



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS

**DIMENSIÓN DIDÁCTICA DE LAS PRÁCTICAS
DOCENTES Y MOTIVACIÓN ESCOLAR, SU
INCIDENCIA EN LA RETENCIÓN ESTUDIANTIL
EN INGENIERÍA CIVIL, DE UNA UNIVERSIDAD
PÚBLICA DE HIDALGO.**

Para obtener el grado de

Maestro en Ciencias de la Educación

PRESENTA

Esp. Maria Dolores Camargo Torres

Director (a)

Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa

Codirector (a)

Dra. María Cruz Chong Barreiro

Comité tutorial

Dr. Octaviano García Robelo

Dr. Javier Moreno Tapia

Pachuca de Soto, Hgo., México., Noviembre 2024.



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

School of Social Sciences and Humanities

Área Académica de Ciencias de la Educación

Department of Education Sciences

Maestría en Ciencias de la Educación

Master's Degree in Education Sciences

No. Of. UAEH/ICSHu/ARACED/MCE/269/2024

Asunto: **Autorización de impresión**

MTRA. OJUKY DEL ROCÍO ISLAS MALDONADO
DIRECTORA DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR DE LA U.A.E.H.
P R E S E N T E

El Comité Tutorial de la **TESIS** del programa educativo de posgrado titulado "**DIMENSIÓN DIDÁCTICA DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y MOTIVACIÓN ESCOLAR, SU INCIDENCIA EN LA RETENCIÓN ESTUDIANTIL EN INGENIERÍA CIVIL, DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE HIDALGO.**", realizado por el sustentante **María Dolores Camargo Torres** con número de cuenta **213857** perteneciente al programa de **Maestría en Ciencias de la Educación**, una vez que ha revisado, analizado y evaluado el documento recepcional de acuerdo a lo estipulado en el Artículo 110 del Reglamento de Estudios de Posgrado, tiene a bien extender la presente:

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN

Por lo que el sustentante deberá cumplir los requisitos del Reglamento de Estudios de Posgrado y con lo establecido en el proceso de grado vigente.

Reciba saludos cordiales.

ATENTAMENTE
"AMOR, ORDEN Y PROGRESO"
Pachuca de Soto, Hidalgo, 15 de noviembre de 2024



MTRA. IVONNE JUÁREZ RAMÍREZ
Directora del ICSHu

DRA. MARITZA LIBRADA CÁCERES MESA
Directora de Tesis

DRA. MARÍA CRUZ CHONG BARREIRO
Codirectora

DR. OCTAVIANO GARCÍA ROBELO
Asesor Metodológico

DR. JAVIER MORENO TAPIA
Lector

DRA. MARICELA ZÚNIGA RODRÍGUEZ
Suplente

C.c.p.: Archivo:
MGVB*VCH*

Carretera Pachuca-Actopan Km. 4 s/n, Colonia
San Cayetano, Pachuca de Soto, Hidalgo,
México: C.P. 42084

Teléfono: 52 (771) 71 720 00 Ext. 4217
maeduc@uaeh.edu.mx



DEDICATORIAS

A mi hija Lía, el amor de mi vida; que llego a mí hace seis meses y desde entonces le da un sentido diferente a mí existir.

A mi madre, por estar, por confiar, por su ejemplo, por su apoyo incondicional y hacerme prometer hace 22 años que estudiaría hasta convertirme en una persona independiente.

A mí, por confiar en mi capacidad y generar los recursos necesarios para poder cumplir esta meta.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, mi máxima casa de estudios que me ha albergado durante toda mi formación profesional.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnológica (Conacyt), por generar las estrategias necesarias para brindar apoyos económicos a quienes estamos comprometidos con nuestra formación.

Al comité tutorial de tesis, Dra. Maritza Cáceres Mesa, por su paciencia, apoyo y conocimientos brindados durante estos años. De usted aprendí la gran importancia del buen trato y empatía.

Dr. Octaviano García Robelo, por su interés en compartir sus conocimientos, y el apoyo mostrado durante todo el proceso.

Dra. María Cruz Chong Barreiro, gracias por acompañarme en el inicio de este proyecto y guiarme con paciencia.

Dr. Javier Moreno Tapia, gracias por su apoyo y amor a su trabajo.

Gracias a los grandes amigos que encontré en este proceso; Salvador, Viviana, Claudia, Cindy y Luz; sin duda gracias a ustedes este proceso fue más ligero y muy divertido, siempre compartiendo su conocimiento y experiencias, son un claro ejemplo de amistad incondicional.

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS	3
ÍNDICE DE FIGURAS	4
RESUMEN	5
PALABRAS CLAVE	6
ABSTRACT	6
KEYWORDS	7
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
1.1 Antecedentes	12
1.2 Situación problemática	15
1.3 Preguntas de investigación	19
1.4 Objetivos de investigación	20
1.5 Supuesto de investigación	20
1.6 Justificación	20
CAPÍTULO 2. ESTADO DEL CONOCIMIENTO	24
2.1 Prácticas docentes y dimensión didáctica	25
2.2 Motivación escolar	27
2.3 Instrumentos utilizados en la medición de la motivación escolar	39
2.4 Retención escolar universitaria	46
CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	51
3.1 Prácticas docentes: la dimensión didáctica y su relación con la motivación escolar.	51
3.1.1 ¿Qué son las prácticas docentes?	51
3.1.2 Dimensiones de las prácticas docentes	51
3.1.3 Prácticas docentes y motivación escolar	53

3.1.4 Retroalimentación en el proceso de enseñanza y aprendizaje como elemento motivador.	55
3.1.6 Relación interpersonal docente-alumnos como elemento motivador dentro de las prácticas docentes.	57
3.1.7 Principales teorías psicopedagógicas que abordan la relación de la motivación escolar con la práctica docente.	58
3.2 Motivación escolar y sus implicaciones	62
3.2.1 ¿Qué es la motivación escolar?	62
3.2.2 Clasificación de la motivación	63
3.2.2.1 Motivación intrínseca	64
3.2.2.2 Motivación extrínseca	65
3.2.3 Motivación de logro	66
3.2.4 Teorías motivacionales	66
3.3 Retención escolar en educación superior	69
3.3.1 ¿Qué es retención escolar?	69
3.3.2 Factores asociados	70
CAPÍTULO 4. CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO DE ESTUDIO	73
4.1 Historia	73
4.2 Misión	74
4.3 Visión	74
4.4 Objetivo general	74
4.5 Valores	75
4.6 Modelo educativo	76
4.7 Ingeniería Civil	79
4.8 Marco contextual	83
CAPÍTULO 5. ESTRATEGIA METODOLÓGICA	87
5.1 Paradigma de la investigación	89
5.3 Diseño explicativo secuencial (DEXPLIS)	91

5.4 Tipo de estudio	92
5.5 Alcance del estudio	93
5.6 Población	93
5.7 Muestra	93
5.8 Técnicas e instrumentos de investigación	94
5.9 Fases y procedimientos	98
5.10 Categorías de análisis	99
5.11 Proceso para el análisis de datos	100
CAPÍTULO 6. RESULTADOS	101
6.1 Análisis descriptivo sobre las características generales de los participantes en el instrumento 1 “Dimensión didáctica de las prácticas docentes”.	101
6.2 Análisis de resultados instrumento 1 “Dimensión didáctica de las prácticas docentes”.	106
6.3 Tablas y figuras de resultados por dimensiones del instrumento 1 “Dimensión didáctica de las prácticas docentes”.	111
6.4 Análisis descriptivo sobre las características generales de los participantes en el instrumento 2 “Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMC-Q)”.	117
6.5 Análisis de resultados instrumento 2 “Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMC-Q)”.	120
6.6 Tablas y figuras de resultados por dimensiones del instrumento 2 “Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMC-Q)”.	120
6.7 Análisis de los resultados obtenidos de entrevistas con docentes.	125
6.8 Conclusiones de los resultados de los tres instrumentos aplicados.	128
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES	133
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
ANEXOS	148
Anexo 1	148
<i>Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMC-Q).</i>	148

Anexo 2	151
<i>Versión final del cuestionario para entrevista semiestructurada con docentes.</i>	151
Anexo 3	154
<i>Versión final del consentimiento informado empleado para la entrevista con docentes</i>	154

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	20
Tabla 2	24
Tabla 3	69
Tabla 4	84
Tabla 5	85
Tabla 6	85
Tabla 7	85
Tabla 8	86
Tabla 9	98
Tabla 10.....	99
Tabla 11.....	101
Tabla 12.....	102
Tabla 13.....	102
Tabla 14.....	106
Tabla 15.....	107
Tabla 16.....	108
Tabla 17.....	109
Tabla 18.....	110
Tabla 19.....	110
Tabla 20.....	120
Tabla 21.....	120
Tabla 22.....	125

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	81
Figura 2	82
Figura 3	83
Figura 4	91
Figura 5	94
Figura 6	103
Figura 7	103
Figura 8	104
Figura 9	104
Figura 10	105
Figura 11	105
Figura 12	106
Figura 14	112
Figura 15	113
Figura 16	114
Figura 17	115
Figura 18	115
Figura 19	116
Figura 20	117
Figura 21	118
Figura 22	119
Figura 23	119
Figura 24	121
Figura 25	122
Figura 26	123
Figura 27	124

RESUMEN

El objetivo de esta investigación consistió en, analizar la dimensión didáctica de las prácticas docentes y la motivación escolar de estudiantes de Ingeniería Civil, en una universidad pública de Hidalgo, con el fin de determinar su influencia en la retención de alumnos. La relevancia de esta investigación surge a partir de la problemática de los altos índices de deserción escolar en educación superior; México representan un 40% o 50%, de manera similar en la universidad objeto de estudio, donde va de un 39.2% a máximo un 53.9% y de manera específica en la carrera de ingeniería civil el índice de eficiencia terminal va de un 38.8% a un 55.7%.

Este estudio se basó en el constructivismo humano propuesto por Novak, quien señala en su teoría que el aprendizaje significativo está relacionado con las motivaciones, intereses y disposición del estudiante. Se utilizó el paradigma pragmático, aplicando una metodología mixta y un diseño explicativo secuencial (DEXPLIS), y el tipo de investigación se llevó a cabo a través de un método conocido como estudio de caso. La población constó de 359 alumnos y 26 docentes y la muestra estuvo constituida por 124 alumnos de segundo cuatrimestre, así como 2 docentes.

Se emplearon distintos instrumentos para la recolección de datos; para la etapa cuantitativa: se creó la escala “Dimensión didáctica de la práctica docente”, además de aplicar el “Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMC-Q)”, mientras que para la etapa cualitativa se aplicó una entrevista semiestructurada con docentes.

Los resultados arrojados en esta investigación mostraron la relación estrecha que existe entre la práctica docente y la motivación del alumno, ya que, justamente se pudo generar un comparativo entre la forma en que los alumnos conciben la práctica docente en dos materias distintas, por un lado la materia que consideraban podría estar afectando su

permanencia en la universidad y en la que menos motivados se sentían (Estática), y por el otro lado la materia que por el contrario favorecía más su permanencia en la universidad y más motivados los hacía sentir (Procesos de Construcción Ligera), identificando características específicas de la dimensión didáctica de la práctica docente que estarían marcado la diferencia.

PALABRAS CLAVE

Prácticas docentes, Motivación escolar, Retención estudiantil

ABSTRACT

The purpose of this research was to analyze the didactic dimension of teaching practices and the school motivation of Civil Engineering students at a public university in Hidalgo, with the intention of identifying their impact on student retention. The relevance of this research arises from the issue of high dropout rates in higher education; in Mexico, they represent 40% to 50%, similarly in the university under study, where it ranges from 39.2% to a maximum of 53.9%, and specifically in the civil engineering program, the terminal efficiency index ranges from 38.8% to 55.7%.

In this study, the human constructivism of Novak was used as the theoretical framework, who mentions in his theory that meaningful learning depends on the motivations, interests, and predisposition of the learner. The pragmatic paradigm was employed, using a mixed methodology and a sequential explanatory design (DEXPLIS), with the study type being a case study. The population consisted of 359 students and 26 teachers, with a sample of 124 second-semester students and 2 teachers.

Various instruments were used for data collection; for the quantitative stage: the "Didactic Dimension of Teaching Practice" scale was created, in addition to applying the

"Classroom Motivational Climate Questionnaire (CMC-Q)," while for the qualitative stage, a semi-structured interview with teachers was conducted.

The results of this research showed the close relationship between teaching practice and student motivation, as a comparison could be made between how students perceive teaching practice in two different subjects. On one hand, the subject they considered could be affecting their stay at the university and in which they felt less motivated (Statics), and on the other hand, the subject that, conversely, favored their stay at the university and made them feel more motivated (Light Construction Processes), identifying specific characteristics of the didactic dimension of teaching practice that could make a difference.

KEYWORDS

Teaching practices, School motivation, Student retention

INTRODUCCIÓN

La presencia de diferentes factores en el proceso de enseñanza y aprendizaje, hace que la motivación en entornos académicos sea una tarea compleja, ya que, cada uno de estos elementos tiene una función particular. De acuerdo con Polanco (2005), las metas que persiguen los alumnos pueden clasificarse, con base en varias categorías, las metas relacionadas con la tarea; La motivación para alcanzar un objetivo impulsa al individuo a ser más persistente y a aprender de manera más efectiva. Al final, el logro de este objetivo se produce cuando el estudiante se da cuenta de que ha trabajado en ello y ha avanzado en una de las áreas que le interesan.

La investigación sobre las estrategias motivacionales sugiere que los estudiantes pueden emplearlas para desarrollar pensamientos y sentimientos relacionados con las actividades de aprendizaje, lo que influye en su dedicación y continuidad en ellas. En otras palabras, estas estrategias influyen en cómo los estudiantes llevan a cabo las tareas y en su desempeño académico (Suárez y Fernández, 2013).

El presente trabajo tuvo como objetivo general analizar la dimensión didáctica de las prácticas docentes y la motivación escolar de los alumnos de Ingeniería Civil, de una universidad pública de Hidalgo, para identificar su impacto en la retención escolar.

Dentro del Capítulo 1 se abordó el planteamiento del problema, rescatando antecedentes importantes al respecto de la labor docente, la importancia y determinación de la motivación en el alumno, ahí se analizó el impacto de esta investigación, de manera específica y detallada en Ingeniería Civil, partiendo de la situación problemática que gira en torno a los altos índices de deserción. Además de manejar objetivos y preguntas de investigación, así como el supuesto de investigación y finalmente la justificación.

En el Capítulo 2, nombrado estado del conocimiento, se muestra un desglose de investigaciones desarrolladas en los últimos años, tanto a nivel nacional como internacional. En este desglose se encuentran ubicadas cuatro categorías de análisis: Prácticas docentes y

dimensión didáctica, Motivación escolar, Instrumentos utilizados en la medición de la motivación escolar y finalmente la categoría de Retención escolar universitaria, además de una subcategoría denominada: Motivación escolar en pandemia por COVID-19. El análisis de estas categorías permitió conocer acerca de lo que ya se ha dicho sobre estos temas de investigación, pero también permitió rescatar la pertinencia y relevancia de este tema de investigación.

Dentro del Capítulo 3, en el apartado de marco teórico conceptual se ubicaron tres subtemas: el primero llamado Prácticas docentes: la dimensión didáctica y su relación con la motivación escolar; en él se abordan elementos conceptuales, se analizan los elementos que integran la dimensión didáctica de las prácticas docentes, teniendo como principal referente a Fierro, Fortoul y Rosas, quienes abordan de manera específica y sistemática las prácticas docentes y sus diferentes dimensiones que las integran. Por otra parte, también dentro de este capítulo se abordan teorías psicopedagógicas desde las cuales se pueden analizar y dar sustento a la dimensión didáctica de las prácticas docentes en relación a la motivación escolar; la perspectiva conductista, la sociocultural, la constructivista y finalmente el constructivismo humano de Novak considerando como el principal sustento teórico a este proyecto. El segundo apartado es titulado Motivación escolar y sus implicaciones: en él se desglosan elementos conceptuales, la tipología de la motivación, así como algunas teorías motivacionales; finalmente el último con el nombre de Retención escolar en educación superior, donde se abordan las estrategias de retención escolar, así como factores asociados.

En el Capítulo 4 se encuentra la caracterización del contexto de estudio, que brinda un panorama general sobre la institución objeto de estudio, rescatando elementos como: Un breve recorrido histórico, la filosofía institucional, el modelo educativo y elementos específicos de ingeniería civil, como: Objetivos, perfil de ingreso y de egreso, la malla curricular entre otros. Además de estos elementos se ubica también el marco contextual que

describe elementos puntuales sobre la población objeto de estudio, que en este caso es la carrera de ingeniería civil, que contaba con una eficiencia terminal de entre el 38.8% y el 55.7%, en las generaciones de 2012 a 2019.

En cuanto al Capítulo 5, la estrategia metodológica, donde se abordaron todos los elementos metodológicos que se proponen para este proyecto: sustento en un paradigma pragmático, con una metodología mixta de diseño explicativo secuencial (DEXPLIS), con un método de estudios de caso de tipo múltiple, con un alcance descriptivo correlacional. Además, se desglosan los instrumentos empleados; cuestionario de la dimensión didáctica de la práctica docente (de creación propia), el cuestionario de clima motivacional en clase y entrevistas semiestructuradas, de igual forma se describe la población objeto de estudios y muestra que estuvo constituida por 124 alumnos y 2 docentes, y finalmente el procedimiento general que se siguió para desarrollar el proyecto de investigación.

Capítulo 6, análisis de resultados; dentro de este apartado se ubicaron los principales hallazgos de esta investigación, resultados de la aplicación de las escalas: El cuestionario de la Dimensión didáctica de las prácticas docentes, que sirvió para caracterizar la práctica docente en ingeniería civil, brindó elementos generales sobre las características de los alumnos como; rango de edades, género, padres o madres de familia, trabajadores, si eran alumnos regulares o irregulares, además de brindar las pautas para la aplicación del segundo instrumento, ya que, gracias a este se identificó a las dos materias que serían analizadas con el segundo instrumentos, el Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMC-Q), que arrojó resultados que confirmaron la relación existente entre la dimensión didáctica de la práctica docente y la motivación del alumno. Finalmente, con la aplicación de las entrevistas a docentes se pudo complementar los resultados, conocido acerca de la dimensión didáctica de la práctica docente desde la práctica del propio docente y como este genera acciones que motivan a los alumnos.

Finalmente, en el Capítulo 7, se presentan las conclusiones de esta investigación, retomando el cumplimiento de los objetivos y respuesta a las preguntas de investigación, así como las principales limitantes y/o dificultades presentadas y sugerencias para futuras investigaciones.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Dentro de este capítulo se desarrolla el planteamiento de la problemática que se abordó en este estudio, partiendo en primer lugar con los antecedentes del estudio, seguido la situación problemática, en un tercer lugar se ubican las preguntas de investigación, en cuarto lugar, los objetivos de investigación, en quinto los supuestos de investigación y finalmente se aborda la justificación.

1.1 Antecedentes

En la actualidad, las instituciones de educación son llamadas a formar parte de un nuevo modelo, en el que la formación de profesionales competentes y con amplios conocimientos, con actitudes y aptitudes para una educación continua, es un elemento fundamental.

La formación profesional debe organizarse de acuerdo con lineamientos de política económica y social, además de modelos educativos con base científica en la psicología, la sociología, la pedagogía y la didáctica, teniendo en consideración todo el proceso educativo con el fin de promover el progreso profesional, la autonomía, la creatividad y la motivación de aprendizaje de los estudiantes.

Los docentes, al ser actores clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, deben identificar el nivel de motivación de sus estudiantes, independientemente de la materia que imparten. De esta manera, podrán intervenir de forma efectiva en su formación intelectual y emocional. La motivación que el docente puede fomentar como facilitador, será eficaz si se vincula con los intereses de los alumnos, lo que ocurre cuando estos reconocen el motivo y la necesidad de aprender. (Alemán et al., 2018).

Desde la perspectiva de la pedagogía, como lo señalan Díaz-Barriga y Hernández (2002), la motivación implica brindar o fomentar incentivos, estimulando el deseo de aprender. Por lo tanto, en el contexto escolar, la motivación del estudiante ayuda a entender hasta qué punto los alumnos dedican su atención y esfuerzo a determinados temas

relacionados con sus experiencias subjetivas, disposiciones y motivaciones para participar en las actividades académicas.

Díaz-Barriga y Hernández (2002), menciona que, diversos autores y enfoques vinculados con las perspectivas cognitiva y humanista, indican:

El papel del docente en el ámbito de la motivación se centrará en inducir motivos en sus alumnos en lo que respecta a sus aprendizajes y comportamientos para aplicarlos de manera voluntaria a los trabajos de clase, dando significado a las tareas escolares y proveyéndoles de un fin determinado, de manera tal que los alumnos desarrollen un verdadero gusto por la actividad escolar y comprendan su utilidad personal y social. Esto es lo que se denomina motivación por el aprendizaje. (p. 69)

Desde el punto de vista del docente, la motivación es una de las tareas más importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que es entendida como: “un estado interno que activa, dirige y mantiene el comportamiento” (Woolfolk, 2010, p. 377).

Para que los estudiantes aprendan, deben participar a nivel cognoscitivo, emocional y conductual en las actividades generadas en clase. Diversos factores personales como: las necesidades, la orientación hacia las metas, las creencias y autopercepciones, los intereses y la curiosidad, las emociones y la ansiedad están relacionadas con el proceso de la motivación escolar, pero ¿De qué manera se pueden crear ambientes, situaciones y relaciones que fomenten la motivación y el aprendizaje? (Woolfolk, 2010).

Woolfolk (2010) destaca la importancia de los dos tipos de motivación y sugiere que la motivación intrínseca es la inclinación natural del ser humano hacia la búsqueda y superación de desafíos, conforme se persiguen los intereses personales y se desarrollan las capacidades. En este sentido, cuando se está intrínsecamente motivados, no se requiere de incentivos ni castigos, ya que la actividad en sí misma resulta gratificante. Por otro lado, cuando los estudiantes realizan una tarea con la intención de alcanzar una calificación, evitar

sanciones o recibir reconocimiento, están demostrando motivación extrínseca, ya que su interés primordial no radica en la actividad en sí, sino en los resultados externos que puede ofrecer. Este planteamiento permite a los docentes comprender mejor cómo desarrollar estrategias específicas con sus alumnos para promover o incrementar la motivación escolar.

Según Coll y Solé (2014), los docentes enfrentan un importante reto al crear ambientes de aprendizaje donde los estudiantes se sientan motivados y disfruten explorando, reflexionando y aprendiendo. Fomentar tanto la motivación intrínseca, que surge del interés personal por lograr un objetivo o realizar tareas dentro del aula, como la motivación extrínseca, que se refiere a actividades, tareas o recompensas externas que pueden influir positiva o negativamente en el desempeño académico; deben contar con marcos conceptuales que les permitan tomar decisiones adecuadas en aspectos curriculares, organizativos y de evaluación (Coll y Solé, 2014).

Existen diversos enfoques que dan sustento a la importancia e impacto de la motivación escolar, iniciando por el enfoque conductista que enfatiza en los eventos del entorno y consecuencias de la conducta, fomentando así la motivación extrínseca mediante el uso de reforzadores, un sistema de recompensas, incentivos y castigos. El segundo enfoque es el enfoque humanista, que enfatiza la necesidad de realización personal, autodeterminación y autoestima, y promueve la motivación interna a través de proyectos de desarrollo humano, la autocomprensión y la promoción de la autoestima. Un tercer enfoque es el cognoscitivista que se enfoca en el papel activo del aprendiz, fomenta una motivación intrínseca a través del manejo de expectativas, metas y atribuciones, habilidades de autorregulación y diseño instruccional (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

La UNESCO (2002), menciona que, la psicología práctica contemporánea presta mucha atención, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, al alumno considerado como

entidad concreta, considerando sus actitudes, sus motivaciones, sus intereses y su experiencia personal:

El problema de la motivación en la escuela solía resolverse incidentalmente, considerándose que lo principal en la educación era la adquisición de nuevos conocimientos, actualmente, en cambio, se difunde cada vez más la teoría según la cual la motivación y las pulsiones internas del niño, que constituyen el núcleo de su personalidad, influyen de manera determinante en el éxito escolar y en la posibilidad que tiene el individuo para progresar en cualquier campo. (p.311)

Para el INEE (2019), durante los últimos cuarenta años, los investigadores han estudiado la motivación de los estudiantes y estipulan que la labor del docente debe integrar un conocimiento especial sobre sus alumnos, conociendo aquellos elementos que lo motivan y de qué forma lo hacen, que sean conscientes de que los estudiantes probablemente se hayan formado creencias favorables o desfavorables acerca de un tema antes de llegar a la clase. Pero al conocer los elementos motivadores de sus acciones podrán planear actividades de aprendizaje utilizando las creencias de motivación favorables, y promover que se reconsidere las creencias desfavorables.

1.2 Situación problemática

La deserción en la educación universitaria es una preocupación constante para las instituciones de educación superior, la sociedad y el estado, ya que casi la mitad de los estudiantes no logra completar sus estudios. Varias investigaciones apuntan a una variedad de causas, que incluyen factores personales, académicos, psicosociales, cognitivos, demográficos y características de las propias instituciones (García, 2018; León et al. 2011).

De acuerdo con la OCDE (2008), el sistema educativo nacional en México, presenta una deserción escolar en índices muy altos: En primaria abandonan la escuela 22 de cada 100 alumnos, en secundaria se incrementa a 32 y de los 68 que siguen con sus estudios, solo

egresa el 50%. Al ingresar a medio superior desertan en promedio 10; de tal forma que de las 100 iniciales solo 24 lo concluyen. De estos, solo 21 alumnos llegan a educación superior, pero solo 14 la concluyen. Cerca del 50% de los estudiantes que inician sus estudios universitarios no logran finalizar su formación (Arriaga, 2016).

En este ámbito Toscano de la Torres (2016), menciona que en México el número de estudiantes que ingresan a la educación superior y que logran terminar la carrera es realmente bajo, ya que de acuerdo con información consultada en el Sistema Nacional de Información de Estadística Educativa (SNIEE) de la SEP, en el año 2007 ingresaron a educación superior en el nivel de licenciatura universitaria y Tecnológica un total de 568,669 alumnos de primer ingreso y para el 2013 se tuvo en este mismo nivel 424,018 egresados, es decir una tasa de Eficiencia Terminal del 74.56%. Más del 50% de las entidades federativas transitan con una tasa de ET menor al 40%. Por ello, es determinante un seguimiento a la trayectoria académica del estudiante y monitorear el avance y las posibles problemáticas a las que se va enfrentando. Según el INEGI (2020), el 54 % de los estudiantes universitarios desertaron consecuencia de los efectos causados por el COVID-19.

Estudios más recientes en México señalan que solo el 38% de los estudiantes del nivel superior logran completar sus estudios universitarios. La deserción escolar se atribuye a diversos factores, como problemas personales, falta de motivación, dificultades en las relaciones interpersonales, embarazos en adolescentes, así como problemas socioeconómicos relacionados con el ingreso familiar. Además, se mencionan aspectos pedagógicos, como la falta de apoyo financiero tanto para los estudiantes como para las instituciones, una preparación académica insuficiente, orientación vocacional débil y la falta de preparación y actualización por parte de los docentes para brindar el necesario apoyo, guía y monitoreo a los estudiantes en su trayectoria académica (Hernández et al., 2021).

Para Hernández et al. (2020), La situación de abandono o deserción escolar también puede estar relacionada con factores como no inscribirse en la carrera que más deseaba, poco interés por estudiar en la carrera en la cual fue admitido, además del deseo de estudiar en otra institución; la pérdida de interés por continuar se puede deber a la falta de gusto por la carrera y no llenar las expectativas de los estudiantes.

Entre las principales causas de la deserción escolar en este nivel de estudios, se encuentran las relacionadas con aspectos económicos, seguidas por factores académicos, de gestión académica, vocacionales, de elección de carrera, de la institución educativa, rendimiento académico, interés en la carrera y aspectos familiares. Sin duda, muchos de estos factores están vinculados al ámbito motivacional, que necesita de acciones concretas para prevenir y reducir la deserción escolar.

Por ello, es fundamental adoptar una visión integral que contemple los aspectos que influyen en la deserción escolar. Uno de estos elementos es la motivación académica, que es crucial porque determina la capacidad del estudiante para establecer metas y alcanzarlas con éxito; representa una razón esencial para avanzar hacia su autorrealización (Ospina, 2006 y Pereira, 2009).

Por su parte, Bendezú y Manrique (2019), mencionan que la motivación, como proceso psicológico, permite a las personas emitir ciertos comportamientos intensos y sostenidos en el tiempo, fundamentalmente con el fin de alcanzar una meta específica. Este proceso psicológico incluye componentes cognitivos y afectivo-emocionales que actúan de modo conjunto y orientan el comportamiento. Se desarrolla en diversos ámbitos, y en el contexto educativo influye en el aprendizaje y rendimiento estudiantil.

La falta de motivación entre los estudiantes universitarios es un fenómeno frecuente, considerado una causa del bajo aprendizaje y que también promueve actitudes que van en contra del éxito académico. (Ardisana, 2012).

Es relevante señalar que hay varios factores vinculados a la motivación y el aprendizaje que están relacionados con el papel del docente. Algunos de estos factores incluyen el manejo de las relaciones interpersonales, la comunicación de mensajes y retroalimentación, las expectativas y percepciones, la organización del aula, los comportamientos que el docente modela, así como las maneras en que recompensa o sanciona a los estudiantes (Díaz-Barriga y Hernández 2002).

Al referirse a práctica docente, Fierro et al. (1999), mencionan que las prácticas docentes son complejas y abarcan seis dimensiones: personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valorativa. Sin embargo, para fines de este estudio se abordará solamente a partir de la dimensión didáctica, la cual hace referencia a la forma en que cada docente tiene la oportunidad de analizar la forma en que se acerca al conocimiento para recrearlo a sus alumnos, así como la manera de conducir las situaciones de enseñanza en el aula, rescatando elementos como; métodos de enseñanza que emplea, forma de organización del trabajo con los alumnos, el grado de conocimiento que posee de ellos, tipos de evaluación que emplea y los aprendizajes adquiridos por ellos.

De ahí justamente la importancia del papel de la motivación dentro del proceso educativo, y con cada uno de los actores presentes en el proceso.

Uno de los objetivos más destacados del sistema educativo es lograr la finalización exitosa de los procesos académicos con éxito, disminuir las cifras de abandono y/o deserción escolar para lograr la permanencia. Diversos estudios indican que la deserción universitaria es un fenómeno global que tiene diversas implicaciones en los ámbitos económico, académico, social, profesional y personal. Por ello, es fundamental fortalecer la permanencia de los estudiantes y desarrollar planes de acción que fomenten soluciones, teniendo en cuenta las características, necesidades y recursos de la institución.

Esta investigación se llevará a cabo en una universidad pública de Hidalgo, que ha enfrentado en sus últimas generaciones altos índices de deserción escolar en todas sus carreras, con una eficiencia terminal que varía entre el 39.9% y el 53.9%, siendo la carrera de ingeniería civil la que presenta la mayor tasa de deserción. El cuerpo docente está compuesto por profesionales con diversos perfiles, como arquitectos, ingenieros civiles y licenciados en lengua inglesa, aunque pocos de ellos cuentan con formación específica en docencia que les proporcione conocimientos y herramientas pedagógicas. Por lo tanto, esta investigación se enfocará en analizar la dimensión didáctica de las prácticas docentes y su efecto en la motivación de los estudiantes para lograr su retención.

1.3 Preguntas de investigación

Pregunta Central de investigación

¿Cómo influye la dimensión didáctica de las prácticas docentes en la motivación y retención escolar de alumnos de ingeniería civil de una universidad pública de Hidalgo?

Preguntas específicas de investigación

1. ¿Cuáles son las características de la dimensión didáctica de las prácticas docentes en ingeniería civil?
2. ¿Cuál es la influencia de la dimensión didáctica de las prácticas docentes en ingeniería civil sobre la motivación de los alumnos?
3. ¿Cuál es la función de la dimensión didáctica de las prácticas docentes como elemento motivador en la retención de los alumnos?

1.4 Objetivos de investigación

Objetivo general

Analizar la dimensión didáctica de las prácticas docentes y la motivación escolar de los alumnos de Ingeniería Civil, de una universidad pública de Hidalgo, para identificar su impacto en la retención escolar.

