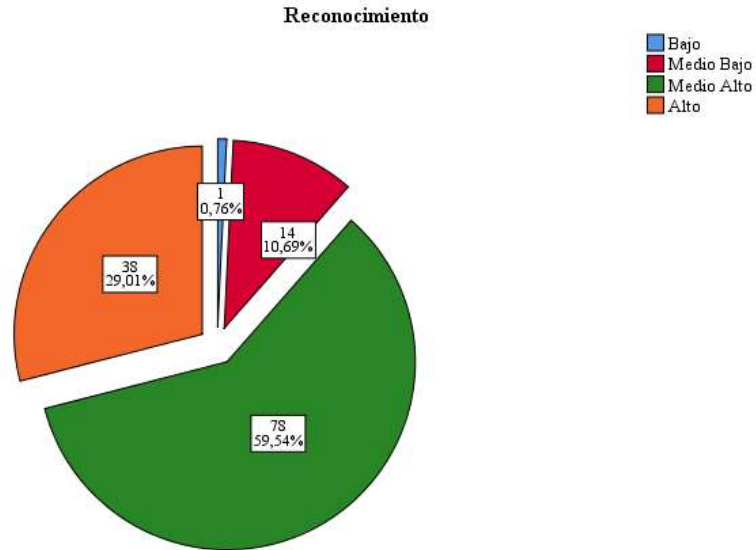


Figura 41. Frecuencia Reconocimiento

La evaluación es uno de los procesos altamente valorados en el estudio de postgrado donde el 64,9% (85) se halla en un rango alto y en un rango medio alto un 33,6% (44). Siendo solo visible un 1,5% (2) dentro un rango medio bajo lo que se detalla en la Tabla 52 y en la Figura 42. Este resultado sugiere que la evaluación será uno de los factores principales para la motivación de estudiantes de postgrado en educación superior, porque la mayor concentración de la muestra se concentra en un rango alto por encima de los demás.

Este proceso será un proceso motivacional externo que vendrá dirigido y tendrá como protagonista al docente el cual tiene que entregar una retroalimentación positiva o negativa y esta debe ser completa. Usualmente este factor debe trascender a las calificaciones, el conocimiento y llegar a dar recomendaciones, opiniones o sugerencias para el desarrollo de competencias. El hecho que este factor salga como uno de los más relevantes compromete a toda la dinámica de la clase porque se reconoce que en los programas de formación postgradual son más cortos y es limitado el tiempo y el coste por lo que la docente usualmente obvia este factor.

Tabla 52. Frecuencia Evaluación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Medio Bajo	2	1,5	1,5
	Medio Alto	44	33,6	35,1
	Alto	85	64,9	100,0
	Total	131	100,0	



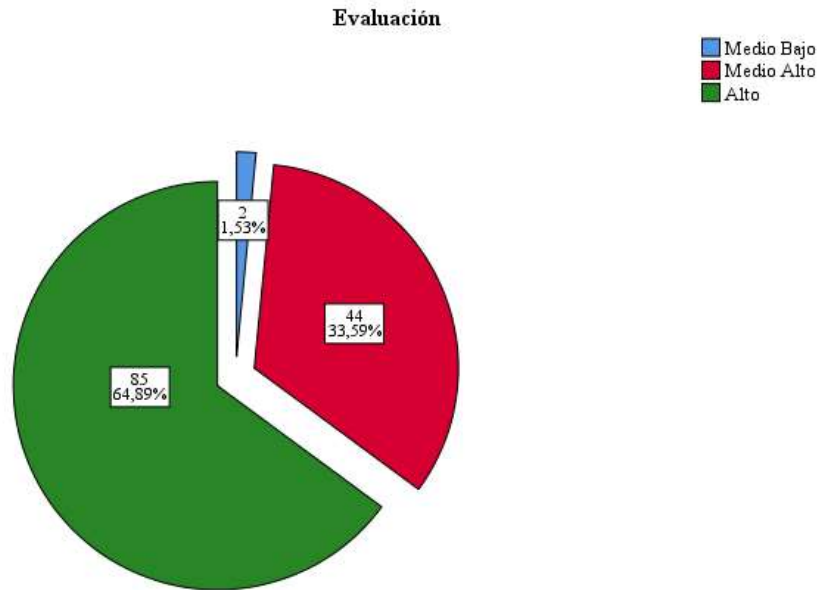


Figura 42. Frecuencia Evaluación

El diferente posicionamiento de los estudiantes con respecto a los factores motivacionales de un contexto permite abstraer que en primera instancia se encuentran el valor de utilidad y la evaluación, como segundo lugar la curiosidad y en último lugar la autonomía, el reconocimiento y el desafío.

La evaluación y el valor de utilidad en la muestra se concentra en un rango alto por encima de los otros rangos, mientras la curiosidad no se diferencia entre un alto y uno medio alto y por último el desafío, reconocimiento y autonomía será la concentración en un rango medio alto. Esto se detalla en la siguiente tabla 53, la que permite aceptar la hipótesis de investigación que señalaba diferencias en los factores motivacionales dentro una percepción de un contexto educativo motivador para estudiantes de postgrado en Educación Superior. Esta supondrá además una jerarquización de factores motivacionales prioritarios para el grupo de estudiantes tomados en la muestra.

Tabla 53. Ordenación de Factores Motivacionales en función a Rangos

Concentración de la Muestra en Rangos	Factores Motivacionales
Alto > Medio Alto	Evaluación y Valor de Utilidad
Alto = Medio Alto	Curiosidad
Alto < Medio Alto	Desafío, Reconocimiento y Autonomía

Con respecto a él cuestionario de motivaciones extrínsecas en estudios de postgrados, para el caso del tiempo en el día las personas se señalaron una preferencia en primer lugar para el turno noche (71%, 93), luego en segundo lugar el turno mañana (21,4%, 28) y finalmente el turno tarde con un (7,6%, 10). Estos se detallan en la Tabla 54 y en la Figura 43. Este tipo de respuestas puede estar relacionado al desarrollo de un tipo de trabajo o en función a la libertad de tiempo.

Tabla 54. Frecuencia Tiempo del Día

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mañana	28	21,4	21,4
	Tarde	10	7,6	29,0
	Noche	93	71,0	100,0
	Total	131	100,0	100,0

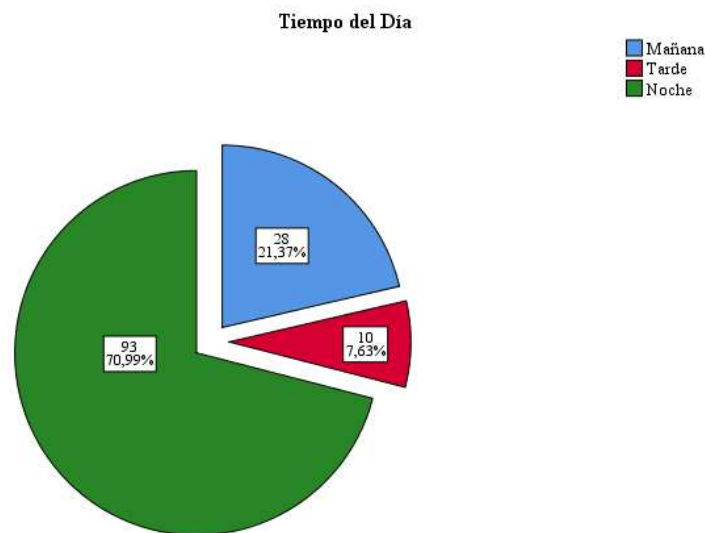


Figura 43. Frecuencia Tiempo en el Día

En cuanto a la cantidad de estudiantes, la muestra señala una casi total preferencia por grupos de estudio de 25 a 30 estudiantes por que presenta 97,7% (128) y unos cuantos para el caso de 30 a 40 estudiantes (1,5%, 2) y 40 a más estudiantes (0,8%, 1). Estos se retratan en la Tabla 55 y en la Figura 44. Esta respuesta puede estar vinculada a que en grupos mayores de estudiantes, la participación en el proceso de enseñanza se ve comprometida.

Tabla 55. Frecuencia Cantidad de Estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válido	25 a 30 estudiantes	128	97,7
	30 a 40 estudiantes	2	1,5
	40 a más estudiantes	1	,8
	Total	131	100,0

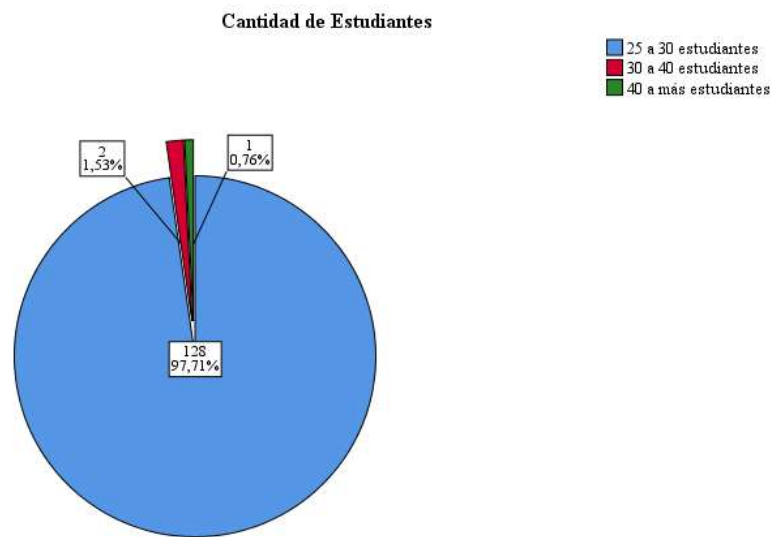


Figura 44. Frecuencia Cantidad de Estudiantes

En el marco de las clases mínimo que se espera por modulo dentro de un postgrado, la muestra se encuentra dividida entre las opciones de 6 clases (51,9%, 68) y 12 clases (48,1%, 63). Estos detallan que existe una predilección para ambas opciones donde no existe mucha diferencia. Porque esta es una opción que surge para dinamizar y ampliar los contenidos.

Todos estos resultados se demuestran en la Tabla 56 y en la Figura 45. Esta hará énfasis a la dinámica de los programas de postgrado, que también forma parte de una nueva política de educación de postgrado en la que se intenta brindar a los estudiantes más docentes y contenidos a modo de diversificación y actualización.

Tabla 56. Frecuencia Clases Mínimo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válido	6 clases	68	51,9
	12 clases	63	48,1
	Total	131	100,0

Clases Mínimo

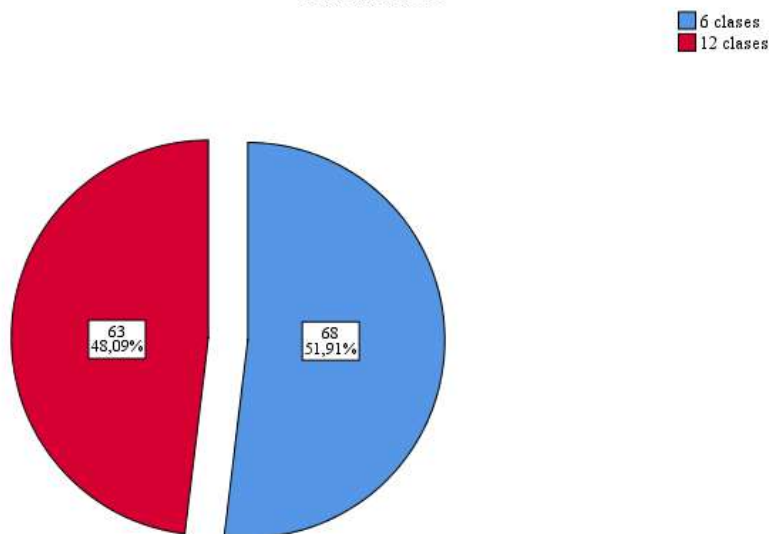


Figura 45. Frecuencia Clases Mínimo

La muestra del estudio señaló que la primera modalidad de postgrado de preferencia es la presencial (48,9%, 64), luego se encuentra la semipresencial (29,8%, 39), después la virtual (8,4%, 11). Estos datos se reflejan en la Tabla 57 y en la Figura 46. Esta supondrá y confirmará que se resalta la participación del docente en el proceso de enseñanza y por eso se deja en último lugar los programas mediante plataforma.

