

Estrategias para el desarrollo del autoconocimiento y motivación de estudiantes de educación superior

Strategies for the development of self-knowledge and motivation of higher education students

Yohanna del Pilar Poblete Toloza¹ | Universidad Tecnológica de Chile Inacap, sede Talca y Universidad de Talca, Chile | yohanna.poblete@inacapmail.cl

Andrés Eduardo Jiménez Figueroa² | Facultad de Psicología, Universidad de Talca, Chile | anjimenez@utalca.cl

RESUMEN

En la actualidad, la formación profesional en Chile es un proceso complejo, aunque accesible, dado el colapso existente en el ámbito de inserción laboral. A raíz de esta situación, el objetivo del presente estudio implica evaluar estrategias conducentes al desarrollo del autoconocimiento y motivación en estudiantes de primer año de enseñanza superior a partir de la aplicación de actividades de optimización mediante metodologías de investigación-acción que permitan mejorar su adaptación al ámbito de la educación superior, potenciando su rendimiento académico. Para dicho objetivo, se creó a nivel cuantitativo el Cuestionario M-A1 para medir motivación y autoconocimiento en una muestra de 113 estudiantes en jornadas diurna y vespertina. Asimismo, a nivel cualitativo se aplicó una lista de chequeo para verificar el cumplimiento de los objetivos de intervención, principalmente en relación al mejoramiento de los niveles de autoconocimiento y motivación en la muestra. Los principales resultados obtenidos indican que los educandos poseen un nivel alto de motivación y autoconocimiento, en ambas jornadas, implicando que valorizan su preparación profesional actual, potenciando sus capacidades y habilidades personales. Asimismo, mediante la intervención con metodología investigación-acción se promovió la persistencia de este comportamiento, generando metas en los alumnos más específicas y alcanzables en el tiempo.

Palabras clave: autoconocimiento, motivación, estudiantes, enseñanza superior.

ABSTRACT

Currently, although accessible, professional training in Chile is a complex process, given the existing collapse in the area of labor insertion. As a result of this situation, the objective of this study involves evaluating strategies targeting to the development of self-knowledge and motivation in first-year students of higher education based on the application of optimization activities through action-research methodology that allow improving their adaptation to the field of higher education, enhancing their academic performance. For this purpose, the M-A1 Questionnaire was created at a quantitative level to measure motivation and self-knowledge in a sample of 113 students in day and evening sessions. Likewise, at the qualitative level, a checklist was applied to verify the accomplishment with the intervention objectives, mainly in relation to the improvement of the levels of self-knowledge and motivation in the sample. The main results obtained indicate that the students have a high level of motivation and self-knowledge, in both day and evening sessions, implying that they value their current professional preparation, enhancing their personal skills and abilities. Likewise, through the intervention with action-research methodology, the persistence of this behavior was promoted, generating goals in the students that are more specific and achievable over time.

Keywords: self-knowledge, motivation, students, higher education.

¹ Psicóloga Organizacional. Magister en Psicología Social, Magister en Pedagogía Aplicada a la Educación Superior.

² Psicólogo Organizacional. PhD. en Administración de Empresas. Magister en Administración y Dirección de Recursos Humanos.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la educación, es necesario generar diagnósticos que permitan dimensionar cómo ha evolucionado la enseñanza, generando cambios al momento de entregar los conocimientos, así como menciona Zabalza (2003/2004) cuando alude a que innovar no sólo significa crear cosas distintas, sino que también implica mejorar aquellas que ya existen y que pudiesen necesitar actualizaciones.

Es así que el área de educación y de prácticas pedagógicas requieren transformaciones que permitan cubrir las necesidades sociales que existen en este contexto (UNESCO, 1998), generando condiciones igualitarias para todos los estudiantes, y opciones de profesionalización que repercutirán a lo largo de sus vidas (Gaete, 2011).

Hace un tiempo, la educación ha cobrado fuerza y se ha transformado en eje central de variadas investigaciones, específicamente del ámbito pedagógico docente y aquellas que repercuten en el desarrollo del proceso de aprendizaje de los estudiantes, aun cuando la inversión por parte de los directivos sea denegada por considerarlo *un falso aporte* a la situación pedagógica en nuestro país (Gaete, 2011). Existe, por tanto, un constante debate en relación a las ventajas e inconvenientes de la investigación, tanto cuantitativa como cualitativa, cuando se trata de abordar temas de la realidad educativa; sin embargo, se puede llevar a cabo una mixtura de ambas perspectivas, con mejores resultados que si se aplicaran independientemente (Campoy, 2009).

Cabe destacar que una de las situaciones más preocupantes a nivel pedagógico es, si el hecho de tener un nivel óptimo de autoconocimiento incide o no en la capacidad de motivación frente a la formación profesional de los estudiantes de enseñanza superior. Dadas las condiciones actuales del mercado laboral chileno, en conjunto con la alta oferta que existe de titulados recién egresados en comparación a la demanda requerida, este es uno de los datos principales de la temática central de la presente investigación.

Folgueiras (2009) menciona que un estudiante que se conoce a sí mismo de forma certera y realista, desarrollará en mayor medida sus motivaciones intrínseca y extrínseca, generando una idea de aprendizaje más adaptada a sus expectativas, siendo consistente al insertarse en el mercado profesional. A pesar de las palabras del autor, la idea de estudiar una profesión implica principalmente especializarse, pero no todos presentan un interés genuino por aprender en su proceso formativo, sino que más bien se orientan a aprobar sus cursos y culminar su carrera con el mínimo de obstáculos posible, y así lo afirma Anaya-Durand (2010), respecto a que el estudiante necesita resultados rápidos y no en el largo plazo.

A raíz de lo anterior, es importante que el estudiante reciba educación de calidad, con procesos consultivos y de acompañamiento en su formación, tanto del cuerpo directivo como del docente que impartirá las clases y los educará, considerando una relación basada

en valores éticos como un hecho ineludible e impostergable que orientará los diferentes procesos involucrados en la enseñanza-aprendizaje y posteriores resultados académicos (Ramírez, 2011).