Objetivos específicos

1. Caracterizar la dimensión didáctica de las prácticas docentes de ingeniería civil.
2. Identificar la influencia de la dimensión didáctica de las prácticas docentes de ingeniería civil en la motivación escolar de los alumnos.
3. Determinar la función de la dimensión didáctica de las prácticas docentes como elemento motivador sobre la retención escolar.

1.5 Supuesto de investigación

La dimensión didáctica de las prácticas docentes favorece la motivación escolar en alumnos, incidiendo así la retención estudiantil en ingeniería civil de una universidad pública de Hidalgo.

1.6 Justificación

Como se muestra en la **Tabla 1**, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en 2022 menciona que, la tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2020/2021 es de:

Tabla 1

Índices de abandono escolar en México y en Hidalgo.

	Nivel educativo	2000/ 2001	2005/ 2006	2010/ 2011	2015/ 2016	2020/ 2021
Estados Unidos Mexicanos	Superior	8.3	7.6	7.1	7.0	8.2
Hidalgo	Superior	8.9	3.4	4.5	5.1	5.7

Nota: Fuente INEGI (2022).

Estos datos representan el porcentaje de alumnos que abandonan la escuela de un nivel educativo, respecto a la matrícula de inicio de cursos del mismo nivel. Es el porcentaje de alumnos que abandonan las actividades escolares durante el ciclo escolar y al finalizar éste, respecto al total de alumnos inscritos en el ciclo escolar.

Dentro de la institución educativa en donde se pretende desarrollar dicha investigación en las últimas generaciones se han registrado índices de deserción escolar que van de un 39.2% a máximo un 53.9 % y de manera específica en la carrera de ingeniería civil el índice de E.T. va de un 38.8% a un 55.7%, esto nos brinda un panorama que refleja la gran necesidad de generar estrategias que coadyuven a mitigar el impacto de la decisión escolar.

Diversas investigaciones en relación a la deserción escolar han logrado identificar múltiples factores que influyen en el logro de la eficiencia terminal en estudiantes de Educación Superior; dentro de estos factores, se encuentran el modelo educativo, el perfil del estudiante, la reprobación, la responsabilidad, el lugar de residencia, factores económicos, factores psicológicos, la familia, la trayectoria académica (Toscano de la Torre, 2016).

Estos factores pueden disminuir el interés y, de alguna manera, afectar la motivación para alcanzar las metas académicas establecidas. Este tema de investigación es significativo, ya que en el contexto estudiantil, la motivación es fundamental y determina la capacidad del estudiante para establecer y lograr sus metas con éxito. Representa una razón clave para avanzar hacia su autorrealización. (Ospina, 2006 y Pereira, 2009).

La motivación puede surgir por medio de dos procesos, uno intrínseco y otro extrínseco, al hablar de un estudiante con una motivación intrínseca, se dice que está motivado por la vivencia del proceso, lo que provoca que estudie por el interés que le genera la materia. Por el contrario, la motivación extrínseca se provoca cuando el estímulo no guarda relación inmediata con la materia desarrollada, o cuando el motivo para estudiar, volviéndose solo una necesidad de aprobar el curso (Polanco, 2005).

Si bien, es cierto que cuando existe mayor tendencia a una motivación intrínseca, hay mayor probabilidad de éxito en relación a las metas académicas del alumno, también se sabe que aquellos en quienes rige mayor motivación extrínseca requieren mayores herramientas y apoyo social. Es por eso que, un profesor que comprenda los procesos motivacionales, consciente o intuitivamente será capaz de lograr que los alumnos se muestren más activos, mejor orientados y más constantes (Ball, 1988).

De ahí que, la labor del docente frente al proceso motivador del alumno, en su proceso de enseñanza y el aprendizaje, es fundamental, ya que se rescata la importancia y el impacto de los elementos sociales dentro del aula, esto va desde la relación entre pares, la labor de los padres y por supuesto del docente (Woolfolk, 2010). La forma de comunicación, la forma de aterrizar el conocimiento, el lenguaje, el reconocimiento, la empatía son elementos esenciales que influyen en la motivación de los alumnos para seguir aprendiendo (Coll y Solé, 2014).

Es por esta razón que se ha iniciado con este proyecto de investigación, con que el que pretende analizar la dimensión didáctica de las prácticas docentes de Ingeniería Civil y la motivación escolar para identificar su impacto en la retención escolar, de manera particular se pretende trabajar con los alumnos de los primeros cuatrimestres, ya que es ahí donde se identifican mayores índices de deserción; además de trabajar con los docentes que impartan clase en estos grupos.

Con el desarrollo de esta investigación se vería beneficiada la institución educativa, ya que a través del análisis de la dimensión de la práctica docente se pueden encontrar las principales áreas de oportunidad para su mejora y contribuir a mejorar los índices de retención escolar.

Por otra parte, los docentes también podrían verse beneficiados, ya que a través de este estudio se pueden rescatar elementos que les permitan reforzar sus prácticas y obtener un mejor desempeño por parte de sus alumnos.

Los estudiantes por su parte también se verían beneficiados ya que con los resultados se podría conocer acerca de algunas necesidades que como estudiantes tienen al respecto de las prácticas docentes, es decir que su proceso de enseñanza y aprendizaje mejore.

Finalmente se producirá información que podría servir como referente para futuras investigaciones o intervenciones, ya que serán la base y el fundamento para generar planes de acción para mejorar los índices de retención escolar.

La línea de generación del conocimiento en la que está alineada el estudio es; “Diagnóstico, Evaluación y Planeación Educativa”, en virtud de la necesidad de respaldar la investigación educativa a través de un diagnóstico adecuado de necesidades, niveles de progreso y rendimiento académico en diversos actores y procesos (UAEH, 2021). Y de manera secundaria a la línea de Estudios Sociales y Culturales en Educación, puesto que, “constituye un espacio de desarrollo y de la teoría social vinculada con la educación y el abordaje de procesos sociales, culturales y económicos para discutir la problemática educativa” (UAEH, 2021).

CAPÍTULO 2. ESTADO DEL CONOCIMIENTO

Un estado del conocimiento hace referencia a una exposición sistematizada del proceso de revisión y análisis del material bibliográfico y documental más representativo de lo que se conoce sobre un tema específico, a efecto de fundamentar, ubicar y contextualizar el objeto de estudio o bien un problema de investigación y con el ello fortalecer su pertinencia, relevancia y viabilidad analítica.

El presente estado del conocimiento pretende ahondar en el tema de la motivación escolar a través de la dimensión didáctica de las prácticas docentes, su incidencia en la retención estudiantil en la carrera de ingeniería civil, de una universidad pública de Hidalgo. Para ello eligieron cuatro categorías de análisis: Prácticas docentes y Dimensión didáctica, Motivación escolar, Instrumentos utilizados en la medición de la motivación escolar, Retención estudiantil universitaria; además de una subcategoría denominada: Motivación escolar en pandemia por COVID-19. Revisado distintas plataformas de consulta, como: Google académico, biblioteca digital de la UAEH, Tesis UNAM, Redalyc, Dialnet, SciELO, además capítulos de libros, a través de palabras clave como: Motivación, educación superior, prácticas docentes.

La búsqueda arrojó información de distintos países y en distintos años, siendo consultadas un total de 30 fuentes consultadas, como se observa en la **Tabla 2**.

Tabla 2

Categorías de análisis del estado del conocimiento.

Categorías	Número de fuentes consultadas
1. Prácticas docentes y dimensión didáctica	4 fuentes
2. Motivación escolar	8 fuentes
2.1 Motivación escolar en pandemia por COVID-19	6 fuentes
3. Instrumentos utilizados en la medición de la motivación escolar	6 fuentes
4. Retención estudiantil universitaria	6 fuentes

Nota: Elaboración propia.

2.1 Prácticas docentes y dimensión didáctica

Aravena (2020), desarrolló una investigación denominada “Acompañamiento pedagógico como estrategia de mejora de las prácticas en aula y el desarrollo profesional docente”, donde se tuvo como objetivo general evaluar las prácticas de asesoramiento pedagógico para comprender sus implicancias en el desarrollo profesional docente y el mejoramiento del desempeño en aula del profesorado perteneciente a centros escolares de la comuna de Temuco, región de La Araucanía, Chile. Participaron 60 docentes y 20 directivos escolares, el estudio fue cuasi-experimental.

Entre los principales resultados de encontró que: cuando los criterios de desempeño y sus niveles de logro no son socializados, como el caso de la rúbrica estandarizada, durante la retroalimentación aflora un contenido evaluativo direccionado a juzgar al docente y corregir sus prácticas desde las propias creencias o teorías implícitas del asesor. Esto implica una de las dificultades de la retroalimentación, que en múltiples ocasiones obedece a la personalidad del docente, su nivel de formación y sus relaciones interpersonales con el alumnado, más que a la discusión sobre aspectos consensuados y teóricamente sólidos sobre el desempeño docente. Se evalúa que la retroalimentación es más beneficiosa cuando se cuenta con criterios y estándares previamente establecidos y comprendidos por los participantes. Es importante que las escuelas avancen en la calidad y profesionalización de los diálogos educativos que ofrece el asesoramiento y retroalimentación del desempeño docente (Aravena, 2020).

La motivación académica está relacionada con la activación de los recursos cognitivos para aprender aquello que la escuela sugiere como aprendizaje, además impulsa al estudiante a realizar una serie de tareas que los profesores le proponen como mediación para el aprendizaje de los contenidos curriculares (Casanova, 2021).

Ramos y Roque (2021), en su estudio sobre la influencia docente y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, buscaron explorar la influencia docente y el rendimiento académico. La población en esta investigación constó de 729 alumnos inscritos

en la Licenciatura en Administración de una Universidad Pública de la ciudad de Nuevo Laredo, Tamaulipas, México. Se obtuvo una muestra de 447 estudiantes. Se aplicaron las pruebas Chi Cuadrada, Mann-Whitney, así como correlaciones en SPSSv25. Todas las pruebas resultaron significativas, con excepción de la correlación entre influencia docente motivadora y rendimiento académico. Durante el primer y segundo año se encontró menos influencia docente positiva o negativa con más alumnos regulares, mientras que los alumnos de segundo año como las mujeres obtuvieron los mayores promedios.

Finalmente, los resultados muestran que los alumnos de los años 1 y 2 reportaron menos docentes que los hayan motivado a continuar con sus estudios, acentuándose en el primer año. También se encontró, que en los años 1 y 2 se reportaron menos docentes que hayan influido en la motivación para cambiar de carrera o desertar. En los años 3 y 4 se encontraron más docentes con estas características. Esto indica que los estudiantes del año 3 obtuvieron el peor desempeño académico y presentaron más docentes que los tendían a desmotivar. Estos hallazgos invitan a la reflexión sobre cómo la influencia docente puede ser un factor que incide en el rendimiento académico de los estudiantes (Ramos y Roque, 2021).

Seijas, et al. (2021) desarrollaron una investigación titulada “La motivación docente y su relación con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Turismo en la Universidad Nacional de San Martín, se realizó con estudiantes de la Escuela Profesional de Turismo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de San Martín, con el objetivo de determinar el grado de relación entre la motivación docente y el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Turismo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de San Martín Lamas 2018.

Los datos fueron obtenidos por medio de Encuestas, técnicas de motivación y la realización de una entrevista estructurada a una muestra seleccionada de estudiantes de turismo. Para el análisis de los datos se utilizó la estadística descriptiva. Se demostró la

existencia de deficiencias motivacionales de los docentes a los alumnos, esto además resultó estar relacionados en su rendimiento académico, lo que podrá ser de gran valor para el desarrollo de acciones educativas a tomar (Seijas et al., 2021).

2.2 Motivación escolar

Para poder entender el papel y la importancia de la motivación en el ámbito académico, es importante iniciar a conceptualizar el término motivación. Díaz-Barriga y Hernández (2002), parten de la definición etimológica, donde se dice que, motivación proviene del verbo latino *moveré*, que significa moverse, poner en movimiento o estar listo para la acción.

Para Díaz-Barriga y Hernández (2002), la motivación escolar engloba una interrelación de diversos componentes cognitivos, afectivos, sociales y académicos que tienen que ver tanto con las actuaciones de los alumnos como con las de sus docentes, este factor estará presente en todo proceso de aprendizaje, ya sea de manera explícita o implícita, y sólo podrá interpretarse analizando las incidencias y características propias de los actores involucrados y comunidades educativas comprometidas.

Los procesos motivacionales se relacionan y además influyen en la forma de pensar del alumno, sus metas, el esfuerzo, la persistencia que manifiesta, las estrategias de estudio que suele utilizar; incluso con el tipo de consecuencias asociadas al aprendizaje resultante. La motivación se hace presente en el aula mediante muy diversos aspectos: el lenguaje y los patrones de interacción entre docentes y alumnos, la organización de las actividades académicas, el manejo de los contenidos y tareas, los recursos y apoyos didácticos, las recompensas y la forma de evaluar (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Por su parte Medellín en (2010), desarrolló un estudio que buscó la contrastación de dos modelos motivacionales de autodeterminación para pronosticar la deserción en estudiantes universitarios, el cual estaba dirigido a un total de 1118 estudiantes universitarios,

hombres y mujeres de diversos programas académicos, incluyendo Psicología, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Electrónica y de Telecomunicaciones, Ingeniería Industrial, Administración de Empresas, Finanzas, Estudios Internacionales y Administración de Negocios Internacionales, de cinco universidades en Bogotá, participaron con el objetivo de contrastar dos modelos estructurales de medición para predecir la deserción estudiantil en esa ciudad.

Los resultados obtenidos señalan que, las relaciones causales permiten conocer, cuando los estudiantes perciben mayor apoyo a la autonomía académica, esto es ocasionado por los padres, los profesores y por los directivos de la institución, es decir que se observa un mejor desarrollo de las competencias o habilidades académicas en los estudiantes cuando perciben un mayor respaldo académico por parte de sus padres y profesores. Si los estudiantes experimentan relaciones más positivas con los demás, poseen altas competencias y disfrutan de mayor autonomía, entonces creen que su conducta se origina y se regula a partir de ellos mismos y de acciones voluntarias (Medellín, 2010).

Para Medellín (2010), los hallazgos de su investigación son relevantes para explicar y predecir la deserción universitaria, subrayando la importancia de una relación positiva entre la autonomía otorgada al estudiante y su deseo de continuar sus estudios. Además, sugieren una tendencia que está ganando cada vez más relevancia en el ámbito educativo, la cual se centra en una pedagogía orientada al estudiante que fomenta el aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico y el desarrollo de competencias para resolver problemas, así como la motivación por aprender.

La deserción educativa puede conllevar un sin fin de causas y factores intervinientes sin embargo los factores sociales relacionados a familia y docentes muchas veces desprenden variables sumamente influyentes en esta decisión.

Al respecto, Ardisana (2012), desarrolla un estudio denominado “La Motivación Como Sustento Indispensable del Aprendizaje en los Estudiantes Universitarios”, en este señala que justo la baja motivación genera un estado de ansiedad que de acuerdo con Rinaudo et al. (2003), su causa se genera a partir de que los estudiantes se consideran poco preparados para su desempeño académico, partiendo de ello se tiene una manifestación poco estudiada encontrándose en el plano psicológico, por lo que no es complicado de cuantificar. Sin embargo, uno de los rasgos fácilmente reconocibles en estudiantes poco motivados es el ausentismo.

Los factores que originan la motivación están establecidos por la realidad social, y el elemento motivacional es una parte sólida del aprendizaje, muchas veces los docentes deben esforzarse en desarrollar estrategias de motivación en sus actividades, con la intención de un mayor nivel de compromiso por los estudiantes (Ardisana, 2012).

Se puede rescatar así la importancia del papel de la motivación dentro del proceso educativo, y con cada uno de los actores presentes en el proceso, es decir su estudio es imprescindible desde la cognición del alumno hasta con las estrategias que utiliza el docente en clase. La falta de motivación entre los estudiantes universitarios es una problemática recurrente en numerosas instituciones de educación superior y programas académicos en diversos países. Esta falta de motivación se reconoce como una de las causas principales del bajo rendimiento académico y como un factor que contribuye a la generación de actitudes contraproducentes para el éxito estudiantil (Ardisana, 2012).

De acuerdo con Camargo (2010) citado por Ardisana (2012) muchas de las causas que originan el ausentismo pueden atribuirse al papel del docente, y corregirse con acciones motivacionales:

- a) La preparación metodológica de la materia no corresponde con el objetivo propuesto; en ocasiones las clases son monótonas y aburridas por falta de la presentación de casos

concretos que se ajusten a la teoría vista; incluso un tono de voz inapropiado del docente.

b) No hay credibilidad en las capacidades del docente; no existe experiencia en el manejo de grupos, no utiliza una adecuada metodología de enseñanza y no prepara adecuadamente las clases.

c) El profesor carece de un método de exposición abierto y participativo; no determina estados de satisfacción entre los estudiantes; el estudiante muestra temor hacia el docente por la forma en que dirige la práctica académica; incluso hay duras críticas del docente para con el estudiante.

d) El exceso de confianza entre el profesor y el alumno da pie a la no existencia de niveles de exigencia por parte de los docentes.

e) Los estudiantes se ven presionados para lograr los objetivos establecidos en algunas materias.

f) El estudiante se fija en la idea de que la materia a la que asiste no es de mayor importancia y padece de un exceso de confianza para aprobar. (p.20).

Sin embargo, no se puede generalizar el ausentismo en todos los estudiantes con poca o nula motivación, en algunos casos se da un comportamiento apático, es decir se mantienen silenciosos en las actividades, se niegan a responder preguntas o procuran no ser designados para contestarlas, no entregan en tiempo las actividades o tareas (Ardisana, 2012).

A manera de conclusión Ardisana menciona que los factores que dan origen a la motivación están establecidos por la realidad social del alumno y el elemento motivacional es una parte indisoluble del proceso de aprendizaje, por ello los docentes deben esforzarse en desarrollar estrategias de motivación en sus actividades, y así contribuir en la generación de un mejor nivel de compromiso por los estudiantes en la construcción de sus propios conocimientos. También señala que la tendencia hacia el desarrollo de motivaciones extrínsecas está condicionada por realidades sociales, por su parte la motivación intrínseca

necesita ser cultivada por los dirigentes institucionales y los docentes en todo momento, como instrumento para la formación de mejores profesionales.

Dado el vínculo entre la motivación intrínseca y el deseo de aprender por el mero hecho de dominar un tema y ampliar el conocimiento personal del estudiante, las estrategias más recomendadas son aquellas que se centran en fomentar este tipo de motivación entre los alumnos.

Cuando una persona se siente motivada para llevar a cabo alguna actividad, siente que está acción lo llevará al logro de un objetivo o meta deseada, por lo que pone todo su empeño hasta alcanzarlo, esta apreciación supone que un estudiante motivado será persistente, tenaz y confiado hasta conseguir sus metas académicas. Se considera que la universidad representa para el estudiante, un escenario para la adquisición de conocimiento, que le permita acceder al campo laboral y elevar su calidad de vida, el ingreso al escenario universitario, lo motiva a proyectarse hacia el futuro, aspirando culminar su carrera como profesional (Ardisana, 2012).

Por su parte Piguave y Castillo (2017), levan a cabo la investigación sobre motivación y su impacto en el desempeño académico, busca el diseño de una guía de estrategias motivacionales”, con el propósito de identificar los factores motivacionales y su efecto en la calidad del desempeño académico. Esto se realiza a través de un análisis de campo y revisión bibliográfica y estadística en la Unidad Educativa Los Vergeles, ubicada en la Zona 8, Distrito 7, Provincia del Guayas, Cantón Guayaquil, Parroquia Pascuales, durante el periodo lectivo 2017–2018. La investigación es de carácter descriptivo, exploratorio, y combina métodos de campo y bibliográficos, involucrando a un total de 102 participantes, incluyendo directivos, docentes y estudiantes, a quienes se les aplicaron encuestas y entrevistas.

Los hallazgos de la investigación indican que las estrategias motivacionales son fundamentales para la educación de los estudiantes, ya que la motivación es esencial en el ámbito educativo y contribuye a crear un ambiente positivo en el aula. Asimismo, una guía de

estrategias motivacionales puede incentivar tanto a estudiantes como a docentes, mejorando sus interacciones personales. Además, se establece que el bajo rendimiento académico puede atribuirse a la falta de afecto en el entorno familiar (Piguave y Castillo, 2017).

El instrumento utilizado con los estudiantes resalta la importancia de la formación docente para ofrecer clases que motiven a los alumnos y mejoren su rendimiento académico. Las guías de estrategias motivacionales son necesarias para fomentar el compañerismo entre los estudiantes, buscando un rendimiento escolar sobresaliente con altos estándares de calidad en su educación. Los estudiantes son un componente esencial en el proceso educativo, y es responsabilidad del docente guiarlos con comprensión y apoyo, lo que les permitirá motivarse para completar sus estudios (Piguave y Castillo, 2017).

Los docentes pueden llevar a cabo diversas acciones y comportamientos en el aula para fomentar la motivación de los estudiantes, tales como una adecuada planificación, la conexión de los contenidos con situaciones de la vida real y la empatía hacia las circunstancias personales de cada alumno. En el estudio “Estrategias motivacionales efectivas en profesores en formación” realizado por Valenzuela y Muñoz (2018), se buscó probar la hipótesis de que los profesores en formación de último año tienden a ver las estrategias motivacionales afectivas más desde una perspectiva de entretenimiento que desde enfoques más directamente relacionados con la tarea o el aprendizaje. Además, el estudio caracterizó las estrategias motivacionales consideradas efectivas, clasificándolas según su orientación hacia el aprendizaje, la realización de tareas y el entretenimiento.

La investigación incluyó a 306 estudiantes de pedagogía de diversas universidades públicas y privadas en el sur de Chile, que estaban cursando sus últimos años de carrera (4° y 5° años). Se formuló la pregunta: “¿Qué estrategias pueden utilizarse para generar motivación escolar y cuáles son las más efectivas?”, y se les pidió que jerarquizaran las estrategias según

su efectividad. Inicialmente, estas preguntas se probaron en una muestra pequeña antes de aplicarlas a la muestra final (Valenzuela y Muñoz, 2018).

A partir de las respuestas, se definieron tres categorías: estrategias de motivación centradas en el aprendizaje, en la tarea y en el entretenimiento. Los resultados indicaron que, de los 306 casos analizados, se identificaron 698 estrategias válidas, de las cuales el 20,49% estaban orientadas a fomentar el deseo de aprender, el 12,18% se enfocaban en que los estudiantes quisieran realizar las tareas asignadas, y el 67,34% estaban dirigidas al entretenimiento, es decir, a mantener la atención de los alumnos, prevenir el aburrimiento y crear un ambiente propicio para el aprendizaje. Los resultados sugieren que la motivación escolar se organiza principalmente en torno a la idea de entretenimiento, lo que en muchos casos oculta un enfoque motivacional que favorece el deseo de aprender (Valenzuela y Muñoz, 2018).

Existen múltiples formas de conceptualizar la motivación escolar, y en este estudio se identifican tres maneras de abordarla a través de las estrategias que los docentes pueden implementar para promoverla: a) estrategias de motivación enfocadas en el aprendizaje, b) en la tarea, y c) en el entretenimiento. Esto las convierte en herramientas valiosas para los docentes (Valenzuela y Muñoz, 2018).

Por otro lado, una investigación realizada por Hendrie y Bastacini (2020), titulada “Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones”, tuvo como objetivo analizar el proceso de autorregulación académica en estudiantes universitarios, en relación con las estrategias de aprendizaje, las emociones y las creencias motivacionales que ellos perciben. Este estudio empírico y cuantitativo, ex post facto, incluyó a 83 alumnos de primer año de la carrera de Psicología en la Universidad de la Cuenca del Plata en Corrientes, Argentina.

Se utilizaron tres instrumentos para evaluar la motivación y las emociones de los alumnos antes y después de realizar una tarea, así como las estrategias de aprendizaje percibidas. Los instrumentos fueron el Test de Aptitudes Diferenciales Forma T de Bennett, Seashore y Wesman (1972), el Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI) de Weinstein et al. (1987) y el Cuestionario de Motivación en línea (OMQ) versión en español por Musso et al. (2014). Los resultados revelaron diferencias significativas en la ansiedad de los estudiantes según su sexo y edad, así como en la concentración al realizar tareas.

Además, se encontraron diferencias relevantes en la calidad de las tareas elaboradas, según el procesamiento de información, la competencia percibida y las emociones centradas en el resultado. Se destacó la importancia del proceso de autorregulación en los estudiantes, que permite alcanzar logros utilizando no solo habilidades cognitivas, sino también emocionales para lograr un objetivo (Hendrie y Bastacini, 2020).

En particular, se observó que las emociones y la motivación antes de la tarea (OMQ pre tarea) influyen en el desempeño (RV), mostrando diferencias significativas en los puntajes promedio de las tareas elaboradas según la competencia subjetiva del estudiante; es decir, a medida que aumenta la competencia subjetiva, también lo hace el puntaje total obtenido en la tarea. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en los puntajes promedio según la relevancia personal o la intención de aprendizaje que los estudiantes expresan en relación a su interés por la tarea y su estado de ánimo antes de realizarla (Hendrie y Bastacini, 2020).

Es evidente que muchas funciones y actividades cotidianas de un estudiante se ven afectadas por su nivel de motivación durante su ejecución (Hendrie y Bastacini, 2020).

En conclusión, los estudios sobre la motivación en contextos académicos se centran en identificar los efectos de la motivación en el rendimiento estudiantil, su relación con la

deserción escolar y las conductas relacionadas tanto con los estudiantes como con los docentes. Se observa una prevalencia de estudios empíricos, cuantitativos, descriptivos y analíticos, enfocados en estudiantes universitarios de diferentes niveles, desde iniciales hasta finales, incluyendo a aquellos que han desertado. En todos estos estudios, se evidencia que el papel de la motivación en los aspectos escolares es constante y tiene un impacto significativo en muchos de sus procesos, identificando situaciones específicas en las que se puede percibir la motivación, tales como ausentismo, cumplimiento de tareas, participación y estrategias de estudio, entre otros.

Resulta muy importante mencionar que el papel de directivos y padres marca la trayectoria escolar de alumnos a través de acciones motivadoras, pero es aún más rescatable la labor del docente, que ha salido a relucir en cada estudio, pues su labor se está caracterizando como imprescindible dentro del proceso de motivación del alumno, es decir que su preparación, vocación, disponibilidad, acciones, estrategias e incluso el amor por su labor van a marcar una pauta para el desarrollo, crecimiento incluso en el nacimiento de esta motivación en el alumno.

2.2.1 Motivación escolar en pandemia por COVID-19.

El proceso educativo en todos sus niveles ha sufrido una serie de cambios, generados por la reciente pandemia de COVID 19, la crisis sanitaria provocada por el coronavirus SARS-COV2 representa un desafío para el modelo educativo tradicional a nivel mundial. Factores como la inequidad en el acceso a las tecnologías de información y comunicación, el cierre de escuelas, la crisis económica, el temor a contagiarse de COVID-19 y el estar encerrados en casa, entre otros fenómenos más, elevan los niveles de estrés generando ansiedad y depresión, lo cual repercute de forma directa en la motivación y las ganas de querer desempeñar sus actividades académicas (Banco Mundial, 2020).

La motivación juega un papel fundamental en escenarios educativos en crisis, pues anima a activar o realizar algo, ya que es un proceso interno de carácter biológico, cultural, social, de aprendizaje y cognitivo que impulsa a un individuo a desarrollar cierta conducta (Casanova, 2021).

Casanova (2021), en su estudio sobre la motivación académica durante el confinamiento por covid-19 en alumna de educación superior, dirigido a estudiantes de la Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas, de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, menciona que, después de 18 meses de suspensión presencial de actividades académicas, el 76.46% de los estudiantes se siente motivado a seguir con sus estudios universitarios a pesar de la pandemia. Las principales razones de su motivación son la posibilidad de obtener un mejor salario al finalizar sus estudios (86.27%) y el deseo de seguir aprendiendo (88.56%). En conclusión, tanto la motivación intrínseca relacionada con el conocimiento como la motivación intrínseca vinculada al logro son las variables más relevantes que permanecen en los estudiantes durante la crisis ocasionada por el coronavirus SARS-COV2.

De la misma forma Erosa et al. (2021), desarrollaron una investigación titulada “Efectos de la pandemia del Covid- 19 en el aprendizaje y situación emocional de estudiantes universitarios mexicanos”, en la que a través de la aplicación de una escala tipo Likert de 50 reactivos agrupadas en 6 categorías: datos sociodemográficos, disponibilidad de recursos tecnológicos, los factores docentes y la valoración de la forma en que se imparten los cursos en línea, los problemas personales (emocionales, motivacionales y socioeconómicos) derivados por la pandemia de Covid- 19 y lo referido a la opinión sobre el aprendizaje adquirido en las clases en línea. Aplicada a 576 universitarios de varias instituciones públicas de la ciudad de México. Se buscó conocer la opinión de los universitarios con respecto al

aprendizaje logrado en los cursos en línea y además identificar qué factores han sido los que han afectado como resultado del confinamiento debido al Covid-19.

Entre los principales resultados destacan justamente que la infraestructura tecnología y los docentes no son reportados como problemáticos y los participantes opinaron que su aprendizaje en línea fue bueno, aunque puede mejorar. Una tercera parte de ellos tiene una opinión negativa al respecto. Sin embargo, los alumnos reportan problemas personales, como el sentir angustia, tristeza, miedo, depresión y falta de motivación, rescatando que el contexto socio emocional es importante para el aprendizaje. Se puede decir que, el aislamiento social generó en los alumnos angustia, ansiedad, tristeza, depresión, estrés social, desmotivación (Erosa et al. 2021).

Salinas et al. (2022), generaron una investigación titulada “Hábitos de estudio, motivación y estrés estudiantil en ambientes virtuales de aprendizaje”, con el propósito de analizar la percepción que los estudiantes tienen sobre su papel como alumnos virtuales y cómo este nuevo entorno educativo afecta sus emociones y sentimientos durante su proceso de formación, se llevó a cabo un estudio con 318 estudiantes de entre 18 y 25 años que están matriculados en programas de licenciatura en la Universidad Autónoma del Carmen, en México.

El instrumento que se aplicó fue: una encuesta tipo Likert autoadministrado, los participantes se invitaron por medio de las unidades académicas que están inscritos.

Los principales hallazgos obtenidos son: el 80.7% de los estudiantes y encuestados están de acuerdo que los hábitos de estudio son esenciales para tener un buen desempeño académico, sin embargo, sólo 65.9% señala que a menudo utiliza técnicas de estudio que facilitan su aprendizaje como los mapas mentales o conceptuales, esquemas, fichas bibliográficas entre otros. Y el 73.8% consideran que la forma en que los profesores hacen llegar los nuevos conocimientos influye en su motivación escolar, y este aspecto de apoyo por

parte del facilitador, 64.7% de los alumnos está de acuerdo que el apoyo que dan los docentes es un aspecto importante para su motivación (Salinas et al. 2022).

Además, se concluye que la motivación en el proceso de aprendizaje es esencial para un buen desempeño y la situación emocional del estudiante, las emociones que experimentan los estudiantes en la modalidad se pueden visualizar que el 9% están de acuerdo que en esta modalidad han experimentado emociones negativas como frustración, aburrimiento, tristeza, fastidio, enfado, desesperación, estrés, etc. En consecuencia, 78.2% de los alumnos están de acuerdo que sus emociones influyen en el proceso de aprendizaje en la llamada, nueva modalidad de aprendizaje. A pesar de que en la nueva modalidad los estudiantes experimentan emociones negativas, sólo 28.8% de los estudiantes han pensado en algún momento abandonar sus estudios y 36.4 % aceptan que se han sentido rechazados durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (Salinas et al., 2022).

Motivación aplicada al aprendizaje en tiempos de pandemia, es el estudio desarrollado por Kuong et al. (2021), el cual tuvo como objetivo, determinar el efecto que causa la motivación aplicada al aprendizaje del curso de argumentación jurídica en tiempos de pandemia. Este trabajo es cuantitativo, se desarrolló a través del uso del cuestionario traducido (MSLQ) “Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación” de Pintrich y colaboradores (1991), formado por preguntas sobre la motivación y las estrategias de aprendizaje aplicado a los estudiantes del tercer año del curso; un total de 206 estudiantes.

Entre los resultados principales, se encontró que, una adecuada motivación causa que el estudiante aprenda de forma adecuada. A mayor motivación por parte del docente a los estudiantes, mejor será el aprendizaje y el interés que despierte por el curso, pese a la pandemia que estamos atravesando mundialmente.