Esto hará énfasis a un proceso de heteroestructuración del conocimiento mediante métodos coactivos y en la que es importante la interacción con el docente a nivel de apertura, retroalimentación y presencia

Tabla 57. Frecuencia Ira Modalidad de Postgrado de Preferencia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Presencial	64	48,9	48,9
Semipresencial	39	29,8	78,6
Válido Virtual (Plataforma)	17	13,0	91,6
Online (Sesiones Vivo)	11	8,4	100,0
Total	131	100,0	

Ira Modalidad Postgrado de Preferencia

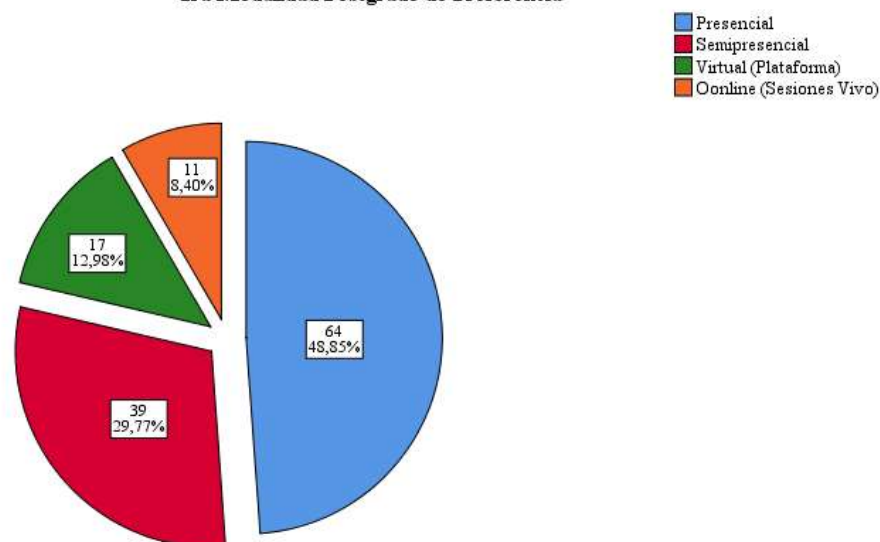


Figura 46. Ira Modalidad de Postgrado de Preferencia

La segunda modalidad de postgrado de preferencia establecido por la muestra es la semipresencial con un 46,6% (61), luego está la virtual con un 22,9 (30), después la presencial (17,6%, 23) y finalmente la Online con sesiones en vivo (13%, 17). Estos datos se señalan en la Tabla 58 y en la Figura 47. La segunda modalidad de postgrado de manera reiterativa es la semipresencial, esto ligado a un proceso coactivo con el docente, aunque sea mínimo y que sea exclusivo para el aprendizaje y la enseñanza.

Tabla 58. 2da Modalidad de Postgrado de Preferencia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Presencial	23	17,6	17,6
Semipresencial	61	46,6	64,1
Válido Virtual (Plataforma)	30	22,9	87,0
Online (Sesiones Vivo)	17	13,0	100,0
Total	131	100,0	

2da Modalidad Postgrado de Preferencia

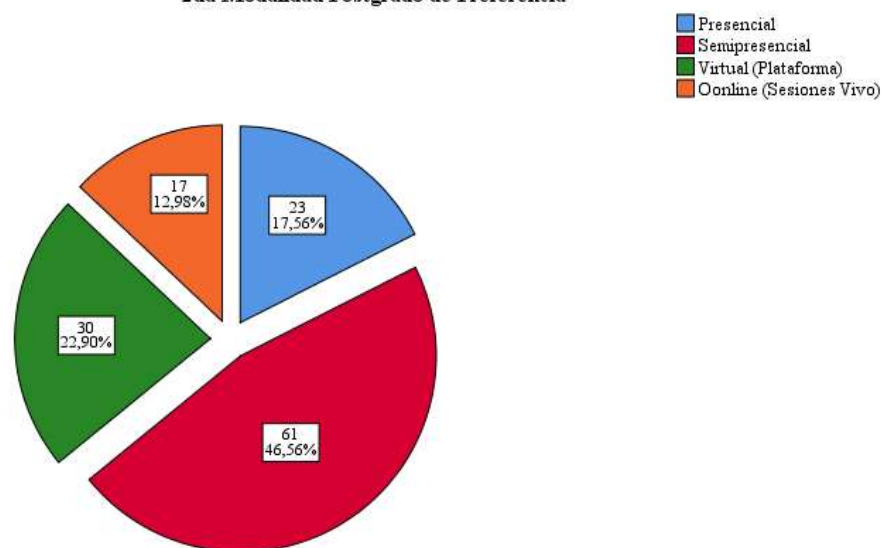


Figura 47. Frecuencia 2da Modalidad de Postgrado de Preferencia

La tercera modalidad de postgrado de preferencia establecida por la muestra es la Virtual (Plataforma) en la cual se halla un 32,8% (43), luego la online (sesiones en vivo) con un 29,8% (39) después la semipresencial 20,6% (27) y finalmente presencial 16,8% (22). Estos datos son relevantes por que establecen que no existe mucha diferencia por el tercer lugar entre las opciones de plataforma o de sesiones en vivo. Estos datos se reflejan en la Tabla 59 y en la Figura 48. Aunque esta es contradictoria al resultado de la primera pregunta sugiere que se ha empezado a considerar como opción el aprendizaje asincrónico mediante plataforma como parte de los procesos de enseñanza en educación superior.

Tabla 59. Frecuencia 3ra Modalidad de Postgrado de Preferencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válido	Presencial	22	16,8	16,8
	Semipresencial	27	20,6	37,4
	Virtual (Plataforma)	43	32,8	70,2
	Online (Sesiones Vivo)	39	29,8	100,0
	Total	131	100,0	

### 3ra Modalidad Postgrado de Preferencia

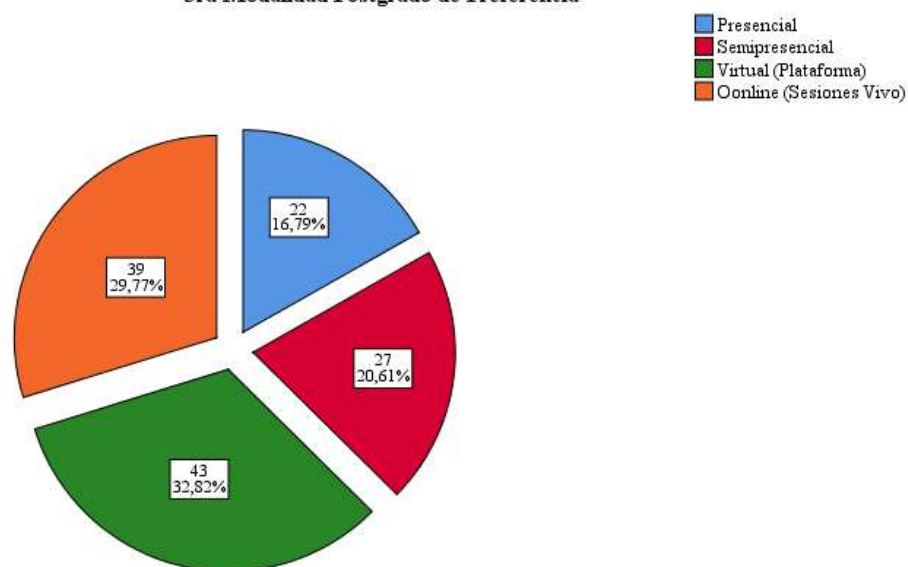


Figura 48. 3ra Modalidad de Postgrado de Preferencia

Para la duración de la clase, la muestra señala una mayor preferencia por pasar en un tiempo de 3 horas por clase (66,4%, 87), como segunda opción están las clases de 1 hora y media (31,3%, 41) y finalmente como rezagado o última están las de 4 hora y media (2,3%, 3). Todos estos datos se advierten en la Tabla 60 y en la Figura 49.

Esta sugerirá que el proceso de enseñanza y aprendizaje por clase sea en tiempos medianamente cortos de 3 horas y como última alternativa que sean de 1 hora y media. Este resultado sugiere que los estudiantes no observan la posibilidad de clases largas aunque sean dinámicas y consideran esta por eso como última alternativa para su experiencia.

Tabla 60. Frecuencia Duración de Clase

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válido	1 hora y media	41	31,3
	3 horas	87	66,4
	4 horas y media	3	2,3
	Total	131	100,0

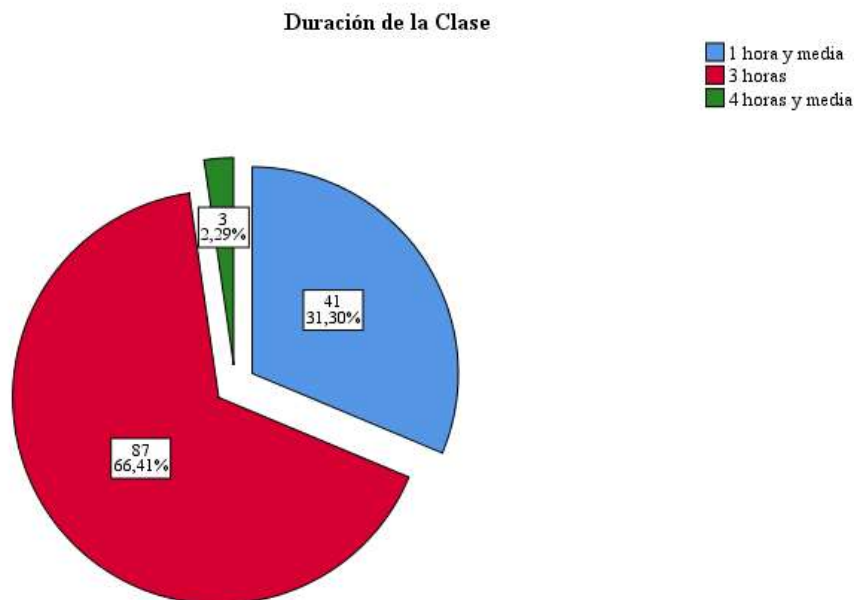


Figura 49. Frecuencia Duración de la Clase

Dentro un postgrado para la cantidad de clases que se pasan durante la semana se ha establecido como primera opción la de 3 veces por semana (56,5%, 74) que viene a ser un poco más de la mitad de la población. En segundo lugar, se establece pasar 2 veces a la semana (24,4%, 32), en tercera instancia el pasar 4 veces a la semana (11,5%, 15) y finalmente 1 vez a la semana (7,6%, 10). Estos datos se identifican en la Tabla 61 y en la Figura 41.

Este será un factor importante porque dado que se ha establecido que no existe una preferencia por el trabajo autónomo y al parecer por fuera del aula o el horario de clase, esta implica que los estudiantes prefieran una cantidad de clases por semana de término medio 3 y no menos o más. Tal vez orientado a los otros postgrados o actividades que se realizan por fuera del estudio o inclusive otras responsabilidades por que se tiene como segunda opción el pasar 2 veces por semana.

Tabla 61. Frecuencia Cantidad de Clases a la Semana

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
1 vez a la semana	10	7,6	7,6
2 veces a la semana	32	24,4	32,1
Válido 3 veces a la semana	74	56,5	88,5
4 veces a la semana	15	11,5	100,0
Total	131	100,0	



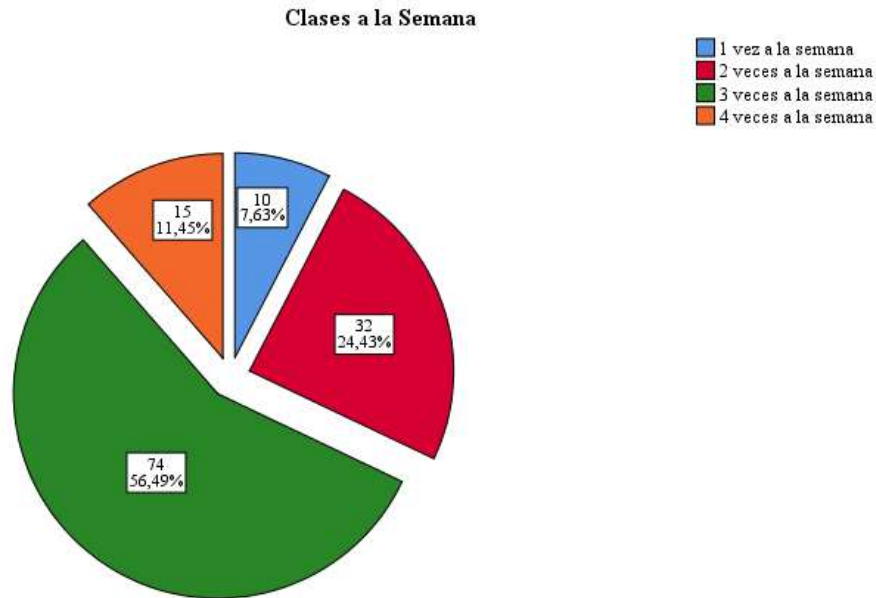


Figura 50. Frecuencia Clases de la Semana

Las frecuencias generales al no haber diferencias significativas o una predilección por las creencias constructivistas o tradicionales se rechaza la hipótesis general y alternativa de investigación y más bien se acepta la nula que sugiere la no existencia de diferencias entre creencias. Para el caso de los factores motivacionales si se observa una diferencia para los estudiantes lo que permite ordenar que factores son más importantes que otros en la educación superior por lo que se acepta hipótesis de investigación que señalaba la existencia de diferencias en estos.

## **CAPITULO VI**

### **PROPUESTA TEORICA**

#### **6.1. MODELO MOTIVACIONAL DE ENSEÑANZA CENTRADO EN EL ESTUDIANTE**

En función a lo estudiado se desarrolló un modelo de enseñanza motivacional basado en el estudiante donde debe ponerse a consideración tres factores motivacionales dentro el contexto de aprendizaje que son el desafío, la autonomía y el reconocimiento. Cada uno de estos hace hincapié en despertar aquella motivación extrínseca dentro el estudiante y hacer de este el protagonista de su aprendizaje.

Esta será determinante por que estará vinculada tanto a la acción docente dentro y fuera del aula de postgrado que influirá en la satisfacción del estudiante y ayudará al desarrollo de un proceso de aprendizaje a nivel postgrado como decía Álvarez, Chaparro y Reyes (2015, p. 10). Porque un proceso de enseñanza y aprendizaje no solamente se dará en un contexto de clase sino también será necesario la profundización de conocimientos y el desarrollo de competencias por que el tiempo es limitado.

El primer factor motivacional es el desafío, que es la percepción de trabajo en la clase, compuesto de identificar las clases como un espacio para el desarrollo y mejora en el que se invierte en el proceso de aprendizaje y la realización de productos (Lam, Pak y Ma, 2002, p. 122). Porque todo proceso de formación no solamente debe implicar una inversión académica sino también un proceso de sensibilización social y un compromiso humano que atraiga al estudiante (Da Cunha, 2015, p.87). Esto implica que el proceso de formación debe impulsar la mejora o profundización de un tema o contenido, ganancia de habilidades o el desarrollo de competencias de forma desalentadora o confiada.