Es por esto, que resulta de amplia utilidad diagnosticar e intervenir en procesos educativos a través de la metodología de investigación-acción, proyectando cambios sociales efectivos en el alumnado, entregando principalmente valor intrínseco y compromiso en su formación por parte de los docentes para generar procesos de cambio personal en los educandos, sobre todo en cuanto a su desarrollo personal integral; así como también, de acuerdo a lo planteado por Yuni (2005), relacionados directamente con su capacidad de autoconocimiento y motivación hacia la formación profesional que reciben en la actualidad, que es precisamente lo que se pretende potenciar a partir de la aplicación de las estrategias del presente estudio. De esta manera, al utilizar la investigación-acción educativa, el docente puede intervenir en tareas mayormente relevantes para el estudio, como el desarrollo curricular, autodesarrollo profesional, mejora de programas educativos, sistemas de planificación y normativa relacionada con el desarrollo del alumno en aula (Rodríguez et al., 2010/2011).

Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que serán implementadas directamente en la sala de clases orientadas a potenciar tanto el nivel de autoconocimiento como el de motivación de los estudiantes. Por tanto, la metodología de investigación-acción se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes participan de ella, tanto al docente como al alumno.

A raíz de lo anterior, el objetivo general de la presente investigación es evaluar estrategias conducentes al desarrollo del autoconocimiento y motivación en estudiantes de primer año de enseñanza superior, a partir de la aplicación de actividades de optimización mediante metodología de investigación-acción, que permitan mejorar su adaptación al ámbito de la educación superior, potenciando su rendimiento académico.

MÉTODO

Fundamentación teórica del problema de investigación

La Educación Superior en Chile ha experimentado un gran crecimiento en los últimos 30 años, donde en 1980 la matrícula alcanzaba los 165 mil estudiantes, acrecentando dicha cifra a más de un millón en el año 2012, siendo gran parte de ellos la primera generación familiar en tener acceso a un proceso de formación profesional certificada en establecimientos de enseñanza superior (MINEDUC, 2012). En el año 2016, correspondiente a la última cifra actualizada por el Consejo Nacional de Educación (CNED, 2017), se registró

una matrícula total de pregrado de 1.161.222 estudiantes, de los cuales 344.634 son de primer año, representando el 29,7% del total.

A raíz de los datos anteriores, y considerando que en Chile alrededor del 50% de quienes se matriculan en la educación superior no concluyen su proceso de profesionalización (MINEDUC, 2012), comienza a surgir la inquietud por investigar algunas dimensiones que se ven involucradas directamente con el éxito estudiantil, como la motivación y el autoconocimiento que adquieren y desarrollan los educandos para lograr adaptarse efectivamente al ámbito de educación superior.

Ahora bien, Garzón (2012) menciona que especializarse en un área determinada a través de la absorción de conocimientos en la enseñanza superior, se ha convertido en una opción manifiesta para optar a mejores posibilidades de empleabilidad futura, además de una durabilidad más extendida en cuanto a la experiencia laboral alcanzable en una o más organizaciones simultáneamente, es decir, permite dirigir la motivación hacia resultados de aprendizaje y rendimiento, estimulando la generación de acciones para el logro de una tarea determinada una vez que la persona desee realizarla (Orhan, 2011).

Asimismo, una de las prioridades de los docentes debe ser el refuerzo de la motivación de logro de los estudiantes, puesto que en la medida que los contenidos y procedimientos resulten significativos para el alumno, querrá adquirirlos y aplicarlos, esforzándose en demostrar que ha logrado las habilidades necesarias para realizar una tarea específica, las que deben asociarse a su proceso formativo, junto con niveles altos de compromiso y madurez personal, que repercuten directamente en los resultados académicos (Osorio, 2014).

De forma complementaria, existe una diferenciación en la capacidad de adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes, conocido como aprendizaje motivado, que tiene relación directa con la capacidad de adquirir habilidades y estrategias de estudio, que permiten dar énfasis a la consecución de la autoeficacia y la posterior implicación con la tarea (Boza, 2012). Es así que comienza a tomar fuerza el autoconcepto y la percepción que tiene cada educando respecto de su propia persona, frente a lo cual se da a conocer que los sujetos con niveles de rendimiento alto generalmente se encuentran más motivados extrínseca e intrínsecamente, en comparación con aquéllos estudiantes cuyos resultados se encuentran por debajo de lo esperado, atribuyendo la probabilidad de éxito al esfuerzo y a la capacidad personal por sobre los elementos circunstanciales del contexto académico directamente (Boza, 2012).

Por otra parte, resulta pertinente dar a conocer que los estudiantes deben aprender a autorregular sus procesos internos para conseguir éxitos académicos, además de lograr conocimientos en un nivel más profundo y significativo (Rosário, 2014), puesto que se genera mayor autonomía desde un punto de vista metacognitivo.

Asimismo, Rojas (2014) brinda relevancia al proceso previo de conseguir el título profesional, es decir, a la instancia que dura la carrera académica y las experiencias alcanzadas por el individuo, puesto que de acuerdo al nivel de experiencia vital descubierta y desenmascarada en cuanto a la habilidad analítica introspectiva de éstos, logran entender y explicar los propios fenómenos asociados a la capacidad de aprendizaje sin necesariamente contar con una modalidad de apoyo externo.

Es así que un estudiante que logra tener claridad acerca de su propia historia de vida, haciendo visibles sus cualidades y debilidades orientadas a un objetivo final de formación profesional (Sancho, 2014), y que además se motiva constantemente por alcanzar cada uno de los objetivos que se plantea (Orhan, 2011), tiene mayores probabilidades de conseguir resultados favorables y positivos en la adquisición de sus competencias.

Definición de variables

Autoconcepto

Actualmente existe una preocupación constante por conseguir un nivel más exhaustivo de aprendizajes en la enseñanza superior por parte de los estudiantes, por lo que las exigencias y demandas del entorno inmediato requieren que los individuos desarrollen autorregulación en sus procesos introspectivos (Sáiz-Manzanares, 2016).