De acuerdo a las fuentes consultadas se puede determinar, que los estudios sobre la motivación en aspectos académicos, realizados anteriormente, se enfocan en identificar los

efectos de la motivación misma, sobre el desempeño del estudiante, su relación con la deserción escolar, y sobre en qué conductas propias del estudiante y el docente se puede o no percibir la motivación, también se observa la prevalencia de tipos de estudios empíricos, cuantitativos, descriptivos y analíticos. Los estudios enfocados a estudiantes universitarios de distintos semestres, tanto iniciales, intermedios como finales, incluso en estudiantes ya desertores, donde se encuentra que el papel de la motivación en los aspectos escolares siempre está presente, y es influenciado en muchos de sus procesos, incluso se determinan situaciones específicas en las que es posible percibir la motivación en los estudiantes es decir cuestiones como ausentismo, cumplimiento de tareas, participaciones, estrategias de estudios, entre otras.

Resulta muy importante mencionar que el papel de directivos y padres marca la trayectoria escolar de alumnos a través de acciones motivadoras, pero es aún más rescatable la labor del docente, que ha salido a relucir en cada estudio, pues su labor se está caracterizando como imprescindible dentro del proceso de motivación del alumno, es decir que su preparación, vocación, disponibilidad, acciones, estrategias e incluso el amor por su labor van a marcar una pauta para el desarrollo, crecimiento incluso en el nacimiento de esta motivación en el alumno.

2.3 Instrumentos utilizados en la medición de la motivación escolar

Velázquez y González (2017), desarrollaron la investigación “Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT”, el objetivo de este estudio fue identificar los factores que influyen en la permanencia de los estudiantes en la licenciatura en Enfermería de la Unidad Académica Multidisciplinaria, Matamoros, de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAMM-UAT). La investigación se llevó a cabo de forma no experimental, cuantitativa, transversal, descriptiva y correlacional. Los participantes eran estudiantes de segundo, cuarto, sexto y octavo semestres durante el periodo de enero a mayo de 2015, de un total de 967 alumnos, y se seleccionó una muestra probabilística con un nivel

de confianza del 95% y un margen de error del 5%, que finalmente consistió en 597 sujetos elegidos aleatoriamente.

Se construyó un modelo teórico conceptual basado en la revisión previa de literatura, con variables independientes que incluían: 1) motivación, 2) compromiso, 3) actitudes y comportamiento, y 4) condiciones sociales y económicas. La variable dependiente fue la permanencia estudiantil, medida a través de criterios como la aprobación de materias, asistencia regular a clases y continuidad en los estudios (Velázquez y González, 2017).

Para llevar a cabo la investigación, se diseñó una encuesta que contenía 7 variables sociodemográficas, 64 ítems de respuesta cerrada relacionados con las variables independientes, y 7 ítems correspondientes a la variable dependiente, con opciones de respuesta en una escala Likert. La confiabilidad de la encuesta se evaluó con el coeficiente alfa de Cronbach, que resultó en un valor de 0.766. Los resultados mostraron que las asociaciones más significativas entre las variables independientes y la variable dependiente se presentaron en los factores de actitud y comportamiento, compromiso y condiciones socioeconómicas (Velázquez y González, 2017).

Adicionalmente, las variables que mostraron mayor peso estandarizado en relación con la permanencia fueron: integración académica, compromiso institucional, interacciones sociales y familiares, así como la motivación externa..

Paredes (2018), en su investigación titulada “Hábitos de estudio y motivación educativa en estudiantes de la universidad ESAN”, tuvo como objetivo analizar la relación entre la motivación educativa y los hábitos de estudio de los estudiantes de primer ciclo de la Universidad ESAN. Este estudio se llevó a cabo con un enfoque cuantitativo, de tipo correlacional y con un diseño transversal no experimental. La población objeto de estudio estuvo compuesta por 564 estudiantes que ingresaron en el primer ciclo durante el período de

marzo a julio de 2017. Se utilizó una muestra probabilística, obteniendo un total de 281 participantes, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%.

La variable hábitos de estudio fue estudiada y analizada bajo las siguientes dimensiones:

- Cómo estudia.
- Cómo hace sus tareas.
- Cómo prepara sus exámenes.
- Cómo escucha sus clases.
- Qué acompaña sus hábitos de estudio.

Y la variable motivación para el estudio fue estudiada y analizada bajo las siguientes dimensiones:

- Motivación intrínseca.
- Motivación extrínseca
- Amotivación

Se utilizaron las pruebas CASM-85 R-2014, desarrollada por Luis Vicuña Peri, y la Escala de Motivación Educativa (EME) de Ryan y Deci. Según Paredes (2018), el Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85, creado en 1985 y revisado en 2014, tiene como objetivo identificar los hábitos de estudio en los estudiantes. Este instrumento se basa en un conjunto de conductas observadas en alumnos de secundaria y de educación superior, diferenciando entre estudiantes de alto y bajo rendimiento. El inventario final se compone de 55 ítems, formulados con preguntas dicotómicas, y abarca cinco dimensiones: escucha de clases, realización de tareas, métodos de estudio, actividades durante el estudio y preparación para exámenes. La prueba puede aplicarse de manera individual o grupal y tiene una duración de 15 a 20 minutos, enfocándose en medir y diagnosticar los hábitos de los estudiantes.

El segundo instrumento, la Escala de Motivación Educativa (EME), fue inicialmente desarrollada en francés por Vallerand et al. (1989) y posteriormente traducida al inglés en 1992 y validada en español en 2005. Esta escala se basa en la teoría de la autodeterminación, que identifica tres necesidades básicas: competencia, autonomía y relación social, esenciales para el bienestar personal y social. La EME incluye 28 ítems y abarca tres dimensiones con siete subescalas: Amotivación, Motivación Interna y Motivación Externa.

Los resultados de la investigación mostraron un impacto positivo tanto en los hábitos de estudio como en la motivación educativa. Los estudiantes ingresantes se situaron en niveles muy positivos y positivos en aspectos como técnicas de estudio (70.2%), realización de tareas (79.5%) y preparación para exámenes (66.7%). En términos de motivación, el 86.3% de los estudiantes presentó un nivel alto, mientras que la motivación intrínseca alcanzó un 89%. Además, se encontró una tasa muy baja de amotivación, de solo el 0.8%, lo que sugiere que los estudiantes no carecen de motivación (Paredes, 2018).

Arias (2018), en su investigación titulada “Motivación de logro académico en estudiantes universitarios de psicología: Un análisis psicométrico y comparativo de los datos”, examina el constructo de motivación de logro académico basado en la prueba desarrollada por Thornberry (2003).

Para ello, se llevó a cabo un análisis psicométrico de esta prueba, que fue aplicada a 636 estudiantes de dos universidades en Arequipa:

La prueba de Motivación de Logro Académico (MLA, Thornberry, 2003), fue creada utilizando como base las escalas de motivación de logro y deseabilidad social de la prueba Prestatic Motivation Test for Children (PMT-K), elaborada por Hermans en Holanda en 1971. El MLA consiste en 33 ítems, 25 de los cuales están relacionados con la motivación propiamente dicha y 8 pertenecen a la subescala de deseabilidad social. La prueba puede ser aplicada desde los 13 años de edad y la aplicación dura

aproximadamente entre 15 a 20 minutos. El formato de respuesta es; siempre, a veces y nunca. La subescala de motivación de logro académico evalúa la disposición general hacia la consecución del éxito frente a tareas académicas evaluadas sobre la base de estándares de excelencia. (p.165).

Dicha subescala se compone de tres factores: el primero son las acciones orientadas al logro; conductas que despliega el alumno y que lo orientan a la consecución del éxito en tareas evaluadas con estándares de excelencia, segundo las aspiraciones de logro; deseos y aspiraciones con respecto al éxito académico y el futuro laboral y tercero los pensamientos orientados al logro; pensamientos y percepciones del alumno respecto a su futuro y sus metas (Arias, 2018).

La subescala de deseabilidad social evalúa la influencia en las respuestas del deseo por presentar una imagen socialmente aceptable de sí. Thornberry reportó índices Alfa de Cronbach de .82 para las subescalas de motivación y deseabilidad social. Por su parte, los índices de consistencia interna son un tanto menores para los tres factores de la escala de motivación (F1= .79, F2= .62 y F3= .66).

Análisis factorial confirmatorio de la subescala de Motivación Logro Académico de Thronberry (2003), relaciona la variable aspiraciones con los ítems: 1,2,13,16,21 y 3; la variable pensamientos con los ítems: 3,8,14,18 y 27; mientras que la variable acciones está relacionada con los ítems: 5,9,12,19,20,22,26,28 y 29 (Arias, 2018).

Las medidas de deseabilidad social podrían generar inconvenientes prácticos al momento de diferenciar entre los estudiantes que responden de acuerdo con su percepción basada en la realidad de aquellos cuyas respuestas son influidas por lo que consideran aceptable socialmente. Se identifica que las mujeres presentan mayor motivación de logro académico que los varones y que esta aumenta conforme los estudiantes cursan semestres superiores (Arias, 2018).

Barillas y Padilla (2019), desarrollaron la investigación titulada “Retos en el desarrollo de la motivación y la autoeficacia en estudiantes universitarios”, en esta investigación se menciona que la motivación y la autoeficacia de los alumnos son predictores de su aprendizaje y desempeño académico. Por ello esta investigación se enfocó en el caso de un curso de apoyo para estudiantes universitarios en riesgo académico, rediseñado para incorporar estrategias encaminadas a desarrollar motivación y autoeficacia. Para ello participaron dos grupos de estudiantes: uno que lo cursó en la versión original y otro que llevó el curso rediseñado.

En cuanto a la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML-M) de Manassero y Vázquez (2000), se empleó la adaptación de Morales y Gómez (2009) de la EAML-M.

Barillas y Padilla (2019), menciona que esta prueba:

Se basa en la teoría atribucional de motivación de logro (Weiner, 2010) y se aplica en contextos educativos universitarios. Consta de 30 ítems con opciones de respuesta tipo Likert de seis puntos. Comprende seis dimensiones de motivación favorables para lograr el éxito académico: interés y esfuerzo, referida al interés personal por el estudio y el esfuerzo por tener un buen desempeño académico; interacción con el docente, que alude a la influencia de la interacción pedagógica con el docente sobre el desempeño académico; tarea/capacidad, que se refiere a la facilidad o dificultad percibida para realizar las tareas escolares y la propia capacidad para los estudios; examen, relativa a la influencia percibida de los exámenes sobre las calificaciones obtenidas en el pasado próximo; influencia de pares sobre las habilidades para el aprendizaje, esto es, la influencia percibida de la interacción con otros estudiantes sobre aspectos tales como el mejoramiento de las habilidades para el aprendizaje, la persistencia ante las dificultades y el compromiso para tener un buen desempeño académico, e interacción

colaborativa con pares, que remite a la valoración de la colaboración entre los estudiantes en el trabajo académico. (p. 162)

En su investigación “Motivación académica y actitud hacia el aprendizaje en estudiantes universitarios de un centro de idiomas de Arequipa, 2021”, Herrera (2021) se propuso analizar la relación entre la motivación académica y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes universitarios. Para ello, se realizó una encuesta a 100 participantes, a quienes se les aplicaron el Cuestionario de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje (EMPA) y el Cuestionario de Evaluación de las Actitudes hacia el Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (CEVAPU).

Los resultados más destacados indicaron que tanto la motivación como la actitud hacia el aprendizaje son mayoritariamente positivas. Se observó que la motivación extrínseca se vincula de forma directa con una actitud negativa hacia el aprendizaje, mientras que la motivación intrínseca se asocia de manera directa con una actitud positiva y, a la vez, de forma inversa con la actitud negativa hacia el aprendizaje (Herrera, 2021).

El EMPA, desarrollado inicialmente en España por Quevedo, Quevedo y Téllez en 2016, puede administrarse de manera individual o grupal y tiene un tiempo promedio de aplicación de 25 minutos. Este instrumento consta de 33 ítems, de los cuales tres actúan como reguladores para contextualizar las respuestas de los otros 30, por lo que, en caso de obtener valores extremos, es necesario realizar un análisis más detallado de las respuestas en estos tres ítems (Herrera, 2021).

Soto-Molina y Tapia-Huerta (2021), en su artículo llamado “Análisis de la práctica docente en profesores de Química Analítica mediante la evaluación del Clima Motivacional de Clase”, buscaron evaluar el clima motivacional de clase en la asignatura de Química Analítica en docentes de Licenciatura en Biotecnología de la Universidad Michoacana, para

determinar el entorno que los profesores establecen en su salón de clase. Para ello se utilizó el *cuestionario de Clima Motivacional de Clase*.

El cuestionario de Clima Motivacional de Clase, es una escala tipo Likert cuyo objetivo radica en el estilo de actuación del profesor en clase, incluye 16 estrategias de enseñanza que son: Novedad, Conocimiento previo, Relacionar temas, Estímulo a la participación, Mensajes: aprendizaje, Claridad de objetivos, Claridad de organización, Apoyo a la autonomía, Actuación paso a paso, Uso frecuente de ejemplos, Ritmo adecuado, Retroalimentación regular, Evaluación para aprender, Uso de elogios, Equidad de trato, Afecto de apoyo emocional. La revisión teórica, menciona que pueden afectar la motivación por aprender positivamente (si están presentes) o negativamente (en la medida en que no lo estén). Para esta investigación las 16 estrategias de enseñanza se agruparon en 4 categorías: Categoría I: “Inicio de la actividad docente”, Categoría II: “Desarrollo de la actividad docente”, Categoría III: “Actitud motivacional” y Categoría IV: “Evaluación” (Soto-Molina y Tapia-Huerta, 2021).

2.4 Retención escolar universitaria

Terraza-Beleño (2019), desarrolló un artículo denominado “Estrategias de retención estudiantil en educación superior y su relación con la deserción”, en esta muestra los resultados de una evaluación a un programa de retención estudiantil, en dicho programa se desarrolla un abordaje de las estrategias de retención estudiantil enfocadas en los aspectos académicos, económicos e individuales, en una institución de educación superior de Colombia, la investigación fue desarrollada con una perspectiva descriptiva de corte cuantitativo y se desarrolló en dos fases. En la primera se realizó la revisión documental sobre el tema y con lo consultado se elaboró una encuesta, la cual se aplicó a los estudiantes matriculados en los períodos académicos 2011-1 al 2014-2. Para la segunda fase, se llevó a cabo el análisis estadístico de la información obtenida.

De acuerdo a los resultados obtenidos se encontró lo siguiente: en lo **académico**, el programa implementado, mostró que los estudiantes que hicieron parte de él, mejoraron su rendimiento académico; así mismo se determinó que el aspecto **económico**, no presentó una influencia significativa pues los estudiantes realizaron el pago de la matrícula con recursos propios o apoyo familiar. En el factor **social**, los estudiantes manifestaron la ausencia de motivación por parte de docentes, administrativos y directivos en la participación de actividades de integración social y académica, además los estudiantes perciben que a los docentes, administrativos y directivos les falta motivar más a los estudiantes para que participen en las actividades que ofrece la institución, como estrategia de integración social y académica. Finalmente, se concluye que este estudio permitió dar a conocer las principales estrategias que tienen incidencia en la continuidad de los estudiantes en el programa académico y los aspectos para mejorar los índices de retención del programa.

Alban et al. (2016), en su estudio titulado “Factores determinantes de la retención universitaria: Un caso de estudio en Ecuador a partir del modelo de Tinto”, propusieron evaluar el impacto de diversos factores en la retención estudiantil universitaria, tomando como variable dependiente el nivel de rendimiento académico. Los datos fueron recolectados mediante una encuesta en línea aplicada a 288 estudiantes de una universidad.

Los resultados permitieron identificar siete factores que tienen una influencia tanto positiva como negativa en la retención de los estudiantes universitarios. Estos factores incluyen: el nivel de satisfacción con la educación recibida, la experiencia académica adquirida en la educación secundaria, la actitud del docente hacia el estudiante, la integración social, la satisfacción con los mecanismos de motivación estudiantil, la actitud de seguridad respecto al grupo de compañeros y la pertinencia de la universidad. Estas variables resultaron ser estadísticamente significativas, lo que sugiere que afectan tanto positiva como negativamente la permanencia de los estudiantes en la institución (Alban et al., 2016).

En su estudio titulado “Satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación e índice de retención en UICUP”, Mancilla et al. (2019), buscaron analizar la relación entre la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación y el índice de retención en la Universidad de Ixtlahuaca, CUI (UICUI), utilizando un enfoque cuantitativo-correlacional. El universo de estudio estuvo compuesto por 6,949 alumnos matriculados en el período 2016 B, que formaban parte de la generación 2013-2018, y la muestra fue seleccionada aleatoriamente, con un total de 1,880 estudiantes. Para la recolección de datos, se utilizó un cuestionario denominado Satisfacción de los Estudiantes Universitarios con su Educación (SEUE), que incluye diez indicadores: I. Satisfacción con el cumplimiento de sus necesidades básicas, II. Satisfacción con los servicios ofrecidos, III. Satisfacción con su seguridad vital, IV. Satisfacción con la seguridad socioeconómica, V. Satisfacción con la seguridad emocional, VI. Satisfacción con la pertenencia a la institución o al grupo de alumnos, VII. Satisfacción con el sistema de trabajo, VIII. Satisfacción con el progreso o éxito personal, IX. Satisfacción con el prestigio y/o reconocimiento del éxito personal, y X. Satisfacción con la autorrealización personal.

En cuanto a los resultados, se halló que los estudiantes de la UICUI mostraron una mayor satisfacción con los procesos de enseñanza-aprendizaje, destacando su satisfacción con la organización del trabajo y los recursos proporcionados por la institución. Sin embargo, en relación con la seguridad económica, los estudiantes reportaron una satisfacción promedio, lo que indica que esta fue una de las áreas con menor valoración. La medición de la satisfacción de los estudiantes con la educación que reciben se ha vuelto un aspecto cada vez más relevante para las reformas educativas (Mancilla et al., 2019).

Cornejo-Elgueta (2019), de la Universidad Central de Chile, llevó a cabo una investigación sobre la retención en ingenierías, titulada "Retención en ingeniería: un desafío para la metodología de aprendizaje y servicio". Este estudio tiene como objetivo comprender

la percepción de estudiantes y profesores de tres carreras de ingeniería en una universidad privada de Santiago de Chile sobre cómo la implementación de la metodología activa de Aprendizaje y Servicio puede contribuir a evitar la deserción de estudiantes de primer año de ingeniería. Se empleó un enfoque cualitativo y la selección de los participantes se realizó por conveniencia, tanto para los docentes como para los estudiantes.

La recopilación de información para este estudio se desarrolló por medio de entrevistas semiestructuradas una para docentes y otra para alumnos, se aplicó la técnica de análisis del discurso. Los resultados sugieren que la metodología de Aprendizaje y Servicio trabaja a favor de la educación de los estudiantes gracias a su metodología más atractiva que fomenta un desarrollo integral durante sus períodos de formación profesional. Sin embargo, esta metodología efectiva requiere profesores de mente abierta y altamente capacitados para su correcta aplicación (Cornejo-Elgueta, 2019).

Morales-Cervantes y Urbina-Nájera (2021), publicaron un artículo llamado “Análisis de estrategias gubernamentales e institucionales para la retención de estudiantes Universitarios”, en dicho artículo se muestra un análisis de la satisfacción e importancia de las estrategias que contribuyen con la retención y permanencia universitaria, en una universidad pública estatal de Sonora, en México; su muestra constó de 6 miembros directivos, 4 profesores, y 367 estudiantes, la metodología aplicada consistió en un diseño exploratorio secuencial, el enfoque metodológico fue cualitativo, cuantitativo, no experimental, y de corte transversal, y se utilizó el método de Diseño Exploratorio Secuencial (DEXPLOS).

Las técnicas de recolección de datos fueron ocho entrevistas semiestructuradas a funcionarios, un grupo focal con cuatro académicos, y un cuestionario para estudiantes que se diseñó Ad hoc para medir la satisfacción e importancia de las estrategias. La información recolectada de las entrevistas se procesó en Atlas. Ti versión 7.5 para la codificación de

conceptos en una estructura de árbol y el análisis de frecuencia de código (Morales-Cervantes y Urbina-Nájera, 2021).

Para este proyecto se definieron 13 estrategias, siendo las más valoradas por los estudiantes las relacionadas a becas y tutoría académica. En el análisis cuantitativo, se destacan estrategias relacionadas con las becas, el profesorado, la gestión del programa, el ambiente escolar, el currículo, y los servicios; por tanto, **las estrategias integrales y el desempeño del profesorado son claves para la retención universitaria** (Morales-Cervantes y Urbina-Nájera, 2021).

CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

En el presente capítulo se desarrollan elementos teórico conceptuales de las prácticas docentes y su dimensión didáctica, la motivación escolar y la retención escolar en educación superior

3.1 Prácticas docentes: la dimensión didáctica y su relación con la motivación escolar.

3.1.1 ¿Qué son las prácticas docentes?

Las prácticas docentes pueden ser entendidas desde distintas posturas, para Galván y Farías (2018), se entienden como el trabajo que el docente desarrolla de manera cotidiana en determinadas condiciones; históricas y sociales e institucionales, adquiriendo un significado tanto para la sociedad como para el docente.

Según Núñez et al. (2018), las prácticas docentes se pueden definir como las diversas acciones que constituyen las actividades diarias de los profesores, llevadas a cabo mediante interacciones personales con los estudiantes y orientadas hacia objetivos específicos de formación.

3.1.2 Dimensiones de las prácticas docentes

Para Fierro et al. (1999), las prácticas docentes son complejas y abarcan seis dimensiones: personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valorativa.

- **Dimensión Personal:** en esta dimensión el docente ante todo se considera un ser humano, por lo que “la práctica docente es una práctica humana, por lo que es importante considerar al docente como un individuo con cualidades, características y dificultades; con ideales, proyectos, motivaciones, imperfecciones. Además, se rescata la importancia de considerar su propia historia personal, la experiencia profesional, la vida cotidiana y el trabajo, las razones que motivaron su elección vocacional, su motivación y satisfacción actual, sus sentimientos de éxito y fracaso, su proyección profesional hacia el futuro” (Fierro et al., 1999, p. 29).

- Dimensión institucional: la institución educativa como el área donde se despliegan las prácticas docentes, “la escuela constituye el escenario más importante de socialización profesional, ahí se aprenden los saberes, normas, tradiciones y costumbres del oficio. En este sentido, la escuela es una construcción cultural en la que cada maestro aporta sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa común. Es decir, que las características institucionales influyen en las prácticas” (Fierro et al., 1999, p. 30).
- Dimensión interpersonal: se parte de la idea de que “la práctica docente se fundamenta en las relaciones de los actores que intervienen en el quehacer educativo: alumnos, docentes, directivos, madres y padres de familia. Se considera fundamental analizar la repercusión que tiene el clima escolar en la disposición de los distintos miembros de la institución” (Fierro et al., 1999, p. 29).
- Dimensión social: se refiere a “el conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales, incluso integra la demanda social hacia el quehacer docente, con el contexto socio-histórico y político, con las variables geográficas y culturas particulares” (p. 32).
- Dimensión Didáctica: “El papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento. Busca analizar la forma en que el conocimiento se presenta a los alumnos básicamente el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello en esta dimensión se busca “analizar los métodos de enseñanza que se utilizan, la forma de organizar el trabajo con los alumnos, el grado de conocimiento que poseen, las normas del trabajo en aula, los tipos de evaluación, los modos de enfrentar problemas

académicos y, finalmente, los aprendizajes que van logrando los alumnos” (Fierro et al., 1999, p. 34).

- Dimensión valorativa: se refiere a los valores personales, creencias, actitudes y juicios del docente, que se realizan a través de su práctica.

3.1.3 Prácticas docentes y motivación escolar

En su libro de Psicología Educativa, Woolfolk (2010) hace referencia a Deci y Ryan (2002), quienes explican que un aula que promueva la autodeterminación y la autonomía está relacionada con un mayor interés y curiosidad, sentimientos de competencia, creatividad, aprendizaje conceptual y preferencia por los desafíos por parte de los estudiantes. Esto resalta la importancia del rol docente en satisfacer las necesidades de autonomía y competencia de los alumnos. Para lograrlo, es crucial reducir los mensajes de control hacia los estudiantes, ya que el lenguaje imperativo, como "Debes", "Tienes que", "Deberías", entre otros, puede afectar negativamente la motivación de los alumnos. Por lo tanto, es esencial asegurarse de que la retroalimentación proporcionada a los estudiantes resalte sus habilidades en desarrollo.

La necesidad de relación como un elemento motivador en el aula, al hablar de necesidad de relación se refiere al deseo de establecer vínculos emocionales cercanos y apego con los demás. Woolfolk reconoce que cuando los docentes y los padres son empáticos y demuestran interés por los intereses y el bienestar de los estudiantes, estos muestran una mayor motivación intrínseca. Es crucial que los estudiantes tengan maestros que muestren interés en ellos, pero es aún más importante para aquellos en situaciones de riesgo, ya que las relaciones positivas con los profesores aumentan las posibilidades de éxito académico de los estudiantes (Woolfolk, 2010).

Que los estudiantes se sientan motivados y comprometidos depende del grado en que sus profesores, familiares y amigos apoyen de manera efectiva su participación en el aprendizaje escolar. Las relaciones entre un aprendiz y el contexto social en que se lleva a cabo el aprendizaje, crean un ambiente social de apoyo e interés (Woolfolk, 2010).

Para Samuel Ball (1988), el término motivación suele ser definido por los psicólogos como los procesos implicados en la suscitación, orientación y mantenimiento de la conducta. Se dice que un profesor considera que el alumno está motivado si éste desea hacer y hace lo que él piensa que debería hacer. Un profesor que comprenda los procesos motivacionales, consciente o intuitivamente será capaz de lograr que los alumnos se muestren más activos, mejor orientados y más constantes.

De acuerdo con Coll y Solé (2014), existe un vínculo entre el rendimiento de los alumnos y los rasgos de personalidad del profesor, a sus comportamientos y a su estilo de enseñanza o estilo didáctico, respectivamente, y que la clave para entender lo que sucede en el aula se encuentra en el profesor.

Las relaciones entre la acción educativa e instruccional del profesor y el aprendizaje de los alumnos están fuertemente mediatizada y condicionada por una amplia gama de factores, que van desde la importancia atribuida al lenguaje de profesores y alumnos para dar cuenta de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje, la interacción cara a cara que tiene lugar en el aula, que es un proceso gobernado por regla, las actividades que despliegan profesores y alumnos en el aula, además de las interacciones que establecen en el transcurso de las mismas, son en buena medida el resultado de un proceso de construcción o co-construcción entre los actores presentes en el aula (Coll y Solé, 2014).

Los procesos comunicativos permiten a profesores y alumnos co-construir, tanto las actividades y tareas como los significados y el sentido que atribuyen a los contenidos escolares, es decir, que los papeles de ambos son claramente asimétricos, ya que el profesor controla en todo momento la secuencia y las características de las actividades. En la interacción entre profesor y alumnos, el discurso educacional funge como la guía para la construcción guiada del conocimiento. El proceso de construcción de sistemas de significados compartidos entre profesores y alumnos remite a las diversas formas en que unos y otros

hacen públicas, contrastan, negocian, y eventualmente modifican, las representaciones que tienen sobre los contenidos y tareas escolares (Coll y Solé, 2014).

Coll y Solé (2014), mencionan que existen dos tipos de estrategias en el corpus analizado, las estrategias de distanciamiento y las estrategias de aproximación, en las primeras se busca mostrar la asimetría que se genera entre los docentes y los alumnos, se fundamentan en la autoridad y el poder que la institución académica confiere al profesor; mientras que para las segundas es difuminar la asimetría que se genera entre los docentes y los alumnos, reduciendo la distancia social que separa a los actores, regulando la interacción para fomentar la cooperación y el acuerdo entre los participantes, este tipo de estrategias son usadas de modo que inciden en las actitudes, los conocimientos y valores de los estudiantes, con la finalidad de captar su atención y motivarlos.

3.1.4 Retroalimentación en el proceso de enseñanza y aprendizaje como elemento motivador.

La retroalimentación se define como la información proporcionada por una fuente externa, como un maestro, un compañero, un libro, un padre, el propio individuo o la experiencia, en relación con aspectos del rendimiento o la comprensión (Hattie y Timperley, 2007).

A través de esta retroalimentación o feedback integrada en la planificación regular del curso, los estudiantes aprecian recibir orientación clara sobre las expectativas, apoyo para comprender los criterios de evaluación, consejos sobre cómo abordar las tareas y, en ocasiones, recomendaciones preventivas basadas en la experiencia previa del educador con problemas comunes que enfrentan los estudiantes en tareas similares (Moreno, 2021).

Moreno (2021), señala que la retroalimentación se puede generar de forma intrínseca y extrínseca. La retroalimentación intrínseca son los juicios que surgen de manera interna como resultado directo de una acción. La retroalimentación intrínseca emerge de las actividades cotidianas de enseñanza y aprendizaje, cuando los estudiantes participan en una tarea o

actividad y reciben retroalimentación inmediata del educador, ya sea sobre su enfoque para abordar una pregunta o problema, o sobre la calidad de su respuesta o solución. En cambio, la retroalimentación extrínseca se refiere a la información sobre el rendimiento que proviene de una fuente externa. Se refiere a los comentarios externos sobre una acción, como la entrega de un ensayo que se realiza fuera del horario de clase y se presenta dentro de un plazo establecido. En este caso, la retroalimentación del educador sobre la tarea se ofrece después de completarla, incluyendo no solo una nota o calificación, sino también comentarios generales y específicos sobre la calidad del trabajo.

3.1.5 Modelamiento dentro de las prácticas docentes como elemento motivador.

El aprendizaje social como base de una perspectiva innovadora dentro del conductismo, señala que, el aprendizaje ocurre gradualmente en la medida en que se asocian estímulos con respuestas o acciones con consecuencias, enfatizando así el rol del comportamiento observable. Bandura propone el Aprendizaje por Observación o Vicario, aquí se estipula que, la mayoría de la conducta humana es aprendida y no innata, controlada por influencias ambientales, la forma más eficiente de aprender se lleva a cabo mediante la observación. Este tipo de aprendizaje es llamado también condicionamiento vicario o “modeling”, ya que quien aprende lo está haciendo a través de la experiencia de otros (Arancibia et al. 2008).

Para que este aprendizaje se produzca, deben cumplirse cuatro etapas. La primera consiste en que el estudiante preste atención y observe al modelo, lo cual depende de los refuerzos que haya recibido previamente y de los refuerzos que recibe el modelo. La segunda etapa implica que el sujeto debe codificar la conducta observada en su memoria, es decir, retenerla. La tercera etapa es la reproducción motora de la conducta observada, y por último, la cuarta etapa es la incentivación o motivación que impulsa la repetición de la conducta (Arancibia et al. 2008).

En este proceso, el refuerzo juega un papel crucial al influir en qué comportamientos se modelan y se manifiestan. Tanto la expectativa de recompensa como la evitación de consecuencias adversas (castigos) son necesarias para que se produzca el comportamiento deseado. En última instancia, se puede afirmar que el refuerzo tiene propiedades informativas importantes para el aprendizaje y ejerce efectos directos sobre el rendimiento (Arancibia et al., 2008).

3.1.6 Relación interpersonal docente-alumnos como elemento motivador dentro de las prácticas docentes.

Desde la perspectiva del humanismo, una de las teorías más influyentes sobre la motivación es la Jerarquía de las Necesidades de Abraham Maslow, quien propuso que las necesidades humanas se organizan en una jerarquía, en la cual algunas son prioritarias y solo cuando estas están satisfechas, es posible avanzar hacia las necesidades de mayor nivel. Una vez que un grupo de necesidades está cubierto, estas dejan de actuar como motivadores (Naranjo, 2009).

Maslow considera dentro de su pirámide de necesidades, como tercer bloque las necesidades de pertenencia (sociales): como seres sociales, las personas experimentan la necesidad de relacionarse con las demás, de ser aceptadas, de pertenecer. Se relacionan con el deseo de recibir el afecto. Se requieren para su satisfacción de las relaciones interpersonales y de la pertenencia a un grupo (Naranjo, 2009).

La importancia de establecer relaciones como un factor motivador en el entorno educativo se refiere al deseo de formar lazos emocionales cercanos y conexiones afectivas con los demás. Según Woolfolk (2010), cuando los docentes y los padres muestran sensibilidad y preocupación por los intereses y el bienestar de los estudiantes, estos demuestran una mayor motivación intrínseca. Es esencial que los estudiantes tengan maestros comprometidos, pero es aún más crucial para aquellos en situaciones de vulnerabilidad, ya que las relaciones

positivas con los educadores aumentan las probabilidades de éxito académico (Woolfolk, 2010).