Por lo que el docente debe considerar la cantidad de clases que se imparte en el módulo, esto para entregar un sentido y un proceso progresivo de descubrimiento y exploración de algo nuevo que incentive la profundización de su área a cargo o el desenvolvimiento de la clase. Este no basándose enteramente en la dificultad sino en la posibilidad de éxito o utilización de recursos propios del estudiante para el desarrollo del proceso mediante el ampliado de los temas, el

tratamiento de dilemas o problemas, o simplemente un proceso dialógico para la construcción de un tema.

Estos procesos de problematización o involucramiento del estudiante sugerirán que el estudiante debe realizar una construcción de su conocimiento y no tanto una construcción conjunta con el docente como sugería Tancara (2006, p. 168). Porque el objetivo será la comprensión de conocimientos y competencias que generen un desempeño flexible en el estudiante que no trata solo de la transmisión del conocimiento sino el desarrollo de capacidades y destrezas.

También relacionado a este factor se verá una diferencia por sexo porque tanto en hombres y mujeres los procesos de conformación de desafíos dentro la clase se configuran de distinta forma y con preferencias remarcadas que será necesario explorarlas antes del desenvolvimiento de una clase o el desarrollar distintos tipos de desafíos en el que haya una implicación manual o emocional. Porque se ha encontrado que roles diferentes en la clase pueden ser un factor atrayente y ayuda a la implicación del estudiante.

Se observa además un distinto tipo de aforo en la clase y la performatividad del estudiante no se encuadra en solo un tipo de actividad. Por lo que se debe llegar a las expectativas de varios estudiantes y no solo considerar a los afines a la actividad. (Bux, Fattah y Ali, 2015, p. 142). Porque en cuestiones de género se debe brindar la misma oportunidad tanto a hombres y mujeres; por lo tanto, entregar opciones de acción dentro el aula que satisfagan a la mayoría.

Para el factor motivacional del desafío será importante por eso considerar la facultad de los estudiantes porque las tareas desafiantes a desarrollar dentro las clases o un proceso de enseñanza deberían estar orientadas por una temática. Esta hará reflexión a la didáctica específica que se utiliza por carrera dentro de estos entornos para promover el desenvolvimiento académico. Un ejemplo de esto es con investigaciones que se han llevado a cabo explorando estrategias académicas para impulsar la comprensión lectora (Guerra y Guevara, 2017, p. 85-86).

La mecanización de la enseñanza y el aprendizaje debe tomar en cuenta la relación pedagógica entre estudiante y docente. Algunos de estos aspectos relacionados con la materia o la temática que se imparte tienen que ver con dificultades, límites y debilidades para su transmisión. En la que se

deben utilizar herramientas o instrumentos complementarios para el armado de dinámicas o situaciones del aprendizaje que para cada carrera o facultad serán diferentes.

La autonomía va referida a crear espacios de decisión y control para el estudiante dentro su desenvolvimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Lam et al., 2002, p. 123). Estos serán relevantes porque desde una teoría de la autodeterminación, el estudiante recurre a sus recursos o estrategias cognitivas para su aprendizaje y no vendrá a ser un ente pasivo. Esta será importante para inculcar procesos de autoregulación y autoevaluación en el estudiante (Pintrich, 2003, p. 673).

Este factor se relaciona al sexo y la facultad, esto es relevante porque al momento de configurar la autonomía dentro un proceso de enseñanza y aprendizaje se debe considerar la elección de actividades para la enseñanza, las características específicas del proceso, contenido y otros aspectos que pueden ser diferentes en cuanto al sexo tanto para hombres y mujeres como también a la facultad o carrera a la que pertenecen.

Como dice Pintrich (2003, p. 671) se hacen presentes distintos patrones de motivación de acuerdo a un contexto o factores personales. Estos van muy relacionados a que quiere el estudiante para su desarrollo personal o profesional, también a un proyecto de vida que reflejan sus expectativas de estudio. Cabe recalcar que la autonomía puede ir dirigida a la organización del trabajo, la selección de procedimientos o entregar una forma de pensar y enfocar el aprendizaje como sugiere Alonso (2005, p. 73-74).

El último factor dentro de este modelo es el reconocimiento que será todo aquel proceso en el que se refuerza el esfuerzo, mejora ante el éxito y el fracaso durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (Lam et al., 2002, p. 123). Esta será importante para recaer el proceso de enseñanza no solo a la adquisición de conocimiento sino al desarrollo personal y profesional con competencias.

Con este modelo se plantea que los entornos de aprendizaje de postgrado son espacios de significado, negociación y fomento en la creación del conocimiento donde la practica pedagógica refuerza el accionar del estudiante desde el cómo se mueve o su participación en estos entornos. Sin embargo cabe recalcar que dentro este modelo se deben considerar más factores por que no se encuentra relacionados directamente y no se agrupan fácilmente en un contexto educativo.

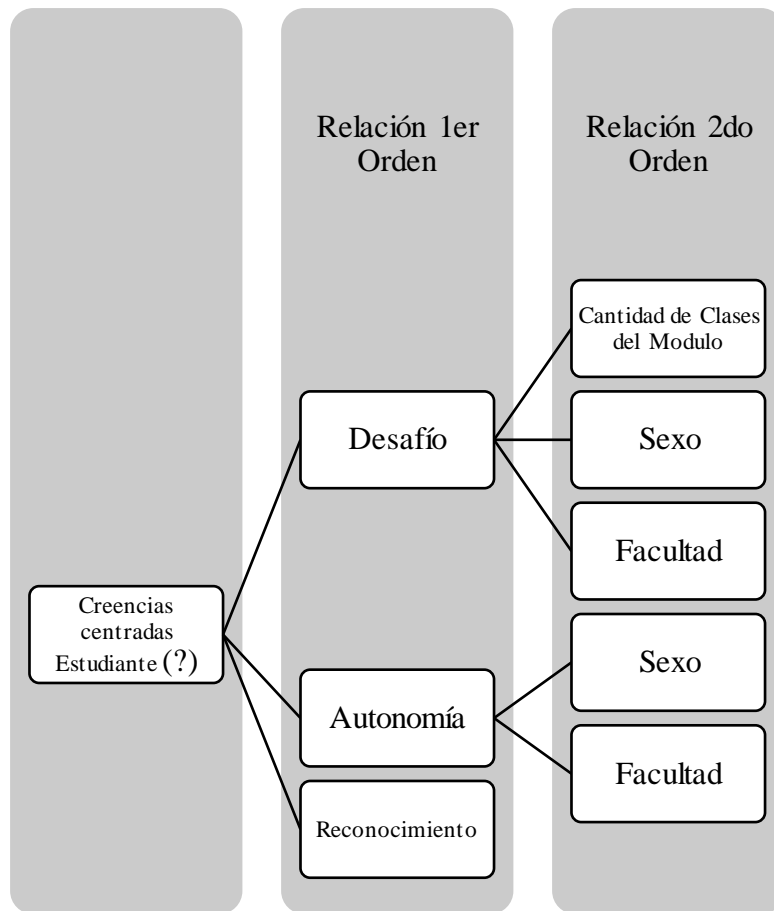


Figura 51. Modelo Motivacional de Enseñanza centrado en el Estudiante

## 6.2. MODELO MOTIVACIONAL DE ENSEÑANZA CENTRADA EN EL PROCESO

En función a las creencias centradas en el proceso, se establece un modelo de enseñanza dominante y hegemónica que se basa en la transmisión del conocimiento. Esta configurará la significancia del proceso y el accionar docente sobre el estudiante dentro de los procesos educativos. Por lo que no es raro que los factores motivacionales relacionados a estas creencias sean el valor de utilidad, curiosidad y evaluación. Estos factores serán importantes para la configuración y planificación de las clases.

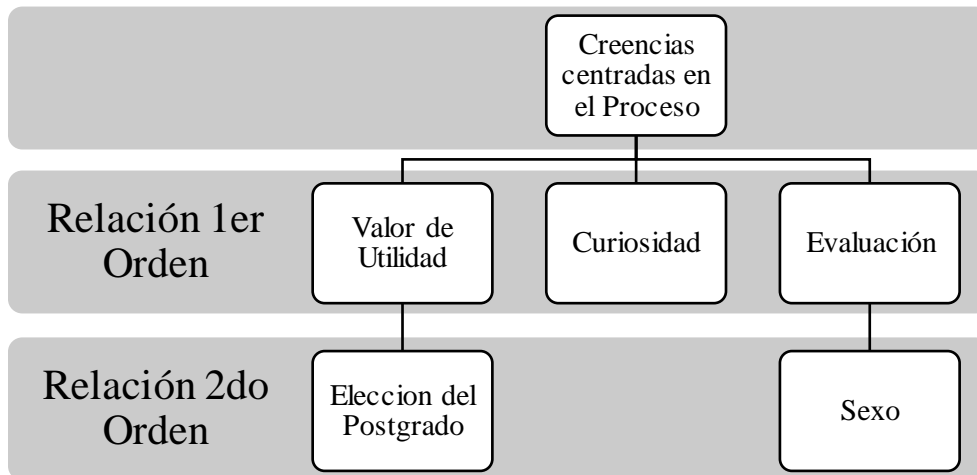


Figura 52. Modelo Motivacional Enseñanza centrado en el Proceso

Aunque se establece como un modelo de enseñanza tradicional la transmisión de los conocimientos, esta forma de hacerlo a cambiado, porque se plantea bajo una pedagogía del conocimiento basada en la heteroestructuración que más que utilizar métodos tradicionales de exposición, esta se enfocara en métodos coactivos como sugiere Not (1983, p. 27). Los métodos coactivos implican toda una sistematización de la situación y la conducta enfocada en el producto, la competencia o el conocimiento en la que no se toma en cuenta la perspectiva del estudiante.

El factor motivacional de valor de utilidad estará orientado a generar interés o expectativas en el aprendizaje conforme al conocimiento adquirido, habilidades o competencias para su desempeño profesional o personal definida por Lam et al., (2002, p. 122). Esto da a conocer que dentro la clase se debe estructurar un proceso de develación de la meta de aprendizaje de los contenidos y competencias para la vida o la experiencia laboral o profesional de la cual estará encargado el docente. Por lo que no se abre paso a la suposición, malentendido o tergiversación del uso o aplicación de lo aprendido.

Un ejemplo del valor de utilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje se representa en la realización de trabajos voluntarios para aprender ciertas habilidades sin un proceso de evaluación de por medio (Camacho-Miñano y Del Campo, 2015, p. 77). Esta pone énfasis en la intención de aprender los beneficios de la práctica o realización de lo aprendido dentro el aula algo que usualmente no se toma en cuenta dentro la clase. Será importante para enfatizar un aprendizaje que no sea obligado.

En el estudio de educación superior se encuentran distintos tipos de motivaciones orientados al desarrollo de un perfil o trabajar en un determinado campo de trabajo o uno finalmente económico. Estas se demostrarán en la modalidad que se elige de postgrado, como presencial, semipresencial, online o virtual por que se analiza la calidad de aprendizaje, lo que quiere aprender y cómo hacerlo. Un claro ejemplo de aquello es la preponderancia que existe en la elección de carreras ingenierías (stem) o relacionadas con la tecnología tanto en hombres y mujeres por la labor profesional o los réditos económicos y sociales que puede generar (Oliveros et al., 2016, p. 92).

La curiosidad será otro proceso motivacional importante dentro este modelo porque será remover la confusión o ambigüedad en el tema o contenidos para desarrollar expectativas y un valor a la enseñanza y el objeto de aprendizaje (Lam et al., 2002, p. 122). Este factor será relevante para generar una motivación intrínseca en el proceso que debe partir de un contexto extrínseco elaborado por el docente.

Aunque no se asegura la curiosidad en el estudiante, este reenvindica un proceso conjunto con el estudiante en el que el docente presenta el contenido y este debe al mismo tiempo descubrirlo. La clave está en la exposición o presentación del contenido donde se deberá recurrir a didácticas expositivas mediante videos, audios o casos, etc. Todos estos tomando en cuenta el tipo de temática que presenta o imparte y las características de sus estudiantes en este caso jóvenes o adultos.

La evaluación es otro factor motivacional parte de este modelo centrado en el proceso que adquiere relevancia por que determinara el desenvolvimiento en la clase. Acá se pone en juego la respuesta o actitudes del estudiante a favor o en contra respecto a su aprendizaje. (Lam et al., 2002, p. 123). Donde se deberá dar hincapié a una retroalimentación y a la justicia presente en el proceso, la cual será lo más relevante a tomar en cuenta por el estudiante.

Estará relacionado al sexo por que se encuentra variaciones de acuerdo al tipo de evaluación que se prefiere dentro un proceso de enseñanza y aprendizaje. Porque cuando se habla de un proceso de evaluación cada persona puede preferir una retroalimentación positiva o negativa, también puede estar relacionado a la tipología de evaluación que se realiza si es solamente por el docente, compañeros o una propia.

### **6.3. JERARQUIA DE FACTORES MOTIVACIONALES EN EDUCACION SUPERIOR**

Como se detalla en la Figura 53 existe una jerarquía de factores motivacionales obtenida por las frecuencias y la distribución de los datos. La información se concentró entre los rangos alto y medio alto, pero la proporción de la misma es diferente lo que orienta a la conformación de niveles para estos factores dentro del grupo de estudiantes.