Bajo esta premisa ya mencionada, el autoconocimiento es el resultado de una serie de reflexiones que hace el individuo y que permiten generar autoconciencia sobre el propio proceso de aprendizaje, que a su vez darán cabida a estrategias instruccionales que repercutirán en un aumento del nivel motivacional y, con ello, el uso de estrategias de auto-evaluación conductual relacionada con los procedimientos aplicados y estudiados en el proceso de valorización de la preparación profesional propia del educando (Sáiz-Manzanares, 2016). De forma complementaria, este constructo es visto como el conocimiento de hechos acerca de uno mismo, por una parte, traducido en las propias creencias, emociones y deseos que repercuten en el desarrollo de una conducta determinada (Lazos, 2008).

El autoconocimiento, entonces, es un tema simultáneamente transversal y radical a cualquier otro ámbito que se pueda aprender, investigar o comunicar, donde una enseñanza que brinde dominio cognoscitivo es eficaz; una educación que favorezca los aprendizajes significativos y creativos es fructífera; pero más aún, una didáctica que adopte al autoconocimiento como referente formativo siempre puede ser más útil para conocer y ser mejor en el desarrollo y desempeño profesional (De la Herrán, 2004). Por tanto, los educandos al adquirir aprendizajes, son capaces de monitorear, controlar y regular su cognición, conducta y ambiente, lo que incurre directamente en la capacidad de aprendizaje que posee y la predisposición que logra para dicho proceso cognitivo (Elvira-Valdés, 2012).

Autoconocimiento en la educación superior

En el ámbito académico de enseñanza superior, existe una diferenciación en la capacidad de adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes, conocido como aprendizaje motivado, que tiene relación directa con la capacidad de adquirir habilidades y estrategias de estudio, que permiten dar énfasis a la consecución de la autoeficacia y la posterior implicación con la tarea. Es así que comienza a tomar fuerza el autoconcepto, el autoconocimiento y la percepción que tiene cada educando respecto de su propia persona, frente a lo cual se da a conocer que los sujetos con niveles de rendimiento alto generalmente se encuentran más motivados extrínseca e intrínsecamente en comparación con aquéllos cuyos resultados se encuentran por debajo de lo esperado, atribuyendo la probabilidad de éxito al esfuerzo y a la capacidad personal por sobre los elementos circunstanciales del contexto académico directamente (Boza, 2012).

Por otra parte, y no menos relevante, resulta pertinente dar a conocer que los estudiantes deben aprender a autorregular sus procesos internos para conseguir éxitos académicos, además de conocimientos en un nivel más profundo y significativo (Rósario, 2014). Asimismo, este entrenamiento va en directo beneficio del desarrollo de aprendizajes autónomos en los estudiantes desde un punto de vista metacognitivo, donde se prioriza la capacidad de reflexión consciente en relación a las prácticas académicas en las que se ve involucrado el educando mediante el uso de estructuras cognitivas como la observación, además de la vinculación con el propio conocimiento (Sáiz-Manzanares, 2016).

Motivación

Hoy es un verdadero misterio por qué algunas personas logran cumplir sus metas personales y otras no, llegando a la idea central de que se requiere un motor de vida conocido como motivación. Algunos autores lo definen como un estado interno o condición que activa el comportamiento y lo orienta en una dirección dada, abarcando un objetivo o meta a partir de la intensidad que involucra cada una de las necesidades (Kleinginna, 1981).

De esta manera, para comprender la motivación humana, hay que entender que ésta no se ajusta a patrones rígidos de comportamiento, sino que es el propio sujeto el que decide qué actividades realizar, siendo éstas, fines en sí mismas, y no medios para conseguir otro tipo de alicientes. De aquí en adelante surge una clasificación de la motivación separada desde dos perspectivas (Navea, 2015):

La de tipo intrínseca, basada en necesidades innatas de competencia y autodeterminación, tratándose de un energizador de una amplia gama de conductas y procesos psicológicos, para los que la experiencia de competencia y autonomía constituyen los refuerzos primarios. De esta forma, las necesidades intrínsecas de competencia y autodeterminación motivan un continuo proceso de búsqueda e intento de conquista de retos óptimos (Navea, 2015).

La de tipo extrínseca, que proviene del medio externo al individuo, es decir, los estudiantes muestran interés por las tareas de aprendizaje porque lo consideran un instrumento o fin para alcanzar otro objetivo, bien distinto, ya sea una recompensa física o del ámbito cognitivo, afectivo o social, o más bien el anhelado título profesional (Navea, 2015).

Motivación en la educación superior

En la actualidad el mundo universitario está cambiando, y a raíz de ello, las instituciones educativas son llamadas a formar parte de un nuevo modelo, en el que los estudiantes se convierten en futuros profesionales capaces de ser aprendices, con una óptima probabilidad de aprender a aprender durante toda la vida, en un entorno globalizado (Navea, 2015).

Ahora bien, dado que los procesos motivacionales tienen directa relación con la capacidad o inclinación para hacer algo o no hacerlo, si el objetivo es aprender eficazmente, hay ciertos requisitos que son necesarios para conseguirlo: querer y poder. Por una parte, el poder se relaciona con la capacidad, con el estilo cognitivo, los conocimientos previos y con la inteligencia, mientras que, por otra, el querer hace énfasis en la motivación, es decir, los motivos que tiene el estudiante, sus expectativas ante la tarea, su autoconcepto y sus actitudes o intereses (Sampascual, 2007).

Ahora bien, dado lo complejo que es desarrollar la motivación académica, se han identificado tres componentes al respecto, que son (Navea, 2015):

- Primero, considerar las creencias del estudiante sobre sus capacidades cuando realiza una actividad (componente de expectativa).
- Segundo, la tarea debe ser importante o tener interés (componente de valor).
- Tercero, el estudiante puede sentir determinadas emociones al enfrentarse a la tarea (*componente de afecto*).

Hipótesis-acción

La intervención realizada a partir de la aplicación de estrategias de optimización en el aula, desarrolla niveles óptimos de autoconocimiento y motivación en los estudiantes de primer año de las áreas de procesos industriales y de informática y telecomunicaciones.