Que los estudiantes se sientan motivados y comprometidos depende del grado en que sus profesores, familiares y amigos apoyen de manera efectiva su participación en el aprendizaje escolar. Las relaciones entre un aprendiz y el contexto social en que se lleva a cabo el aprendizaje, crean un ambiente social de apoyo e interés (Woolfolk, 2010).

3.1.7 Principales teorías psicopedagógicas que abordan la relación de la motivación escolar con la práctica docente.

Perspectiva conductista

Desde esta perspectiva, se pueden distinguir dos enfoques: el condicionamiento clásico, que resalta la asociación entre el estímulo y la respuesta, y el condicionamiento operante, que pone énfasis en el fortalecimiento de la respuesta mediante reforzadores. Un enfoque conductista revela un elemento distintivo que lo define, como la predominancia y la influencia determinante del entorno, donde los individuos no actúan de manera autónoma y racional, sino como receptores pasivos de diversas fuerzas y factores presentes en su entorno, cumpliendo una función específica en la modulación de la conducta del individuo (Viñoles, 2013).

Dentro de esta perspectiva se considera el aprendizaje como un proceso de acumulación de información y de habilidades aisladas, además se deja ver al docente como la figura con la responsabilidad de transmitir el conocimiento directamente a los alumnos. De acuerdo con esta perspectiva, el proceso de enseñanza y aprendizaje se basa fundamentalmente en la interacción entre el profesor y los estudiantes individuales, siendo el profesor la fuente más importante de información.

Algunas de las características del modelo conductista en la educación son: “La evaluación se centra en un producto, el cual debe ser medible y cuantificable; el estudiante es solo un buen receptor de contenido, donde solo aprende lo que se enseña; el maestro es un

buen ingeniero educacional y administrador de contingencias, el aprendizaje se concibe como un cambio estable en la conducta y la enseñanza consiste en depositar información adquirida por los estudiantes” (Viñoles, 2013, p. 7).

Finalmente se puede decir que la postura conductual se centra en las personas para modificar conductas y adquirir otras nuevas y justamente la parte interactiva de la situación de enseñanza y aprendizaje se sirve de el modelado, reforzamiento y feedback.

Perspectiva sociocultural

Desde esta perspectiva se encuentra Vygotsky, quien sostiene que la enseñanza y la educación son formas universales del desarrollo psíquico del individuo y representan el medio fundamental para la enculturación y la humanización.

De acuerdo con Vygotsky la instrucción que recibe un niño, es decir el proceso de enseñanza y aprendizaje, tiene un fuerte componente social, mismo que se aborda en su teoría socio-cultural (Baquero, 1997).

En el ámbito educativo, uno de los conceptos más relevantes de la perspectiva de Vygotsky es la zona de desarrollo próximo (ZDP), que se refiere a las actividades que un individuo puede llevar a cabo inicialmente con éxito sólo en colaboración con otros, a través de la comunicación y la asistencia de estos, pero que posteriormente puede realizar de manera completamente autónoma y voluntaria (Matos, 1996 citado por Chaves, 2001).

Se destacan tres características para crear la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). La primera consiste en establecer un nivel de dificultad que se considere próximo al nivel del estudiante; este debe ser lo suficientemente desafiante, pero no tan complicado como para resultar inalcanzable. La segunda característica implica ofrecer un desempeño con apoyo, donde el adulto brinda práctica guiada al estudiante, siempre con un claro propósito o resultado esperado. Por último, la tercera característica se refiere a evaluar el desempeño de manera independiente. (Chaves, 2011).

De acuerdo con Vigotsky (1977) citado en Chaves (2001): El aprendizaje precede al desarrollo, y entre ambos existe una relación dialéctica. Una enseñanza adecuada ayuda a crear zonas de desarrollo próximo, es decir, actúa como un imán que permite que el nivel potencial de desarrollo del estudiante se conecte con su nivel actual. Estas modificaciones pueden, a su vez, fomentar avances en el desarrollo cognitivo general. La Zona de Desarrollo Próximo es un diálogo entre el niño y su futuro, entre lo que puede hacer hoy y lo que será capaz de hacer mañana, no entre el niño y su pasado.

Perspectiva constructivista

Aprendizaje significativo de Ausubel

En 1963, Ausubel introdujo el término "aprendizaje significativo", el cual implica la adquisición de nuevos significados. En este sentido, los nuevos significados representan el resultado final del aprendizaje significativo. Es decir, la aparición de nuevos significados en el estudiante indica la ejecución y la conclusión previa de un proceso de aprendizaje significativo (Ausubel, 2002). El aprendizaje significativo es el concepto principal en la teoría de Ausubel, y tiene lugar cuando la nueva información se vincula con ideas relevantes y ya existentes en la estructura cognitiva del individuo para consolidarla.

De acuerdo con Rodríguez (2004), el aprendizaje significativo ocurre cuando:

La nueva información se enlaza a los conceptos o proposiciones integradoras que existen previamente en la estructura cognoscitiva del que aprende. En este sentido, Ausubel ve el almacenamiento de información en el cerebro humano como un proceso altamente organizado, en el cual se forma una jerarquía conceptual donde los elementos más específicos del conocimiento se anclan a conocimientos más generales e inclusivos (asimilación). La estructura cognoscitiva es, entonces, una estructura jerárquica de conceptos, producto de la experiencia del individuo. (p. 6).

Ausubel identifica tres tipos de aprendizajes significativos. El primero es el aprendizaje representacional, que es el tipo fundamental de aprendizaje significativo del cual dependen los otros. En este tipo, se asignan significados a símbolos específicos, como palabras, asociándolos con sus referentes (objetos, eventos, conceptos, etc.), de modo que los símbolos adquieren para el individuo el mismo significado que tienen esos referentes, y los conceptos reflejan regularidades de eventos u objetos. El segundo tipo es el aprendizaje de conceptos, que también es un aprendizaje representacional, ya que los conceptos se representan por símbolos o categorías y reflejan abstracciones de los atributos esenciales de los referentes. Finalmente, está el aprendizaje proposicional, cuyo objetivo es aprender lo que significan las ideas expresadas en una proposición, siendo estas ideas constitutivas de un concepto (Rodríguez, 2004).

Constructivismo humano de Novak

Dentro del marco del aprendizaje significativo se integran el pensamiento, el sentimiento y la acción. Este tipo de aprendizaje representa el foco principal en la Teoría de la Educación de Novak (1988, 1998). Aunque Ausubel (1976, 2002) destaca el papel esencial de la predisposición del aprendiz en la construcción de significados, es Novak quien infunde un carácter humanista al término al reconocer la influencia de la experiencia emocional en el proceso de aprendizaje. Según Novak, cualquier evento educativo implica un intercambio de significados (pensamientos) y emociones entre el estudiante y el profesor (Moreira, 2000 a, p. 39/40). La negociación y el intercambio de significados entre estos dos protagonistas del proceso educativo se convierte así en un elemento central para alcanzar aprendizajes significativos. Además, una contribución notable de Novak son los mapas conceptuales

El logro del aprendizaje significativo está influenciado por las motivaciones, los intereses y la disposición del aprendiz. Es imperativo que el estudiante no se engañe a sí mismo al asumir que ha asignado significados contextualmente válidos, cuando en realidad

solo ha adoptado algunas generalizaciones vagas sin relevancia psicológica (Novak, 1998), lo que limita sus posibilidades de aplicación. Además, es fundamental que el aprendiz adopte una postura crítica hacia su propio proceso cognitivo, mostrando disposición para analizar los materiales desde diversas perspectivas, abordarlos desde diferentes ángulos y trabajar activamente para atribuirles significados, en lugar de simplemente manipular el lenguaje sin comprender su contenido (Ausubel, 2002).

3.2 Motivación escolar y sus implicaciones

3.2.1 ¿Qué es la motivación escolar?

La motivación para González (2005) citado en Ardisana (2012), significa movimiento hacia la consecución de metas, y ese movimiento está condicionado por las actitudes, a las que les da significado como las capacidades de responder favorablemente o no ante algún determinado estímulo.

Bendezú y Manrique, (2019), la definen como el proceso psicológico que permite a las personas emitir ciertos comportamientos intensos y sostenidos en el tiempo, fundamentalmente con el fin de alcanzar una meta específica. Este proceso psicológico incluye componentes cognitivos y afectivo-emocionales que actúan de modo conjunto y orientan el comportamiento. Se desarrolla en diversos ámbitos, y en el contexto educativo influye en el aprendizaje y rendimiento estudiantil.

Por su parte Valle y Col. (1997) citados en Ardisana (2012), mencionan que la motivación es lo que origina que un individuo decida cursar estudios universitarios y se mantenga en las aulas, y está dada por el seguimiento de metas académicas y personales específicas.

Es decir que la motivación establece una razón esencial para que los seres humanos logren alcanzar metas y propósitos, su función es como un apoyo psicológico que impulsa el deseo, haciendo que las personas se sientan dispuestas para cumplir lo previsto (Cleidy y La Rosa, 2015).

La motivación por aprender requiere justamente la toma de conciencia y manejo deliberado de las variables que definen el contexto de la actividad del alumno: los recursos materiales, los patrones de interacción, los mensajes de retroalimentación, la organización de la actividad, las tareas, la evaluación y los contenidos (Díaz-Barriga y Hernández 2002).

De acuerdo con Woolfolk (2010), el fomento de la autodeterminación y la autonomía es fundamental en el proceso motivado del estudiante. Algunas sugerencias parten de permitir a los alumnos tomar sus propias decisiones y animarlos a que lo hagan, ayudar a los estudiantes a planear acciones para lograr metas seleccionadas por ellos, recordarles a los estudiantes las consecuencias de sus elecciones, proporcionarles fundamentos para los límites, las reglas y las restricciones, reconocer que las emociones negativas son válidas en el marco de la enseñanza y utilizar retroalimentación positiva y no controladora

3.2.2 Clasificación de la motivación

La motivación puede surgir a través de dos procesos: uno intrínseco y otro extrínseco. Cuando se habla de un estudiante con motivación intrínseca, se hace referencia a aquel que se siente motivado por la experiencia misma del proceso de aprendizaje, lo que lo lleva a estudiar debido al interés genuino que siente por la materia. En cambio, la motivación extrínseca se da cuando el estímulo que impulsa al estudiante no está directamente relacionado con el contenido del curso, o cuando la razón para estudiar es simplemente la necesidad de obtener una aprobación en la asignatura (Polanco, 2005).

Mientras algunos alumnos son motivados por la curiosidad, el deseo de aprender, el interés en hacer algo nuevo o son impulsados por un desafío, otros son motivados por objetivos externos como calificaciones, elogios de padres y maestros, recompensas o aprobación de aquella autoridad, evitando así una evaluación negativa. Se puede determinar que, quienes están motivados internamente son más proclives a desarrollar y mejorar sus capacidades, mientras

que quienes están motivados externamente priorizan mostrar sus habilidades y recibir retroalimentación positiva sobre cualquier deseo de aprender (Cardozo, 2008).

3.2.2.1 Motivación intrínseca

Se refiere al desarrollo de una actividad impulsada por la satisfacción que surge naturalmente de ella, sin necesidad de refuerzos externos, y genera un constructo multidimensional que incluye tres tipos: El primero es la motivación intrínseca hacia las experiencias placenteras, que ocurre cuando una persona se dedica a una actividad por el simple disfrute o para experimentar sensaciones positivas derivadas de su propio involucramiento en la tarea. El segundo tipo es la motivación hacia el conocimiento, vinculada con el deseo de aprender nuevos conceptos. El tercero es la motivación hacia la victoria, que se caracteriza por el deseo de superar o alcanzar metas predeterminadas (Usán y Salavera, 2018).

La motivación intrínseca puede ser interpretada como la tendencia inherente a comprometer los propios intereses y desarrollar las habilidades personales para enfrentar y superar desafíos significativos. Surge de forma espontánea a partir de necesidades psicológicas internas, la curiosidad personal y los esfuerzos naturales por el crecimiento (Orbegoso, 2016).

Para Bendezú y Manrique, (2019), la motivación intrínseca es un impulso interno, de querer hacer algo. Es la tendencia natural de querer lograr los intereses personales y ejercer las capacidades, y de esa forma lograr metas propuestas por uno mismo.

La motivación intrínseca de acuerdo con Ryan y Deci (2000) citados por González (2007) se caracteriza por la tendencia inherente a buscar novedad y desafíos, explorar, desarrollar las capacidades propias y aprender.

Para algunos autores como Ambrose y Kulik, (1999), citados por Orbegoso, (2016) la motivación intrínseca es la verdadera motivación y aquella que debiera buscar despertarse en las personas para lograr un cambio o progreso real en su comportamiento.

Finalmente, se puede decir que la motivación intrínseca en el ámbito educativo o escolar, se da cuando el alumno fija su interés por el estudio, demostrando siempre superación y personalidad en sus fines, sus aspiraciones y sus metas. Es decir que este tipo de motivación está asociada a actividades que son en sí, su propia recompensa.

3.2.2.2 Motivación extrínseca

En la motivación extrínseca, el comportamiento adquiere significado porque está dirigido hacia un objetivo específico. Se pueden identificar tres tipos de motivaciones, ordenadas de menor a mayor grado de autodeterminación: en primer lugar, la motivación extrínseca externa, que se relaciona con recompensas o la evitación de castigos asociados a una actividad; en segundo lugar, la motivación extrínseca identificada, donde el individuo asigna un valor personal a su comportamiento y lo percibe como una elección propia porque lo considera relevante y adecuado; finalmente, la motivación extrínseca introyectada, en la cual el sujeto realiza una actividad para evitar sentimientos de culpa o para realzar su ego en su desempeño (Usán y Salavera, 2018).

Llanga et al. (2019), proponen que la motivación extrínseca proviene del entorno externo y actúa como un factor que impulsa la realización de una acción particular, lo que significa que las recompensas son el resultado de este tipo de motivación.

Cid (2016), menciona que la motivación extrínseca se define como cualquier situación en la que la razón para la actuación es alguna consecuencia de ella, ya sea generada por otros o autoadministrada. La persona recibe estímulos externos que le permiten encontrar un objetivo o meta ante la ejecución de una determinada acción o tarea.

La motivación extrínseca de un estudiante, en ocasiones es influenciada por factores externos que lo motivan a trazarse un objetivo con tal de lograr algún beneficio para sí mismo o reconocimiento. La motivación extrínseca en el aula tiene sus ventajas, sin embargo, los alumnos motivados extrínsecamente podrían estar utilizando el mínimo esfuerzo conductual y cognitivo para realizar las tareas (Bendezú y Manrique, 2019).

3.2.3 Motivación de logro

Pintrich y De Groot (1990), citados por Cardozo (2008), mencionan que, las principales teorías que estudian la motivación afirman que en ella se logran apreciar tres componentes importantes: El componente de expectativa (autoestima), el componente de valor y el componente afectivo (emociones). El primer componente se basa en las ideas y percepciones que tienen las personas sobre sus propias capacidades al momento de realizar una tarea, estas autopercepciones son vitales para la motivación académica, debido a que un estudiante puede tener gran interés en una tarea escolar o alguna actividad en particular y si no cree tener las cualidades necesarias para realizarlas, no lo hará. El segundo componente también denominado como motivación de logro, enfocándose en las metas que el alumnado intenta alcanzar. Dichas metas permiten que existan diferentes modos para hacerle frente a los deberes académicos y sus distintos patrones de motivación. En el campo de la motivación de logro, las metas académicas son el propósito del compromiso con la tarea y establecen el marco general a través del cual las personas interpretan y experimentan las situaciones de logro. Es por esta razón que las metas han sido reconocidas como buenos predictores de procesos de logro y de resultados (Gil et al. 2019).

Finalmente, el tercer componente (afectivo), se relaciona con las emociones y la inteligencia emocional, ya que, las emociones son parte fundamentales en la vida del alumnado y estas a su vez poseen una gran influencia en la motivación escolar, al conocer las emociones y poder manejarlas social y personalmente (Cardozo, 2008).

Ahora bien, las diferentes metas que el individuo elige suelen estar ubicadas entre dos posiciones, una de ellas de orientación intrínseca y la segunda en una orientación extrínseca.

3.2.4 Teorías motivacionales

Teoría motivacional de la Autodeterminación de Ryan y Deci

La teoría motivacional de la Autodeterminación, propuesta por Ryan y Deci, ofrece una explicación sobre la motivación humana, enfocándose en los recursos internos del

individuo para el desarrollo de su personalidad y la autorregulación de su comportamiento (Medellín, 2010).

Ryan y Deci (1985), propusieron la teoría de la Autodeterminación de la motivación, señalando que las personas pueden mostrar comportamientos proactivos y estar comprometidas, o bien, permanecer pasivas y perder su sentido de identidad. Este comportamiento puede estar influenciado por las condiciones del contexto social, las cuales pueden favorecer o dificultar el proceso de desarrollo psicológico saludable y la automotivación (Rivera, 2019)

Deci & Ryan ofrecen una definición de autodeterminación que implica la capacidad de elegir y tener opciones, en contraposición a estar sujetos a contingencias de refuerzo, órdenes u otras formas de presión que dicten las acciones de los individuos. La autodeterminación implica elegir en lugar de sentirse obligado o coaccionado, y esta elección se fundamenta en una comprensión de las necesidades propias del organismo y en una interpretación flexible de los acontecimientos externos (Medellín, 2010).

La teoría de la autodeterminación identifica tres necesidades psicológicas fundamentales: autonomía, competencia y relación, cuya satisfacción favorece la salud mental, el bienestar personal y la motivación intrínseca. Estas necesidades son cruciales en diversas áreas de la vida humana, como la salud, la educación, el trabajo, el deporte, la religión y la psicoterapia. La necesidad de autonomía implica la necesidad básica de experimentar las propias acciones como autoelegidas y voluntarias, con las conductas autónomas percibidas como originadas internamente. La necesidad de competencia se refiere a la necesidad de sentir satisfacción al poner en práctica y expandir las propias capacidades, con las personas buscando de manera natural desafíos adecuados a su nivel de desarrollo. Finalmente, la necesidad de relación hace referencia al deseo de sentirse conectado con personas significativas en la vida de uno (Rivera, 2019).

Teoría de McClelland

Por otra parte, McClelland, presenta una teoría sobre la motivación relacionada a aspectos del aprendizaje. Sostiene que, cuando una persona tiene una fuerte necesidad, está la motiva a realizar un comportamiento que le genere complacencia, bienestar, satisfacción. Su teoría está orientada en la existencia de tipos de motivación: afiliación de poder y logro. Donde logro se refiere al deseo de destacar entre los demás, en obtener el éxito en sus proyectos emprendidos, es decir que, promueve en las personas el proponerse a ellas mismas, metas bastante altas de obtener (Naranjo, 2009).

De acuerdo con Naranjo (2009), su teoría está orientada en la existencia de tipos de motivación: afiliación, poder y logro.

- **Logro:** Se refiere al deseo de sobresalir entre los demás y alcanzar el éxito en los proyectos emprendidos, lo que impulsa a las personas a establecer metas altas para sí mismas. Estas personas suelen estar motivadas por la búsqueda de la excelencia, disfrutan asumir responsabilidades y valoran el trabajo bien hecho, aunque requieren retroalimentación constante.
- **Poder:** Las personas influenciadas por el rasgo del poder buscan sentirse importantes y ser vistas como figuras clave. Están en una constante búsqueda de prestigio, reconocimiento y estatus, y generalmente luchan por imponer sus ideas y que estas prevalezcan
- **Afiliación:** Se refiere al valor que las personas otorgan a tener y mantener relaciones interpersonales cercanas, duraderas y amistosas. Estas personas se interesan por integrarse a grupos y por el contacto social con los demás.

Teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow

En su teoría, Maslow distingue cinco niveles de necesidades, organizados de manera jerárquica en forma de pirámide, donde las necesidades más fundamentales se encuentran en la base y las más elevadas o racionales en la parte superior. Estos niveles incluyen:

necesidades de seguridad, fisiológicas, de estima, sociales y de autorrealización (Naranjo, 2009).

De acuerdo con Huilcapi et al. (2017) la teoría de la jerarquía de las necesidades de Maslow, es la teoría de motivación por la cual las personas están motivadas para satisfacer distintos tipos de necesidades clasificadas con cierto orden jerárquico, mismas que se ilustran a continuación.

Tabla 3

Niveles de la motivación según Maslow

Autorrealización	Autoexpresión, independencia, competencia, oportunidad.
Estima	Reconocimiento, responsabilidad, sentimiento de cumplimiento, prestigio.
Sociales	Compañerismo, aceptación, pertenencia, trabajo en equipo.
Seguridad	Seguridad, estabilidad, evitar los daños físicos, evitar los riesgos.
Fisiológicas	Alimento, vestido, confort, instinto de conservación.

Fuente: Tomado de Huilcapi et al., 2017, p.30.

3.3 Retención escolar en educación superior

3.3.1 ¿Qué es retención escolar?

Según la Organización de los Estados Americanos (OEA) y la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (2003) (AICD), refieren que la retención se define como la habilidad del sistema educativo para asegurar que los estudiantes permanezcan en las aulas, completando los ciclos y niveles educativos en los plazos establecidos, y asegurando la adquisición de las competencias y conocimientos necesarios.

Suárez y Díaz (2015) señalan que la retención hace referencia a la habilidad de la institución para lograr que un estudiante en riesgo de abandono permanezca matriculado, desde su ingreso hasta su graduación.

Para Lozada y Rodríguez (2020) la retención escolar es la permanencia del niño(a) o joven como alumno regular de un establecimiento educacional, cumpliendo las normas del reglamento interno respecto a los requisitos de asistencia y rendimiento.

3.3.2 Factores asociados

De acuerdo con Velázquez y González (2017), en su estudio “Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT, Elaboraron un modelo teórico-conceptual sobre la permanencia de los estudiantes de licenciatura en enfermería, teniendo en cuenta factores como la motivación, el compromiso, la actitud, el comportamiento y las condiciones socioeconómicas.

En cuanto a motivación interna, se consideraron; metas personales, expectativas de éxito y autoconcepto, mientras que para la motivación externa; se relaciona con el docente dentro del aula. En compromiso; se destacan el compromiso personal hacia los estudios, es decir, la autoeficacia; el rendimiento académico durante el trayecto universitario; y la percepción de la dificultad asociada con el compromiso hacia la institución, que se refiere a cómo se percibe la calidad de la carrera y de los servicios ofrecidos. En Actitud y comportamiento se maneja la integración académica; que van del sentido de pertenencia, la relación con autoridades escolares y la relación con pares. Finalmente, las condiciones socioeconómicas, que abarcan la interacción social y familiar, además de las condiciones económicas (Velázquez y González, 2017).

Por su parte Suárez y Díaz (2015), plantean una serie de modelos y estrategias de retención estudiantil:

- El Modelo de Instrucción Suplementaria de Martin y Arendale (1992), se centra en proporcionar apoyo académico a los estudiantes, independientemente de su nivel de competencia académica, y en identificar clases con un alto riesgo de bajo rendimiento, así como estudiantes en situación de riesgo. Su enfoque principal

radica en la idea de que los estudiantes que simplemente reciben información sin reflexionar sobre ella perpetúan patrones de aprendizaje remedial, mientras que el pensamiento crítico les permite construir conocimiento. También argumentan que la instrucción suplementaria puede crear un entorno seguro donde los estudiantes puedan discutir y procesar el material de estudio, así como interactuar con sus compañeros. Finalmente, sostienen que el trabajo en grupo mejora el rendimiento académico, aumenta la autoestima y fomenta la competitividad del estudiante.

- El modelo geométrico de persistencia desarrollado por Watson Scott Swail (1995), se enfoca en encontrar un equilibrio entre los factores cognitivos, sociales e institucionales, lo que, junto con una formación sólida, promueve el crecimiento, el desarrollo y la persistencia del estudiante. Según este modelo, la individualidad requiere que la estructura pueda adaptarse, mantener un equilibrio y evolucionar en diversas opciones para garantizar estabilidad. Por lo tanto, cada institución debe crear su propia estrategia de retención estudiantil, tomando en cuenta que este proceso debe integrar cinco componentes interrelacionados: aspectos financieros, reclutamiento y admisión, servicios académicos, currículo e instrucción, y servicios estudiantiles, todo respaldado por un sistema de seguimiento estudiantil.
- El modelo de programa tutorial de Stephenson (1996) resalta la importancia de atender a los estudiantes en riesgo para ayudarles a superar debilidades, ya sean reales o percibidas. Para ello, propone la consejería o tutoría como una herramienta beneficiosa, aunque su efectividad depende del tiempo y esfuerzo invertido por los responsables del programa, ya que en muchos casos la tutoría contribuye a superar dificultades reales.
- El modelo de los atributos personales desarrollado por la Universidad Nacional de Colombia (2002) se enfoca en el desarrollo de atributos como la autoeficacia, la

motivación académica y las expectativas de resultados, los cuales son fundamentales para la intención de continuar con los estudios. Además, las intenciones de permanecer en la institución aumentan las probabilidades de obtener el título, en comparación con aquellos cuya motivación es más débil. En otras palabras, las experiencias exitosas refuerzan la autoeficacia de los estudiantes.

CAPÍTULO 4. CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO DE ESTUDIO

4.1 Historia

Dentro del contexto de la educación superior, en el año 2001 surgieron las Universidades Politécnicas como un proyecto educativo cuyo objetivo era proporcionar programas académicos en ingeniería, licenciaturas y estudios de posgrado a nivel de especialización. Estas instituciones desarrollaron sus programas con base en el Modelo Educativo Basado en Competencias y se enfocaron en la investigación aplicada al avance tecnológico

Para agosto de 2005, por decreto del gobierno del Estado de Hidalgo se crea la Universidad Politécnica de Francisco I. Madero, con domicilio en el Municipio de Tepatepec de Francisco I. Madero, ofertando los programas educativos de Ingeniería Agroindustrial e Ingeniería en Agrotecnología, con una matrícula de 350 estudiantes, para septiembre de 2009, se amplía la oferta educativa con los programas educativos de Ingeniería Financiera e Ingeniería en Sistemas Computacionales, también en el mes de septiembre pero del año 2012, se oferta el Programa Educativo de **Ingeniería Civil** y el septiembre de 2013 el Programa Educativo de Ingeniería en Diseño Industrial (Universidad Politécnica de Francisco I Madero, 2022).

En el año 2014, se estableció la Unidad Académica de Metztitlán con tres programas educativos: Agrotecnología, Financiera y Sistemas Computacionales. Simultáneamente, en el campus central de Francisco I. Madero, se implementó el Programa Educativo de Ingeniería en Energía y se inauguró el primer posgrado de la institución, la Maestría en Ciencias en Desarrollo Agrotecnológico Sustentable. Posteriormente, en septiembre de 2016, se añadió el Programa Educativo de Ingeniería en Producción Animal, y en julio de 2017, la institución obtuvo la certificación en el Sistema de Gestión Ambiental según la Norma ISO 14001:2015. Además, en ese mismo año, se lanzó el posgrado de Maestría en Ciencia y Tecnología de los Alimentos (UPFIM, 2022).

4.2 Misión

La Universidad Politécnica de Francisco I. Madero tiene como misión ser una institución de educación e investigación resiliente, de alta calidad, inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural, con una perspectiva de género. Está comprometida con la formación integral de profesionales líderes, fomentando el desarrollo de talentos mediante la adquisición, generación y discusión del conocimiento, a través de competencias tecnocientíficas y sociales. Su objetivo es capacitar a individuos capaces de contribuir al desarrollo sustentable de dos regiones del estado y del país, manteniendo una estrecha comunicación y vinculación con los sectores productivos, sociales y gubernamentales, y siendo resilientes ante contingencias sanitarias y el cambio climático (UPFIM, 2022).

4.3 Visión

Ser una institución educativa académicamente consolidada, mediante la certificación y acreditación por organismos externos autorizados. Estar abierta a todas las corrientes de pensamiento, fundamentada en la equidad de género, promoviendo ambientes de aprendizaje libres de violencia y generando oportunidades. Ser una entidad que fomente la construcción y el acceso al conocimiento, adaptándose de manera constante a las circunstancias sanitarias, climáticas y sociales. Formar profesionales reconocidos tanto a nivel nacional como internacional por su aporte al desarrollo sustentable y la regeneración del medio ambiente. Ser considerada como una universidad preferida por estudiantes nacionales e internacionales, debido a la solidez de sus programas de licenciatura, investigación y posgrado, así como a su uso avanzado de tecnologías de la información (UPFIM, 2022).

4.4 Objetivo general

Impartir educación superior en los niveles de licenciatura, especialidad tecnológica y estudios de posgrado, con un modelo educativo basado en la obtención de competencias

profesionales, difundiendo el conocimiento y la cultura brindando a sus estudiantes una sólida formación científica, tecnológica, sustentada en valores cívicos, éticos y con perspectiva de género, para preparar profesionales con una sólida formación técnica y en valores, conscientes del contexto nacional en lo económico, político y social y en continua adaptación a las contingencias sanitarias, climáticas y sociales con profundo uso en las tecnologías de la información y comunicación (UPFIM, 2022).

4.5 Valores

Ecología: Comprometerse con la preservación y mejora del medio ambiente, reconociendo su vital importancia para la supervivencia humana. Este compromiso implica el cumplimiento y respeto de la legislación ecológica vigente en el Estado de Hidalgo y en México, así como fomentar entre todos los colaboradores de la Universidad el respeto por el medio ambiente y la observancia de las normativas aplicables, comenzando por mantener nuestras instalaciones libres de contaminantes.

Servicio significativo: Asumir con responsabilidad las relaciones con los demás, dedicando esfuerzo, conocimientos y tiempo para servir a la sociedad de manera integral, ofreciendo un servicio de calidad y dejando una impresión positiva en la vida de quienes lo reciben.

Honradez: Comprometerse a no utilizar el cargo público en beneficio personal ni aceptar favores o compensaciones que puedan comprometer la ética en el ejercicio de las responsabilidades y obligaciones.

Responsabilidad: Guiar nuestras acciones y decisiones por el principio de cumplir con nuestras obligaciones y compromisos como seres humanos y como miembros de la UPFIM, en términos de tiempo, forma y calidad del trabajo establecido.

Respeto: Reconocer y valorar la dignidad de todas las personas, defendiendo sus derechos y libertades fundamentales sin distinción alguna, y manteniendo un trato amable

hacia todos los miembros de la comunidad educativa y cualquier individuo que solicite servicios de esta institución.

Igualdad: Garantizar la igualdad de trato hacia todos los individuos en el ejercicio de nuestras funciones, sin hacer distinciones por motivos de sexo, raza, religión, preferencia política u otras características.

Lealtad: Mantener una actitud constante de fidelidad a nuestros principios éticos personales, a las leyes justas y a los objetivos educativos de la Universidad Politécnica de Francisco I. Madero, donde prestamos nuestros servicios.

Transparencia: Asegurar el acceso a la información gubernamental, respetando los límites establecidos por el interés público y el derecho a la privacidad. Utilizar los recursos públicos con transparencia, gestionándolos de manera responsable y eliminando cualquier discrecionalidad indebida.

Unidad: Fomentar relaciones adecuadas entre los colaboradores para promover una comunicación efectiva que permita desarrollar sus habilidades de manera eficiente, contribuyendo así a la formación de un equipo de trabajo cohesionado (UPFIM, 2022).

4.6 Modelo educativo

El concepto de educación basada en competencias (EBC) es un modelo de aprendizaje que prioriza las competencias que adquieren los alumnos por sobre el tiempo que pasan en clase (UPFIM, 2022).

De acuerdo con la Coordinación de Universidades Politécnicas (2005):

En el modelo educativo de las universidades politécnicas se plantea la formación profesional basada en competencias, la cual presenta características diferentes a la formación tradicional, que se manifiestan en el diseño curricular, en la forma de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el uso de estrategias y técnicas didácticas diversas, y en la evaluación de los aprendizajes. La educación basada en competencia (EBC) tiene como finalidad que el alumno desarrolle capacidades de acuerdo con el

programa de estudios. Para que la EBC sea efectiva, se requiere del uso de procesos didácticos significativos, técnicas e instrumentos de evaluación que estén orientados a retroalimentar y establecer niveles de avance, que permitan definir con claridad las capacidades que se espera desarrolle el alumno a lo largo de su proceso de aprendizaje. Con base en los antecedentes y consideraciones anteriores, se establecen las siguientes características del modelo educativo de las universidades politécnicas: Programas educativos pertinentes, Diseño curricular basado en competencias, Proceso de enseñanza-aprendizaje significativo, Diversidad de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, Materiales didácticos orientadores de alumnos y profesores, Mecanismos efectivos de evaluación de los aprendizajes, Profesores competentes en generar y aplicar el conocimiento, y en facilitar el aprendizaje de los alumnos, Sistemas de asesoría y tutorías, Gestión institucional para la mejora continua (Coordinación de Universidades Politécnicas, 2005, p. 3).

