

COMPARACIÓN DE LA MOTIVACIÓN EN ALUMNOS(AS) UNIVERSITARIOS(AS) DE MODALIDAD VIRTUAL/VIRTUAL *VERSUS* PRESENCIAL/VIRTUAL DESDE EL MSLQ

EDGARDO RUIZ CARRILLO / JOSÉ LUIS CRUZ GONZÁLEZ /

CRISTINA GÓMEZ AGUIRRE / VALERIA GARCÍA CORONA / ELSY VALERIA LEMUS AMESCUA

Resumen:

Este trabajo tuvo como objetivo identificar y comparar, desde el Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), la motivación en universitarios(as) que tomaban clases virtuales antes y durante la pandemia de COVID-19 (virtual/virtual), y quienes tuvieron que hacer una transición de modalidad presencial a virtual (presencial/virtual). El instrumento se aplicó vía internet y se obtuvieron 191 cuestionarios. Con el programa SPSS se realizó el análisis de consistencia interna de los ítems para después contrastar los resultados del estudiantado de ambas modalidades. Los resultados fueron que el grupo virtual/virtual presentó mayor independencia al dar mayor valor a la tarea y al tener mejores expectativas en el control de su aprendizaje y desempeño en la clase, mientras que el grupo presencial/virtual, le dio mayor importancia a la motivación extrínseca y tuvo mayores niveles de ansiedad.

Abstract:

The objective of this study was to identify and compare, using the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), the motivation of university students who took virtual classes before and during the COVID-19 pandemic (virtual/virtual), and the motivation of university students who transitioned from face-to-face to virtual learning (face-to-face/virtual). The questionnaire was answered on the Internet by 191 respondents. The SPSS program was employed to analyze the internal consistency of the questionnaire's items, before contrasting the results of students in both learning environments. According to the results, the virtual/virtual group showed more independence by attaching greater value to homework and by having higher expectations for their learning and class performance, while the face-to-face/virtual group attached greater importance to extrinsic motivation and experienced higher levels of anxiety.

Palabras clave: motivación; ansiedad; modalidades educativas.

Keywords: motivation; anxiety; learning environments.

Edgardo Ruiz Carrillo, José Luis Cruz González, Cristina Gómez Aguirre, Valeria García Corona y Elsy Valeria Lemus Amescua: profesores investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Av. de Los Barrios 1, Los Reyes Ixtacala, 54090, Tlalnepantla de Baz, Estado de México, México. Autor para correspondencia: Edgardo Ruiz Carrillo. CE: edgardo@unam.mx / <https://orcid.org/0000-0002-3854-9192>

Introducción

Durante el año 2020 el acontecimiento que ha tenido mayor impacto de manera global es la pandemia por COVID-19. Murphy (2020) explica que ha ocasionado cambios en la interacción y organización social, en donde el ámbito educativo no ha quedado inmune; si bien la población universitaria no es de alto riesgo como las y los adultos mayores¹ o personas con alguna enfermedad crónico-degenerativa, un solo estudiante tiene contacto con diversas personas durante el recorrido de su hogar a la escuela, así como con parte del cuerpo estudiantil, es decir, su grupo o grupos de clase, por lo que la interacción que tenga con otros hace que las escuelas sean espacios excepcionalmente vulnerables al contagio de esta enfermedad (Weeden y Cornwell, citado en Murphy, 2020).

En marzo de 2020, 46 países de los diferentes continentes anunciaron el cierre de escuelas para evitar la propagación de la COVID-19. En México, el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (Conaedu) concertó el 14 de marzo de 2020 la suspensión de actos y eventos masivos, entre ellos el cierre de escuelas en modalidad presencial en todos los niveles educativos (Gobierno de México, 2020). Dichas medidas afectaron a más de 36 millones de alumnos y más de 2 millones de docentes en su trabajo educativo, por lo que se puso en marcha la modalidad virtual, lo que requirió el uso de tecnologías de información y comunicación (TIC) (Fernández, Hernández, Nolasco, De la Rosa *et al.*, 2020). Específicamente, en las universidades de México, ha resultado un reto continuar el proceso educativo en esta metodología virtual de enseñanza y según Maldonado y colaboradores (Maldonado Gómez, Miró, Stratta, Barreda Mendoza *et al.*, 2020) consideran que no se está llevando a cabo adecuadamente.