Objetivos

General: Evaluar estrategias conducentes al desarrollo del autoconocimiento y motivación en estudiantes de primer año de enseñanza superior a partir de la aplicación de actividades de optimización mediante metodología de investigación-acción que

permitan mejorar su adaptación al ámbito de la educación superior, potenciando su rendimiento académico

Específicos Diagnosticar el nivel de autoconocimiento y de motivación que poseen los estudiantes a partir de la aplicación de técnicas de recopilación de información cuantitativa.

Identificar los factores principales que influyen en la mantención de niveles adecuados de autoconocimiento y motivación de los estudiantes de la muestra.

Diseñar estrategias de optimización de los niveles de autoconocimiento y motivación en los estudiantes de la muestra.

Implementar las estrategias de optimización diseñadas en el aula para las dimensiones de autoconocimiento y motivación en los estudiantes de la muestra.

Determinar el nivel de autoconocimiento y de motivación logrado por los estudiantes a partir de la implementación de las estrategias de optimización en el aula.

Reflexionar en base a los resultados obtenidos acerca de la influencia que presentan los niveles de autoconocimiento y motivación en la adaptación de los estudiantes a su formación profesional.

TIPO DE ESTUDIO

La presente investigación es de carácter mixto, es decir, cuantitativo y cualitativo.

A nivel cuantitativo, presenta alcance explicativo, ya que busca dar respuesta a un fenómeno determinado a partir de la indagación de las causas. Asimismo, es longitudinal, ya que se realizará la medición de las variables en dos momentos: al inicio (diagnóstico) y al final (luego de la intervención) (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Por otro lado, en el ámbito cualitativo, se utiliza la investigación-acción como guía en el proceso de intervención educativa, la que ha sido definida como un estudio científico auto-reflexivo de los profesionales encargados de la formación para mejorar la práctica (Muñoz, 2001).

PARTICIPANTES

La muestra está compuesta por 113 estudiantes que cumplen con el criterio de mayoría de edad (18 años) de una Universidad Privada de la ciudad de Talca, jornada diurna y vespertina, de las áreas de Procesos industriales y de Informática y telecomunicaciones.

Los alumnos se encuentran cursando carreras de nivel técnico, profesional y universitario, con duración de 2 años, 4 años y 5 años respectivamente.

INSTRUMENTOS

Para la consecución del logro del objetivo general y específicos de investigación, se ha procedido a la creación de un instrumento asociado a la medición diagnóstica de Autoconocimiento y Motivación en los estudiantes de la muestra.

A partir de lo anterior, se realiza un proceso de validación del instrumento para dar consistencia interna en la presente aplicación y en futuras evaluaciones (Supo, 2013).

Diseño y descripción de instrumento

El instrumento creado es de carácter cuantitativo y fue nombrado como Cuestionario M-A1, el que fue utilizado en la muestra de 113 estudiantes pertenecientes a las cuatro carreras del área de procesos industriales (ingeniería en prevención de riesgos, calidad y ambiente; técnico en prevención de riesgos; ingeniería industrial; logística y operaciones industriales) y las que componen el área de informática y telecomunicaciones (ingeniería en informática; analista programador), ambas distribuidas en jornada diurna y vespertina.

El Cuestionario M-A1 consta de una Escala Likert con 28 ítems (afirmaciones), distribuidos en 4 dimensiones, que son: a) motivación por los estudios (1 al 7), b) motivación por la autosuperación (8 al 14), c) motivación por la especialización (15 al 21) y d) autoconocimiento (22 al 28). Las formas de respuesta pueden ser 5, que son: TA (totalmente de acuerdo), A (de acuerdo), A/D (ni de acuerdo ni en desacuerdo), D (en desacuerdo) y TD (totalmente en desacuerdo). De esta manera, para validar el instrumento, se realiza una valoración interjuez en base a normas internas de la institución.

Asimismo, al ser un instrumento elaborado para fines de la presente investigación, fue necesario crear la baremación del instrumento para cada una de las dimensiones. Además, al inicio del instrumento se encuentran preguntas sociodemográficas para obtener datos generales que permitan diferenciar los resultados.

Tabla 1. Baremación Cuestionario M-A1.

Respuesta	Abreviación	Valoración en puntaje
Totalmente de acuerdo	TA	5
De acuerdo	A	4
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	A/D	3
En desacuerdo	D	2
Totalmente en desacuerdo	TD	1

Puntaje máximo por dimensión	7 x 5 = 35
Puntaje mínimo por dimensión	7 x 1 = 7

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2 Baremos para muestras chilenas

Interpretación	MUY BAJA (TD)	BAJA (D)	MODERADA (A/D)	ALTA (A)	MUY ALTA (TA)
Dimensión motivación por los estudios	7 - 12	13 - 17	18 - 23	24 - 29	30 - 35
Dimensión motivación por la autosuperación	7 - 12	13 - 17	18 - 23	24 - 29	30 - 35
Dimensión motivación por la especialización	7 - 12	13 - 17	18 - 23	24 - 29	30 - 35
Dimensión autoconocimiento	7 - 12	13 - 17	18 - 23	24 - 29	30 - 35

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, los jueces evaluadores pertenecen a dos ámbitos del desarrollo psicosocial: psicólogos y psicopedagogos, alcanzando un total de 10 expertos, todos docentes de la institución.

Fases de la intervención pedagógica

Fase 0: Recopilación de información

Se verifica el ingreso de estudiantes a las diferentes carreras asociadas al área de Procesos industriales y al área de Informática y telecomunicaciones, ambas jornadas, correspondiente al primer semestre de ingreso a la educación superior.

Fase 1: Diagnóstico

Aplicación de cuestionario cuantitativo para medir los niveles de autoconocimiento y motivación en los estudiantes de la muestra.

Fase 2: Diseño de estrategias de optimización

Se realiza el diseño de estrategias de optimización de los niveles de autoconocimiento y motivación de los estudiantes de la muestra con el objetivo de mejorar su nivel de rendimiento académico en conjunto con el aprendizaje y proyección laboral.