El diseño curricular basado en competencias (DCBC) vincula las características, necesidades y perspectivas de la práctica profesional con el proceso formativo, utilizando recursos que simulan situaciones reales. De esta manera, los estudiantes adquieren conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que les permiten identificar, analizar y resolver problemas, así como tomar decisiones dentro del contexto de su profesión. Este enfoque requiere la integración de tres tipos de competencias: básicas o clave, genéricas o transversales, y específicas o técnicas, que deben ser adquiridas, consolidada o desarrolladas como requisito para el aprendizaje de las diferentes asignaturas (Coordinación de Universidades Politécnicas, 2005).

El diseño curricular se revisará y actualizará al menos cada tres años, tomando en cuenta las evoluciones en las demandas de los sectores laborales, los progresos tecnológicos

en las áreas profesionales identificados a través de la investigación y desarrollo tecnológico realizados por el cuerpo docente, así como los cambios en las corrientes pedagógicas que puedan mejorar la dinámica de enseñanza-aprendizaje y las herramientas disponibles para su respaldo.

Según la Coordinación de Universidades Politécnicas (2005), con respecto a la estructura curricular de las universidades politécnicas, se establecen los siguientes lineamientos generales para los planes y programas de estudio:

- La duración mínima de los programas educativos será de 10 períodos escolares, cada uno de cuatro meses de duración
- El diseño curricular contemplará la posibilidad de salidas laterales, permitiendo que los alumnos obtengan una constancia institucional al finalizar los dos primeros ciclos de formación de un año cada uno, lo cual les otorga la opción de ingresar al ámbito laboral antes de concluir sus estudios completos, si así lo desean, sin afectar su derecho a finalizar su programa educativo dentro de los tiempos reglamentarios
- Cada período escolar comprenderá aproximadamente 600 horas de formación, con un 70% de horas presenciales y un 30% de actividades complementarias no presenciales.
- Se empleará un sistema de créditos conforme al acuerdo 279 de la Secretaría de Educación Pública, calculando el número de créditos para cada asignatura multiplicando las horas presenciales por el factor 0.0625.
- Todos los programas educativos de licenciatura deberán incorporar la realización de proyectos, estancias, prácticas y estadías, con el fin de fomentar el desarrollo de las competencias del perfil profesional en distintos entornos de aprendizaje.
- Las estancias se llevarán a cabo durante los dos primeros ciclos de formación, adaptándose su duración a las necesidades y requerimientos de la carrera.

- En el último semestre, los estudiantes deben realizar una estadía en organizaciones de los sectores productivo o social, llevando a cabo un proyecto previamente acordado entre dichas organizaciones y la universidad, con una duración de 600 horas.
- Se establece el aprendizaje obligatorio del idioma inglés durante todo el programa de formación, con valor curricular y una meta de alcanzar 550 puntos en el examen TOEFL o su equivalente internacional.
- El servicio social, conforme a la normativa vigente, será parte integral del plan de estudios.
- El único requisito académico para la titulación será la finalización satisfactoria del plan de estudios.
- El diseño curricular será flexible para integrar los avances tecnológicos sin necesidad de rediseñar completamente los planes y programas de estudio.
- Se considerará la movilidad del alumno entre universidades politécnicas para facilitar su incorporación según sus intereses y necesidades.
- Se permitirá al alumno elegir las asignaturas que cursará en un período escolar determinado, según su disponibilidad de tiempo y las posibilidades de la universidad respectiva.

4.7 Ingeniería Civil

Perfil de ingreso:

- Conocimientos sólidos en matemáticas básicas, química y física.
- Conocimiento básico del idioma inglés.
- Conocimientos básicos de informática e Internet.
- Habilidades de comunicación oral y escrita.
- Aptitud para resolver problemas técnicos.

- Habilidad en razonamiento numérico.
- Capacidad de análisis y síntesis para resolver problemas.
- Creatividad e ingenio para abordar problemas complejos.
- Facilidad para trabajar en equipos multidisciplinarios.
- Habilidad para interactuar con otros.
- Actitud disciplinada hacia el estudio y sensibilidad hacia la problemática social.
- Capacidad para la toma de decisiones.
- Alto sentido de responsabilidad.
- Tolerancia, interés y respeto por los problemas humanos.
- Actitud de servicio y disposición para el aprendizaje continuo.
- Actitud dinámica y proactiva.

Perfil de egreso:

- Planificar, presupuestar, ejecutar y supervisar proyectos de Ingeniería Civil.
- Dirigir, administrar y supervisar la construcción de conjuntos habitacionales, edificios comerciales, educativos y recreativos, entre otros.
- Analizar y diseñar estructuras considerando las propiedades de los materiales de construcción.
- Realizar estudios y análisis de mecánica de suelos para cimentaciones adecuadas.
- Realizar cálculos estructurales.
- Evaluar los fenómenos hidrológicos para proyectos de aprovechamiento hidráulico, como riego y construcción de presas.
- Diseñar infraestructuras portuarias comerciales y turísticas.
- Planificar y diseñar sistemas de transporte, incluyendo carreteras, vías férreas, aeropuertos y puertos.

- Desarrollar soluciones para descongestionar el tráfico vehicular, mediante la planificación y construcción de infraestructuras viales.

Mapa curricular

Figura 1

Maya curricular de ingeniería civil de la UPFIM “Primer ciclo de formación”.



Nota: Fuente (UPFIM, 2022).

Figura 2

Maya curricular de ingeniería civil de la UPFIM “Segundo ciclo de formación”.



Nota: Fuente (UPFIM, 2022).

Figura 3

Maya curricular de ingeniería civil de la UPFIM “Tercer ciclo de formación”.



Nota : Fuente (UPFIM, 2022).

4.8 Marco contextual

La presente investigación se pretende desarrollar en la Universidad Politécnica de Francisco I Madero, la cual inició sus actividades en julio de 2005, con domicilio en Tepatepec de Francisco I Madero, Hgo. Y actualmente cuenta con 8 ingenierías: sistemas computacionales, producción animal, agrotecnología, agroindustrial, diseño industrial, energías, financiera e Ingeniería civil; además de dos maestrías y una unidad académica en Metztlán.

Actualmente se cuenta con una matrícula de 2352 alumnos, de los cuales 359 pertenecen a Ingeniería Civil, carrera en la aterrizará la investigación. Se cuenta con una plantilla docente de 2 PTC, 24 PA, 1 Técnico, 1 auxiliar administrativo y 1 director de carrera.

Entre los perfiles académicos de los docentes se encuentran el de ingeniero civil, ingeniero industrial, arquitectura, enseñanza de la lengua inglesa, administración, sistemas computacionales y psicología. El 38.5% de los docentes cuenta con una especialidad, pero enfocada en su perfil profesional, solo un docente cuenta con especialidad educativa. Y el 19.2 % cuenta con estudios de maestría, enfocadas nuevamente en su área profesional.

Resulta importante considerar que aun cuando, a pesar de ser la carrera con mayor matrícula de alumnos en la universidad, también se tiene el mayor índice de deserción escolar.

La **Tabla 4** muestra el índice de eficiencia terminal presente en la Universidad Politécnica de Francisco I Madero, en cinco de las últimas generaciones, y de manera específica dentro de la carrera de ingeniería civil. Estas cifras muestran que la realidad presente, está apegada a las estadísticas nacionales.

Tabla 4

Índices de eficiencia terminal.

Eficiencia terminal	UPFIM	Ingeniería Civil
Generación 2012-2015	53.9%	55.7%
Generación 2013-2016	47.1%	42.9%
Generación 2014-2017	45.8%	42.0%
Generación 2015-2018	50.1%	50.0%
Generación 2016-2019	39.2%	38.8%

Nota: Elaboración propia basada en UPFIM (2022).

Como lo muestra la tabla, la eficiencia terminal dentro de la Universidad Politécnica de Francisco I Madero, marca una baja considerable, con un máximo del 55.7% y un mínimo del 38.8%, esto confirma lo que González y Arismendi (2018) mencionan, y es que, la tasa de deserción escolar a nivel superior oscila entre el 30% y el 50%. Dentro del último periodo registrado septiembre 2018-agosto 2019, se inicia con un total de 700 alumnos y se finaliza con 479, es decir 221 alumnos desertaron. En la **Tabla 5** se muestra un comparativo del índice de deserción escolar entre las carreras de la UPFIM.

Tabla 5

Deserción escolar

Deserción Escolar septiembre-diciembre 2021 UPFIM							
Ingeniería Financiera	Ingeniería en Energías	Ingeniería en Agroindustria	Ingeniería en Producción Animal	Ingeniería en Agrotecnología	Ingeniería en Sistemas Computacionales	Ingeniería en Diseño Industrial	Ingeniería Civil
4.8%	5.67%	6.45%	7.3%	8.16%	9.75%	10.14%	13.59%

Nota: Elaboración propia basada en UPFIM (2022).

En las **Tablas 6, 7 y 8** se observan datos de la UPFIM de las últimas tres generaciones en ingeniería civil, muestran que la deserción escolar ha ido incrementando.

Tabla 6

Deserción escolar.

Deserción Escolar Generación 2018-2021								
Sep-Dic 2018	Ene-Abr 2019	May-Agos 2019	Sep-Dic 2019	Ene-Abr 2020	May-Agos 2020	Sep-Dic 2020	Ene-Abr 2021	May-Agos 2021
6.4%	15.70%	13.00%	80.70%	13.75%	8.84%	25.93%	9.22%	16.03%

Nota: Elaboración propia basada en UPFIM (2022).

Tabla 7

Deserción escolar

Deserción Escolar Generación 2019-2022					
Sep-Dic 2019	Ene-Abr 2020	May-Agos 2020	Sep-Dic 2020	Ene-Abri 2021	May-Agos 2021
13.80%	17.68%	15.94	10.57%	12.17%	18.00%

Nota: Elaboración propia basada en UPFIM (2022).

Tabla 8

Deserción escolar

Deserción Escolar Generación 2020-2023		
Sep-Dic 2020	Ene-Abr 2021	May-Agos 2021
17.68%	34.06%	23.15%

Nota: Elaboración propia basada en UPFIM (2022).

Como se observa en las tablas 6, 7 y 8, el mayor índice de deserción se presenta dentro de los primeros trimestres, aunque en los últimos casi dos años estas variaciones no son tan distintas, lo cual podría relacionarse justamente al impacto de la pandemia por COVID-19.

Las bajas son muchas veces espontáneas y no hay un seguimiento o estudio profundo para localizar las causas. Distintas variables pueden influir en el proceso de deserción en educación superior: demográficas, socioeconómicas y académicas, dentro de ellas el estado civil, ingreso del hogar, rendimiento académico y motivación (González y Arismendi, 2018; Hernández, et al. 2020). Y un sinfín de causas más, sin embargo, en este proyecto se abordará las prácticas del docente como elemento motivador y su relación con la retención escolar.

CAPÍTULO 5. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La investigación en las ciencias sociales, el resultado de una elección y combinación entre paradigma, teoría y metodología, el nivel de coherencia entre estos tres niveles es muy importante. Por una parte, el paradigma bajo el cual se desarrollará, es un elemento guía de todo el proceso de investigación, además de las preguntas y objetivos de investigación.

Una vez que está establecido el punto de partida, se debe elegir una la teoría para probar, refutar o profundizar, dependiendo el paradigma elegido. En esta etapa se da la abstracción a nivel general o de contenido. Ahora bien, la construcción de la metodología, está funge como una postura sobre el o los procedimientos a seguir, se eligen métodos específicos y técnicas específicas para su implementación, estos elementos corresponden a tipologías cualitativas y cuantitativas.

De acuerdo con Sautu (2005), un elemento inicial dentro de la investigación, es precisamente identificar la orientación paradigmática, entendiendo como paradigma a aquella orientación general de una disciplina, es decir, el modo de comprender la realidad desde lo que la propia disciplina ha definido como su contenido temático. En un segundo momento plantea la elección de una teoría general y una teoría sustantiva, la primera de ellas se refiere a sistemas de ideas acerca de cómo el mundo funciona y la teoría sustantiva es una parte específica de la realidad social.

La metodología se refiere al estudio de los métodos, desde sus fundamentos epistemológicos hasta los problemas de medición; comprende la articulación desde las primeras ideas hasta el análisis y los resultados, discute el papel de la teoría y su vínculo con lo empírico, genera el recorte de la realidad, abarca el alcance, medición, interpretación, descripción, puede partir de un nivel micro, macro y meso, se habla de técnicas como conjunto de instrumentos cuantitativos y cualitativos, su función es adecuar las orientaciones

teórico-metodológicas a los requerimientos de la producción de evidencia empírica, la cual está condicionada por la base empírica (Sautu, 2005).

La metodología se compone de procedimientos o enfoques destinados a la generación de evidencia empírica, a la discusión de los fundamentos epistemológicos del conocimiento y, en este contexto, la teoría actúa como el eje central, el soporte que atraviesa todas las fases de una investigación. Esto implica una concepción de la teoría que va más allá de considerarla solo como un marco teórico (Dalle et al., 2005).

Dentro de los métodos y técnicas de investigación en diseños metodológicos tanto cualitativos como cuantitativos se pueden rescatar: en una metodología cuantitativa métodos como el experimental, encuesta y análisis cuantitativo de datos secundarios; y como técnicas de producción de datos: los cuestionarios, censos, encuestas, estadísticas y el análisis de contenido de documentos. Mientras que para una metodología cualitativa los métodos pueden ser: etnográfico, análisis cultural, estudio de caso/s, biografías, análisis de conversaciones y grupos focales; en cuanto a las técnicas están las entrevistas interpretativas, entrevistas etnográficas, observaciones no participantes y participante, análisis de documentos y de material visual y auditivo (Dalle et al. 2005; Sautu, 2005).

Por parte Ralón (2018), sugiere un modelo de análisis del proceso de investigación que se fundamenta en siete preguntas clave: qué, en quiénes o en qué cosas, dónde, cuándo, cómo, para qué y por qué investigar. El objetivo de este enfoque es reconstruir la lógica subyacente en la definición de un fenómeno. Las respuestas proporcionadas a cada pregunta representan una serie de elementos esenciales que son indispensables para llevar a cabo cualquier tipo de investigación: el objeto de estudio, los objetivos, los propósitos y el diseño de investigación. Estos componentes son fundamentales en todo proceso investigativo. Por esta razón, el autor sostiene que toda investigación puede ser vista como un proceso dirigido a resolver problemas en diversos niveles, con distintos alcances y funciones tanto prácticas como cognitivas.

5.1 Paradigma de la investigación

Paradigma pragmático

El pragmatismo, que tiene sus raíces en los trabajos de Pierce, James, Mead y Dewey, puede considerarse una orientación filosófica y metodológica que aboga por emplear el método más adecuado para cada estudio en particular (Hernández et al., 2014). A diferencia de otras perspectivas, el pragmatismo no se centra tanto en los métodos, sino en el problema de investigación, utilizando todos los enfoques disponibles para comprenderlo mejor. De acuerdo con Creswell (2009), el pragmatismo provee una base filosófica para investigar;

El pragmatismo no está comprometido con ningún sistema de filosofía y realidad. Este aplica a investigación de métodos mixtos en la que los investigadores delinean libremente las posturas cuantitativa y cualitativa cuando estas se apegan a su investigación. Los investigadores son libres para escoger los métodos, técnicas y procedimientos de investigación que mejor reúnan sus necesidades y propósitos. No está basado en una dualidad entre realidad independiente de la mente o en la mente, así, en investigación de métodos mixtos, los investigadores utilizan datos cuantitativos y cualitativos porque trabajan para proveer el mejor entendimiento de un problema de investigación. Los investigadores pragmatistas buscan el *qué* y el *cómo* investigar, basados en las consecuencias deseadas (a donde ellos quieren ir con ella). Los pragmatistas están de acuerdo en que la investigación ocurre en el contexto social, histórico, político y otros. En esta forma, los estudios de métodos mixtos pueden incluir un giro postmoderno, una óptica teórica que es el reflejo de la justicia social y los objetivos políticos. Así que, para los investigadores de métodos mixtos, el pragmatismo abre la puerta a múltiples métodos, diferentes perspectivas, y diferentes posturas, así como diferentes formas de recolección y análisis de datos (Creswell, 2009,p.19).

De acuerdo con Creswell (2009), en un enfoque de métodos mixtos, abordado desde una perspectiva pragmática, se puede generar una recolección de ambos, cuantitativos y

cualitativos. Los investigadores fundamentan su investigación en los supuestos que guían la recolección de diferentes tipos de datos, los cuales contribuyen de manera más efectiva a la comprensión de un problema de investigación.

5.2 Metodología

En el presente estudio, se asume una metodología mixta, que la investigación con métodos mixtos utiliza la combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos para ofrecer una visión más completa y profunda. Este enfoque facilita el abordaje de preguntas de investigación complejas y proporciona una comprensión más integral de un fenómeno o problema en estudio. Por ello, es crucial adaptar y ajustar la metodología mixta a las características específicas del tema de investigación. El enfoque se enfoca en lograr una comprensión detallada y profunda del fenómeno en cuestión.

La metodología mixta posibilita la obtención de una evidencia más sólida y una comprensión más profunda de los fenómenos, lo que contribuye al fortalecimiento tanto de los conocimientos teóricos como prácticos (Pereira, 2011).

Para Hernández, et al. (2014), los métodos mixtos “representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (p.567).

De acuerdo con Chen (2006) citado en Hernández et al. (2014), son una integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en un estudio, con el fin de obtener una imagen más completa del fenómeno a investigar, emplean evidencia de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases para entender problemas en las ciencias.

Dentro de las metodologías mixtas, existe una clasificación de los diseños: concurrentes, secuenciales, de transformación e integración (Hernández, et al., 2014).

5.3 Diseño explicativo secuencial (DEXPLIS)

Como se muestra en la Figura 4; en este diseño, se inicia con una primera etapa en la que se recolectan y analizan datos cuantitativos. Luego, en una segunda fase, se recogen y evalúan datos cualitativos. La combinación mixta ocurre cuando los hallazgos iniciales de tipo cuantitativo guían la recopilación de los datos cualitativos. De este modo, la segunda fase se basa en los resultados obtenidos en la primera (Hernández et al., 2014).

Finalmente, los descubrimientos de ambas etapas se integran en la interpretación y elaboración del reporte del estudio. Se puede dar prioridad a lo cuantitativo o a lo cualitativo, o bien otorgar el mismo peso. Cuando se le concede prioridad a la etapa cualitativa, el estudio puede ser usado para caracterizar casos a través de ciertos rasgos o elementos de interés relacionados con el planteamiento del problema, y los resultados cuantitativos sirven para orientar en la definición de una muestra guiada por propósitos teóricos o conducido por cierto interés. (Hernández at al., 2014, p. 554)

Figura 4

Esquema del diseño explicativo secuencial (DEXPLIS).



Nota: Fuente tomada de Hernández at al. (2014, p. 554).

Lo anterior describe justamente como en este proyecto de investigación se pretende generar una aplicación inicial de una escala y una encuesta con la finalidad de obtener un esquema general de la situación del objeto de estudio y a la vez detectar ciertas características

en la muestra, que permitan identificar casos específicos que cumpla con los criterios de inclusión

5.4 Tipo de estudio

Estudio de caso

Aunque el estudio de casos no es cualitativo por naturaleza, puede ser abordado desde diferentes perspectivas, ya que su interés en un caso particular, o varios si se trata de un estudio de casos múltiple. A menudo, el análisis de casos tiende a ser subestimado, ya que se percibe como menos relevante en comparación con otros tipos de estudios que buscan generalizar resultados, o se considera simplemente como una exploración preliminar que puede servir de base para investigaciones más detalladas y ambiciosas que contribuyan al desarrollo de teorías (Rodríguez y Valdeoriola, 2010).

Según Gundermann (2004), un caso representa una entidad particular con un funcionamiento específico; constituye un sistema integrado que sigue patrones de comportamiento consistentes y secuenciales, aunque dentro de límites definidos.

Un estudio de caso tiene la capacidad de distintas posibilidades en la investigación, una de ellas refiere a la diversa gama de técnicas en la recogida y análisis de datos, los cuales pueden ser tanto cuantitativos como cualitativos (Álvarez y San-Fabián, 2012).

Estudios de Caso son una estrategia con la que el investigador explora a profundidad a uno o más individuos, un evento, una actividad o un proceso, Los investigadores recopilan información detallada empleando diversos métodos de recolección de datos a lo largo de un período prolongado (Stake, 1999).

Stake (2005) citado por Rodríguez y Valdeoriola (2010), considera que existen tres grandes tipos de estudio de casos: el intrínseco, el instrumental y el caso múltiple. En cuanto a la base del proyecto se considera que sería de tipo Instrumental, ya que, se refiere a cuando se examina un caso particular para proporcionar más información sobre un tema o para

reformular una generalización. El caso desempeña una función secundaria, siendo su valor principal la contribución de datos para la comprensión de otro fenómeno.

En cuanto a su clasificación en función del número de casos objeto de estudio (único o múltiple), se considera que sería de tipo múltiple, toda vez que se cumpla con características determinadas, mismas que serán identificadas a través de los dos primeros instrumentos. Esto permite ahondar más en el conocimiento de las diferentes prácticas docentes en el aula desde dos vertientes distintas, básicamente polos opuestos. Buscando así la comparativa entre la diversidad.

5.5 Alcance del estudio

De acuerdo con la combinación de los métodos cualitativo y cuantitativo, se tiene para ambos un alcance descriptivo, que busca especificar las características de las variables determinadas en el objeto de estudio, y debido a que se aplica una escala Likert, los datos permiten avanzar, al realizar una serie de correlaciones estadísticas, por lo que el estudio desde los análisis cuantitativos, es con un alcance correlacional y explicativo (Hernández et al., 2018).

5.6 Población

Para este proyecto de investigación se trabajará de manera particular con la carrera de ingeniería civil la cual cuenta con 359 alumnos y 26 docentes (2 PTC y 24 PA), 1 director de carrera y 1 administrativo; todos pertenecientes a ingeniería civil de una universidad pública de Francisco I. Madero Hgo. Ya que es la segunda carrera más grande dentro de la institución, pero la carrera con mayor índice de deserción escolar y rendimiento académico.

5.7 Muestra

Para la etapa cuantitativa:

Muestra no probabilística, ya que de acuerdo a los elementos planteados los participantes deben poseer características específicas como; pertenecer a la carrera de ingeniería civil y estar cursando actualmente el segundo cuatrimestre.

N=124 alumnos que integran segundo cuatrimestre.

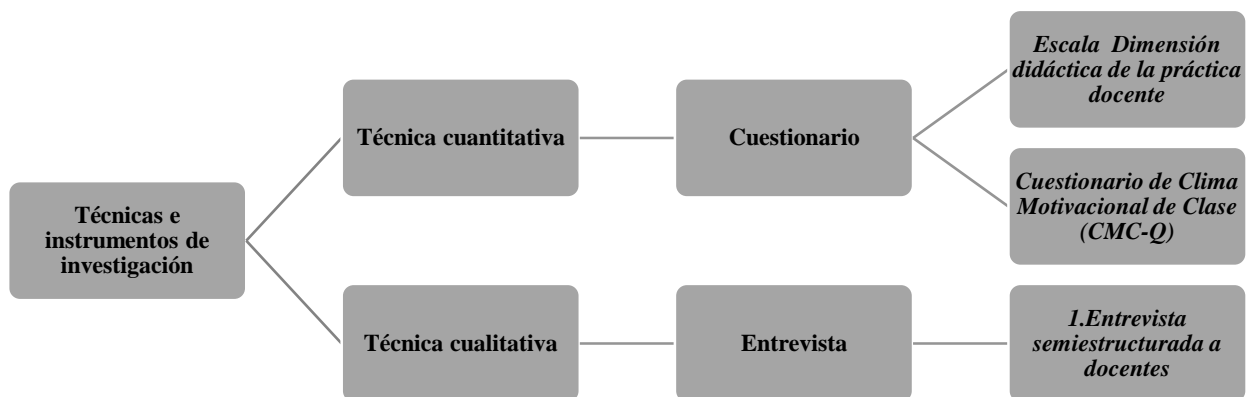
Etapa cualitativa:

- Se seleccionó a dos docentes que impartían las materias de estática y proceso de construcción ligera, materias señaladas por los alumnos como, la peor evaluada y la mejor evaluada.

5.8 Técnicas e instrumentos de investigación

Figura 5

Técnicas e instrumentos para la recolección de datos



Nota: Eaboración propia.

Como se puede observar en la Figura 5, existen técnicas e instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos que permitirán generar un análisis más profundo sobre el objeto de estudio.

5.8.1 Escala sobre la dimensión didáctica de las prácticas docentes.

Una escala puede ser entendida como un conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o siete categorías, se presenta cada afirmación y se solicita al participante que externe su opinión eligiendo una de las opciones o categorías de la escala. A cada opción se le asigna un valor numérico. Así, el

alumno obtiene una puntuación respecto de la afirmación mencionada (Hernández et al., 2014).

Por su parte Bolaños-Medina y González-Ruiz (2012), mencionan que es un “conjunto de declaraciones que miden el grado en que las personas están de acuerdo o en desacuerdo con ellas” (p.717).

La escala (Dimensión didáctica de las prácticas docentes), fue creada para el desarrollo de esta investigación, para ello se partió del análisis de la información que da sustento a esta escala; autores como Fierro et al. (1999); Woolfolk (2010); Coll y Solé (2014) y Moreno (2021) sirvieron de base para la creación de este instrumento. Se generó una tabla de fundamentación y de codificación que permitió crear ítems enfocados a medir la dimensión didáctica de las prácticas docentes (Ver anexo 1).

La escala en su versión inicial contaba con un total de 16 ítems, con tres opciones de respuesta (Siempre, Casi siempre, Nunca). Después de creación se solicitó la validación de expertos por parte del comité de tesis, surgiendo observaciones que fueron subsanadas para poder dar lugar a la aplicación piloto. El instrumento se pasó a una versión en línea y se aplicó a través de un formulario de Google, para ello se solicitó un laboratorio de informática en la misma institución educativa y que se contará con acceso a internet para que los participantes pudieran dar respuesta. Debido a que la población original considerada para la aplicación piloto no permitió el acceso y permiso para su aplicación, se tomó la decisión de considerar a uno de los 6 grupos que integraban la muestra de este proyecto de investigación, además de considerar a un grupo también de segundo cuatrimestre de ingeniería civil, pero de la unidad académica de Metztlán, dando un total de 37 participantes que respondieron el instrumento, en esta aplicación se obtuvo un Alfa de Cronbach de (.84).

En un segundo momento y partiendo de la observación, comentarios y dudas emitidas por los participantes en la aplicación piloto, se generaron adecuaciones en el instrumento,

además de incrementar a 24 el número de ítems ya que se identificó que en el análisis factorial había dimensiones con poco valor y ubicaciones ítems. También se incrementó a 5 las opciones de respuesta (Nunca = 0, Casi nunca = 1, Algunas veces = 2, Casi siempre = 3, Siempre = 4), ya que de acuerdo con Pemberton (1933) citado en Matas (2018) la confiabilidad aumenta cuando las alternativas se incrementaron de cinco a siete opciones. En investigaciones anteriores, se observa un aumento notable entre cuatro y siete alternativas, aunque este aumento es menos marcado a partir de siete alternativas. Se logró un coeficiente Alfa de Cronbach de .95 para la muestra final.

5.8.2 Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMC-Q).

McMillan y Schumacher (2005), mencionan que las encuestas se emplean para conocer las actitudes, las creencias, los valores, las características demográficas, los comportamientos, las opiniones, los hábitos, los deseos y las ideas de las personas. Son comúnmente utilizados en diversos campos como negocios, administración, política, sociología, salud pública, psicología y educación debido a su capacidad para proporcionar información precisa sobre un gran número de personas a partir de una muestra pequeña.

La mayoría de las encuestas describen la incidencia, la frecuencia y la distribución de las características de una población identificada. Además de ser descriptivas, las encuestas pueden usarse también para explorar relaciones entre variables o de una forma explicativa (McMillan y Schumacher, 2005).

El Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMC-Q) de Jesús Alonso Tapia y Blanca Fernández Heredia (2008), es una escala Likert cuyo objetivo refleja el estilo de actuación del profesor en clase. Abarca 4 categorías: Métodos de enseñanza que emplea el docente, forma de organización del trabajo con los alumnos, el grado de conocimiento que poseen los alumnos, tipos de evaluación que emplea el docente y los aprendizajes adquiridos por los alumnos e interacción del docente con los alumnos.

Consiste en 32 ítems que evalúan la percepción de los estudiantes sobre el uso de 16 estrategias docentes con efectos motivacionales. Cada estrategia está evaluada por dos ítems, uno formulado de manera positiva y otro de manera negativa, con el fin de evitar el sesgo de aquiescencia en las respuestas. Cuenta con cinco opciones de respuesta (1: Nunca, 2: Rara Vez, 3: Usualmente, 4: Algunas veces y 5: Siempre). En sus últimas aplicaciones maneja un Alfa de Cronbach de .95 a .96.

5.8.3 Entrevista semiestructurada a docentes.

Una entrevista es un diálogo con un propósito y una organización específicos. En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias (Álvarez-Gayou, 2014).

La entrevista ofrece información indirecta, filtrada a través de las perspectivas de los entrevistados. Esta información se obtiene en un entorno específico, en lugar de en el contexto original del fenómeno estudiado (Creswell, 2007).

La entrevista sería generada como medio para la recolección de información del estudio de caso, por ello solo fue aplicada a aquellos docentes identificados a través de los resultados primeros instrumentos, el análisis de la evaluación docente e índice de aprovechamiento académico.

En dicha entrevista se buscó indagar acerca de la dimensión didáctica de las prácticas docentes, la motivación escolar que se promueve en el aula, así como la retención escolar, estrategias que se emplean, entre otros elementos.

La entrevista constó de un total de 38 preguntas, que integraban las categorías: Dimensión didáctica de la práctica docente, motivación escolar, deserción y retención escolar.

5.9 Fases y procedimientos

De acuerdo con el procedimiento que marca los objetivos de la investigación, así como el diseño metodológico, el procedimiento sería el siguiente (**Tabla 9**).

Tabla 9

Procedimiento general.

Procedimiento		
Objetivos específicos	Fases	Acciones
1. Caracterizar la dimensión didáctica de las prácticas docentes de ingeniería civil.	1. Recolección de datos cuantitativos y análisis de los mismos.	Acceso a los datos: discusión del tipo y naturaleza del dato. Estrategias de aproximación (escalas).
2. Identificar la influencia de la dimensión didáctica de las prácticas docentes de ingeniería civil en la motivación escolar de los alumnos.		Aplicar la escala “Dimensión didáctica de las prácticas docentes”. Aplicar el Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMC-Q).
3. Determinar la función de la dimensión didáctica de las prácticas docentes como elemento motivador sobre la retención escolar.	2. Recolección de datos cualitativos y análisis de los mismos.	Selección de casos utilizando los resultados anteriormente y recabado mediante los instrumentos ya aplicados. Recabar información para el Estudio de caso, a través de entrevistas.

Nota: Elaboración propia.

5.10 Categorías de análisis

Las categorías de análisis consideradas en esta investigación se encuentran definidas conceptual y operacionalmente (Tabla 10).

Tabla 10

Categorías de análisis.

Categoría de análisis	Definición conceptual	Definición operacional	Instrumento
Dimensión didáctica de las prácticas docentes	Conjunto de acciones que conforman el quehacer cotidiano de los profesores, ejercido a través de interrelaciones subjetivas con los estudiantes, en función de determinados propósitos formativos.	La dimensión didáctica integra: <ul style="list-style-type: none"> *Métodos de enseñanza que emplea el docente, *Forma de organización del trabajo con los alumnos, *Grado de conocimiento que poseen los alumnos, *Tipos de evaluación que emplea el docente, * Interacción del docente con los alumnos 	Escala “Dimensión didáctica de las prácticas docentes”.
Motivación escolar	Proceso que determina la manera de afrontar y ejecutar las actividades y tareas educativas, que ayuda a que el estudiante participe en ellas de una manera activa, dedique y distribuya su esfuerzo en un período de tiempo y se plantee el logro de un aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> *Desarrollo de la actividad docente *Actitud motivacional *Evaluación *Inicio de la actividad docente 	Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMC-Q).