Para el nivel más alto se consideró aquellos factores donde la proporción de la población era mayor en un rango alto, estas fueron evaluación y valor de utilidad. Estas remarcan una valoración de la gestión del aprendizaje por la situación que se vive y no por el estudiante. En donde 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.

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 del proceso. Por lo que se enfatizaría en una motivación extrínseca dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta representa que las necesidades del estudiante de postgrado más que uno de desarrollo personal o espacio de interacción como es la escuela o la universidad a nivel pregrado queda de lado y este se concentra en la adquisición de conocimientos y habilidades.

Con estos factores en la educación superior se desarrolla una motivación orientada al resultado y el aprendizaje. Al resultado porque el fin no estará solo en el reconocimiento o los refuerzos obtenidos sino en entender las tareas y la actividad que función cumplen consigo mismo y su profesión. Será orientado al aprendizaje por que buscará algo relevante y útil en la que la principal acción es experimentar nuevas competencias y subsanar necesidades.

El factor motivacional de la curiosidad queda en el medio o en segundo nivel como motivador en el proceso de enseñanza y aprendizaje. 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 postgrado 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 estudiante al proceso.



En consecuencia, para motivar desde la curiosidad, el docente deberá pensar y reflexionar acerca de la presentación, descubrimiento y exploración del tema que imparte en clase para generar iniciativa en el estudiante de postgrado. Por eso el docente deberá preguntarse que inquieta o moviliza al estudiante y así armar desde su experiencia, pedagogía y conocimiento una clase atrayente. Esta será importante porque recalca al docente como el encargado de la presentación o visibilizarían un tema y no solo su enseñanza o aprendizaje.

En última instancia se encontrará el desafío, la autonomía y el reconocimiento, porque el postgrado al ser un proceso de formación complementario, académico y voluntario, el estudiante prefiere prescindir de su individualidad. Esto pudiendo estar relacionado al factor de tiempo de las clases o el rol que ocupa este proceso dentro de su formación o desarrollo.

El desafío en clase se refiere a la organización, planificación y coordinación de un aprendizaje acorde al estudiante donde él pueda sentirse competente y no abrumarse porque es demasiado difícil ni fácil. Esto supondrá brindar un proceso más orientado al progreso en la que se entregan oportunidades y la característica final es el aprendizaje que solo las calificaciones. Esta por lo tanto supondrá el adecuarse a un perfil del estudiante y generar un proceso flexible en la que el centro es el desempeño del estudiante.

En paralelo a este factor se halla la autonomía, que puede ir por tres vertientes que son la organización del proceso, la selección de tareas o el modo de pensar o enfocar el aprendizaje. Esto será relevante porque el docente puede plantear estrategias dentro la didáctica de la clase en la que el estudiante tome decisiones respecto a varios aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje para entregarle control sobre el mismo.

En último lugar se encuentra el factor de reconocimiento, haciendo hincapié en que no necesariamente se realiza un proceso de formación superior por la obtención de ciertas recompensas posteriores, sino se realiza el aprendizaje para subsanar o conocer algo nuevo. Se podría hablar entonces de un aprendizaje altruista, aunque dependerá como se mueva el estudiante después de este proceso de formación.

En contraposición a los dos anteriores modelos si se toman en cuenta un proceso de enseñanza con enfoque mixto, centrado primero en el proceso y luego en el estudiante es que se debe

jerarquizar y brindar un orden a los principales motivadores dentro de este proceso. Porque como se pudo señalar estos son más remarcados desde el proceso que el accionar del estudiante, pero no se descartan. En resumen, esto permitirá reflexionar sobre una pedagogía del conocimiento mediante la interestructuración.

Esta pedagogía reconoce a los sujetos tanto docente y estudiante, planteando que existe una estructuración cognoscitiva que interfiere o reorganiza cada uno de ellos. Entonces el conocimiento entonces no viene de la nada y se debe reflexionar sobre la abstracción de este y la influencia del propio sujeto. Aquí las operaciones lógicas principales de la enseñanza y aprendizaje serán la asimilación, acomodación y adaptación sugeridas por Piaget.

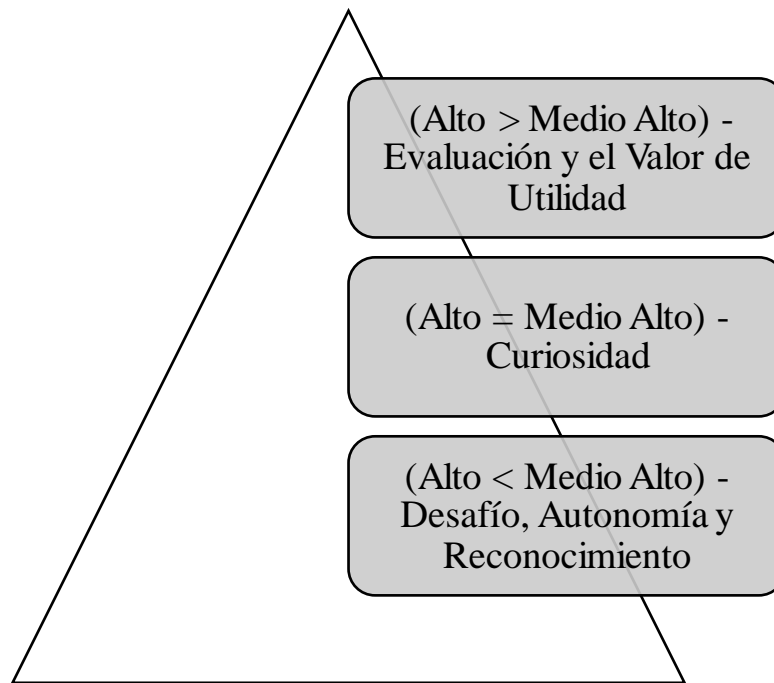


Figura 53. Jerarquía de Factores Motivacionales

## **CAPITULO VII**

### **CONCLUSIONES**

Esta investigación concluye verificando el uso y proponiendo una adaptación tanto de la Escala de Creencias sobre la Enseñanza y la Escala de Percepción del Contexto Educativo Motivador. En el primero se logra verificar que cumple un constructo mediante el análisis factorial y contenido con el juicio de expertos, además los resultados llegan a tener consistencia y fiabilidad. En cambio, la segunda escala solo se logra someter a una validez de contenido y fiabilidad por la cantidad de participantes en el estudio, donde se confirma una buena adaptación y validación de la escala pero que necesita ser completada.

Además, se descubre que los factores motivacionales, todos se encuentran relacionados a ambos tipos de creencias tanto centradas en el proceso y en el estudiante por lo que no se puede negar su trabajo para un contexto educativo tradicional o constructivista. Sin embargo, con el proceso de conformación de clasificación en grupos se establece que es primordial en el caso de las creencias centradas en el estudiante concentrarse en generar desafío, autonomía y reconocimiento. Mientras en las creencias centradas en el proceso el foco de atención estará en el valor de utilidad, curiosidad y evaluación.

Gracias al análisis de frecuencias en estudiantes de postgrado en educación superior en una institución privada se revela una jerarquía de los factores motivacionales en el estudio. En un nivel más alto y denotándose como de mayor importancia se encuentra la evaluación y el valor de utilidad que se establecen en estos estudios. Luego vendrá a ser en segunda instancia la curiosidad que produce el docente en clases. Mientras que lo último será el desafío, autonomía y reconocimiento para motivar en este tipo de educación.

Profundizando esta diferencia por sexo se encuentra que los factores motivacionales de valor de utilidad, curiosidad y autonomía no presentan diferencias entre varón y mujer. En cambio, para los factores de desafío, evaluación y reconocimiento se encontrarán como más importantes para las mujeres que estudian un postgrado. Esto remarca que existe un proceso ligado a la valoración del trabajo y estudio que busca ser reconocido en la mujer.

En cuanto a la edad se establece que no existen diferencias en los factores motivacionales de desafío, autonomía, valor de utilidad, reconocimiento y evaluación tanto para adultos jóvenes, las personas en adultez media y los adultos mayores. Pero se identifica que la curiosidad es un factor menos importante para los adultos mayores entre los 45 a 65 años de edad que se encuentran estudiando un postgrado.

Si analizamos por los cursos de postgrados que se cursan, en cualquier modalidad no se encuentran diferencias entre valor de utilidad y autonomía. El desafío se destacará principalmente como factor motivacional en doctorados, maestría y diplomados. En cambio, la curiosidad ganará relevancia sobretodo en casos de personas que cursan un doctorado. Mientras que el reconocimiento adquirirá mayor valor en cursos de formación continua, diplomados y doctorados.

Con respecto a las creencias sobre la enseñanza no se encuentran diferencias y más bien al estar tanto las centradas en el proceso y las centradas en el estudiante en un mismo rango, por lo que al ser ambas en misma medida ser importantes para los estudiantes de postgrado, se recae que para la enseñanza se precisa un aprendizaje mixto. En cuanto a las creencias centradas en el proceso no se halla diferencias por sexo, pero para las centradas en el estudiante, las mujeres establecen una mayor preferencia que los hombres.

Al dividirse la muestra de estudio por rangos de edad tampoco se encuentra una preferencia mayor para los distintos parámetros de edad. Por lo que resulta indiferente en este caso por edad si es creencias centradas en el proceso o centradas en el estudiante.

## **7.1. DISCUSIÓN**

Para el siguiente estudio con respecto a las creencias de la enseñanza en estudiantes de postgrado al encontrarse que son mixtas porque ambas están por encima de la media y proporcionalmente no presentan diferencias entre las centradas en el estudiante y en el proceso. Donde la gestión del conocimiento y su enseñanza a partir de los estudiantes debe tomarse en cuenta desde el mismo estudiante y el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto va acorde a que las Universidades en diferencia de otros entornos educativos está orientada a responder problemas sociales y económicos tanto de la sociedad y Estado. Esto sugiere que no solo responderá a un marco individual sino a uno global que le impondrá el conseguir ciertos resultados.

Además, se advierte que las creencias centradas en el proceso se encuentran remarcadas

mayormente para postgrados cortos y largos como los cursos de formación continua, diplomados, maestrías y doctorados. Porque en algunos procesos de formación se identifica un currículo enciclopédico en contra a uno de paradigmas y de capacidades del aprendizaje. Pero esta no será negativa por que existe un proceso de explosión de la información científica y tecnológica donde será necesaria esta formación y tipo de intervención.

Sin embargo, en los casos de postgrados cortos como cursos de formación continua o diplomados esta deberá formar parte de un proceso de seguir aprendiendo y desarrollar capacidades más que información. Por lo que no debería ser suficiente diplomados para avanzar en un área sino deberían ser complementos a otros procesos o una inmersión en la temática. Porque eso implicara una enseñanza centrada en un proceso multinivel en el que no solo se busca conocimiento sino se da lugar a un aprendizaje completo.

Estas creencias centradas en el proceso según los resultados no tendrán diferencias entre adultos jóvenes, adultos medios y adultos mayores, además es notorio la predilección de mujeres por este tipo de educación. Cabe recalcar que concentrarse en el proceso tiene sentido porque la Educación Superior es un espacio corto de formación donde no solo se debe poner atención a la gestión del conocimiento sino también a la socialización entre estudiantes y docentes por lo que deberá existir una gestión académica o de aula.

En cambio, las creencias centradas en el estudiante se encuentran para programas de cursos de formación continua y de especialidad. Señalando que no solo se busca recursos humanos calificados sino también personas con un desempeño autónomo y solidario. Esto será clave por que deberá identificar cuáles son las necesidades del estudiante para su desarrollo personal y profesional porque cabe recordar que estos vienen en algunos casos de centros educativos diferentes haciendo hincapié en la individualidad del estudiante. Donde este tipo de postgrados tanto de especialidad y cursos cortos plantean una labor profesional y de servicio a la comunidad con el desarrollo de la ciencia donde será clave la autonomía del estudiante y además pueden ser los más requeridos por su coste y longitud.

Además, estas creencias no se diferencian entre adultos jóvenes, medios y mayores, aunque sigue siendo más remarcada en mujeres que en varones. Entonces la presencia de estas creencias en estos rangos de edad concuerda con que ya no existe un enfoque curricular dominante constante sino está sujeto a un escenario social, político, cultural y económico donde hay una confrontación

entre lo neoliberal y el conservadurismo.

Estos ligados por ejemplo a una mayor emancipación de la mujer o cuestiones del orden social que tendrán distinta prioridad en los estudiantes y será su principal foco de atención porque afecta a todas las generaciones o rangos de edad. Además, ambas creencias tanto las centradas en el proceso y las del estudiante son más remarcadas en mujeres denotando que ellas están orientadas a preocuparse como se da este proceso y actúan de forma más crítica porque la profesionalización será parte de su emancipación.

En cuanto a la percepción educativa motivacional se encuentra que los estudiantes de postgrado priorizan 2 factores que son la evaluación y el valor de utilidad. Estos factores demuestran que la motivación en estudiantes de postgrado está orientado al aprendizaje y el resultado. Cuando está orientado al aprendizaje se representa con conocer cuan útil y relevante es la experiencia como también que competencias se están ganando con esta formación. En cambio, cuando está orientado al resultado se hace visible esa predilección por las recompensas de esta formación a nivel personal y profesional.

La evaluación como factor motivacional dentro un contexto educativo de postgrado confirma que las estrategias de los docentes deben partir de entregar un feedback y generar un flujo del discurso en donde también se describa la experiencia que comparte con los estudiantes. Porque la manera de realizar la evaluación determinara un progreso y una mejora, si se detallan no solo los puntos fuertes sino también los débiles en el avance del estudiante y así adquirir recomendaciones o sugerencias.