Una de las principales preocupaciones educativas es sobre qué metodología escoger para los esfuerzos académicos, es decir, qué y cómo se va a enseñar, debido a que parte de la población académica (alumnos y profesores) no tienen las mismas herramientas y habilidades tecnológicas para seguir aprendiendo o enseñando desde sus casas. En el caso de los profesores, no todos cuentan con la preparación adecuada para compartir sus conocimientos por medio de las TIC, y resulta fundamental para lograr el objetivo de enseñanza mientras que los alumnos pueden perder el interés y motivación por las clases al pasar tanto tiempo frente a la pantalla (Zhang, Wang, Yang y Wang, 2020). Aunado a las dificultades

contextuales del hogar de cada persona, tales como: el acceso a una red de internet, contar con un dispositivo tecnológico en el cual puedan conectarse a clases y enviar tareas, la problemática de aprender el manejo de las plataformas que se requieren para estudiar, sin dejar a un lado el espacio y condiciones que se necesitan en casa para tomar clases, sin ruido y sin interrupciones (Ali, 2018).

Si bien las tecnologías de la información y la comunicación evolucionan rápidamente, se sabe que suelen tener mayor beneficio quienes están más familiarizados con ellas y, del mismo modo, han ayudado al proceso de aprendizaje permitiendo el surgimiento de nuevos métodos vistos como innovadores. Tal como se mencionó anteriormente, un ejemplo es el método en línea o aprendizaje virtual, que ha demostrado mejorar el rendimiento, permitiendo ser independiente en tiempo y lugar, además de ser de fácil acceso a la información y dar a los estudiantes la posibilidad de escoger los cursos específicos que desean (Bourzgui, Alami y Diouny, 2020). No obstante, existen algunas desventajas ante esta modalidad tales como: *a)* la falta de herramientas y habilidades tecnológicas, *b)* despersonalización y ausencia de interacción profesor-alumno al estar tras una pantalla lo que impide escuchar a cada alumno, *c)* expectativas equivocadas ante el curso, la materia o el profesor en este nuevo aprendizaje, y *d)* fallos técnicos con la conexión a internet (Pellas y Kazanidis, 2014).

Por su parte, el aprendizaje cara a cara o presencial como lo llamaremos aquí, demuestra ser más eficaz según Clark y colaboradores (1997, cit. en Bourzgui, Alami y Diouny 2020) porque permite una interacción personalizada entre alumnos y profesores, además de que no tiene fallos virtuales y tecnológicos. Sin embargo, esta modalidad no les permite a los estudiantes tener independencia en la elección de tiempo y, en ocasiones, tienen dificultades económicas y de distancia para asistir a una clase tradicional cara a cara (Mestan, 2019).

A partir de las diferencias entre las modalidades presenciales y virtuales, es importante mencionar que la motivación es un elemento esencial para la marcha del aprendizaje, ya sea virtual o presencial, y es inherente a la posibilidad de otorgar sentido y significado al conocimiento. Sin motivación, el alumno no realizará un trabajo adecuado, no solo el de aprender un concepto, sino en tener estrategias que le permitan resolver problemas similares a los aprendidos (Maggiolini, 2013). Hay una relación entre la

eficacia de enseñar, aprender y los aspectos motivacionales del comportamiento humano, en donde convergen las nuevas formas de aprendizaje en la era virtual, así como la práctica presencial; por lo que el estudio de las diferencias de motivación e interés en el aprendizaje tanto en entornos presenciales como virtuales se vuelve cada día más indispensable para la mejora de la educación.

La presente investigación indagará el factor de la motivación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque constructivista. De acuerdo con Ortiz Granja (2015), el constructivismo es una teoría que entiende cómo las personas adquieren nuevos conocimientos, dependiendo de las condiciones culturales y sociales en las que se desarrollan y aprenden. Por lo tanto, la motivación es la conducta que busca alcanzar una meta establecida, se ve en los estados internos que dirigen y sostienen la actividad de interés (García Sánchez y Cruz Vargas, 2016). Fuertes Seder, Ferrís Castell y Grimaldo Moreno (2018) argumentan que la motivación es un factor determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier nivel educativo y sujeto a un control interno o externo. Por lo tanto, cuando el alumno está motivado intrínsecamente busca la adquisición de nuevos conocimientos por y para él sin la necesidad de tener un reconocimiento externo, pero cuando se rige por la motivación extrínseca, participa en clase y espera una retroalimentación favorable por parte del profesor, es decir, busca que le reconozca lo que sabe (Héctor Ardisana, 2012 y Fuertes Seder, Ferrís Castell y Grimaldo Moreno, 2018).