Categoría de análisis	Definición conceptual	Definición operacional	Instrumento
Retención estudiantil	Proceso por el cual los estudiantes permanecen matriculados y continúan con sus estudios en una institución educativa hasta completar su programa académico.	*Estrategias de retención escolar. *Estrategias motivacionales *Prácticas docentes	Entrevistas semiestructuradas al alumno y al docente

Nota: Elaboración propia.

5.11 Proceso para el análisis de datos

Para el análisis de los datos obtenidos se partirá de diferentes momentos y procedimientos, ya que las etapas tanto cuantitativas como cualitativas así lo requieren.

1. Para los resultados de la *Escala a alumnos sobre la dimensión didáctica de las prácticas docentes* se pretende realizar un procesamiento de análisis estadístico descriptivo a través del uso del uso del programa Excel y SPSS.

2. En relación a los resultados obtenidos de la aplicación del *Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMC-Q)*, también se empleará el análisis estadístico a través del uso del programa Excel y SPSS, considerando lo que estipulan los autores del instrumento.

3. En cuanto a los datos obtenidos a través de las *entrevistas semiestructuradas a docentes*, se pretende generar la transcripción de dicha información y realizar su análisis de manera artesanal.

4. Finalmente se buscará la triangulación (teórica, metodológica y empírica) de la información obtenida de las diferentes fuentes empleadas.

CAPÍTULO 6. RESULTADOS

En este capítulo se muestran los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados en el trabajo de campo, en este primer apartado se encuentra el análisis de los resultados cuantitativos obtenidos mediante las escalas aplicadas: Escala para la Dimensión didáctica de las prácticas docentes y el Cuestionario de clima motivacional en el aula.

6.1 Análisis descriptivo sobre las características generales de los participantes en el instrumento 1 “Dimensión didáctica de las prácticas docentes”.

Como se puede observar en la tabla 11, el porcentaje de hombres sobre mujeres es más alto en comparación con el de las mujeres, esta es justamente una de las características del total de grupos en la carrera de ingeniería civil en esta universidad.

Tabla 11

Distribución de la muestra por sexo

	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	79	69.9 %
Mujer	34	30.1 %
Total	113	100.0%

Nota: Elaboracion propia partir del uso del programa SPSS.

Ahora bien, como se observa en la tabla 12, en cuestión de las edades de los alumnos que integran la muestra se observa que el mayor porcentaje entre los 18 y 19 años de edad, considerando que la muestra está integrada por alumnos de segundo cuatrimestre, corresponde a las edades esperadas.

Tabla 12*Distribución de la muestra por edades*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
18.0	39	34.5	34.5
19.0	35	31.0	65.5
20.0	16	14.2	79.6
21.0	10	8.8	88.5
22.0	3	2.7	91.2
23.0	3	2.7	93.8
24.0	1	.9	94.7
25.0	3	2.7	97.3
26.0	2	1.8	99.1
38.0	1	.9	100.0
Total	113	100.0	

Nota: Elaboracion propia partir del uso del programa SPSS.

Como se ha mencionado la muestra estuvo integrada por cinco grupos que segundo cuatrimestre, mismos que como se observan en la 13, siendo los grupos 2CVG1 y 2CVG3 aquellos que contaron con mayor participación en el instrumento.

Tabla 13*Distribución de la muestra por cuatrimestre y grupo*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
2CVG1	25	22.1	22.1
2CVG2	22	19.5	41.6
2CVG3	26	23.0	64.6
2CVG4	21	18.6	83.2
2CVG5	19	16.8	100.0
Total	113	100.0	

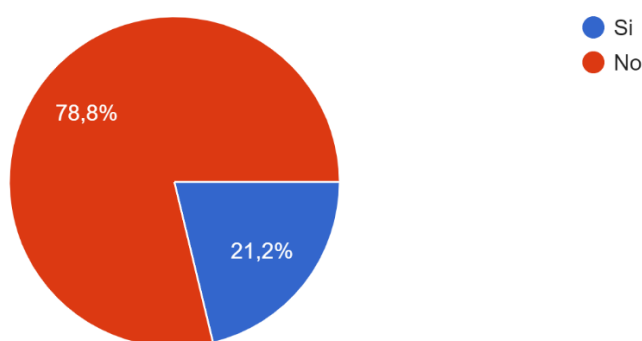
Nota: Elaboracion propia partir del uso del programa SPSS.

Al continuar con la presentación de estos resultados descriptivos, un elemento que se consideró importante es el tener en cuenta la presencia de alumnos recordadores, ya que, como se observa en la Figura 5, es mayor del 20%, de los alumnos que tuvieron o tienen la

presencia de factores que afectan su permanencia en la universidad, ya sea elementos socioeconómicos, académicos o institucionales.

Figura 6

Alumnos que están recursando el cuatrimestre

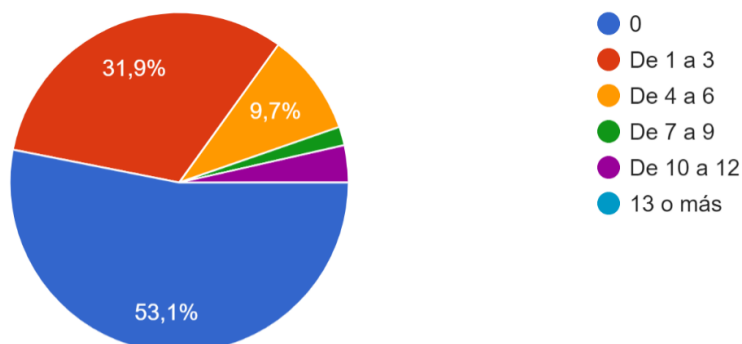


Nota: Elaboración propia.

Un factor que incide en la deserción escolar universitaria hace referencias a cuestiones académicas, es por ello que en la figura 7 se enlistan los porcentajes acumulados de parciales que adeudan los alumnos y aunque la gran mayoría más del 50% no adeudan parciales; el otro 47% si lo hace, esta característica permite reflejar la importancia de la investigación considerando que de acuerdo al reglamento escolar de la universidad cada alumno que adeude 9 parciales o más ya no tendrá permitido reinscribirse, cayendo así en deserción escolar.

Figura 7

Parciales que adeudan los alumnos

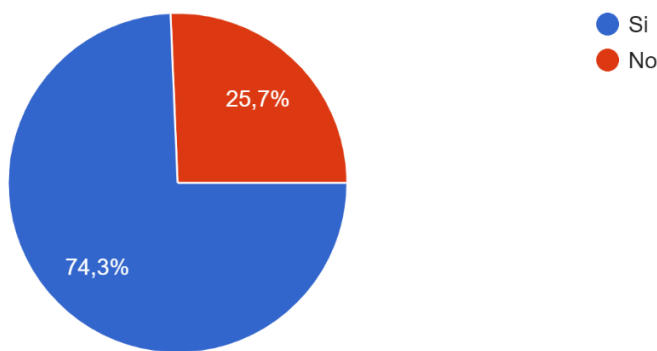


Nota: Elaboración propia.

Cuando se habla de la vida laboral del alumno universitario, es importante considerar diversas características de la situación laboral, características como: jornada, tipo de contrato, relación del área laboral con la carrera universitaria, si es prioridad para el alumno, entre otras. Partiendo de ello, es que se han incluido figuras que marcan la presencia de alumnos que laboran, como en este caso que más del 25% lo hace.

Figura 8

Alumnos que se encuentran laborando actualmente



Nota: Elaboración propia.

Mientras que las jornadas laborales varían según lo respondido por los alumnos y reflejado en la Figura 9, el mayor porcentaje lo hace solamente fines de semana, asegurando así, que de lunes a viernes su mayor ocupación pueda ser asistir a clases.

Figura 9

Jornada laboral de los alumnos

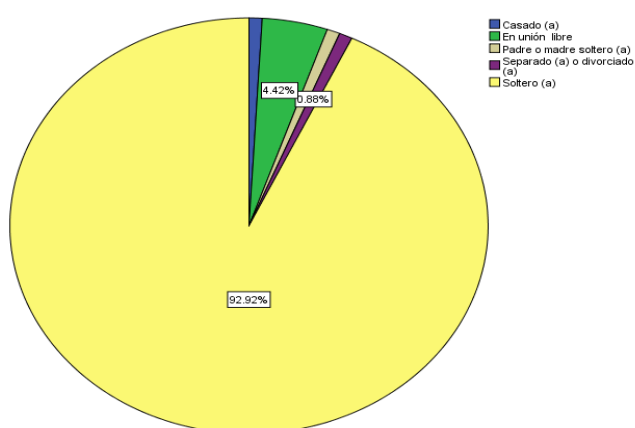


Nota: Elaboración propia.

Otro dato que se incluye es el estado civil de los alumnos, como se describe en el estado del conocimiento se sabe que alumnos casados, en unión libre, padres o madres solteros (as) tienden a desertar debido a las implicaciones presentes y aunque en menor porcentaje se tienen casos (figura 10).

Figura 10

Estado civil

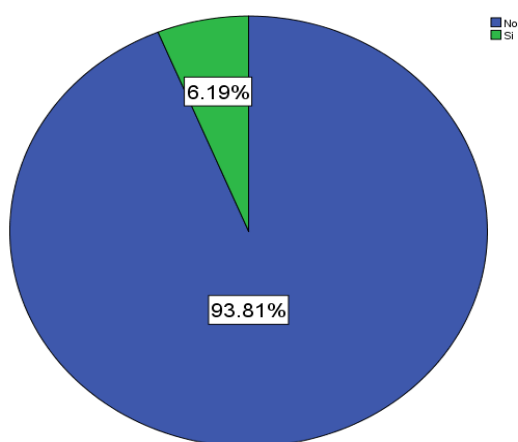


Nota: Elaboración propia.

De la mano con la anterior figura (9), se encuentra la figura 10 que refleja el porcentaje de alumnos que tienen hijos, poco más del 6% de ellos.

Figura 11

Alumnos que tienen hijos



Nota: Elaboración propia.

6.2 Análisis de resultados instrumento 1 “Dimensión didáctica de las prácticas docentes”.

Este instrumento en su versión final cuenta con 24 ítems y fue aplicado a un total de 113 de los 124 alumnos de segundo cuatrimestre de ingeniería civil que integran la muestra. Su aplicación fue mediante un formulario de Google en las instalaciones de la universidad, en laboratorios de informática, trasladando así en días y horarios distintos a cada grupo. Como se observa en la tabla 14 se obtuvo un Alfa de Cronbach de (.95).

Tabla 14

Estadístico de fiabilidad

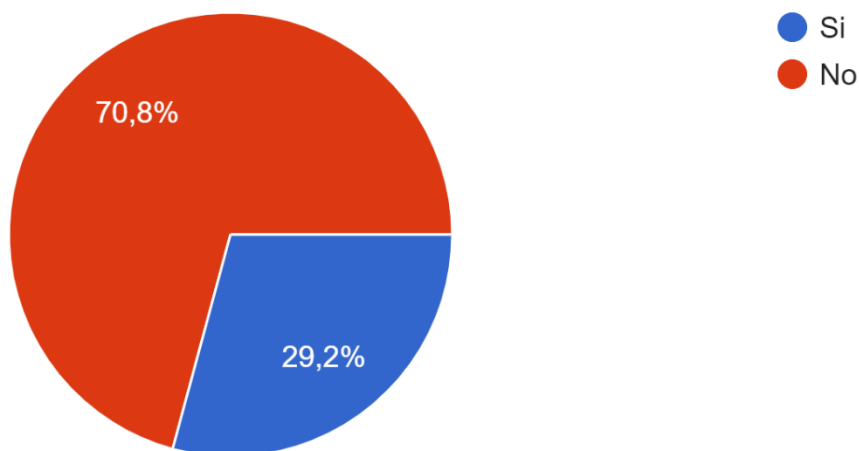
Alfa de Cronbach	N de elementos
.955	24

Nota: Elaboracion propia partir del uso del programa SPSS.

Para este instrumento se consideró incluir preguntas clave, una de ellas se ve reflejada en la figura 12, donde poco más del 29% manifestó haberse encontrado den riesgo de desertar, dato que da pauta a seguir indagando sobre aquellas posibles causas y por ende poder generar estrategias para contrarrestar la deserción de los alumnos.

Figura 12

Alumnos que consideran se han encontrado en riesgo de desertar.



Nota: Elaboración propia.

En la tabla 15 se localizan aquellos motivos considerados por los alumnos para mencionar que se han encontrado en riesgo de desertar; se ubican factores económicos en primer lugar, pero en segundo se ubican factores motivacionales, este dato también brinda pertinencia y relevancia a la investigación, puesto que, se está trabajado con la motivación escolar como una de las principales variables que de la mano con la práctica docente pueden favorecer la retención de los alumnos.

Tabla 15

Principales motivos por los que los estudiantes consideran que se han encontrado es riesgo de desertar.

Motivos		Frecuencia
Estabilidad económica, problemas económicos, economía familiar, trabajar para mantener los estudios, motivos económicos, recursos económicos, ingresos económicos...	Factores económicos	20
No me siento motivado a seguir, No me siento capaz de terminar la ingeniería, yo no tengo la inteligencia y el potencial para poder resolver problemas en clase, intermitentemente me siento un poco incapaz, siento que no doy el ancho, porque se me está complicando mentalmente...	Factores motivacionales	6
Por parciales que debo, por la cantidad de materias reprobadas, No me gustan las matemáticas, dificultad en algunas materias, siempre desertó en todas las materias ...	Aprovechamiento académico	5
Otros: mi abuelito enfermo y para poder estar al tanto de mi hijo, no me gusta la carrera, un accidente ...	Otros	3

Nota: Elaboración propia.

Ya que la investigación rescata la dimensión didáctica de la práctica docente, se incluyeron preguntas sobre aquellas materias que menos les agradaban y que los alumnos

consideraban podrían estar afectando su permanencia en la universidad y aquellas que por el contrario favorecen su permanencia y más les agradaran.

Es por eso que la tabla 16 en lista las 7 materias que cursaban en ese segundo cuatrimestre, teniendo mayor porcentaje Estática, Inglés y Topografía; seleccionadas por ser las materias que ellos consideran estarían afectando su permanencia en la carrera.

Tabla 16

Tabla de frecuencia de materias que consideran que podrían estar afectando el riesgo de abandonar sus estudios.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Cálculo Vectorial	2	1.8	1.8
Dibujo Constructivo	2	1.8	3.5
Estática	83	73.5	77.0
Inglés II	14	12.4	89.4
Inteligencia Emocional	5	4.4	93.8
Procesos de Construcción Ligeras	1	.9	94.7
Topografía	6	5.3	100.0
Total	113	100.0	

Nota: Elaboración propia.

También se les pidió mencionaran los principales motivos para elegir dichas materias y como se observa en la tabla 17 los motivos hacen alusión a las prácticas del docente, encontrando así una posible área de oportunidad sobre la dimensión didáctica de la práctica docente, ya que se mencionan formas de evaluación, formas de explicación entre otros elementos.

Tabla 17*Motivos por los que los estudiantes eligen estas materias*

Materia	Motivos
Estática	Los ejercicios están complicados, Ocupo de un profe que explique bien, No le entiendo su forma de explicar del profesor, Me cuesta mucho entender la materia, La manera de explicar hace que se me complique entender la materia y me crea frustración, Es complicada y el docente no ayuda mucho, Por la forma de evaluación que aplica el ingeniero, Forma de explicar y dar la clase el maestro, Se me dificulta, Porque no le entiendo ...
Inglés II	Se me complica, A veces no entiendo por el idioma, Casi no comprendo el idioma, No soy bueno, por la forma de evolución de la profesora, Se me hace algo difícil de entender la materia ya que no me siento cómoda con cómo enseña...
Topografía	Es muy enredado el procedimiento, No le entiendo a como explica el profesor, No hay buena explicación de la materia por parte del profesor, No estoy comprendiendo muy bien los temas, Es la materia que me cuesta un poco más comprenderla, Casi no me gusta...

Nota: Elaboración propia.

En la tabla 18 nuevamente se enlistas las 7 materias que cursaron los alumnos, pero ahora haciendo mención de aquellas que las les agradaban y consideraban favorecía su permanencia en la carrera; donde Procesos de Construcción ligera, Topografía y Dibujo Constructivo fueron las materias con mayor puntaje.

Tabla 18

Tabla de frecuencia de materias que más les agradan y consideran que favorece su permanencia en la carrera.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Cálculo Vectorial	6	5.3	5.3
Dibujo Constructivo	16	14.2	19.5
Estática	11	9.7	29.2
Inglés II	4	3.5	32.7
Inteligencia Emocional	12	10.6	43.4
Procesos de Construcción Ligera	45	39.8	83.2
Topografía	19	16.8	100.0
Total	113	100.0	

Nota: Elaboración propia.

En cuanto a los motivos (Tabla 19) de la selección de las materias se rescatan respuestas alusivas a la dimensión didáctica de la práctica docente (es la materia a la que más le entiendo, el maestro tiene buena forma de dar la clase, me gustan las actividades a desarrollar, entre otras). Incluso se observan elementos motivadores por parte del docente (la forma en que el arquitecto alienta a los alumnos a seguir con los estudios, Me levanta mucho la autoestima cuando está bien mi trabajo).

Tabla 19

Motivos por los que los estudiantes eligen estas materias

Materia	Motivos
Procesos de Construcción Ligera	Es muy interesante, Es buena, Es una clase que el profe ayuda a que aprendas más rápido y de mejor forma, Porque tiene que ver más en nuestra carrera, La forma en que el arquitecto alienta a los alumnos a seguir con los estudios, El maestro tiene buena forma de dar clase y estrategias de enseñanza como de participación en alumnos, Porque el profe nos enseña bien y es entretenida su clase, Es la que

	enseña términos nuevos de construcción, Porque se me facilita comprender cada uno de sus temas, Es la materia que más le entiendo a los temas, Porque siempre nos llena de conocimiento sobre la materia y se entiende su explicación, Es interesante en cómo nos dan la enseñanza...
Topografía	Me gusta mucho estar en campo, Me gustan las actividades a desarrollar, La manera de trabajar y en cómo me desenvuelvo y el dominio que tengo con la materia, Me gustan las practicas que realizamos en campo, Porque si le entiendo a los temas y explica bien ...
Dibujo constructivo	Me agrada y comprendo bien los temas, Se me facilita aprender, Me es más entretenida, y también me ayuda a elevar más mi promedio, Me explica todas las dudas que tengo, Me levanta mucho la autoestima cuando está bien mi trabajo, Es una materia muy buena y aprendes muchas cosas...

Nota: Elaboración propia.

Partiendo de estos resultados fue que se dieron las pautas y condiciones necesarias para la aplicación del segundo instrumento y entrevista con docentes, ya que se seleccionó a las dos materias con mayor puntaje (Estática y Procesos de Construcción Ligera).

6.3 Tablas y figuras de resultados por dimensiones del instrumento 1 “Dimensión didáctica de las prácticas docentes”.

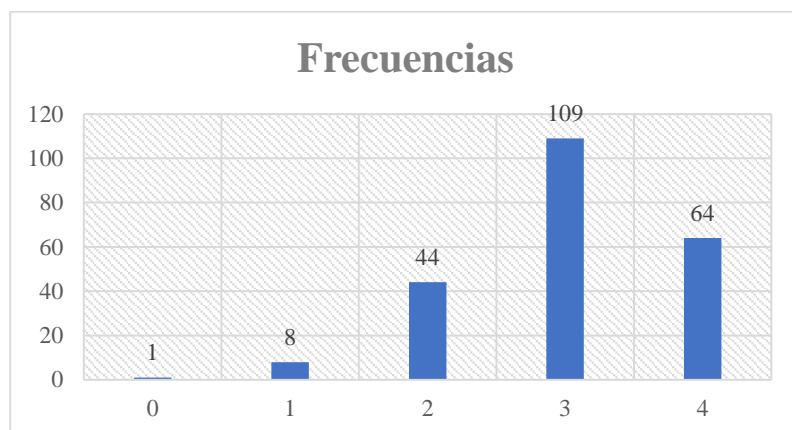
En el siguiente apartado se mostrará ocho gráficas de frecuencias que integran las 7 dimensiones del instrumento 1 Dimensión didáctica de la práctica docente: Papel de docente como facilitador y orientador, Proceso de comunicación, Organización del trabajo en el aula, Forma de evaluación, Proceso de retroalimentación, Normas en el aula y Estrategias de enseñanza.

La figura 13 muestra las frecuencias obtenidas de la dimensión 1 Papel del docente como facilitador y orientador, el mayor puntaje se observa en la opción 3, lo cual indica que el docente con figura facilitadora y orientadora es bien evaluado. De acuerdo con Fierro et al,

(1999), dentro de la dimensión didáctica de la práctica docente la figura del docente como orientador, como guía y facilitador es fundamental en la práctica docente.

Figura 13

Gráfica de Frecuencias de la Dimensión 1: Papel del docente como facilitador y orientador; Instrumento 1: “Dimensión didáctica de la práctica docente”.

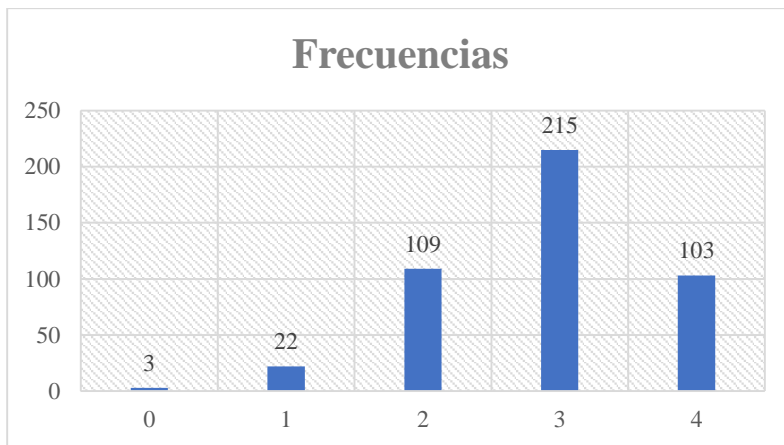


Nota: Elaboración propia.

En la figura 14 se identifica el mayor puntaje en la opción 3, deduciendo que el proceso comunicativo que indica la dimensión 2 está siendo evaluado apropiadamente por los alumnos, integra elementos como participación en clase, confianza, gestión de dudas mismas que de acuerdo con Woolfolk (2010), recaen en la necesidad de relación como un elemento motivador en el aula, al hablar de necesidad de relación se refiere al deseo de establecer vínculos emocionales cercanos en el aula. Las interacciones que se propicien en el aula, lenguaje de profesores y alumnos para dar cuenta de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje, la interacción cara a cara que tiene lugar en el aula influyen significativamente en el aprendizaje del alumno (Coll y Solé, 2014).

Figura 14

Gráfica de Frecuencias de la Dimensión 2: Proceso de comunicación; Instrumento 1: “Dimensión didáctica de la práctica docente”.

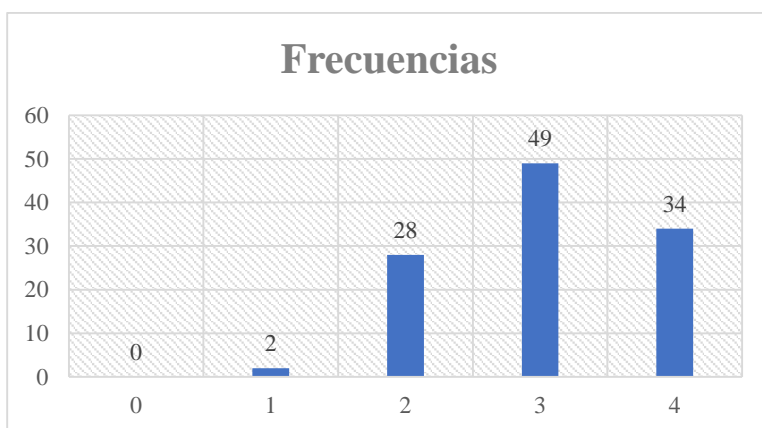


Nota: Elaboración propia.

En cuanto a la dimensión 3 (figura 15) que aborda la organización del trabajo en el aula también ha sido evaluada con puntaje de 3, puntaje considerado adecuado; esta dimensión integra elementos como el contenido de la clase, relación de conocimientos previos con los nuevos, forma de organización del trabajo en clase, organización de clase y mejor aprendizaje. Elementos que de acuerdo con Coll y Solé (2014) son actividades que despliegan profesores y alumnos en el aula, son en buena medida el resultado de un proceso de construcción o co-construcción entre los actores presentes en el aula, que naturalmente son determinantes en el éxito académico de los alumnos.

Figura 15

Gráfica de Frecuencias de la Dimensión 3: Organización del trabajo en el aula; Instrumento 1: “Dimensión didáctica de la práctica docente”.

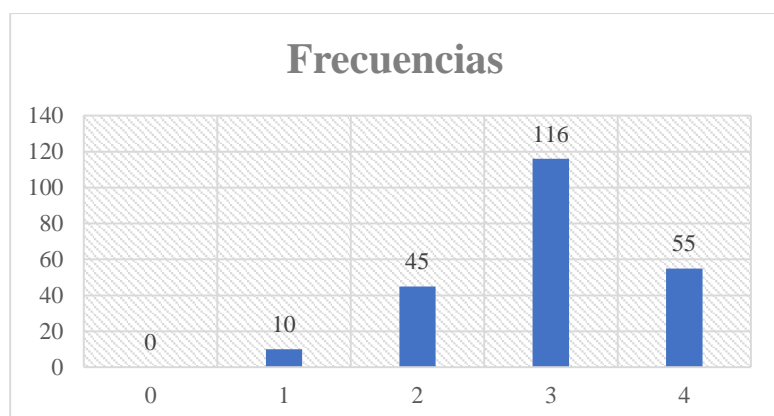


Nota: Elaboración propia.

En la figura 16 se ubica la dimensión de la forma de evaluación que se desarrolla en clase, ya que es un elemento de la dimensión didáctica de la práctica docente valioso que podría marcar una diferencia significativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en este caso los alumnos han establecido un puntaje de 3 para este rubro, lo cual indica que es una valoración adecuada. De acuerdo con Moreno (2011), la evaluación debería ser un proceso sistemático y continuo, en el que los resultados obtenidos sirvan para identificar el nivel de aprendizaje real del alumno y adaptar la clase para ayudarle a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas.

Figura 16

*Gráfica de Frecuencias de la Dimensión 4: Forma de evaluación; Instrumento 1:
“Dimensión didáctica de la práctica docente”.*



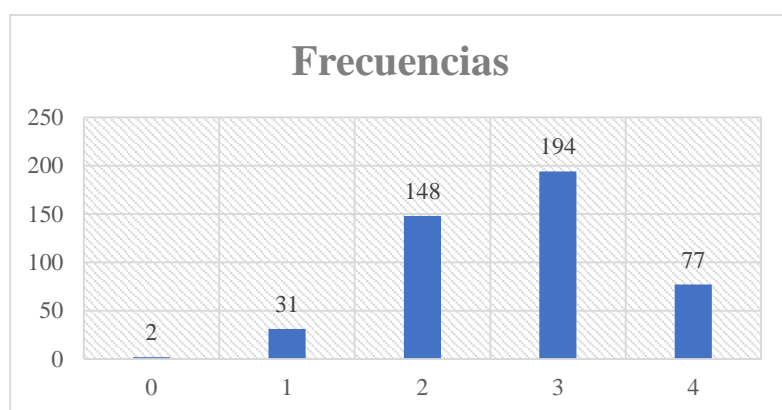
Nota: Elaboración propia.

En cuanto a la dimensión 5, plasmada en la figura 17, se aborda el proceso de retroalimentación que se puede generar en clase, en tareas asignadas, trabajos o el proceso de evaluación; a lo que los alumnos respondieron asignando un puntaje de 3 considerado como medianamente alto. Como se ha revisado en apartados anteriores, la retroalimentación o también conocido como feedback dentro de la programación regular del curso, es un elemento altamente valorado por los alumnos, el brindarles directrices claras sobre lo que se espera de ellos, se les ofrezca apoyo para la comprensión de los criterios de evaluación, se les asesore acerca de cómo podrían realizar las tareas, e incluso que se les provea de consejos preventivos

basados en el conocimiento que tiene el educador de los problemas más comunes que se les presentan a los educandos a partir de su experiencia previa con tareas similares; podría ser de gran utilidad para mejorar el proceso de enseñanza y por ende el de aprendizaje (Moreno, 2021).

Figura 17

Gráfica de Frecuencias de la Dimensión 5: Proceso de retroalimentación; Instrumento 1: “Dimensión didáctica de la práctica docente”.

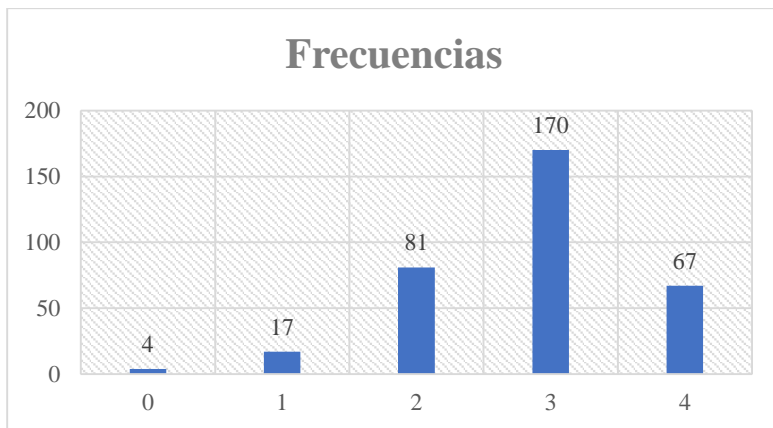


Nota: Elaboración propia

En la dimensión 6 normas en el aula, como se observa en la tabla 13 también hay puntuación máxima en 3 determinando que es una evaluación apropiada para los alumnos. De acuerdo con Woolfolk (2010), muchas veces el recordarles a los estudiantes las consecuencias de sus elecciones, proporcionarles fundamentos para los límites, las reglas y las restricciones y utilizar retroalimentación positiva y no controladora; es fundamental en el proceso motivador del estudiante.

Figura 18

Gráfica de Frecuencias de la Dimensión 6: Normas en el aula; Instrumento 1: “Dimensión didáctica de la práctica docente”.



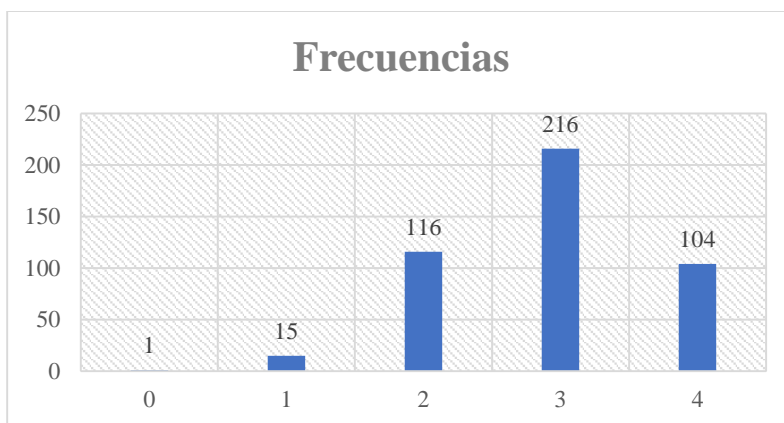
Nota: Elaboración propia

Para la última dimensión (7), hace alusión a las estrategias de enseñanza y se ubica en la figura 19, el mayor porcentaje también es ubicado en el valor de 3, reflejando una valoración adecuada por parte de los alumnos, considerando elementos como: la variedad de estrategias, su utilidad para aprender, su factibilidad respecto a la materia, incluso su factibilidad respecto a sus propias necesidades.

Figura 19

Gráfica de Frecuencias de la Dimensión 7: Estrategias de enseñanza; Instrumento 1:

“Dimensión didáctica de la práctica docente”.



Nota: Elaboración propia

6.4 Análisis descriptivo sobre las características generales de los participantes en el instrumento 2 “Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMC-Q)”.