Entonces será importante el desarrollo principalmente de una conversación guiada en el entorno de enseñanza y aprendizaje donde el docente es autoridad y el estudiante requiere una retroalimentación del proceso. Sin embargo, la forma de esta puede ser mediante la discusión (expresión del desacuerdo, sugerencias o críticas), acumulación (la repetición, elaboración y confirmación) y exploratoria (cuestiona, razona y profundiza distintos puntos)

El valor de utilidad será otro factor motivacional que se comprueba con la teoría de Ausbel acerca del aprendizaje significativo en el que las nuevas ideas expresadas están relacionadas a algo que se sabe. Por lo que acá es importante establecer las razones para el estudio a partir de las proposiciones, comentarios u opiniones antes del proceso de asimilación de conceptos. Este

proceso por lo tanto al estudiante le permitirá reforzar razones para su aprendizaje y una motivación extrínseca para el estudio del tema o contenido a tratar.

Estos factores comprueban el éxito que tiene el cambiar la dinámica dentro de los entornos de aprendizaje a nivel universitario o de postgrado que se ha realizado en otras investigaciones. Por ejemplo, en un proceso de investigación acción se interiorizó en las necesidades de los estudiantes y se configuró la enseñanza en función a estas. Por otro lado, se ha instalado en entornos universitarios metodologías de flipped classroom donde el estudiante se adentra en la teoría y contenido de forma autónoma en casa y en clase solo se trabaja de manera práctica. También se ha utilizado recursos tecnológicos de gamificación en base a tecnologías para incrementar la dinámica, interacción y adentrar una mecánica de juego en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como segunda instancia valoran el factor motivacional de la curiosidad. Este factor motivacional será importante porque establecerá la necesidad de establecer una trayectoria guiada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la que el docente inicia y busca una respuesta, pero esta interacción no debe terminar ahí sino debe continuar con más feedbacks del docente y con preguntas o respuestas del estudiante. Esta busca generar expectativas en el estudiante y planteara la realización de un aprendizaje autónomo autoestructurado.

Tanto los factores de evaluación, valor de utilidad y la curiosidad partirán del contexto para generar una motivación extrínseca en el estudiante que será influenciada por sus expectativas, autoeficacia, autodeterminación y el valor que le entregan al proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo que generara una motivación introyectada en los estudiantes y de origen externo, la cual es un proceso de internalización de valores acerca del aprendizaje.

Por último, consideran el desafío, la autonomía y el reconocimiento como motivadores del aprendizaje. Aunque dentro de los entornos educativos se establece que la libertad al individuo le da más fluidez a su accionar lo que amplía su intercambio social y esparcimiento para su proceso de enseñanza y aprendizaje, esto es lo último al parecer que quieren los estudiantes. La razón de esto puede estar relacionado al límite de tiempo de la formación, la diferencia de edad entre estudiantes encontrada en estos espacios o el formato de estas formaciones que es más diversa.

Por eso se sugiere que todo curriculum y entorno de aprendizaje debe considerar el reconocimiento y visualización de los temas o contenidos así también diseñar actividades que

generen un valor a la experiencia de formación de la persona donde se pueda recurrir a la Literatura, Cine o el Arte. Esto confirma la relación docente y estudiante como un proceso de reciproca influencia, la cual se da entre la universidad, estado y familia. Por lo que esto se deberá tomar en cuenta al momento de plantear el desafío como factor motivacional en un entorno de aprendizaje en educación superior que también será sinónimo de un proceso de retroalimentación de estudiante y docente.

Sera relevante entonces que la autonomía del estudiante sea lo último que se manifiesta como motivador dentro un proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, debería ser al revés por que el estudiante en estos contextos de aprendizaje de la educación superior refleja conocimientos consolidados, inclusive específicos dentro de un área por lo que se debería esperar que su participación sea más alta. Por eso la educación debe pretender una construcción conjunta del conocimiento, pero solo se realiza una comprensión.

Sin embargo, lejos de un constructivismo tradicional se sugiere que la comprensión no es solo la construcción de representaciones mentales a través de la percepción sino implica la acción y sentimiento el cual dará forma a un desempeño. Esto sugiere que más que una construcción conjunta entre el docente y estudiante se establezca la comprensión a través de la actividad y haciendo énfasis en el desempeño del estudiante dentro y fuera del contexto de aprendizaje.

El reconocimiento de igual forma pierde su valor porque en la actualidad se observa la consolidación de un sí mismo apoyado más en la realización propia o la concepción del vivir bien donde la comparación o la opinión de la otra persona no es trascendental para el estudiante por la presencia de una modernidad líquida. Por lo que no será trascendental el recibir recompensas, refuerzos o elogios del docente sino se concentrará en los resultados o beneficios posteriores a la formación.

Además, en los cursos de postgrados en educación superior la interacción docente y estudiante será menor en cuanto al tiempo, lo que dificulta su relacionamiento. Esto se comprueba con el tipo de relacionamiento que se espera entre el estudiante y el docente en las universidades y que se repite al parecer en cursos de postgrados que es la dificultad de generar apertura y desarrollar comunicación con los estudiantes que se intensifica con la educación virtual (sesiones en vivo) o mediante plataforma. Porque influirá en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la percepción de soporte del docente al estudiante, la satisfacción de sus expectativas y sus emociones.



Por lo que no existe una motivación extrínseca en el autoreforzamiento de los valores y metas. Tampoco se establece un proceso de integración donde la persona busca un control absoluto y congruencia con su forma de pensar, valores y metas. Más bien se pone en alto un proceso de asimilación y acomodación del estudiante a lo aprendido en postgrado.

Aun así en los resultados se encuentra que los factores motivacionales de un contexto educativo se encuentran relacionados a ambas creencias tanto las centradas en el estudiante y las centradas en el proceso. Por lo que no existe una diferenciación en la presencia de los factores ante las creencias sobre la enseñanza en el estudiante de postgrado y más bien se analiza que todos estos factores están presente independiente de sus creencias y apoyaran el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por eso la mirada docente debe concentrarse en armar las condiciones iniciales tomando en cuenta al estudiante como individuo que viene de un contexto en sus aspectos intelectuales, sociales, habilidades y destrezas así también de parámetros globales para la enseñanza. Esto plantea que independiente que el factor motivacional tenga una fuerza a partir del individuo, si está presente en el contexto, será favorecedor para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cabe subrayar que estos factores pese a su instauración dentro un proceso de enseñanza y aprendizaje de postgrado, Estas funcionaran en compensación al accionar del estudiante y la responsabilidad con su estudio. Siendo importante recalcar que no dependerá solo del docente sino también del estudiante conformar este ambiente. Por eso no se puede hablar de calidad educativa sin la participación activa del estudiante y un correcto aprovechamiento de este.

Aunque no se establece un proceso de diferencia entre la relación de las variables se consolida una propuesta teórica mediante la agrupación de variables jerarquica en función a las respuestas de los estudiantes que participan en la muestra. Según Delgado (1997, p. 188) la educación trasciende a las instituciones educativas y los individuos por que se encuentra un proceso de formación constante que no termina con la escuela y la universidad.

Por lo que, en postgrado, aunque prevalece factores motivacionales centrados en el proceso que hacen referencia a un proceso de enseñanza tradicional, no conviene negar la existencia de estos otros factores mayormente ligados a creencias centradas en el estudiante pero que suponen alternativas para el trabajo docente. Además, mediante la jerarquización de estos factores

motivacionales se puede hablar de creencias mixtas en un entorno de aprendizaje y diferenciadas para el docente que quiera aplicarlas.

Estas propuestas en función a las relaciones entre las motivaciones del estudiante y sus preferencias o características harán presente una necesidad de promover métodos coactivos o de activación individual o colectiva en el proceso de enseñanza - aprendizaje entre el estudiante y el docente como explica Not (1983, p. 65). Esta forma de instrucción se caracterizará de ser un proceso de heteroestructuración o autoestructuración del aprendizaje.

Sin embargo, si el docente no se adscribe a un proceso de enseñanza partidario y prefiere actuar de forma mixta es que este trabajo plantea el considerar todos los factores motivacionales de manera jerárquica y establecerá un proceso interestructurado de aprendizaje o pedagogía del conocimiento.

## **7.2.LIMITACIONES**

En el siguiente estudio se plantea una dificultad para la conformación de la muestra independiente de la coordinación y vinculación del investigador con la institución en educación superior, porque la encuesta se repartió de manera online mediante una plataforma y dependió del equipo de postgrado, por lo que no se tuvo un contacto directo con la muestra y el tamaño de la misma dependió del mismo factor porque esta no fue de carácter obligado.

Además la muestra estuvo conformada por estudiantes de una institución de educación superior privada de un conjunto por lo que no es representativa para todo un conjunto de postgrado de la ciudad de La Paz. Por otro lado, no se consideraron otros tipos de instituciones a nivel técnico y público. Asimismo, la población estuvo solamente adjunta a personas que viven en la ciudad de La Paz por lo que no se administró a otras ciudades o departamentos.

En cuanto a aspectos de contenido una limitante fue la cantidad de preguntas a considerar dentro el estudio y las variables de la misma al momento de la recolección de datos donde esta fue mediante una encuesta cerrada mediante instrumentos donde no se recopila una visión individual y fenomenológica del tema con un ámbito cualitativo por lo que recurre a un marco teórico e instrumentos preestablecidos.

### 7.3. RECOMENDACIONES

Para futuras investigaciones en este ámbito se sugiere la incorporación de una muestra más diversificada de acuerdo a la ciudad o departamento, carrera y facultad y la consideración de más sujetos de estudio como docentes y administrativos que pueden dar un panorama o perspectiva de la educación superior desde sus roles. Asimismo, sería interesante contrastar con otras variables en el estudiante como las estrategias metacognitivas de estudio, necesidades psicológicas, autoeficacia estudiantil, factores de riesgo y el clima educativo en aula.

Por otro lado, se advierte la necesidad de investigar la percepción colectiva del grupo, estresores y sus factores de riesgo, motivaciones en la labor, autoeficacia y accionar docente. Todo esto para ofrecer una mirada al proceso de interacción dentro un contexto educativo en educación superior y su sociología dentro el aula.

A los docentes se recomienda ordenar sus clases en base a los tres modelos motivacionales para la enseñanza que son el centrado en el proceso, centrado en el estudiante o uno mixto con la jerarquización de factores. Porque, aunque se establezca un cambio mínimo en el proceso este impactara de diferente forma en el estudiante y esa será parte de una gran labor dentro de lo que se llama la innovación en educación superior. Adjunto se halla la tarea de implicarse y conocer más a sus estudiantes para modificar y actualizar su programa o currículo. Puesto que tienen que reconocer que no solo se hace una gestión del conocimiento sino también una pedagógica o académica y en algunos casos institucional.

A los administrativos se recomienda reconocer la población de estudiantes que se encuentran en sus postgrados, porque estos dictaminaran un interés preestablecido en la enseñanza por lo que no es erróneo el realizar un estudio de mercado pero que este sea más personal para identificar sus necesidades y expectativas. Por lo que será importante que también conozcan el tipo de gestión de conocimiento que realizan sus docentes y ellos abran un marco institucional flexible para la configuración de contextos educativos

A los estudiantes se recomienda procesos de autoconocimiento los cuales partan de reconocer las principales motivaciones para el estudio y diferenciarlas de los demás. Esto para generar un proceso de rehabilitación vocacional orientado por esa motivación extrínseca o intrínseca. Esta será

importante para proseguir con el estudio y enfrentar el ausentismo, abandono o dejadez del estudio como también identificar las prioridades y organizarse en función de ellas.

## REFERENCIAS

- Alonso, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. España: Ediciones Morata
- Álvarez, J., Chaparro, E. M., y Reyes, D. E. (2015). Estudio de la Satisfacción de los Estudiantes con los Servicios Educativos brindados por Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Ander Egg, E. (2011). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Buenos Aires. Editorial Brujas.
- Arancibia, M. L., Cabero, J. I., y Marin, 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).
- Argandoña, J. R. (2019). *Características estructurales de las familias y la incidencia de la motivación en el aprendizaje posgradual*. (Tesis de Maestría). La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.
- Atkinson, J. K. (1957). Motivational determinants of risk-taking behaviour. *Psychological Review*, 64 (6). 359-372.
- Barlow, C., Letargo, J., Graether, S. P., y Jacobs, S. R. (2017). An analysis of the perceptions and resources of large university classes. *CBE—Life Sciences Education*, 16(2), ar33
- Barrientos Delgado, C., y Navío Gámez, A. (2015). Formador de la educación superior técnico profesional: Percepciones sobre su trabajo docente. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 45-61.
- Bellido, J. H. (2015). La motivación académica basada en la teoría de la autodeterminación y su influencia en el rendimiento académico (caso academia de policías). (Tesis de Maestría). La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.
- Bueno, G. (2009). La pertinencia del perfil profesional de la carrera de ciencias de la educación. (Tesis de Maestría). La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.

- 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.
- Camacho. A. M. (2011). Determinación del clima organizacional y su influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje en la carrera de medicina veterinaria y zootecnia de la universidad pública de El Alto. (Tesis de Maestría). La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.
- 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.
- Castillo, C. Chacón, T. y Díaz-Velíz, G. (2016). Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación en educación médica*. 5(20). 230-237.
- Castillo, C., Chacón, T. y Díaz, G. (2016). Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación en educación médica*, 5(20), 230-237.
- Castillo-Manzano, J. I., Castro-Nuño, M., López-Valpuesta, L., Sanz-Díaz, M. T., e Yñiguez, R. (2017). To take or not to take the laptop or tablet to classes, that is the question. *Computers in Human Behavior*, 68, 326-333.
- Cea. M. A. (2001) *Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas en investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Ciani. K. D., Summers, J. J. y Easter., M. A. (2008). A “top-down” analysis of high school teacher motivation. *Contemporary Educational Psychology*. 33, 533-560.
- Comité Ejecutivo Universitario de Bolivia (2011). Modelo Académico del Sistema Universitario de Bolivia. Bolivia: Secretaria Nacional Académica
- Cora, Y. J. (2019). Motivación inter e intrapersonal como base para el proceso de formación integral en niños, niñas y jóvenes. (Memoria Laboral de Licenciatura). La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.
- Corchuelo - Rodríguez, C. A. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora

para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. 63. 29-41.