Fase 3: Implementación de estrategias de optimización

Se implementan estrategias de optimización para el mejoramiento de los niveles de autoconocimiento y motivación de los estudiantes de la muestra, con el fin de lograr mejoras en su rendimiento académico y proceso de aprendizaje, permitiendo una mejor proyección laboral.

Fase 4: Reevaluación de niveles de autoconocimiento y motivación

Se aplica nuevamente el cuestionario y se verifica si luego de la implementación de estrategias de optimización existe un mejoramiento de los niveles de autoconocimiento y motivación en los estudiantes de la muestra que repercutan en su rendimiento académico, aprendizaje y capacidad de proyección laboral futura.

Fase 5: Interpretación final de resultados

Se genera una interpretación final de los datos obtenidos en la aplicación 1 (fase 1) y en la aplicación 2 (fase 4), dando sustentabilidad a la investigación.

PROCEDIMIENTOS

Los estudiantes acceden voluntariamente a responder el Cuestionario M-A1 durante las horas de clases de la asignatura Autogestión, siendo considerada una actividad de aprendizaje, sin fines evaluativos. Para ello, se entrega en conjunto con el instrumento, un consentimiento informado donde se detalla el nombre del estudio, objetivo general, calidad de anonimato y posterior disposición para participar en las intervenciones en aula.

En términos éticos, se da la posibilidad a cada estudiante de hacer abandono del proceso en caso de manifestarlo.

El análisis de datos se realiza fuera del aula, resguardando la información entregada por cada educando, teniendo acceso a ésta sólo la docente la cargo de la investigación.

RESULTADOS

Resultados cuantitativos fase diagnóstica.

Se observa en tabla 2 el resumen de los puntajes obtenidos en la aplicación del Cuestionario M-A1 durante la fase de diagnóstico:

Tabla 3. Resumen de datos cuantitativos diagnósticos aplicación Cuestionario M-A1

Carrera	Jornada	Dimensiones			
		Dimensión 1 Motivación por los estudios	Dimensión 2 Motivación por la autosuperación	Dimensión 3 Motivación por la especialización	Dimensión 4 Autoconocimiento
<i>Logística y operaciones industriales</i>	Diurna	29	32	33	30
<i>Logística y operaciones industriales</i>	Vespertina	27	30	31	30
<i>Ingeniería industrial</i>	Diurna	30	31	33	29
<i>Ingeniería industrial</i>	Vespertina	28	31	32	31
<i>Técnico en prevención de riesgos</i>	Diurna	26	27	29	28
<i>Ingeniería en prevención de riesgos, calidad y ambiente</i>	Vespertina	28	31	32	27
<i>Analista programador</i>	Diurna	29	32	33	31
<i>Analista programador</i>	Vespertina	27	29	30	27
<i>Ingeniería en informática</i>	Diurna	27	30	32	28
Promedio puntajes totales		27,8 puntos	30,3 puntos	31,6 puntos	29 puntos

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 2 se aprecian los puntajes obtenidos para cada dimensión del Cuestionario M-A1 aplicado a los estudiantes de la muestra (n=113), según la carrera y jornada que cursan.

En la dimensión 1, el promedio de puntaje obtenido es de 27,8 puntos, siendo interpretado como una alta motivación por los estudios, tanto en contenidos como en quehaceres académicos de los alumnos.

En la dimensión 2, el promedio de puntaje obtenido es de 30,3 puntos, que equivale a una muy alta motivación por la autosuperación, que permite a los educandos tener una visión futura profesional.

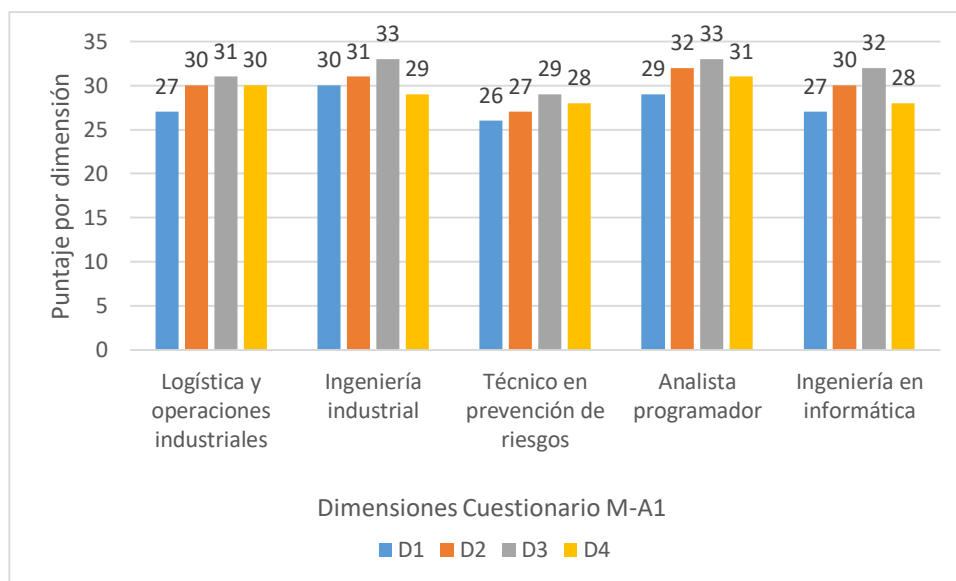


Figura 1. Gráfico de resultados diagnósticos del Cuestionario M-A1 en carreras jornada diurna

En la dimensión 3, el promedio de puntaje obtenido es de 31,6 puntos, correspondiente a una muy alta motivación por la especialización, reflejada en la probabilidad de capacitación en el área de estudios elegida por el estudiante.

Por último, en la dimensión 4, el promedio de puntaje obtenido es de 29 puntos, interpretado como un alto nivel de autoconocimiento, permitiendo a los alumnos establecer objetivos personales y profesionales.

En general, se aprecian niveles adecuados en los estudiantes de motivación y autoconocimiento, ayudando en su proceso de adaptación a la vida universitaria y al cambio que ello implica.