Para la aplicación de este segundo instrumento se tomó como base los resultados obtenidos en el primer instrumento, además de los resultados de la evaluación docente del cuatrimestre enero-abril 2023 y el reporte de aprovechamiento académico por materia. Dados los resultados de cada elemento y el diseño del Cuestionario de Clima Motivacional en el Aula, se eligieron a dos materias sobre las cuales se aplicaría este instrumento.

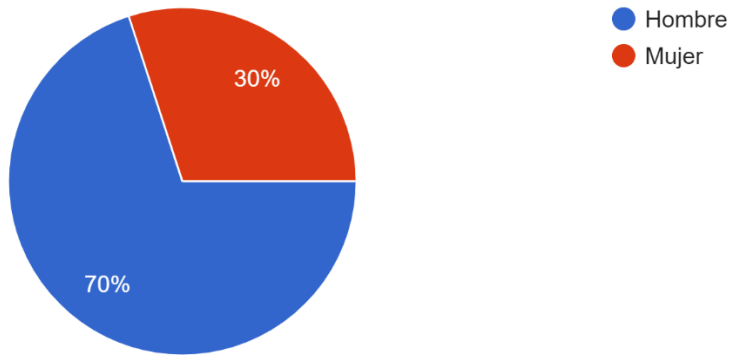
Las materias elegidas fueron Procesos de Construcción Ligera y Estática, ambas representan los dos polos en cuanto a valoración por parte del alumnado, puntajes obtenidos en el proceso de evaluación docente y el índice de aprovechamiento académico del segundo parcial en este segundo cuatrimestre. El instrumento fue pasado en versión digital en un formulario de Google, se aplicó dentro de las instalaciones de la universidad, para ellos se solicitó acceso a laboratorios de informática, cuidando así ciertos sesgos que pudieran estar presentes a la hora de responder el instrumento.

Para la aplicación del instrumento en relación a la materia de Procesos de Construcción Ligera un total de 110 de los 124 alumnos que integraban la muestra dieron respuesta, mientras que, para la materia de Estática 112 alumnos fueron quienes contestaron el instrumento.

Como se observa en la figura 20, de manera similar al instrumento anterior, los porcentajes obtenidos en el dato de sexo también marcan la predominancia de hombres en la carrera.

Figura 20

Distribución de la muestra por sexo en la materia de PCL

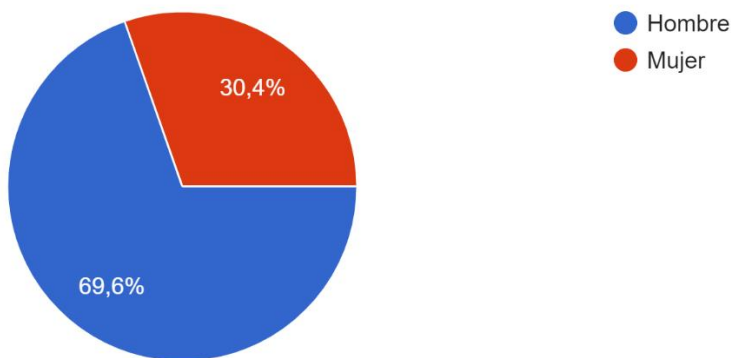


Nota: Elaboración propia

La figura 21 refleja una pequeña diferencia en relación al porcentaje de hombres y mujeres, aunque deberían ser los mismos alumnos en dar respuesta al cuestionario de la materia de PCL que en el caso de Estática. Esto podría deberse a algún error presente a la hora de culminar el instrumento y enviar sus respuestas, tal vez algunos alumnos no concluyeron de manera correcta el proceso.

Figura 21

Distribución de la muestra por sexo en la materia de Estática.

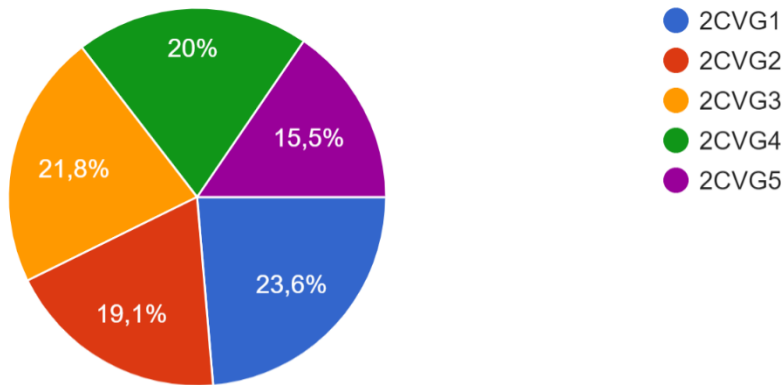


Nota: Elaboración propia

El desglose de participantes por grupo es el que se muestra en la figura 22: al ser considerados los cinco grupos de segundo cuatrimestre, nuevamente se observa mayor número de participantes por parte de los grupos 2CVG1 y 2CVG3.

Figura 22

Distribución de la muestra por cuatrimestre y grupo en la materia de PCL.

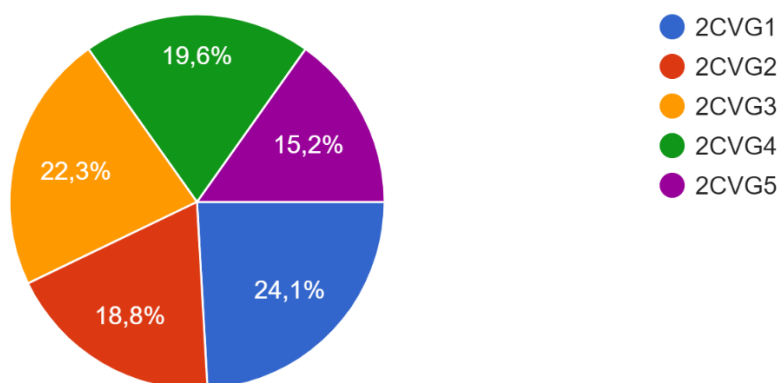


Nota: Elaboración propia

De manera similar al cuestionario de PCL, en Estática el mayor número de participantes por parte de los grupos 2CVG1 y 2CVG3.

Figura 23

Distribución de la muestra por cuatrimestre y grupo en la materia de Estática.



Nota: Elaboración propia

6.5 Análisis de resultados instrumento 2 “Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMC-Q)”.

Como se puede ver en la tabla 20, en la aplicación del instrumento para la materia de Procesos de Construcción Ligera se alcanzando un Alfa de Cronbach de (.93).

Tabla 20

Estadístico de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.932	32

Nota: Elaboracion propia partir del uso del programa SPSS.

En cuanto a la aplicación referente a la materia de Estática, se obtuvo un Alfa de Cronbach de (.94), tabla 21.

Tabla 21

Estadístico de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.943	32

Nota: Elaboracion propia partir del uso del programa SPSS.

Deduciendo así la confiabilidad del instrumento para medir el clima motivacional en clase.

6.6 Tablas y figuras de resultados por dimensiones del instrumento 2 “Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMC-Q)”.

A continuación, se muestra un comparativo entre las frecuencias obtenidas de cada una de las 4 categoría que integra el instrumento denominado “Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMC-Q)”: Inicio de la actividad Docente, Desarrollo de la actividad

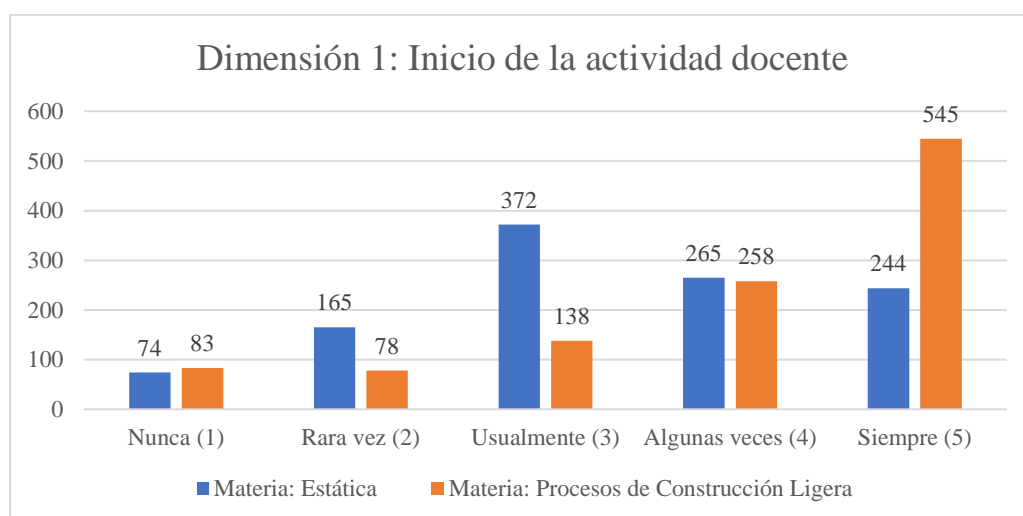
docente, Actitud motivacional y Evaluación, tanto de la materia de Estática como de la materia de Procesos de Construcción Ligera (PCL).

En la figura 24 se observa la dimensión 1 que se refiere al inicio de la práctica docente; de acuerdo al instrumento esta dimensión integra: consideración de conocimientos previos, relacionar conocimientos nuevos con los previos, despertar el interés de los alumnos con información novedosa, claridad en actividades y objetivos, aclaración de dudas, fomentos de la participación. Al estar ubicados los resultados de frecuencias tanto de la materia de Estática como de PCL, se puede deducir con facilidad la gran diferencia de puntajes que le son asignados a cada una, obteniendo mejores puntajes la materia de PCL.

Considerando los elementos valorados dentro de esta dimensión se rescata uno de los aportes de Woolfolk (2010), ya que, menciona que para que los estudiantes se sientan motivados y comprometidos se debe considerar el grado en que sus profesores apoyen de manera efectiva su participación en el aprendizaje escolar; las relaciones entre un aprendiz y el contexto social en que se lleva a cabo el aprendizaje, crean un ambiente social de apoyo e interés.

Figura 24

Comparativo de la Dimensión 1: Inicio de la actividad Docente.



Nota: Elaboración propia

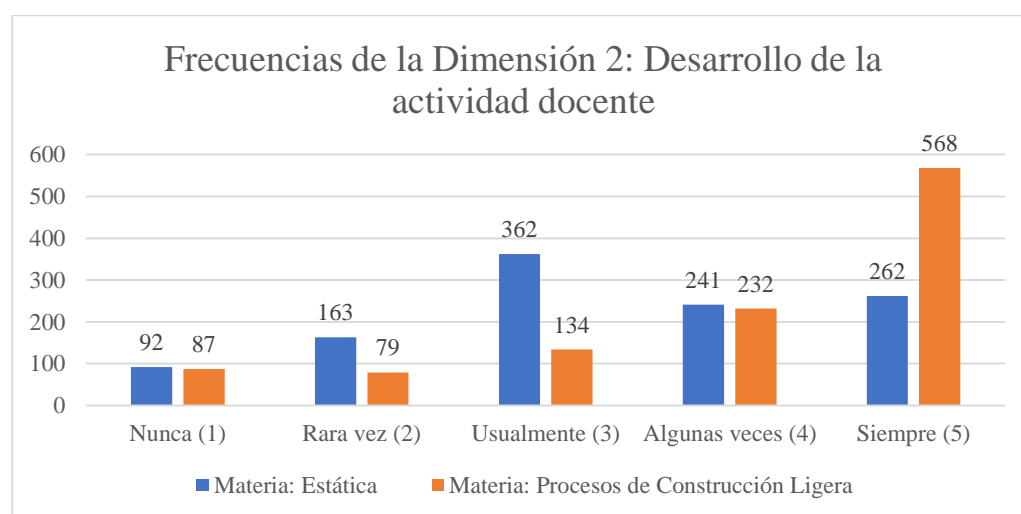
Por otra parte, está la dimensión 2 que aborda el desarrollo de la actividad docente, y en la figura 25 se ubican las frecuencias y se observa que la materia de PCL nuevamente cuenta con el mayor puntaje en cuanto a elementos como: proceso comunicativo y escucha del alumno, presentación gradual de presentación de los contenidos del tema, claridad en instrucciones para actividades y tareas, variedad de herramientas como: audiovisuales, ejemplos, anécdotas para explicar la clase, uso de ejemplos para explicar temas, claridad al establecer los objetivos de cada actividad o tarea, libertad para trabajar en el aula.

Marcando así una diferencia significativa en comparación con la materia de estática.

De acuerdo con Coll y Solé (2014), los procesos comunicativos permiten a profesores y alumnos co-construir las actividades y tareas, así como los significados y el sentido que atribuyen a los contenidos escolares, considerando que el profesor controla en todo momento la secuencia y las características de las actividades, pero con el proceso de interacción entre profesor y alumnos, el discurso educacional funge como la guía para la construcción guiada del conocimiento.

Figura 25

Comparativo de la Dimensión 2: Desarrollo de la actividad docente.



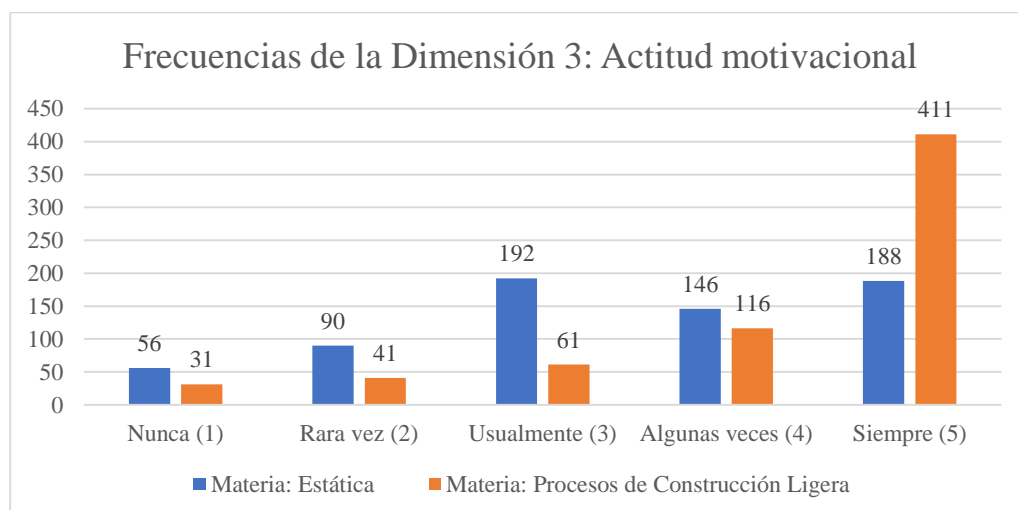
Nota: Elaboración propia

En la figura 26 se observa la dimensión 3 de actitud motivacional, las frecuencias siguen favoreciendo a la materia de PCL, y en esta dimensión es aún más notoria la diferencia. Los elementos que integra son: reconocimiento al esfuerzo y compromiso del alumno, propiciar el disfrute de las actividades de aprendizaje, trato igualitario por parte del docente para con los alumnos. Hablar de elementos motivacionales relacionados a la práctica docente, este instrumento de manera general mide todas las vertientes a considerar.

Variados son los elementos considerados dentro de esta dimensión, pero Woolfolk (2010), rescata la importancia de un aula con un ambiente que fomente la autodeterminación y la autonomía asociadas a un mayor interés y curiosidad, sentimientos de competencia, creatividad, aprendizaje conceptual y preferencia por los desafíos por parte de los alumnos. Es ahí donde se rescata la labor docente, ya que, la necesidad de relación como un elemento motivador en el aula. Considerando que las relaciones positivas con los maestros aumentan las probabilidades de que los alumnos tengan éxito en sus actividades escolares.

Figura 26

Comparativo de la Dimensión 3: Actitud motivacional.

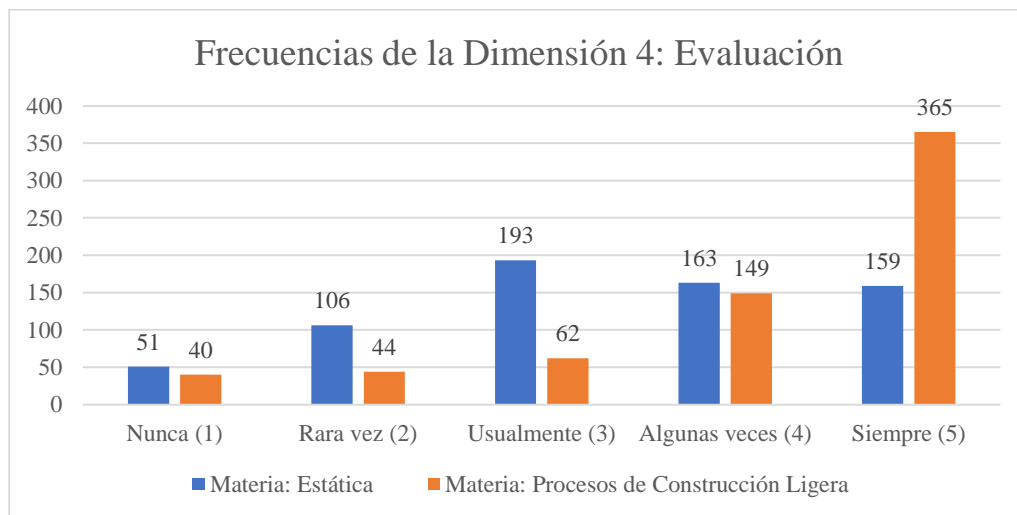


Nota: Elaboración propia

Finalmente, la dimensión 4 ubicada en la figura 27, el proceso de evaluación que integra diversos elementos como: promoción del aprendizaje significativo por parte de docente, adecuación de los exámenes de acuerdo a la forma de trabajo en el aula, el profesor no juzga los resultados negativos obtenidos por los alumnos. Como se ha mencionado anteriormente la evaluación dentro de la práctica docente y proceso motivador es una de las vertientes más importantes puesto que, muchas veces funge como un determinante para la permanencia y éxito del alumno. Básicamente la diferencia de puntuaciones asignadas a cada materia muestra que en la materia de PCL cada elemento es mejor valorado y desarrollado por el docente. Considerando el proceso de evaluación como un referente significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje se entenderá su valor dentro de la labor motivadora en el aula.

Figura 27

Comparativo de la Dimensión 4: Evaluación.



Nota: Elaboración propia

6.7 Análisis de los resultados obtenidos de entrevistas con docentes.

Ahora bien, hasta este momento se cuenta con todo un proceso de análisis y resultados de la dimensión didáctica de la práctica docente y motivación escolar desde la perspectiva del alumno, sin embargo, es crucial considerar la postura del docente. Es por ello que, a continuación, se muestran los principales hallazgos de las entrevistas aplicadas a los docentes de las materias de Estática y Procesos de Construcción Ligera.

Tabla 22

Comparativa del discurso en entrevista con docentes.

Comparativa de discurso (entrevistas docentes)

Estática	PCL
Datos generales	
* Docente de 43 años de edad *Estado civil: casado *Perfil profesional: Ingeniero industrial *Grado máximo de estudios: licenciatura *12 años de experiencias como docente frente a grupo. *Cuenta con diplomado en EBC, certificación del estándar de competencias EC0647.	* Docente de 40 años de edad *Estado civil: casado *Perfil profesional: Ingeniero civil *Grado máximo de estudios: licenciatura *Poco más de 5 años como docente frente a grupo. *Curso de EBC.
Forma de trabajo en el aula	
-“ Procuero principalmente en la parte de dar un inicio, después un desarrollo del tema y regularmente, bueno a veces no termino...” -“ una lluvia de ideas que empiecen a contestar y empiezo a explicar el tema, ya doy el tema, hago unos ejemplos y después dejo unos ejercicios para que los realicen, eso es casi lo que regularmente de forma general”.	-“Soy muy abierto, yo no implemento como que lo mismo, ni siquiera en el mismo grupo, en el mismo tiempo tampoco”. -“La labor del docente es descubrir y entender; entonces, adaptarse a esas formas en las que los grupos se presentan...” -“ ... Entender un tema en particular hasta que lo asimilen, lo sientan y hasta incluso que les apasione”.
Papel de los alumnos frente al proceso de aprendizaje	
-“ Yo creo que tienen que tener la función de aprender”. -“ ...Como que falla un poco la participación de los alumnos”.	-“ Yo creo que ellos me marcan la pauta”. -“ ...Hay chicos que me motivan bastante, entonces ese es el papel más importante o sea, incluso yo se los comento cuando, a lo mejor, a mis clases les doy, cuando se me acercan y les digo, es que ustedes deben de motivar a

-“ Regularmente, creo que siempre esperan a que el docente les diga lo que tienen que hacer para que ellos lo hagan”.	sus docentes, o sea, es ingeniero, pero de la mejor manera traten de exprimirlos al máximo...”
---	--

Actividades de aprendizaje más utilizadas en el aula

-“ ...No tanto de la pizarra, sino lo que ellos buscan, es el contacto con lo físico, con lo real. Por ejemplo, yo en este programa hice dos prácticas en dos unidades”. -“... Pero a veces un grupo se presta para hacer otras actividades, o buscando otro tipo de ejercicios. Hay quienes son muy receptivos y hay quienes les cuesta más”.	-“ A mí me gusta mucho la práctica es algo como un denominador que tienen todos los que a los que yo les he dado clases...” -“ ...Que los lleven de visita a conocer una obra aquí hacemos normalmente varias prácticas, pero también hay que hacer la otra parte también hay que atender la parte teórica...” -“ ...Entonces yo lo que hago es adaptar los ejercicios a algo directamente relacionado con algo real...”
---	--

Actividades, prácticas o estrategias de enseñanza utilizadas con alumnos que tienen problemas académicos o de aprendizaje.

-“ Digamos que repetir la práctica”. -“ ...La mayoría no cumplió con su práctica o si la hizo, la hizo no como yo esperaba...”	-“ ... Busco algún momento para acercarme y, como le decía, hace un momento, primero ver qué traen...” -“ Lo que hago es decirles, mira, está bien, pues, esta carrera es tan noble, es tan buena, que hasta le da dinero al que no le gusta...”.
---	--

Evaluación de los aprendizajes de los alumnos

-“Básicamente es a través de un cuestionario que conocemos como examen, donde hago preguntas que pueden ser teóricas o prácticas, no, preguntas o ejercicios, básicamente, de algún tema”. -“Y en la parte del hacer, básicamente yo evalúo participación, participación del alumno, ¿cómo lo evalúo? A través de una serie de ejercicios dentro del salón de clases, voy evaluando y voy observando su aprendizaje”. -“...Examen, participación, práctica, tareas o ejercicios...”	-“La evaluación yo la tomo, no con tanta importancia como algunos compañeros lo hacen. Yo siempre les digo, chicos, vamos a trabajar en el transcurso de la unidad del cuatrimestre...” -“A veces, por ejemplo, les pongo un examen por tiempo, es un examen oral uno por uno, si falta algo verbal; les faltan términos técnicos, los pongo a leer, los pongo a escribir mucho...” -“La verdad, la evaluación la tomo más como otra estrategia de aprendizaje”
---	---

Importancia de la motivación en los alumnos

-“ Yo creo que sí”.	-“Sí, no se puede hacer nada sin motivación. No son máquinas, no son robots”.
---------------------	---

¿Cómo promueve la motivación en sus alumnos?

-“A veces, por ejemplo, yo comento mis propias vivencias, mi experiencia, algunos como que se sienten identificados...” -“...La experiencia, mostrar los logros obtenidos, y pues todo el recorrido, toda la trayectoria. Pues, como que se sienten motivados hacia adelante...”	-“Les pongo ejemplos de vida propia y de algunos que tengo conocimiento ”. -“¿Qué quieres ser? ¿A dónde quieres llegar? ¿Por qué estás aquí? ¿Qué te motivó a elegir esta carrera?”
---	--

Conocimiento sobre la deserción escolar en la carrera

<p>-“Exactamente como tal, no, pero sí, sí, nos han mencionado algunos porcentajes. Como un 35% creo que recuerdo...”</p> <p>- Regularmente de primero a tercer cuatrimestre.</p> <p>-“Creo que muchos de los alumnos no están convencidos de la carrera, No les llama la atención, o fue su única opción donde fueron aceptados”...</p>	<p>-“Como tal, no sé el número exacto. Pero sí sé que hay deserción y algunos motivos por los cuales sucede”.</p> <p>-“Por falta de apoyo económico, porque trabajan y no les alcanza el tiempo para atender la escuela...”, “no fue su primera opción...”, “Algunos casos de adicción...”</p>
--	--

Su labor como docente llega a favorecer la retención de los alumnos

<p>-“Yo diría que sí</p> <p>-“Cuando reprobaban, por ejemplo, yo regularmente le comunico su situación, le muestro todas las cosas que pueden suceder si continúa con esa situación”...</p> <p>-“Como tutor lo que hago es, le hago saber al alumno lo que puede suceder si continúa con esa tendencia. Se lo hago saber una, dos, tres veces. Y básicamente, si continúa la misma situación, lo canalizo a Asesorías y tutorías.</p>	<p>-“Pues yo quiero pensar que sí. Yo no he tomado ninguna estadística, pero quiero pensar que sí. E En algunos casos, puntualmente. Yo los busqué y pedí apoyo para algunos de ellos”...</p>
---	---

¿Cómo se pudiera prevenir la deserción en la carrera?

<p>-“El principal motivo, que se considera como el principal motivo, es la reprobación. Entonces, yo creo que, para poder prevenir, sería primero, como lo que estamos haciendo ahorita, cursos de introducción, o más cursos de nivelación o regularización. Ok. Pienso que sería, aparte, apoyar a los alumnos, cursos de nivelación y regularización, pues en primera, para atacar el índice de reprobación. Y en segunda, pues si se ataca ese índice de reprobación, estoy seguro que si se va a eliminar el índice de deserción.</p>	<p>-“Prevenirla en un corto tiempo es bien complicado, porque estamos hablando de que a los cuatro meses ya se salieron; O sea, el primer cuatrimestre”.</p> <p>-“Los síntomas son las inasistencias y luego viene la reprobación”.</p> <p>-“Nosotros como docentes, si los chicos están reprobando, nosotros tenemos mucho por hacer, está en nuestras manos. Lo que no está en nuestras manos es la decisión del chico, las fuerzas de apoyo de su familia o el desinterés de los mismos. Pero cuando es académico, ahí tenemos cosas que hacer”.</p> <p>-“Si empieza a haber reprobación ahí, atenderla inmediatamente, necesitamos que haya un poquito más de apertura, ampliar las estrategias para que tratemos la forma de que aprueben, pero aprendiendo”.</p>
--	--

¿Cómo se siente con su papel como docente?

<p>-“...Yo, le puedo contar un poquito de mí, realmente yo no deseaba ser docente...”</p> <p>-“Fui docente por circunstancias. Pero, sin embargo, cuando pasó el tiempo, me gustó”.</p> <p>-“Y ahorita siento que hace falta que al docente lo tomen más en cuenta en algunas decisiones, en cuestiones administrativas. Tenemos ideas, tenemos cosas que opinar, tenemos cosas que comentar”.</p>	<p>-“Si no estuviera a gusto yo no estaría aquí ahora...”</p> <p>-“Siento una satisfacción personal, mi motivación principal es que yo soy apasionado de mi carrera y yo quiero que haya buenos ingenieros...”</p> <p>-“...Yo intento enseñar eso, que nosotros nos debemos a la ingeniería como tal para mí es la madre de todas las ingenierías y le</p>
--	--

Nota: Elaboración propia

De esta etapa de entrevistas con los docentes de las materias evaluadas, podemos rescatar elementos clave (Tabla 22) como, la falta de preparación pedagógica por parte de ambos docentes, el nivel de vocación por su labor, el aprovechamiento y la perspectiva al respecto se su labor frente a grupo, el nivel de compromiso, entre otros más.

6.8 Conclusiones de los resultados de los tres instrumentos aplicados.

Retomando los resultados obtenidos del instrumento 1, en la valoración general de la dimensión didáctica de la práctica docente por parte de los alumnos al respecto de todos sus docentes recordemos que elementos como : Papel del docente como facilitador y orientador, Proceso de comunicación, Organización del trabajo en el aula, Forma de evaluación, Proceso de retroalimentación, Normas en el aula y Estrategias de enseñanza fueron valorados adecuadamente, es decir, la práctica docente de manera general al menos de quienes en ese momento les impartían clase no representaba un punto rojo de atención al respecto de la deserción, sin embargo, brindó las pautas para poder analizar de manera específica aquella materia que ha venido representado el mayor índice de reprobación y aquella señalada por los alumnos como la materia que más les afecta en su permanencia en la universidad (Estática). Y como elemento enriquecedor la comparativa con el polo opuesto, es decir la materia con mayor índice de aprovechamiento académico y señalada como la materia que más favorece su estancia en la universidad (Procesos de Construcción Ligera).

A través del segundo instrumento se pudo analizar el clima motivacional en la clase generado en las dos materias tanto de Estática como de Procesos de Construcción Ligera, valorando elementos como: inicio de la clase, desarrollo de la misma, la actitud motivacional y la forma de evaluación, aquí la diferencia de puntajes asignados favoreció significativamente a la materia de procesos de construcción ligera en elementos como;

relacionar conocimientos nuevos con los previos, despertar el interés de los alumnos con información novedosa, claridad en actividades y objetivos, aclaración de dudas, fomentos de la participación (figura 24); proceso comunicativo y escucha del alumno, presentación gradual de presentación de los contenidos del tema, claridad en instrucciones para actividades y tareas, variedad de herramientas como: audiovisuales, ejemplos, anécdotas para explicar la clase, uso de ejemplos para explicar temas, claridad al establecer los objetivos de cada actividad o tarea y libertad para trabajar en el aula (figura 25); reconocimiento al esfuerzo y compromiso del alumno, propiciar el disfrute de las actividades de aprendizaje, trato igualitario por parte del docente para con los alumnos (figura 26); promoción del aprendizaje significativo por parte de docente, adecuación de los exámenes de acuerdo a la forma de trabajo en el aula, el profesor no juzga los resultados negativos obtenidos por los alumnos (gráfica 27).

Finalmente con las entrevistas a los docentes se pudo contar con una perspectiva completa del objeto de estudio; a través del discurso de los docentes se identificaron aquellos elementos favorables de su práctica en el aula y aquellos no tan favorables, por ejemplo: la carencia de conocimiento sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje, el valor de su labor como docentes, forma de trabajo en el aula, la concepción del papel de los alumnos frente a su aprendizaje, formas de evaluación, importancia de la motivación en los alumnos, estrategias motivacionales y elementos relacionados a la deserción y retención estudiantil.

La teoría que ha dado sustento a este proyecto de investigación es la teoría del *constructivismo humano de Novak*, ya que, parte la idea de un aprendizaje significativo, sustentado en el pensamiento, el sentimiento y la acción. Esta teoría nace de los aportes de Ausubel, donde se delimita el importante papel que tiene la predisposición por parte del aprendiz en el proceso de construcción de significados, toma un carácter humanista bajo y bajo la mirada de Novak considerando además la influencia de la experiencia emocional en el

proceso de aprendizaje, menciona que; “Cualquier evento educativo es una acción para intercambiar significados (pensar) y sentimientos entre el aprendiz y el profesor, la negociación y el intercambio de significados entre ambos protagonistas del evento educativo se constituye un eje primordial para la consecución de aprendizajes significativos” (Moreira, 2000 a, pág. 39-40).

Los resultados obtenidos de este proceso investigativo a través del instrumento 2 y entrevistas con docentes, denotan claramente la importancia de considerar y valorar elementos emocionales como la motivación escolar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mismos que se pueden generar a través de la interacción del alumno con el docente, si bien la dimensión didáctica de la práctica docente de manera general fue valorada adecuadamente por los alumnos, cuando el proceso investigativo nos permite adentrarnos a casos específicos como el de las dos materias valoradas (estática y procesos de construcción ligera), nos permite visualizar la diferencia de las prácticas docentes y como cada una de ellas puede obtener resultados sumamente distintos.