Da Cunha., M. I. (2015). Investigación y docencia: escenarios y senderos epistemológicos para la evaluación de la educación superior. *REDU Revista de Docencia Universitaria*. 13(1), 79-94.

De Suosa, B.S. (2007). *La universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. La Paz: CIDES-UMSA, ASDI, Plural Editores.

De Vries, S., van de Grift, W. J., & Jansen, E. P. (2014). How teachers' beliefs about learning and teaching relate to their continuing professional development. *Teachers and Teaching*, 20(3), 338-357.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self de-termination in human behaviour*. New York: Plenum Press.

Delgado. F. (1997). *La escuela pública amenazada: Dilemas de la enseñanza*. España: Editorial Popular.

Di Natal., G. y Pataro. A., (2000). *Educación vs y/o Decadencia: Consideraciones acerca de la apropiación del saber en la escuela*. Buenos Aires: Lugar Editorial

Donolo, D. y Rigo, 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(SPE), 316.

Echevarría, H. D. (2016). *Diseños de Investigación Cuantitativa en Psicología y Educación*. Cordoba: UNIRÍO Editora – Universidad Nacional del Río Cuarto.

Feixas, M., Lagos, P., Fernández, I. y Sabaté, S. (2015). Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente. *Educar*. 51 (1). 81-107.

Fernández, T. C. (2017). Motivaciones de adultos mayores para participar en universidades especializadas en la ciudad de La Paz. (Tesis de Maestría). La Paz: Universidad Mayor de

San Andrés.

Garbanzo, G. M. y Orozco, V. H. (2010). Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos. *Revista de Educación*. 34(1). 15-29.-

García-Ros, R., Pérez-González, F. y Fuentes, M. C. (2015). Análisis del estrés académico en la adolescencia: efectos del nivel educativo y del sexo en educación secundaria obligatoria. *Información psicológica. Contribuciones de la psicología en el área de la educación*. 110. 2-12.

Jimeno., J. (2005). *La educación que aún es posible*. España: Ediciones Morata

González., J.M. (2006). El proceso de investigación en el aula-mente como generadora de nuevo conocimiento a partir de la teoría del yo-metacognitivo. En Mora y colabs. *Aprendizaje y enseñanza en tiempos de transformación educativa: Más allá del constructivismo individualista y en búsqueda de una educación liberadora, investigativa y emancipadora*. Bolivia: Editorial “Campo Iris”.

González., J. M. (2019). *Implicaciones Teórico/Prácticas del Pensamiento Complejo Moriniano y la Transdisciplinariedad en la Educación Latinoamericana*. (Tesis Post Doctorado.). La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.

Guerra. J. y Guevara. C. Y. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias, motivación en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 19 (2). 78-90.

Hernández, S. R., Fernandez, C. C. y del Pilar, L. B. (2014). Metodología de la Investigación. 6ta Edición. México: McGRAW-HILL Ediciones.

Hidalgo., J.C. (2008). Autonomía y financiamiento universitario En Consejos de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas (editor). *Aportes de las ciencias sociales y humanas al análisis de la problemática universitaria*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Ibañez, L. (2006). ¿Qué es esto del constructivismo?. En Mora y colabs. *Aprendizaje y enseñanza en tiempos de transformación educativa: Más allá del constructivismo individualista y en*



*búsqueda de una educación liberadora, investigativa y emancipadora*. Bolivia: Editorial “Campo Iris”.

Jerez Yáñez, Ó., Orsini Sánchez, C., y Hasbún Held, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 483-506.

Lam, S. F., Pak, T. S., y Ma, Y. K. (2002). The motivating instructional contexts inventory. In *International Congress of Applied Psychology, ICAP 2002*.

Litwin, E. (2008). El curriculum universitario: perspectivas teóricas y metodologías para el análisis y el cambio. En Consejos de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas (editor). *Aportes de las ciencias sociales y humanas al análisis de la problemática universitaria*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

López, D. (2016). Relaciones motivacionales diferenciadas en docentes de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Pública Mayor de San Andrés y la Universidad Privada Católica Boliviana San Pablo. (Tesis de Maestría). La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.

Mamani, T. H. (2017). Efecto de la adaptabilidad en el rendimiento académico. *Educación Superior Revista Científica de Publicación del Centro Psicopedagógico de Investigación en Educación Superior*. 2 (1). 37-44.

Martínez, A., Santillán, S. y Loayza, M. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe Nacional Bolivia*. La Paz: Universia – CINDA

Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Temas de Educación Paidós. Barcelona: Editorial Paidós.

Ministerio de Educación (2019). Reglamento General y Reglamentos Específicos de Universidades Privadas. Bolivia: Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional.

Ministerio de Educación. (2016). Guía de Universidades del Estado Plurinacional de Bolivia. La Paz – Bolivia: Ministerio de Educación.

- Mora, D. (2006). Reflexiones sobre el papel de la tecnología, pedagogía y psicología desde una perspectiva crítica para el desarrollo de procesos de aprendizaje-enseñanza emancipadores y transformadores. En Mora y colabs. *Aprendizaje y enseñanza en tiempos de transformación educativa: Más allá del constructivismo individualista y en búsqueda de una educación liberadora, investigativa y emancipadora*. Bolivia: Editorial “Campo Iris”.
- Napier, R. y Gershenfeld, M. (1980). *Grupos: teoría y experiencia*. Ciudad de México. Editorial Trillas.
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Oballe, S. y Zunino, G. (2014). *Alumnos hoy: desafíos e intervenciones*. Buenos Aires: Editorial Entreideas.
- Oberliesen, R. (2006). Aprendizaje en la formación docente basado en la investigación: profesionalización para el futuro. En Mora y colabs. *Aprendizaje y enseñanza en tiempos de transformación educativa: Más allá del constructivismo individualista y en búsqueda de una educación liberadora, investigativa y emancipadora*. Bolivia. Editorial “Campo Iris”
- Oliveros, M. A., 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.
- Pérez, L. A. (2008). Principios y aplicaciones de la gestión del conocimiento en la universidad. En Consejos de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas (editor). *Aportes de las ciencias sociales y humanas al análisis de la problemática universitaria*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*. 95 (4). 667-686.
- Piter, H. C. (2017). *Epistemología. Paradigmas y métodos de investigación*. La Paz: ITN Editores.
- Piter, H. C. (2018). *Guía de Investigación en Facilito para Grado y Posgrado*. 2da Edición. La Paz: ITN Editores.

- Portugal, W. E. y Ríos, B. Y. (2018). Escuelas al revés un enfoque en la Universidad Mayor de San Andrés. *Educación Superior Revista Científica de Publicación del Centro Psicopedagógico de Investigación en Educación Superior*. 4 (1). Bolivia: Universidad Mayor de San Andrés.
- Quintanilla., I. (1995). *La dirección participativa en centros educativos*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Reglamento de Innovación Curricular. Comité Ejecutivo Universitario de Bolivia. Resolución 040/14 (propuesto del 5 al 9 de mayo del 2014).
- Riveros Paredes, P. N. y Grimaldo Muchotrigo, M. P. (2017). Valores y clima organizacional en docentes de un instituto de educación superior de Lima. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 179-188
- Rodriguez, M. V. (1948). *Inspección Escolar. Principios y técnicas para mejorar la enseñanza*. La Habana. Editorial Cultural.
- Roth, E. (2012). *Análisis multivariado en la investigación psicológica: Modelado predictivo y causal con SPSS y AMOS*. La Paz: Universidad Católica Boliviana “San Pablo”
- Salazar, A. R. (2016). La universidad en el Siglo XXI. *Educación Superior Revista Científica de Publicación del Centro Psicopedagógico de Investigación en Educación Superior*. Vol IV. Bolivia: Universidad Mayor de San Andrés.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values?. *Journal of social issues*, 50(4), 19-45.
- 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.
- Tamayo, M. T. (2003). *El proceso de la investigación científica*. 4ta Edición. México: 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 Mora y colabs. *Aprendizaje y enseñanza en tiempos de transformación educativa: Más allá del constructivismo individualista y en búsqueda de una educación liberadora, investigativa y emancipadora*. Bolivia: Editorial “Campo Iris”.
- Tapia, M. A. (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). Bolivia: Universidad Mayor de San Andrés.
- Tenti, E. (2008). Escolarización con pobreza: desarrollo reciente de la educación básica en América Latina. En Consejos de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas (editor). *Aportes de las ciencias sociales y humanas al análisis de la problemática universitaria*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Trigueros R. Aguilar- Parra J. M., Lopez- Liria, R. Cangas A. J. Gonzales, J. J. y Álvarez J. F. (2019). The role of perception of support in the classroom on the students. Motivations and emotions: the impact on metacognition strategies and academic performance in math and english classes. *Frontiers in Psychology*. 10 (2794).
- Unda, S., Uribe, F., Jurado, S., García, M., Tovalín, H., y Juárez, A. (2016). Elaboración de una escala para valorar los factores de riesgo psicosocial en el trabajo de profesores universitarios. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 32(2), 67-74.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of of intrinsic and extrinsic motivation en M.P. Zanna (ed.). *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press.
- Vargas, E. (2017). *La motivación como estrategia metodológica en la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés en la carrera de ingeniería agronómica de la Universidad Pública del Alto*. (Tesis de Maestría). La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.
- Vargas, T. V. (2008). Práctica docente e investigación en el aula bajo un enfoque constructivista del proceso de formación profesional. (Tesis de Maestría). La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.
- Vela, H. A. (2015). *Metodología Socio comunitaria Productiva en Educación Superior*. (Tesis de Doctorado). La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.

- Villegas, M. (2006). La investigación en el aula y la dinámica de la clase. En Mora y colabs. *Aprendizaje y enseñanza en tiempos de transformación educativa: Más allá del constructivismo individualista y en búsqueda de una educación liberadora, investigativa y emancipadora*. Bolivia: Editorial "Campo Iris".
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*. 92, 548-573.
- Yan, C., y He, C. (2019). Why do final-year student teachers skip classes? A Chinese perspective. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(1), 81-97.
- Zarate, F. M. (2017). La escritura académica: dificultades y necesidades en educación superior. *Educación Superior Revista Científica de Publicación del Centro Psicopedagógico de Investigación en Educación Superior*. 2 (1). 45-54.
- Zoppi., A. M. (2008). Los sentidos de la universidad: una reflexión necesaria al cabo de los noventa. En Consejos de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas (editor). *Aportes de las ciencias sociales y humanas al análisis de la problemática universitaria*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

## ANEXOS

### ANEXO 1 CONSENTIMIENTO INFORMADO

La siguiente investigación tiene como objetivo explorar las motivaciones dentro de la enseñanza a nivel Postgrado en el territorio paceño en la Universidad Católica Boliviana San Pablo. Por lo que le solicitamos llenar cuidadosamente el siguiente cuestionario, pues se realizará con fines académicos. Los resultados de esta investigación ayudaran a configurar un programa curricular complementario al momento de la enseñanza a nivel Postgrado. El cuestionario está elaborado a partir de la Escala de Creencias sobre la Enseñanza el cual fue elaborado por De Vries, Van de Grift y Jansen (2014). Esta fue adaptada luego a un contexto latinoamericano más cercano en Chile por Arancibia, Cabero y Marín (2020). Por otro lado incluiremos el Inventario Percepción del Contexto Educativo Motivador elaborado por Lam, Paky Ma (2002). Esta más adelante se utilizó y adaptó en una investigación realizada en Argentina por Donolo y Rigo (2019). La investigación está dirigida por Freddy Ponce Valdivia avalados por el Departamento de Postgrado de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo”. El presente cuestionario ayudará a conocer las creencias sobre la enseñanza y los factores motivacionales intrínsecos y extrínsecos para el estudio de Postgrado. Su participación le tomará quince minutos de su tiempo y ésta es voluntaria. Cualquier información que brinde no se dará a conocer sin ningún otro propósito más que el investigativo, siendo así se resguardará su privacidad y anonimato. Si al concluir el cuestionario tiene alguna pregunta puede escribir al correo: Esp. Freddy Ponce  
freddyponce29@yahoo.es / 73223234

#### GRACIAS POR LEER ESTE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Habiendo leído el párrafo anterior, estoy de acuerdo con colaborar en esta investigación y entiendo que mi participación es voluntaria

SI      NO

## ANEXO 2 ESCALA DE CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA

### ESCALA DE LAS CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA VERSIÓN ESTUDIANTES

En el siguiente apartado se presentan afirmaciones por lo que se le solicita que lea y marque con una X en la escala likert de a lado; señalando cuan importante son las siguientes actividades dentro el proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a su parecer, por tal motivo se le pide absoluta sinceridad

1 = Nada Importante, 2 = No tan importante, 3 = Algo importante, 4 = Importante, 5 = Muy Importante

		1	2	3	4	5
1	El docente en el aula debe transmitir el contenido de la materia a los estudiantes					
2	El contenido de las clases debe ser congruente al contexto					
3	La enseñanza se basa en adquirir conocimiento					
4	La enseñanza implica escuchar lo que dice el profesor					
5	Para la enseñanza debe haber orden y disciplina en clases					
6	La enseñanza es aprender el contenido de la materia/módulo					
7	Comprender formas de aprendizaje de lo que se enseña con el docente/profesor/maestro					
8	Aprender a solucionar de forma autónoma los problemas relacionados a la materia que se enseña en clases					
9	Aprender a hacer las cosas de forma cooperativa o en equipo en clases					
10	Desarrollar competencias o capacidades en los estudiantes independiente del contenido o área de la clase					
11	Comunicarse con los estudiantes para identificar su conocimiento y experiencias propias acerca del contenido de la clase					
12	Considerar las aptitudes e intereses de los estudiantes para organizar la clase más allá de los contenidos					
13	Integrar en clases avances de la disciplina a solicitud de los estudiantes					
14	Trabajo activo del estudiante con el material brindado por el profesor durante la clase					

## ANEXO 3 INVENTARIO PERCEPCIÓN DEL CONTEXTO EDUCACIONAL MOTIVADOR

### Escala de la Percepción del Contexto Educativo Motivador

En el siguiente apartado se presentan afirmaciones por lo que se le solicita que lea y marque con una X en la escala likert de a lado; señalando cuan importante para motivarlo en su proceso de enseñanza y aprendizaje dentro un postgrado son las siguientes actividades, dinámicas o factores a su parecer, por tal motivo se le pide absoluta sinceridad.