A continuación, se observan dos figuras representativas de los resultados cuantitativos obtenidos a partir de la aplicación diagnóstica del Cuestionario M-A1 en los estudiantes de la muestra.

En el Gráfico 1 se aprecian los resultados obtenidos en las carreras de la jornada diurna correspondientes a Logística y operaciones industriales, Ingeniería industrial, Técnico en prevención de riesgos, Analista programador e Ingeniería en informática, cuyos puntajes se encuentran en las clasificaciones de alto nivel (24-29 puntos) o muy alto nivel (30-35 puntos) para las cuatro dimensiones (D1, D2, D3 y D4).

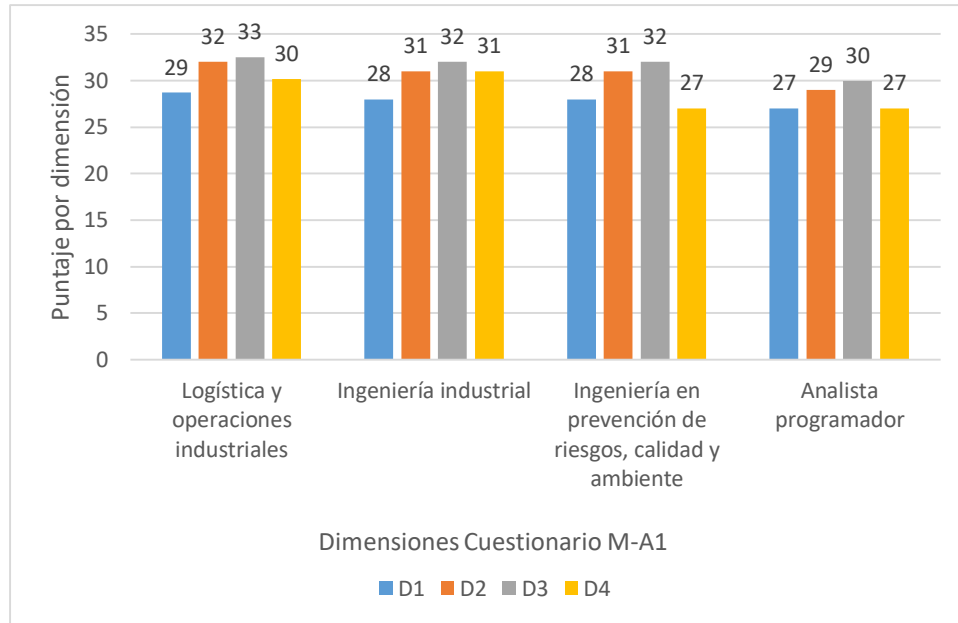


Figura 2. Gráfico de resultados diagnósticos del Cuestionario M-A1 en carreras jornada vespertina

En el Gráfico 2 se observan los resultados obtenidos en las carreras de la jornada vespertina correspondientes a Logística y operaciones industriales, Ingeniería industrial, Ingeniería en prevención de riesgos, calidad y ambiente, y Analista programador, cuyos puntajes se encuentran distribuidos en las clasificaciones de alto nivel (24-29 puntos) o muy alto nivel (30-35 puntos) para las cuatro dimensiones (D1, D2, D3 y D4).

A partir de los resultados obtenidos, se concluye que no existen diferencias significativas en los niveles de motivación y autoconocimiento obtenidos en ambas jornadas, por ende, los estudiantes de la muestra logran adaptarse al cambio que significa el ingreso a la enseñanza superior, ya sea por primera vez o en el intento de conseguir una segunda carrera/profesión, por tanto, estos resultados permiten orientar las estrategias de optimización al potenciamiento de los mismos.

Resultados cualitativos posterior a la intervención en aula

La obtención de datos cualitativos implica la FASE 2 y FASE 3 del diseño e implementación de estrategias de optimización mediante intervenciones en aula, consistente en clases y actividades que reforzaron tanto los niveles de autoconocimiento como de motivación en los estudiantes de la muestra, obteniendo lo siguiente:

Paso 1. Análisis de asignaturas prácticas.

1. Si hay mejoramiento de las notas semestrales una vez que los estudiantes han sido intervenidos con la aplicación de estrategias de optimización:

Respuesta: Existe un mejoramiento de las notas semestrales en asignaturas prácticas, evidenciado aproximadamente desde la segunda mitad del semestre.

2. Si se ha rendido la totalidad de las evaluaciones descritas en el plan de clases:

Respuesta: Todas las evaluaciones descritas en el plan de clases han sido rendidas, sin embargo, la mayoría de ellas se han justificado correctamente y según reglamento, quien no lo hizo asume su responsabilidad respectiva.

3. Si la asistencia supera el mínimo del 70% requerido, demostrando interés por la asignatura:

Respuesta: El nivel de deserción y reprobación de asignaturas prácticas es mínimo, aproximadamente 3 estudiantes por sección, asociado específicamente a falta de asistencia y, por ende, a bajas calificaciones como consecuencia.

Paso 2. Análisis de asignaturas lectivas.

1. Si hay mejoramiento de las notas semestrales una vez que la sección ha sido intervenida con la aplicación de estrategias de optimización:

Respuesta: En algunas asignaturas existe un mejoramiento de las notas obtenidas por los estudiantes, sin embargo, en otras no logran la concentración deseada y se asume, cuando se les consulta el porqué de la situación, que faltan horas de dedicación y estudio mancomunado que permita el logro de objetivos.

2. Si se ha rendido la totalidad de las evaluaciones descritas en el plan de clases:

Respuesta: En las asignaturas lectivas existe mayor número de evaluaciones no rendidas en comparación a las de tipo prácticas, ya que una gran parte de los estudiantes que no asisten el día previsto para ello, es porque prefieren estudiar para el examen y justificar la inasistencia, así se repite dos veces la calificación final.