Por un lado la materia de estática valorada como la materia que más influye sobre la deserción en la carrera y que a través de la entrevista con el docente se encuentran elementos como el perfil profesional del docente: Ingeniero industrial, la falta de formación didáctica, misma que se reduce a un diplomado de EBC a pesar de los 12 años de experiencia como docente, aunado a posturas rígidas y poco flexibles por parte del docente identificadas en su discurso: Forma de trabajo en el aula: “Procuró principalmente dar un inicio, después un desarrollo del tema y regularmente, bueno a veces no termino...”, “una lluvia de ideas que empiecen a contestar y empiezo a explicar el tema, ya doy el tema, hago unos ejemplos y después dejo unos ejercicios para que los realicen, eso es casi lo que regularmente hago”; Papel de los alumnos frente al proceso de aprendizaje: “Yo creo que tienen que tener la función de aprender”, “ Regularmente, creo que siempre esperan a que el docente les diga lo

que tienen que hacer para que ellos lo hagan”; Evaluación de los aprendizajes: -“Básicamente es a través de un cuestionario que conocemos como examen, donde hago preguntas que pueden ser teóricas o prácticas, no, preguntas o ejercicios, básicamente, de algún tema”, “...Examen, participación, práctica, tareas o ejercicios...”, solo por citar algunos ejemplos (Tabla 22).

Estas mismas posturas fueron señaladas por los alumnos en el primer instrumento, encontrando elementos de su discurso como; “Ocupo de un profe que explique bien..., No le entiendo su forma de explicar del profesor..., La manera de explicar hace que se me complique entender la materia y me crea frustración..., Es complicada y el docente no ayuda mucho..., Por la forma de evaluación que aplica el ingeniero..., Forma de explicar y dar la clase el maestro...” (Tabla 17).

En cuanto a la materia de PCL, donde el docente cuenta con poco más de 5 años de experiencia frente a grupo, Ingeniero civil de profesión y también con una carente formación didáctica que solo consta de un curso de EBC, marca una diferencia significativa en cuanto al proceso que guía su práctica docente, identificado en su discurso elementos humanistas en relación la forma en que genera el proceso de aprendizaje para sus alumnos: Forma de trabajo en el aula: “Soy muy abierto, yo no implemento lo mismo, ni siquiera en el mismo grupo, en el mismo tiempo tampoco”, “Yo creo que la labor del docente es descubrir y entender; entonces, adaptarse a esas formas en las que los grupos se presentan...”, “... Entender un tema en particular hasta que lo asimilen, lo sientan y hasta incluso que les apasione”; Papel de los alumnos frente al proceso de aprendizaje: “Yo creo que ellos me marcan la pauta”, “Hay chicos que me motivan bastante, entonces ese es el papel más importante”; Evaluación de los aprendizajes: “La evaluación yo la tomo, no con tanta importancia como algunos compañeros lo hacen”, “A veces, por ejemplo, les pongo un examen por tiempo, es un examen oral uno por uno, si falta algo verbal; les faltan términos técnicos, los pongo a leer, los pongo a escribir

mucho...”, “La verdad, la evaluación la tomo más como otra estrategia de aprendizaje” (Tabla 22).

Los apartados analizados del discurso del docente de PCL están vinculados a la postura de Novak, donde el aprendizaje significativo depende de las motivaciones, intereses y predisposición del aprendiz, estos elementos son considerados por el docente en el desarrollo de su práctica y es apreciable durante su discurso en la entrevista y fueron reafirmados por los alumnos en el primer instrumento: “Es muy interesante, Es una clase que el profe ayuda a que aprendas más rápido y de mejor forma, Porque tiene que ver más en nuestra carrera, La forma en que el docente alienta a los alumnos a seguir con los estudios, El maestro tiene buena forma de dar clase y estrategias de enseñanza como de participación en alumnos, Porque el profe nos enseña bien y es entretenida su clase, Porque siempre nos llena de conocimiento sobre la materia y se entiende su explicación, Es interesante en cómo nos dan la enseñanza...” (Tabla 19).

La negociación y el intercambio de significados entre los dos protagonistas del proceso educativo (docente y alumno) son fundamentales para lograr aprendizajes significativos (Novak, 1998).

La falta de formación didáctica entre los docentes es una gran área de oportunidad que debe ser atendida de manera inmediata, sin embargo, es importante reconocer que aquellos conocimientos experienciales que posee el docente, suelen ser de mucha importancia y pueden marcar una gran diferencia si se conjugan con una vocación por la docencia y amor la profesión.

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

A través de la presente investigación se buscó desarrollar un proceso de investigación orientado al análisis de la influencia de la dimensión didáctica de las prácticas docentes en la motivación y retención escolar de alumnos de ingeniería civil de una universidad pública de Hidalgo; para ello en un primer momento se buscó caracterizar la dimensión didáctica de las prácticas docentes de ingeniería civil, encontrando una valoración adecuada por parte de los alumnos a elementos como: organización del trabajo en aula, forma de evaluación, reglas en clase, proceso de comunicación, proceso de retroalimentación entre otras.

En una segunda etapa se identificó la influencia de la dimensión didáctica de las prácticas docentes de ingeniería civil en la motivación escolar de los alumnos, a través de la aplicación del “Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMC-Q)” y la entrevista con docentes, cuyos hallazgos enfatizan en que los alumnos tienden a sentirse más motivados frente a situaciones de enseñanza y aprendizaje, donde exista la consideración de conocimientos previos, la relacionar conocimientos nuevos con los previos, una claridad en actividades y objetivos, aclaración de dudas, fomentos de la participación y además se genere un proceso comunicativo y de escucha, una presentación gradual de presentación de los contenidos del tema, claridad en instrucciones para actividades y tareas, libertad para trabajar en el aula, un reconocimiento a su esfuerzo y compromiso, un trato igualitario por parte del docente para con los alumnos, una promoción del aprendizaje significativo por parte de docente, adecuación de los exámenes de acuerdo a la forma de trabajo en el aula y que además el profesor no juzga los resultados negativos obtenidos por los alumnos.

La tercera etapa estuvo orientada a determinar la función de la dimensión didáctica de las prácticas docentes como elemento motivador sobre la retención escolar, cuyos resultados obtenidos en cada instrumento dieron la pauta para poder concluir que la dimensión didáctica

de la práctica docente como elemento motivador puede influir significativamente sobre la retención del alumno, siempre y cuando se generen ambientes que promuevan prácticas de intercambio de significados y pensamientos entre docente y alumno, considerando sus intereses predisposiciones y motivaciones, un adecuado anclaje entre el conocimiento previo con el conocimiento nuevo y por supuesto la influencia de la experiencia emocional en el proceso de aprendizaje. Se habla de docentes capaces de explotar sus conocimientos experienciales a favor del aprendizaje de sus alumnos.

Es así como se logró cumplir con el objetivo general de esta investigación, el cual consistió en analizar la dimensión didáctica de las prácticas docentes y la motivación escolar de los alumnos de Ingeniería Civil, de una universidad pública de Hidalgo, para identificar su impacto en la retención escolar, recalcando la influencia significativa de la práctica como elemento motivador docente sobre la retención del alumno incluso considerando que aquellas prácticas docentes valoradas como inadecuadas por los alumnos también pudieran influir sobre su deserción.

Es así como se ha podido constatar el cumplimiento del supuesto de investigación, que se refiere a que la dimensión didáctica de las prácticas docentes favorece la motivación escolar en alumnos, incidiendo así la retención estudiantil en ingeniería civil de una universidad pública de Hidalgo.

En cuanto a las aportaciones teóricas, parte fundamental dentro de este proyecto de investigación fue el optar por una línea distinta de lo que se ha venido trabajando en los últimos años acerca de deserción escolar y motivación escolar en educación superior, si bien no es un tema nuevo, es un tema que, a pesar de las medidas desarrolladas e investigaciones realizadas, sigue estando vigente y en foco rojo que requiere ser atendido. Por ello se consideró estudiarlo desde los elementos de la dimensión didáctica de la práctica docente, considerándola como un

factor crucial dentro de la motivación del alumno y por ende en su retención. Y es que básicamente está vertiente no ha sido estudiada y profundizada, de ahí que este proyecto recobrarla innovación y relevancia, además de una adecuada justificación. Pues se logró confirmar la influencia de la dimensión didáctica de la práctica docente sobre la motivación escolar del alumno y su retención en educación superior.

Aportaciones metodológicas; parte del proceso requirió la creación de un instrumento que se enfocará en analizar la dimensión didáctica de la práctica docente, por ello, se creó la “escala de la dimensión didáctica de la práctica docente”, misma que consta en su versión final de 24 ítems y 5 opciones de respuesta (Nunca = 0, Casi nunca = 1, Algunas veces = 2, Casi siempre = 3, Siempre = 4). En su análisis de confiabilidad se alcanzó un Alfa de Cronbach de .95. Es por ello que se puede considerar como un instrumento altamente confiable y aplicable en otras investigaciones.

Por otra parte, el desarrollo de una entrevista semiestructurada dirigida a docentes, que constó de 38 preguntas, que integraban las categorías: Dimensión didáctica de la práctica docente, motivación escolar, deserción y retención escolar. También es considerada como un instrumento válido que se encarga de profundizar en el proceso de recolección de información ahondando en cada categoría señalada y rescatando los elementos más significativos.

Socialmente se generó un reporte de los resultados de dicho proyecto para compartirlos con el director de carrera, mismo que va acompañado de sugerencias de trabajo, con la intención de generar un impacto sobre la dimensión didáctica de las prácticas docentes en la carrera de ingeniería civil, permitiendo así una oportunidad de crecimiento profesional a los docentes desde una perspectiva real y actual que favorezca la motivación de los alumnos y por ende pueda repercutir sobre su permanencia y egreso de la carrera.

Limitaciones y/o dificultades presentes

En el desarrollo de esta investigación se presentaron situaciones que pudieron afectar el proceso de la misma, una de ellas fue la nula apertura de una institución educativa hermana en la que se pretendía aplicar la prueba piloto del instrumento 1 (Dimensión didáctica de las prácticas docentes), por lo que se recurrió a considerar al grupo ubicado en la unidad académica perteneciente a la universidad y a uno de los 6 grupos que integraban la población elegida.

Una situación que dificultó parte de la última etapa fue justamente el cambio de director de carrera en ingeniería civil, ya que, en el último cuatrimestre donde de trabajo la aplicación de entrevistas a docentes, se cambió en dos ocasiones de director de carrera y la solicitud de participación de los docentes se tuvo que trabajar de manera personal y no institucional, puesto que el nuevo director de carrera solicitaba más tiempo para poder autorizar las solicitudes a los docentes y el tiempo restante para poder aplicarlas no permitía esperas más.

Finalmente se considera importante resaltar que, el tener los medios y tiempos para diseñar y aplicar una escala enfocada a conocer cómo los docentes de segundo cuatrimestre conciben su dimensión didáctica de la práctica docente, pudo haber enriquecido esta investigación, puesto que, podría brindar más elementos de análisis desde la mirada del docente y su actuar cotidiano en clase, generando una comparativa con lo que los alumnos manifestaron los instrumentos aplicados. Incluso el poder acceder a más docentes para entrevistas pudo haber enriquecido aún más los resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, S. (1995). *Psicología de la motivación*. (1ra ed.). Edición. Universidad Estatal a Distancia.
- Alemán, B., Navarro, O., Suárez, R., Izquierdo, Y., & Encinas, T. (2018). La motivación en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje en carreras de las ciencias médicas. *Revista Médica Electrónica*, 4(40), 1257-1270.
https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242018000400032
- Alban, M.; Veloz, M. y Vizcaíno, G. (2019). Factores determinantes de la retención universitaria: Un caso de estudio en el Ecuador a partir del modelo de Tinto. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*. E22 (08), 413-224.
https://www.researchgate.net/profile/Mayra-Alban/publication/337926658_Factores_determinantes_de_la_retencion_universitaria_Un_caso_de_estudio_en_el_Ecuador_a_partir_del_modelo_de_Tinto/links/5df406bd_a6fdcc28371f486a/Factores-determinantes-de-la-retencion-universitaria-Un-caso-de-estudio-en-el-Ecuador-a-partir-del-modelo-de-Tinto.pdf
- Álvarez, C. y San-Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*. 28 (1). <https://digibug.ugr.es/handle/10481/20644>
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Ediciones Paidós.
- Arancibia, V.; Herrera, P.; Strasser, K. (2008). *Manual de Psicología Educacional*. 6ta Edición. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Aravena, O. (2020). *Acompañamiento pedagógico como estrategia de mejora de las prácticas en aula y el desarrollo profesional docente*. (tesis doctoral), Universidad de Extremadura.

- Ardisana, E. (2012). La Motivación como Sustento Indispensable del Aprendizaje en los Estudiantes Universitarios. *Pedagogía Universitaria*, 4(17), 13-27.
https://www.researchgate.net/publication/280739046_LA_MOTIVACION_COMO_SUSTENTO_INDISPENSABLE_DEL_APRENDIZAJE_EN_LOS_ESTUDIANTES_UNIVERSITARIOS
- Arriaga, M. (2016). La deserción estudiantil en la educación de nivel superior: estudio de caso Universidad Autónoma de Nayarit. En Enciso, R. *La Universidad y sus Estrategias de Vinculación*. (9-11). UTP.
- Banco Mundial. (2020). *COVID-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública*.
<https://documents1.worldbank.org/curated/ar/804001590734163932/pdf/The-COVID-19-Pandemic-Shocks-to-Education-and-Policy-Responses.pdf>
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique Grupo Editor.
- Bendezú, R. y Manrique, L. (2019). *La motivación escolar y su relación con la autoestima en los estudiantes de 3° grado de primaria de la I.E. Fe y Alegría N° 70 en Salas Guadalupe – Ica*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Huancavelica. Huancavelica, Perú.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Casanova, S. (2021). Motivación académica durante el confinamiento por COVID-19 en estudiantes de educación superior. *Revista de la Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas, Universidad Michoacana de San Nicolas de Hidalgo*, 12(6), 64-74.
<https://rfcca.umich.mx/index.php/rfcca/article/view/161/140>

- Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Laurus Revista de Educación*, 14(28), 209-237. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111716011.pdf>
- Cleidy, A., & La Rosa, F. (2015). Perspectiva de la motivación en estudiantes universitarios para el logro de metas académicas. *Ciencias de la Educación*, 46(26), 197-213. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/46/art16.pdf>
- Cid, L. (2016). *Motivación de logro y rendimiento escolar en altas capacidades: teoría y práctica* (Tesis de maestría, Universidad de Santiago de Compostela). Repositorio institucional USC. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/15269>
- Coordinación de Universidades Politécnicas. (2005). *Modelo Educativo del Subsistema de Universidades Politécnicas. Documento para las Universidades Politécnicas*. http://www.updelgolfo.mx/inicio/pdf/meducativo/Modelo_Educativo_081105.pdf
- Coll, C., & Solé, I. (2014). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (2da ed., pp. 357-386). Alianza Editorial
- Cornejo-Elgueta, J. (2019). Retención en ingeniería: un reto para la metodología aprendizaje y servicio. *Revista INTEREDU*, 1 (1), 31-55. <https://doi.org/10.32735/S2735-65232019000179>
- Cleidy, A., & La Rosa, F. (2015). Perspectiva de la motivación en estudiantes universitarios para el logro de metas académicas. *Ciencias de la Educación*, 46(26), 197-213. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/46/art16.pdf>

- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Díaz, E. (2018). *Fortalecimiento de la autodeterminación en estudiantes universitarios de primer año identificados con bajos niveles de motivación intrínseca, como estrategia complementaria para enfrentar la deserción* (Tesis de maestría). Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.
- Universidad Politécnica de Francisco I Madero. (2022, 20 de noviembre). *Filosofía institucional*. <https://upfim.edu.mx/universidad/valores/>
- Edurama. (2019). Deserción universitaria: Los datos en México. <http://revistaedurama.com/desercion-univesitaria-los-datos-de-universitarios-en-mexico/>
- Fanelli, G. (1988). Lugar de control. En S. Ball (Ed.), *La motivación educativa: Actitudes, intereses, rendimiento, control*. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- García, F. (2018). Criterios de promoción estudiantil como factores conexos al éxito o fracaso escolar. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(1), 59–81. <https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.1.4>

- González, A. (2007). Modelos de motivación académica: Una visión panorámica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5(25), 1-25.
<http://reme.uji.es/articulos/numero25/article1/article1.pdf>
- Gunderman, K. (2004). El método de los estudios de caso. En M. Tarrés (Ed.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. xx-xx). Colegio de México.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1). <http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández, M., Moreira, T., Solís, M., & Fernández, T. (2020). Estudio descriptivo de variables sociodemográficas y motivacionales asociadas a la deserción: La perspectiva de personas universitarias de primer ingreso. *Revista Educación*, 44(1), 1-20.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44060092023>
- Huilcapi, M., Castro, G., & Jácome, G. (2017). Motivación: Las teorías y su relación en el ámbito empresarial. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 3(2), 311-333.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5889721>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). INEGI presenta resultados de la encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020 [Comunicado de prensa núm. 185/2].

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2019). *Informe 2019. La educación obligatoria en México*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1I245.pdf>
- Lázaro, N., Callejas, Z., Griol, D., & Durán, M. (2017). La deserción estudiantil en educación superior: S.O.S. en carreras de ingeniería informática. *Congresos CLABES*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1674>
- León, P., Romero, J., & Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 40(160), 29-49. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n160/v40n160a2.pdf>
- Llanga, E., Silva, M., & Vistin, J. (2019). Motivación extrínseca e intrínseca en el estudiante. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/09/motivacion-extrinseca-intrinseca.html>
- Mauricio de Anda, J., González, Y., & Becerra, M. (2016). Factores que inciden en la deserción escolar durante el primer año de carrera en ingeniería en electrónica en una institución de educación superior. *Conciencia Tecnológica*, 52, 1-13. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94451204002>
- Mancilla, A., Ángeles, J., & Orosco, P. (2019). Satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación e índice de retención en UICUI. *Integración Académica en Psicología*, 7(21), 71-81. <https://integracion-academica.org/attachments/article/245/Revista%20Integracion%20Academica%20en%20Psicologia%20V7N21.pdf#page=74>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (n.d.). *Investigación educativa: Una introducción conceptual* (5ta ed.). Pearson Educación.

- Medellín, E. (2010). Contrastación de dos modelos motivacionales de autodeterminación para predecir la deserción en universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 13(2), 57-68.
<https://dialnet.unirioja.es/revista/6867/A/2012>
- Morales-Cervantes, J., & Urbina-Nájera, A. (2021). Análisis de estrategias gubernamentales e institucionales para la retención de estudiantes universitarios. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(54), 1-22.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/dilemas/v9nspe1/2007-7890-dilemas-9-spe1-00054.pdf>
- Moreira, M. (2005). Aprendizaje significativo crítico. *Indivisa Boletín de Estudios e Investigación*, 6, 83-102. <https://www.redalyc.org/pdf/771/77100606.pdf>
- Naranjo, M. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058010>
- Novak, J. D. (1988). Constructivismo humano: Un consenso emergente. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 6(3), 213-223.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2008). *Educación en México*. <http://www.oecd.org>
- Organización de Estados Americanos (OEA). (2003). *Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar*.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000756.pdf>
- Orbegoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan y Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Revista Científica de Educação*, 1(2), 75-93.
https://www.researchgate.net/profile/Arturo_Orbegoso/publication/311162177_LA_M

[MOTIVACION INTRINSECA SEGUN RYAN DECI Y ALGUNAS RECOMENDACIONES PARA MAESTROS/links/5dc037dba6fdcc2128011bce/LA-MOTIVACION-INTRINSECA-SEGUN-RYAN-DECI-Y ALGUNAS RECOMENDACIONES PARA MAESTROS.pdf](#)

- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4(Especial), 158-160. <https://www.redalyc.org/pdf/562/56209917.pdf>
- Pereira, M. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170.
- Piguave, J., & Castillo, J. (2017). *La motivación y su incidencia en la calidad del desempeño escolar: Diseño de una guía de estrategias motivacionales* (Tesis de maestría). Universidad de Guayaquil, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Guayaquil, Ecuador.
- Polanco, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44750219.pdf>
- Prado, L., & Valladares, J. (2019). *Estrategias motivacionales para mejorar el rendimiento académico en los estudiantes del II ciclo de la Escuela Académico Profesional de Hotelería y Turismo, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Tumbes* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Lambayeque, Perú.
- Ramos, C., & Roque R. (2021). La influencia docente y el rendimiento académico en estudiantes de una Universidad Pública Mexicana. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7, 1-21. <https://www.scielo.org.mx/pdf/dilemas/v8nspe4/2007-7890-dilemas-8-spe4-00007.pdf>

- Restrepo, B. (2000). *Investigación en educación*. Bogotá, Colombia: [Editorial no disponible].
- Rivera, E. (2019). *Persistencia académica, motivación y promedio escolar en estudiantes universitarios* (Tesis de doctorado). Universidad de Sonora, Sonora, México.
- Rodríguez, J., & Hernández, J. (2008). La deserción escolar universitaria en México: La experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana campus Iztapalapa. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1-30.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9308/17772>
- Rodríguez, M. L. (2004). La teoría del aprendizaje significativo. *Mapas Conceptuales: Teoría, Metodología, Proceso Tecnológico*. Primer Int. Jornada sobre Mapeo Conceptual.
<https://cmc.ihmc.us/Papers/cmc2004-290.pdf>
- Rodríguez, D., & Valdeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya (UOC).
- Seijas, J., Rengifo R., Torres, W., Torres, C., & Martell, K. (2021). La motivación docente y su relación con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Turismo en la Universidad Nacional de San Martín. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinas*. 1(5), 587.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/259/340>
- Siong-Tay, Y., & Pita, R. (2017). *Las estrategias motivacionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (Tesis de maestría). Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador.
- Sistema Nacional de Información de Estadística Educativa (SNIEE). (2022). *Serie histórica y pronósticos de la estadística del Sistema Educativo Nacional*.
<https://www.planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeducativas.aspx>.

- Soto-Molina, M., & Tapia-Huerta, J. (2021). Análisis de la práctica docente en profesores de Química Analítica mediante la evaluación del Clima Motivacional de Clase. *CienciAcierta*, 68, 27-39. <http://www.cienciacierta.uadec.mx/2021/10/15/analisis-de-la-practica-docente-en-profesores-de-quimica-analitica-mediante-la-evaluacion-del-clima-motivacional-de-clase/>
- Suárez, N., & Díaz, L. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública*, 17(2), 300-313. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-00642015000200013&lang=es
- Suárez, J., & Fernández, A. (2013). Un modelo sobre cómo las estrategias motivacionales relacionadas con el componente de afectividad inciden sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas. *Educación XXI*, 16(2), 231-246. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.2.2641>
- Terraza-Beleño, W. (2019). Estrategias de retención estudiantil en educación superior y su relación con la deserción. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(4), 39-56. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.03030403>
- Toscano de la Torre, B. (2016). La eficiencia terminal como un indicador de la calidad en la educación superior en México. En R. Enciso (Ed.), *La Universidad y sus Estrategias de Vinculación* (pp. 6-8). México: UTP.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2002). *Motivar para aprender*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128056_spa

- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2021). Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE). UAEH, Hidalgo, México.
<https://www.uaeh.edu.mx/campus/icschu/investigacion/aace/cincide/index.html>
- Valenzuela, J., & Muñoz, C. (2018). Estrategias motivacionales efectivas en profesores en formación. *Educación y Pesquisa*, 44, 1-20. <https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e179652.pdf>
- Valenzuela, J. P., Contreras, M., & Ruiz, C. (2019). *Estudio de caracterización de estrategias que contribuyen a la retención escolar* (Informe final). Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile. Ministerio de Educación.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18872/E19-0008.pdf?sequence=1>
- Woolfolk, A. (2010). Motivación para el aprendizaje y la enseñanza. En *Psicología educativa* (11ª ed., pp. 375-416). México: Pearson.

ANEXOS

Anexo 1

Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMC-Q).

© B. Fernández Heredia

Instrucciones:

Esta prueba contiene una serie de afirmaciones que se refieren a cómo percibes el ambiente de tu clase, a lo que crees que valoran tus compañeros y profesores y a cómo suelen trabajar. Tu tarea consiste en indicar, pensando lo que ocurre en las clases por las que se te pregunta, el grado en que estás de acuerdo con cada afirmación, según la siguiente escala:

1	2	3	4	5
Nunca	Rara Vez	Usualmente	Algunas veces	Siempre

1. En esta clase, el profesor escucha nuestras opiniones y nos da bastante autonomía para trabajar.
2. En esta clase los exámenes que pone el profesor tienen poco que ver con lo que ha explicado en clase.
3. Este/a profesor/a antes de explicar trata de ver qué sabemos del tema.
4. Este/a profesor/a propone las cosas poco a poco y así es más fácil entenderlas.
5. En esta asignatura el/a profesor/a no fomenta la participación en la clase.
6. En esta clase pocos preguntan o piden ayuda al profesor/a porque es distante y no ayuda.
7. Este profesor tan pronto está con una cosa como con otra, y así no entiendo nada.
8. En esta clase el/a profesor/a hace más caso a los más listos.
9. A menudo este/a profesor/a se pone a explicar como si supiéramos cosas que no sabemos.

10. A menudo, el modo de reaccionar del profesor/a en esta clase cuando uno se equivoca le hace sentirse mal.
11. Mi profesor/a sabe reconocer cuando nos esforzamos por aprender y nos valora por ello siempre que puede.
12. Este/a profesor/a nos estimula a comentarle las dudas que tenemos sobre los trabajos.
13. Este profesor se suele esforzar porque relacionemos lo nuevo que vamos aprendiendo con lo ya visto.
14. Este/a profesor/a pone pocos ejemplos, por lo que cuesta trabajo comprender lo que explica.
15. Hay personas que no saben elogiar lo bueno que hacen los demás, y éste/a profesor/a es una de ellas.
16. A este/a profesor/a se le nota que le importa mucho que aprendamos de verdad, no sólo de forma superficial.
17. Los exámenes de esta asignatura suelen ser bastante adecuados a lo que se ha trabajado en clase.
18. En esta clase los objetivos propuestos por el/a profesora/a cuando nos pone tareas no están claros.
19. En esta clase las instrucciones para las tareas son claras, de modo que sabemos qué hacer.
20. Este/a profesor/a utiliza imágenes, ejemplos o anécdotas con frecuencia para ilustrar lo que explica.
21. Este/a profesor/a te hace sentir que, aunque te equivoques no pasa nada porque de los errores se aprende.
22. El/a profesor/a de esta clase no detiene su explicación para ayudar a los alumnos que no le entienden.
23. Mi profesor/a quiere de verdad que nosotros disfrutemos aprendiendo cosas nuevas.
24. En esta clase el/a profesor/a procura tratarnos a todos por igual, sin favoritismos.

25. A menudo este profesor/a nos presenta información nueva o sorprendente que despierta nuestro interés.
26. Cuando exponemos un tema en esta clase, no se suele hacer referencia a lo que ya hemos visto antes.
27. En esta asignatura, el/a profesor/a se adapta al ritmo de la clase, dando tiempo para pensar.
28. Las actividades que se piden en esta asignatura, están claras y cada uno sabe lo que tiene que conseguir.
29. Este profesor casi nunca nos deja opinar sobre cómo o con quién trabajar: nos deja poca libertad.
30. A este/a profesor/a le gusta que intervengamos, nos escucha y responde a nuestras preguntas.
31. En general el modo en que se nos explica y proponen las actividades es confuso: sería mejor ir por pasos.
32. En la clase de este/a profesor/a el trabajo es monótono, rutinario y carente de sentido.

Anexo 2

Versión final del cuestionario para entrevista semiestructurada con docentes.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Dimensión Didáctica de la Práctica Docente y Motivación Escolar para la Retención Estudiantil en Educación Superior.

Objetivo: Conocer la influencia de la dimensión didáctica de las prácticas docentes como elemento motivador sobre la retención escolar.

Entrevista con docentes

Nombre:	
Edad:	
Lugar de residencia:	
Estado civil:	
¿Tiene hijos?:	Número: Edades:
Perfil profesional: Grado máximo de estudios:	
1.- ¿Cuenta con certificaciones y/o cursos sobre docencia en educación superior?	
2.- ¿Cuántos años lleva dedicándose a la docencia?	
3.- ¿Cuántos años lleva laborando en esta universidad?	
4.- ¿Cuántas horas tiene asignadas como docente frente a grupo?	
5.- ¿Trabaja en otra institución?	
1	¿Cómo describiría su forma de trabajo en el aula?
2	¿Qué tipo de interacciones considera que promueve su forma de trabajo en el aula entre alumnos?
3	¿Qué papel considera que tienen los alumnos frente a su proceso de aprendizaje?
4	¿Hasta qué punto ha observado entre sus alumnos diferencias de oportunidades económicas, sociales y culturales?
5	En el medio social en el que se desarrolla su trabajo ¿Cuáles considera que son las necesidades educativas más importantes a las que como docente se enfrenta?
6	¿Cuál considera que es valor social que se otorga a la labor del docente como formador?
7	¿Cómo se siente en su papel de docente? ¿Está a gusto? ¿Por qué?

8	¿Cuáles son las actividades de aprendizaje más frecuentes que realizan los alumnos en el aula?
9	¿Qué tipo de actividades acostumbra realizar como docente?
10	¿Qué tipos de procesos de razonamiento considera que promueve en sus alumnos a través de las actividades de enseñanza que desarrolla en clase?
11	¿En qué considera que se le va la mayor parte del tiempo de sus clases?
12	¿Qué estrategias de enseñanza y aprendizaje emplea con más frecuencia dentro de su práctica docente ?
13	¿Qué elementos considera para la selección de dichas estrategias?
14	¿Considera que dichas estrategias son las más apropiadas para los alumnos? ¿Por qué?
15	¿Considera que dichas estrategias son las más apropiadas acorde al contenido de la materia? ¿Por qué?
16	¿Para la elección de estas estrategias considera características de los alumnos como habilidades o gustos?
17	¿Cuáles han sido las actividades y prácticas de enseñanza más frecuentes que ha utilizado para alumnos que presentan problemas de rendimiento académico?
18	¿Cómo evalúa los aprendizajes alcanzados por sus alumnos?
19	¿Qué elementos considera para establecer la forma de evaluación?
20	¿Considera que ésta forma de evaluación favorece el aprendizaje de sus alumnos? ¿Por qué?
21	¿Cómo utiliza los resultados de evaluación?
22	¿Considera que dirige, guía y orienta a sus alumnos? ¿De qué forma?
23	¿Considera que es un facilitador de acceso al conocimiento para sus alumnos? ¿Por qué?
24	¿Qué tipo de demandas y / o presiones recibe por parte de sus alumnos?
25	¿Considera que el proceso de comunicación con sus alumnos es eficiente? ¿Por qué?
26	¿Cómo promueve la comunicación en el aula?
27	¿Considera que brinda las pautas y confianza para que sus alumnos expresen abiertamente todas sus dudas? ¿Por qué?
28	¿Qué estrategias emplea para promover la participación por parte de sus alumnos?
29	¿Qué estrategias motivacionales conoce?
30	¿Considera importante la motivación escolar en los alumnos? ¿Por qué?
31	¿Considera que promueve la motivación escolar entre sus alumnos? ¿De qué forma?
32	¿Conoce el índice de deserción escolar en la carrera?
33	¿En qué cuatrimestre considera que hay mayor índice de deserción escolar?
34	¿Cuáles considera que son las causas más frecuentes de deserción escolar?
35	¿Considera que su labor favorece la retención de los alumnos?
36	¿Qué acciones toma cuando identifica alumnos en riesgo de desertar?

37	En algún caso en particular, ¿considera que su intervención y apoyo fueron fundamentales para que un alumno(a), continuará con sus estudios? ¿De qué forma? ¿Con qué alumno(a)?
38	¿Cómo considera que se podría prevenir o remediar la deserción escolar?

Anexo 3

Versión final del consentimiento informado empleado para la entrevista con docentes

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN INVESTIGACIÓN

Pachuca de Soto Hgo. A __ de ____ de 2023.

Nombre del proyecto de investigación: Dimensión Didáctica de la Práctica Docente y Motivación Escolar para la Retención Estudiantil en Educación Superior.

Institución: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades).

_____, en forma voluntaria consiento que el (la) investigador (a) María Dolores Camargo Torres me aplique una entrevista enfocada a conocer elementos de mi práctica docente. Estoy enterado que esta entrevista se me aplicará como parte del proceso de una investigación donde el objetivo principal es:

Analizar la dimensión didáctica de las prácticas docentes y la motivación escolar de los alumnos de Ingeniería Civil, de una universidad pública de Hidalgo, para identificar su impacto en la retención escolar.

Cedo permiso para que dicha entrevista sea grabada en audio, a fin de que se pueda obtener y analizar la información aquí mencionada. Sabiendo que la utilidad de esta información será solamente para fines académicos e investigativos y no podrá ser utilizada por personas ajenas a la investigación ni tampoco para propósitos diferentes a los que establece este documento.

Nombre y firma del participante_____.

Nombre y firma del investigador (a)_____.