**1 = Nada 2 = Poco 3 = Algo 4 = Mayormente 5 = Mucho**

		1	2	3	4	5
1	Que los maestros hagan comentarios o sugerencias de retroalimentación al revisar tareas o exámenes en lugar de dar simplemente calificaciones					
2	Los maestros deberían asignar tareas a los estudiantes de acuerdo a sus habilidades y niveles académicos					
3	Comprender el uso en la vida profesional de lo que estamos aprendiendo con el profesor					
4	Animar a buscar la respuesta a problemas sin dar la respuesta pronto					
5	Considerar las sugerencias del estudiante al momento de plantear la tarea durante clases					
6	Reconocer el avance de los estudiantes independiente de la calificación o puntuación que tengan en la evaluación					
7	Señalar específicamente las áreas a mejorar en la evaluación de trabajos en vez de solo calificar como buenas o malas					
8	Hacer comprender el uso práctico de lo aprendido para no solo superar un examen o trabajo de evaluación					
9	Señalar lo intrigante durante la instrucción de una tarea o un tema para impulsar la reflexión o búsqueda de una solución.					
10	Presencia de elogios a los estudiantes durante las clases, aunque los logros no sean sobresalientes					
11	Evaluar al estudiante por el rendimiento en la clase y no por la comparación con otros					
12	Presencia de una actualización progresiva de las tareas cuando estas sean difíciles para los estudiantes.					
13	Permitir elegir ejercicios que se adapten a nuestros intereses durante la clase					
14	Recompensar el progreso de los estudiantes a pesar de no ser los mejores por parte de los profesores/docentes					
15	Hacer entender que realizar un examen o trabajo practico es para la superación personal y no para la comparación con otros					



<b>16</b>	Asignar tareas a nivel intermedio de complejidad en la clase ni demasiado difíciles o fáciles						
<b>17</b>	Señalar la relación entre lo aprendido en la clase con la vida cotidiana de las personas						
<b>18</b>	Animar a plantear preguntas sobre lo que estamos aprendiendo con el docente						
<b>19</b>	Aceptar nuestras sugerencias sobre la organización de la enseñanza en clases						
<b>20</b>	Reconocer la superación personal del estudiante y no si gana a los demás						
<b>21</b>	Ajustar el ritmo de enseñanza a las necesidades de los estudiantes para mantener las expectativas con la clase						
<b>22</b>	Explicar por qué aprender un contenido al inicio de la clase						
<b>23</b>	Hacer preguntas sobre el tema a los estudiantes para buscar la respuesta y mantener la expectativa en la clase						
<b>24</b>	Brindar más de un formato de tarea para que el estudiante pueda elegir						

## ANEXO 4 CUESTIONARIO FACTORES EXTRINSECO DE PREFERENCIA

### Cuestionario Factores Extrinsecos Motivadores

¿En que tiempo del día prefiere pasar clases o que se presenten los postgrados?

Mañana	Tarde	Noche
--------	-------	-------

¿Cuál cree es la cantidad mínima de estudiantes que debería haber en cada aula o clase?

25 a 30 estudiantes	30 a 40 estudiantes	40 a más estudiantes
---------------------	---------------------	----------------------

¿De cuantas clases mínimamente debería ser cada módulo en un postgrado?

6 clases	12 clases
----------	-----------

¿Cuál es la modalidad que prefiere pasar en un postgrado?

Presencial	Semipresencial	Virtual (Plataforma)	Online (Sesiones en Vivo)
------------	----------------	----------------------	---------------------------

¿Cuál es la segunda modalidad que prefiere pasar en un postgrado?

Presencial	Semipresencial	Virtual (Plataforma)	Online (Sesiones en Vivo)
------------	----------------	----------------------	---------------------------

¿Cuál es la tercera modalidad que prefiere pasar en un postgrado?

Presencial	Semipresencial	Virtual (Plataforma)	Online (Sesiones en Vivo)
------------	----------------	----------------------	---------------------------

¿Cuántas horas estaría dispuest@ a pasar por clase sabiendo que la duración del postgrado se prolonga en tiempo mediante el tiempo entre clases?

1 horas y media	3 horas	4 horas y media
-----------------	---------	-----------------

¿Cuántas veces a la semana prefiere pasar clases sabiendo que la duración del postgrado se prolonga en tiempo mediante la distancia entre clases?

1 vez a la semana	2 veces a la semana	3 veces a la semana	4 veces a la semana
-------------------	---------------------	---------------------	---------------------

## ANEXO 5 CUESTIONARIO SOCIODEMOGRAFICO

### Cuestionario Sociodemográfico

Sexo	Mujer	Varón					
Edad							
Postgrado	Curso de Formación Continua	Diplomado	Especialidad	Maestría	Doctorado		
Carrera							
Departamento							

## ANEXO 6 CARTA VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

La Paz, 30 de Octubre de 2020

Señor/a  
Nombre del Experto  
Institución

Presente. – Ref.: Solicitud de Validación por Juicio de Expertos al Instrumento

Estimada/o:

En su calidad de Experto para la temática en Educación me permito pedirle su colaboración en la validación de expertos para los instrumentos a utilizarse en la Tesis de Maestría “Creencias sobre la Enseñanza y Percepción de un Contexto Educativo Motivador en un Grupo de Estudiantes de Educación Superior de La Ciudad De La Paz”.

Los instrumentos a evaluarse son:

- *Escalas de Creencias sobre la Enseñanza*

Esta es un cuestionario de afirmaciones que va en una escala del 1 al 6 (1 = Nada Importante, 2 = No tan importante, 3 = Algo importante, 4 = Importante, 5 = Muy Importante). Está compuesto por 14 ítems y fue realizada por De Vries, Van de Grift y Jansen (2014). Esta fue adaptada luego a un contexto latinoamericano más cercano en Chile por Arancibia, Cabero y Marín (2020).

- *Escala de la Percepción del Contexto Educativo Motivador*

Esta escala se compone de 24 ítems las cuales son afirmaciones que se valoran sobre una escala Likert que van del 1 al 5. El instrumento fue elaborado por Lam, Pak y Ma (2002). Esta más adelante se utilizó en una investigación realizada en Argentina por Donolo y Rigo (2019).

Este proceso consistirá:

- Agrupación subjetiva de los indicadores para cada categoría a tomarse en cuenta dentro de cada instrumento.
- Recomendaciones en la redacción o composición de los indicadores del instrumento.
- Evaluación en calidad de experto.

Muy agradecido por su colaboración y no dudando de su aceptación, me despido con las consideraciones del caso.

Atentamente  
Freddy Ponce Valdivia  
CI. 6722248LP. // Telf. 73223234

### ***Escalas de Creencias sobre la Enseñanza***

Este constructo se define como aquellas creencias pedagógicas las cuales determinan las prácticas de enseñanza y el comportamiento dentro el proceso de aprendizaje dentro y fuera del aula.

Las categorías son:

- ***Creencias centradas en el Estudiante***  
Esta se refiere a las concepciones donde el aprendizaje y la enseñanza son para crear un entorno significativo de negociación, creación y fomento del conocimiento.
- ***Creencias centradas en el Proceso***  
Se refiere a aquellos pensamientos conductistas o tradicionales donde el éxito depende del estudiante y se centra en la exposición y ordenamiento del aprendizaje.

A continuación, le proporcionamos una serie de indicaciones que deberá seguir para realizar de manera objetiva dicha validación de un instrumento.

- a) En la siguiente tabla se presentan los ítems que se utilizaran en el instrumento de “Creencias sobre la enseñanza”. Seleccione a su criterio a qué categoría pertenece cada ítem y marque con una “X”.

INDICADORES	CATEGORÍAS	
	Creencias centradas en el estudiante	Creencias centradas en el proceso
El docente en el aula debe transmitir el contenido de la materia a los estudiantes		
El contenido de las clases debe ser congruente al contexto		
Los estudiantes solo deben adquirir conocimiento		
Los estudiantes quieren escuchar lo que les dice el profesor		
En la clase debe haber orden y disciplina		
Aprender el contenido de la materia que el docente enseña		
Comprender como lograr un mejor aprendizaje de lo que se enseña en clases		
Aprender a solucionar de forma autónoma los problemas relacionados a la materia que se enseña en clases		
Aprender a hacer las cosas de forma cooperativa o en equipo en clases		
Desarrollar competencias o capacidades en clases		
Establecer comunicación con el conocimiento y experiencias propias de los estudiantes		
Considerar las aptitudes e intereses de los estudiantes		
Integrar en las clases los más recientes avances en el campo de la disciplina que se imparte		
Trabajar activamente en clases con el material que se diseña por el profesor		

- b) A continuación, le presentaremos una serie de indicadores, usted deberá responder marcando con una “X” si es o no correcto el ítem o si realiza alguna recomendación en su escritura o redacción.

INDICADORES	SI	NO	Recomendaciones u Observaciones
El docente en el aula debe transmitir el contenido de la materia a los estudiantes			
El contenido de las clases debe ser congruente al contexto			
Los estudiantes solo deben adquirir conocimiento			
Los estudiantes quieren escuchar lo que les dice el profesor			
En la clase debe haber orden y disciplina			
Aprender el contenido de la materia que el docente enseña			
Comprender como lograr un mejor aprendizaje de lo que se enseña en clases			
Aprender a solucionar de forma autónoma los problemas relacionados a la materia que se enseña en clases			
Aprender a hacer las cosas de forma cooperativa o en equipo en clases			
Desarrollar competencias o capacidades en clases			
Establecer comunicación con el conocimiento y experiencias propias de los estudiantes			
Considerar las aptitudes e intereses de los estudiantes			
Integrar en las clases los más recientes avances en el campo de la disciplina que se imparte			
Trabajar activamente en clases con el material que se diseña por el profesor			
El docente en el aula debe transmitir el contenido de la materia a los estudiantes			
El contenido de las clases debe ser congruente al contexto			
Los estudiantes deben adquirir conocimiento			

- c) Finalmente, en la siguiente tabla se le solicite llenar para considerar un proceso de autoevaluación como experto sobre el conocimiento de la temática tratada.

CONOCIMIENTO SOBRE EL TEMA										
Marcar con una X del 1 al 10 su nivel de conocimiento sobre el tema 1 es desconocimiento total y 10 conocimiento pleno sobre el tema										
Nivel de Conocimiento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
FUNDAMENTACION										
Fuentes que han influido en su conocimiento sobre el tema a tratarse										
Según el grado de influencia de las fuentes en su criterio sobre el tema, marcar con una X										
Fuentes que han influido en su conocimiento sobre el tema a tratarse	Alto (A)	Medio (M)	Bajo (B)							
Análisis teóricos, investigaciones publicadas y no publicadas, realizadas por usted sobre el tema										
Su experiencia profesional, en el lugar o espacio donde se desarrolla el tema										
Lectura de libros o investigaciones de autores nacionales sobre el tema										
Lectura de libros o investigaciones de autores internacionales sobre el tema										
Vigencia o actualidad del estado del tema analizado, según su criterio										
Su percepción sobre la importancia o relevancia del tema										
Exposición pública del tema o cátedra universitaria sobre el tema										

d) Dictamen Final - Determinar si el instrumento de medición reúne los indicadores mencionados y evaluar si ha sido excelente, muy bueno, bueno, regular o deficiente, colocando un aspa (X) en el casillero correspondiente.