3. Si la asistencia supera el mínimo del 60% requerido, demostrando interés por la asignatura:

Respuesta: La deserción en las asignaturas lectivas es mayor que la observada en las de tipo prácticas, ya que, ante ramos como matemáticas, física y similares asociados a ciencias duras, desisten con mayor rapidez y desertan incluso antes de terminar el semestre.

Paso 3. Aprobación de asignaturas y proyección laboral.

1. Si se aprueban al menos el 85% de las asignaturas semestrales en la sección:

Respuesta: Se cumple el propósito luego de la intervención en un 89%.

2. Si al menos el 90% de los estudiantes de la sección declara intención de continuar sus estudios:

Respuesta: Se cumple el propósito, luego de la intervención alrededor del 95% mantiene su objetivo de profesionalización.

3. Si el 100% de los estudiantes de la sección expresa que desea trabajar en lo que estudia (proyección laboral):

Respuesta: No se logra el 100%, ya que un 7% de los estudiantes declara que no tiene seguridad respecto de este ítem.

Resultados cuantitativos post intervención

En la tabla 3 se aprecian los puntajes obtenidos para cada dimensión del Cuestionario M-A1 aplicado a la muestra (n=113) post intervención en aula.

Tabla 3. Resumen de datos cuantitativos post intervención en aula de aplicación Cuestionario M-A1.

Carrera	Jornada	Dimensiones			
		Dimensión 1 Motivación por los estudios	Dimensión 2 Motivación por la autosuperación	Dimensión 3 Motivación por la especialización	Dimensión 4 Autoconocimiento
<i>Logística y operaciones industriales</i>	Diurna	31	33	33	32
<i>Logística y operaciones industriales</i>	Vespertina	30	30	32	30
<i>Ingeniería industrial</i>	Diurna	31	31	33	29
<i>Ingeniería industrial</i>	Vespertina	30	32	32	32
<i>Técnico en prevención de riesgos</i>	Diurna	31	29	30	28
<i>Ingeniería en prevención de riesgos, calidad y ambiente</i>	Vespertina	33	31	32	29
<i>Analista programador</i>	Diurna	29	32	33	31
<i>Analista programador</i>	Vespertina	31	29	31	29
<i>Ingeniería en informática</i>	Diurna	29	32	32	30
Promedio puntajes totales		30,5 puntos	31 puntos	32 puntos	30 puntos

Fuente: Elaboración propia

En la dimensión 1, el promedio de puntaje obtenido es de 30,5 puntos, aumentando en 2,7 puntos, siendo interpretado como una alta motivación por los estudios.

En la dimensión 2, el promedio de puntaje obtenido es de 31 puntos, aumentando en 0,7 puntos, que equivale a una muy alta motivación por la autosuperación.

En la dimensión 3, el promedio de puntaje obtenido es de 32 puntos, aumentando en 0,4 puntos, correspondiente a una muy alta motivación por la especialización.

Por último, en la dimensión 4, el promedio de puntaje obtenido es de 30 puntos, aumentando en 1 punto, interpretado como un alto nivel de autoconocimiento.

En general, se aprecian niveles adecuados en los estudiantes de motivación y autoconocimiento, ayudando en su proceso de adaptación a la vida universitaria y al cambio que ello implica.

A partir de la aplicación diagnóstica y posterior verificación luego de las intervenciones en aula, se proyecta un aumento en los puntajes promedio de las cuatro variables, por lo que dicho proceso manifiesta efectividad.

DISCUSIÓN

La investigación realizada a través del diagnóstico y posterior intervención en aula en las variables de autoconocimiento y motivación en los estudiantes de la muestra, permite dar, en primer lugar, respuesta al objetivo general planteado, además de entregar lineamientos para siguientes estudios.

Es por ello que mediante el uso de la metodología investigación-acción, se proponen las siguientes sugerencias que darán mayor realce a futuras intervenciones de estas características con iguales o similares variables, permitiendo que los objetivos pedagógicos trazados se puedan cumplir a cabalidad:

Sugerencias

- ✓ Tener una muestra, en lo posible, que abarque la totalidad de estudiantes de primer año de educación superior, ambas jornadas, incorporando CFT, IP y Universidad de cada sede del país, pudiendo contrastar los resultados de la aplicación de pilotaje del Cuestionario M-A1.
- ✓ Concientizar a docentes, coordinadores y directores de carrera en una jornada reflexiva, acerca de la importancia de potenciar los niveles de autoconocimiento y motivación en los estudiantes de ingreso a la institución, proyectando un mejoramiento de los resultados académicos y de la capacidad de generar proyecciones laborales a partir de su profesión.

Proyecciones

- ✓ Ampliar el proyecto a todas las sedes nacionales e incluso obtener la autorización de otras instituciones educativas, dando prioridad a la seguridad y adaptación de los estudiantes de primer ingreso.
- ✓ Crear instrumentos de medición de variables similares o diferentes para contar con indicadores reales en educación superior, generando guías y mentorías asociadas al desarrollo del estudiante.

Cambios

- ✓ Realizar el diagnóstico en marzo e intervenir desde abril, consiguiendo resultados anuales de mejoramiento evaluativo académico.
- ✓ Incorporar en el proceso de intervención con metodología investigación-acción un equipo multidisciplinario que permita tener diversidad en el análisis al momento de generar conclusiones, entre ellos psicólogo (clínico/educacional/social/laboral), psicopedagogo, educador diferencial y terapeuta ocupacional.

CONCLUSIONES

A continuación, se dan a conocer las siguientes conclusiones, considerando a modo general el cumplimiento de los objetivos de investigación ya mencionados:

Se evidenció que los estudiantes de la muestra generan reflexiones que les permiten tener autoconciencia sobre el propio proceso de aprendizaje que tienen en Inacap (Autoconocimiento), que a su vez lleva al desarrollo de estrategias instruccionales (Motivación) que les permiten valorizar su preparación profesional (Sáiz-Manzanares, 2016), como también sus creencias, emociones y deseos de especializarse (Lazos, 2008), respaldando el cumplimiento del objetivo específico 1.

Se confirmó que la intervención con la metodología de investigación-acción realizada tuvo efectividad en la mantención y potenciación de los niveles de autoconocimiento y motivación en los estudiantes de la muestra, permitiendo mejorar sus resultados de rendimiento académico y proyección profesional, respaldando el cumplimiento del objetivo específico 2.

Se demostró, luego de la intervención con investigación-acción, que los estudiantes son capaces de ejecutar las actividades que realizan con iniciación, dirección, intensidad y persistencia del comportamiento, especialmente cuando se trata de orientarse hacia metas específicas, en este caso titularse e insertarse en el mercado laboral en un futuro no lejano (Osorio, 2014), respaldando el cumplimiento del objetivo específico 2.

Se verificó, una vez aplicadas las estrategias de optimización, que los estudiantes de la muestra manejan expectativas realistas de las propias capacidades, orientándose a su propio desarrollo profesional (Kleinginna, 1981), manteniendo deseos de superación y valoración de la oportunidad de estudiar como eje clave de su autorregulación (Elvira-Valdés, 2012), además de pensar en cómo ser valorado a futuro a partir de un objetivo final de profesionalización (Sancho, 2014) basado en la propia motivación (Orhan, 2011), respaldando el cumplimiento del objetivo específico 3.

Se manifestó, luego de la intervención con investigación-acción, que los resultados académicos obtenidos por los estudiantes mejoraron exponencialmente producto de que consiguieron manejar su autorregulación interna al enfrentarse a información desconocida (Rósario, 2014), por lo que se obtuvo un desempeño académico más realista y sólido en la formación de la proyección laboral futura (Garzarelli, 1993), respaldando el cumplimiento del objetivo específico 3.

Se comprobó, luego de la intervención con investigación-acción, que los estudiantes manifiestan una proyección laboral positiva, realista y basada en intereses y habilidades pertinentes al mercado laboral, que les permiten preparar su inserción socio-laboral, mediante estrategias congruentes con su elección vocacional (Navarro, 2009), respaldando el cumplimiento del objetivo específico 3.

Se contrastó, finalmente, los resultados obtenidos en las jornadas diurna y vespertina, obteniendo que no existen diferencias significativas en los niveles de motivación y autoconocimiento, por ende, los estudiantes de la muestra logran adaptarse al cambio que significa el ingreso a la enseñanza superior, ya sea por primera vez o en el intento de conseguir una segunda carrera/profesión, repercutiendo en sus resultados académicos favorables y en su capacidad de proyección laboral futura, respaldando el cumplimiento del objetivo general de investigación.

REFERENCIAS

- Anaya-Durand, A. y.-H. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Revista Tecnología y Ciencia Ed*, 25(1), 5-14.
- Boza, Á. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(1), 125-142.
- Campoy, T. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos: Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación.
- CNED. (2017). Matrícula total de educación superior, años 2005-2016. Santiago Chile: Consejo Nacional de Educación.

- De la Herrán, A. (2004). El autoconocimiento como eje de la formación. *Revista Complutense de Educación*, 11-50.
- Elvira-Valdés, M. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 367-378.
- Folgueiras, P. (2009). Métodos y técnicas de recogida y análisis de información cualitativa. Universidad de Barcelona. Obtenido de Disponible en http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/power_taller.pdf
- Gaete, M. (2011). Articulación del sistema de educación superior en Chile: posibilidades, tensiones y desafíos. *Calidad en la Educación*, 35, 51-89.
- Garzarelli, P. (1993). Self-concept and academic performance in gifted and academically weak students. *Adolescence*, 235-237.
- Garzón, C. (2012). La motivación y su aplicación en el aprendizaje (Trabajo de proyecto de grado). Cali: Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad ICESI.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Kleinginna, P. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation Emotional*, 345-379.
- Lazos, E. (2008). Autoconocimiento: una idea tensa. *Diánoia*, 169-188.
- MINEDUC. (2012). Serie evidencias: deserción en la educación superior en Chile. Centro de estudios MINEDUC, 1(9), 1-12.
- Muñoz, J. (2001). Cómo desarrollar competencias educativas en educación. Bogotá: Magisterio.
- Navarro, M. (2009). Autoconocimiento y autoestima. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1-9.
- Navea, A. (2015). Un estudio sobre la motivación y las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud. Facultad de Educación: UNED.
- Orhan, Ç. (2011). A motivation study on the effectiveness of intrinsic and extrinsic factors. *Economics and management*, 16, 690-696.
- Osorio, E. (2014). La motivación de logro en los estudiantes en los cursos de proyectos arquitectónicos de la licenciatura en arquitectura de la Universidad Rafael Landívar (Tesis de posgrado Maestría en docencia de la educación superior) Facultad de Humanidades: Universidad Rafael Landívar.

- Ramírez, I. (2011). El compromiso ético del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(2), 1-6.
- Rodríguez, S., Herráiz, N., Prieto, M., Martínez, Picazo, S., Castro, I. y Bernal, S. (2010/2011). Métodos de investigación en Educación Especial. Disponible en https://mestrado.prrg.ufg.br/up/97/o/IA_Madrid.pdf
- Rosário, P. P. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO*. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-797.
- Rojas, A. (2014). La filosofía de Heidegger como pretensión enmascarada de su propio autoconocimiento. *Argos*, 31(60-61), 97-119.
- Sáiz-Manzanares, M. (2016). Autorregulación y mejora del autoconocimiento en resolución de problemas. *Psicología desde el Caribe*, 33(1), 14-30.
- Sampascual, G. (2007). *Psicología de la Educación: Tomo I*. Madrid: UNED.
- Sancho, J. (2014). Historias de vida: el relato biográfico entre el autoconocimiento y dar cuenta de la vida social. *Praxis educativa*, 18(2), 24-33.
- Supo, J. (2013). *Cómo validar un instrumento: aprender a crear y validar instrumentos como un experto*. Perú: Biblioteca Nacional del Perú.
- UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Obtenido de Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/.../declaration_spa.htm
- Yuni, J. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica. Investigación acción (3° edición)*. Argentina: Barajas.
- Zabalza, M. (2003-2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Revista Contextos Educativos*, (6-7), 113-136.