N°	Indicadores	Definición	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Deficiente
1	Claridad y precisión	Las preguntas están redactadas en forma clara y precisa, sin ambigüedades					
2	Coherencia	Las preguntas guardan relación con la hipótesis, las variables e indicadores de la investigación.					
3	Validez	Las preguntas han sido redactadas teniendo en cuenta la validez de contenido y criterio.					
4	Orden	Las preguntas y reactivos han sido redactadas utilizando la técnica de lo general a lo particular					
5	Marco de Referencia	Las preguntas han sido redactadas de acuerdo al marco de referencia del encuestado: lenguaje, nivel de información.					
6	Extensión	El número de preguntas no es excesivo y está en relación a las variables, dimensiones e indicadores del problema.					
7	Inocuidad	Las preguntas no constituyen riesgo para el encuestado					

En consecuencia, el instrumento puede ser aplicado

La Paz, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

FIRMA

### ***Escala de la Percepción del Contexto Educacional Motivador***

Este constructo se refiere concepciones de clase que motivan y aumentan el compromiso con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las categorías se refieren:

- **Desafío**  
Se entiende como el proceso de motivación extendido a la percepción en el trabajo del aula basado en las expectativas, recompensa y éxito.
- **Valor de Utilidad**  
Se refiere a recargar de importancia para la vida a la tarea, trabajo o actividad haciendo de esta relevante su práctica y completitud.
- **Curiosidad**  
Se establece como incrementar el valor de los estudiantes atribuido a tareas, trabajos o actividades en el aula en el que se remueve la ambigüedad y confusión con el interés.
- **Autonomía**  
Significa entregar las oportunidades de control o decisión respecto a ciertas tareas, trabajos o actividades en el aula en el que se orienta la autodeterminación y se espera un mayor esfuerzo del estudiante.
- **Reconocimiento**  
Se identifica como el reconocimiento dado al esfuerzo, mejora y desarrolla el proceso de aprendizaje del estudiante en el que se diferencia los pasos y la inversión entregada.
- **Evaluación**  
Se refiere al proceso de calificación o evaluación en el que se promueve metas y comportamientos que se concentra en lo positivo y se enfatiza en las habilidades y conocimientos.



A continuación, le proporcionamos una serie de indicaciones que deberá seguir para realizar de manera objetiva dicha validación de un instrumento.

- a) En la siguiente tabla se presentan los ítems que se utilizarán en el instrumento de “Percepción de un contexto educativo motivador”. Seleccione a su criterio a qué categoría pertenece cada ítem y marque con una “X”.

INDICADORES	CATEGORÍAS					
	DES	VUT	CUR	AUT	REC	EVA
Que los maestros hagan comentarios o sugerencias al revisar las tareas o exámenes en lugar de simplemente darnos las calificaciones.						
Los maestros deberían asignar tareas a los estudiantes de acuerdo a sus habilidades y niveles académicos						
Comprender el uso de lo que estamos aprendiendo con el profesor						
Animar a buscar la respuesta por nuestra cuenta mientras los docentes se abstienen de darnos la respuesta demasiado pronto.						
Considerar las sugerencias del estudiante al momento de diseñar la tarea						
Reconocer no solo a aquellos estudiantes que han obtenido la puntuación más alta, sino también a los que han progresado						
Señalar específicamente las áreas a mejorar en el trabajo en lugar de calificar como buenas o malas						
Que los profesores hagan comprender que la aprendido no es solo para superar el examen sino también para un uso práctico.						
Durante el curso de la enseñanza, que los profesores señalen la parte intrigante y nos exijan que lo reflexionemos y solucionemos						
Presencia de elogios a los estudiantes que son aprendices activos aunque los logros no sean sobresalientes.						
Que la evaluación del docente sea por nuestro rendimiento en clase y no por la comparación otros en la clase						
Presencia de una actualización progresiva de las tareas cuando estas sean difíciles para los estudiantes.						
Cuando los profesores permiten elegir ejercicios que se adapten a nuestros intereses individuales.						
Reconocimiento de los estudiantes que han progresado a pesar de que no siempre son los mejores por parte de los profesores						
Hacer entender que con un examen no se busca la comparación con los compañeros, sino la superación personal						
Que los maestros asignen tareas a nivel intermedio, ni demasiado difíciles ni demasiado fáciles.						
Que los profesores señalen la relación entre la asignatura y nuestra vida cotidiana.						
El animar a plantear preguntas sobre lo que estamos aprendiendo por el docente						
Cuando los maestros aceptan nuestras sugerencias sobre la organización de la enseñanza.						
Cuando los docentes reconocen nuestra superación personal y no se preocupan tanto si podemos ganar a los demás.						
Que los maestros ajusten su ritmo de enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes para que los estudiantes más rápidos aprendan más rápido mientras que los más lentos aprenden más lento.						
Cuando antes de enseñarnos una nueva asignatura, los profesores explican por qué tenemos que aprenderla.						
Plantear una serie de preguntas sobre el tema para que se nos lleve paso a paso a la respuesta.						
Brindar más de un formato de tarea para que podamos elegir.						

- b) A continuación, le presentaremos una serie de indicadores, usted deberá responder marcando con una “X” si es o no correcto el ítem o si realiza alguna recomendación en su escritura o redacción.

INDICADORES	SI	NO	Recomendaciones u Observaciones
Que los maestros hagan comentarios o sugerencias al revisar las tareas o exámenes en lugar de simplemente darnos las calificaciones.			
Los maestros deberían asignar tareas a los estudiantes de acuerdo a sus habilidades y niveles académicos			
Comprender el uso de lo que estamos aprendiendo con el profesor			
Animar a buscar la respuesta por nuestra cuenta mientras los docentes se abstienen de darnos la respuesta demasiado pronto.			
Considerar las sugerencias del estudiante al momento de diseñar la tarea			
Reconocer no solo a aquellos estudiantes que han obtenido la puntuación más alta, sino también a los que han progresado			
Señalar específicamente las áreas a mejorar en el trabajo en lugar de calificar como buenas o malas			
Que los profesores hagan comprender que la aprendido no es solo para superar el examen sino también para un uso práctico.			
Durante el curso de la enseñanza, que los profesores señalen la parte intrigante y nos exijan que lo reflexionemos y solucionemos			
Presencia de elogios a los estudiantes que son aprendices activos, aunque los logros no sean sobresalientes.			
Que la evaluación del docente sea por nuestro rendimiento en clase y no por la comparación otros en la clase			
Presencia de una actualización progresiva de las tareas cuando estas sean difíciles para los estudiantes.			
Cuando los profesores permiten elegir ejercicios que se adapten a nuestros intereses individuales.			
Reconocimiento de los estudiantes que han progresado a pesar de que no siempre son los mejores por parte de los profesores			
Hacer entender que con un examen no se busca la comparación con los compañeros, sino la superación personal			
Que los maestros asignen tareas a nivel intermedio, ni demasiado difíciles ni demasiado fáciles.			
Que los profesores señalen la relación entre la asignatura y nuestra vida cotidiana.			
El animar a plantear preguntas sobre lo que estamos aprendiendo por el docente			
Cuando los maestros aceptan nuestras sugerencias sobre la organización de la enseñanza.			
Cuando los docentes reconocen nuestra superación personal y no se preocupan tanto si podemos ganar a los demás.			
Que los maestros ajusten su ritmo de enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes para que los estudiantes más rápidos aprendan más rápido mientras que los más lentos aprenden más lento.			
Cuando antes de enseñarnos una nueva asignatura, los profesores explican por qué tenemos que aprenderla.			
Plantear una serie de preguntas sobre el tema para que se nos lleve paso a paso a la respuesta.			
Brindar más de un formato de tarea para que podamos elegir.			

- c) Finalmente, en la siguiente tabla se le solicite llenar para considerar un proceso de autoevaluación como experto sobre el conocimiento de la temática tratada.

<b>CONOCIMIENTO SOBRE EL TEMA</b>										
Marcar con una X del 1 al 10 su nivel de conocimiento sobre el tema 1 es desconocimiento total y 10 conocimiento pleno sobre el tema										
Nivel de Conocimiento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>FUNDAMENTACIÓN</b>										
Fuentes que han influido en su conocimiento sobre el tema a tratarse										
Según el grado de influencia de las fuentes en su criterio sobre el tema, marcar con una X										
Fuentes que han influido en su conocimiento sobre el tema a tratarse	Alto (A)			Medio (M)			Bajo (B)			
Análisis teóricos, investigaciones publicadas y no publicadas, realizadas por usted sobre el tema										
Su experiencia profesional, en el lugar o espacio donde se desarrolla el tema										
Lectura de libros o investigaciones de autores nacionales sobre el tema										
Lectura de libros o investigaciones de autores internacionales sobre el tema										
Vigencia o actualidad del estado del tema analizado, según su criterio										
Su percepción sobre la importancia o relevancia del tema										
Exposición pública del tema o cátedra universitaria sobre el tema										

- d) Dictamen Final - Determinar si el instrumento de medición reúne los indicadores mencionados y evaluar si ha sido excelente, muy bueno, bueno, regular o deficiente, colocando un aspa (X) en el casillero correspondiente.

N°	Indicadores	Definición	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Deficiente
1	Claridad y precisión	Las preguntas están redactadas en forma clara y precisa, sin ambigüedades					
2	Coherencia	Las preguntas guardan relación con la hipótesis, las variables e indicadores de la investigación.					
3	Validez	Las preguntas han sido redactadas teniendo en cuenta la validez de contenido y criterio.					
4	Orden	Las preguntas y reactivos han sido redactadas utilizando la técnica de lo general a lo particular					
5	Marco de Referencia	Las preguntas han sido redactadas de acuerdo al marco de referencia del encuestado: lenguaje, nivel de información.					
6	Extensión	El número de preguntas no es excesivo y está en relación a las variables, dimensiones e indicadores del problema.					
7	Inocuidad	Las preguntas no constituyen riesgo para el encuestado					

En consecuencia, el instrumento puede ser aplicado

La Paz, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

FIRMA

## ANEXO 7 INSTRUMENTOS ORIGINALES

### Escala de la Percepción del Contexto Educativo Motivador

En el siguiente apartado se presentan afirmaciones por lo que se le solicita que lea y marque con una X en la escala likert de a lado; señalando cuán importante para motivarlo en su proceso de enseñanza y aprendizaje dentro un postgrado son las siguientes actividades, dinámicas o factores a su parecer, por tal motivo se le pide absoluta sinceridad

**1 = Nada 2 = Poco 3 = Algo 4 = Mayormente 5 = Siempre**

		1	2	3	4	5
1	Que los maestros hagan comentarios o sugerencias al revisar las tareas o exámenes en lugar de simplemente darnos las calificaciones.					
2	Los maestros deberían asignar tareas a los estudiantes de acuerdo a sus habilidades y niveles académicos					
3	Comprender el uso de lo que estamos aprendiendo con el profesor					
4	Animar a buscar la respuesta por nuestra cuenta mientras los docentes se abstienen de darnos la respuesta demasiado pronto.					
5	Considerar las sugerencias del estudiante al momento de diseñar la tarea					
6	Reconocer no solo a aquellos estudiantes que han obtenido la puntuación más alta, sino también a los que han progresado					
7	Señalar específicamente las áreas a mejorar en el trabajo en lugar de calificar como buenas o malas					
8	Que los profesores hagan comprender que la aprendido no es solo para superar el examen sino también para un uso práctico.					
9	Durante el curso de la enseñanza, que los profesores señalen la parte intrigante y nos exigen que lo reflexionemos y solucionemos					
10	Presencia de elogios a los estudiantes que son aprendices activos, aunque los logros no sean sobresalientes.					
11	Que la evaluación del docente sea por nuestro rendimiento en clase y no por la comparación otros en la clase					
12	Presencia de una actualización progresiva de las tareas cuando estas sean difíciles para los estudiantes.					
13	Cuando los profesores permiten elegir ejercicios que se adapten a nuestros intereses individuales.					
14	Reconocimiento de los estudiantes que han progresado a pesar de que no siempre son los mejores por parte de los profesores					
15	Hacer entender que con un examen no se busca la comparación con los compañeros, sino la superación personal					
16	Que los maestros asignen tareas a nivel intermedio, ni demasiado difíciles ni demasiado fáciles.					

17	Que los profesores señalen la relación entre la asignatura y nuestra vida cotidiana.						
18	El animar a plantear preguntas sobre lo que estamos aprendiendo por el docente						
19	Cuando los maestros aceptan nuestras sugerencias sobre la organización de la enseñanza.						
20	Cuando los docentes reconocen nuestra superación personal y no se preocupan tanto si podemos ganar a los demás.						
21	Que los maestros ajusten su ritmo de enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes para que los estudiantes más rápidos aprendan más rápido mientras que los más lentos aprenden más lento.						
22	Cuando antes de enseñarnos una nueva asignatura, los profesores explican por qué tenemos que aprenderla.						
23	Plantear una serie de preguntas sobre el tema para que se nos lleve paso a paso a la respuesta.						
24	Brindar más de un formato de tarea para que podamos elegir.						

## ESCALA DE LAS CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA VERSIÓN ESTUDIANTES

En el siguiente apartado se presentan afirmaciones por lo que se le solicita que lea y marque con una X en la escala likert de a lado de acuerdo a lo mas cercano que se encuentre a su parecer, Por tal motivo se le pide absoluta sinceridad

1 = Nada Importante, 2 = No tan importante, 3 = Algo importante, 4 = Importante, 5 = Muy Importante

		1	2	3	4	5
1.	El docente en el aula debe transmitir el contenido de la materia a los estudiantes					
2.	El contenido de las clases debe ser congruente al contexto					
3.	Los estudiantes deben adquirir conocimiento					
4.	Los estudiantes quieren escuchar lo que les dice el profesor					
5.	En la clase debe haber orden y disciplina					
6.	Aprender el contenido de la materia que el docente enseña					
7.	Comprender como lograr un mejor aprendizaje de lo que se enseña en clases					
8.	Aprender a solucionar de forma autónoma los problemas relacionados a la materia que se enseña en clases					
9.	Aprender a hacer las cosas de forma cooperativa o en equipo en clases					
10.	Desarrollar competencias o capacidades en clases					
11.	Establecer comunicación con el conocimiento y experiencias propias de los estudiantes					
12.	Considerar las aptitudes e intereses de los estudiantes					
13.	Integrar en las clases los más recientes avances en el campo de la disciplina que se imparte					
14.	Trabajar activamente en clases con el material que se diseña por el profesor					