Entre los instrumentos orientados al registro de la motivación en el alumnado, que puedan dar parte de estas diferencias, se encuentra el *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ); Duncan y McKeachie, 2005), el cual está diseñado para evaluar las orientaciones motivacionales de los estudiantes universitarios y el uso de diferentes estrategias de aprendizaje. El MSLQ se basa en una visión social-cognitiva en donde las estrategias de motivación y aprendizaje no son rasgos del alumno, la motivación es dinámica y contextualmente ligada a las estrategias de aprendizaje, las cuales se pueden aprender y poner bajo el control del estudiante. Este instrumento es útil para fines auto-evaluativos debido a que los profesores pueden utilizarlo para obtener comentarios de sus estudiantes que ayuden a guiar decisiones sobre ajustes del curso (Duncan y McKeachie, 2005).

El MSLQ está dividido en dos supercategorías: motivación y estrategias de aprendizaje, en esta investigación se retoma únicamente la de motivación, la que tiene 31 ítems. Esta organizada en tres categorías: componente de valor, componente de expectativa y componente afectivo. Duncan, Pintrich y McKeachie (2015) explican que los componentes de expectativa se centran en las creencias de los alumnos que les permiten cumplir una tarea; los de valor, se refieren a motivaciones que llevan a los estudiantes a participar en tareas académicas; y finalmente, los afectivos, se refieren a las respuestas a la escala de ansiedad de la prueba. La versión final del instrumento fue presentada por Duncan y McKeachie (2005).

Una de las más recientes aplicaciones del MSLQ fue la realizada por Suárez y Mora (2016), siendo la primera adaptación del instrumento al idioma español, así como su primera validación en este idioma. El estudio se llevó a cabo con estudiantes universitarios del área de Física, y mostró resultados adecuados (Alpha de Cronbach de 0,780), pero no tan buenos como los reportados inicialmente; en tal sentido se decidió adaptar y validar el instrumento considerando dos aspectos: especificar y visibilizar el contexto del aprendizaje de la Física y transponer los ítems considerando la presencia de las TIC.

Al comparar las ventajas y desventajas de las modalidades presenciales y en línea, es claro el rol que ocupa la motivación en su desempeño académico, cuando los alumnos dudan y ven insuficientes sus capacidades, esto los vuelve vulnerables a la desmotivación, pueden presentar temor a no ser lo suficientemente inteligentes y perder la confianza de sus capacidades (Rinaudo, Chiecher y Donolo, 2003). La motivación estudiantil afecta la intencionalidad y orientación hacia metas establecidas, puesto que las creencias que tengan los sujetos de sí mismos incidirán en su rendimiento motivacional.

El retomar la supercategoría de motivación del MSLQ se vuelve relevante para identificar problemas en aula (ya sea presencial o virtual), puesto que si los estudiantes están motivados, es más probable que se involucren en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que construyan conocimientos y adquieran otros nuevos. También serían capaces de realizar una tarea de manera exitosa y, ante un obstáculo, no se rendirán fácilmente, serían alumnos persistentes y obtendrían buenas calificaciones (Héctor Ardisana, 2012). No obstante, la motivación de cada alumno puede depender

de sus intereses, estrategias de aprendizaje, el profesor que esté ante el grupo, la materia o modalidad en la que está llevando a cabo el curso.

Por consiguiente, esta investigación pretende identificar y comparar los resultados de la supercategoría de motivación del instrumento MSLQ, aplicado en los alumnos universitarios que tomaban clases virtuales antes y durante la pandemia de la COVID-19 (virtual/virtual), y los alumnos que después de la normativa del 14 de marzo en México llevaron a cabo una transición a modalidad virtual (presencial/virtual).

Metodología

Participantes

La muestra la conformaron 191 alumnos universitarios que aceptaron participar en la encuesta, con un promedio de edad de 25 años ($DE= 8.73$); 110 alumnos (76 mujeres, 34 hombres) que asistían a clases presenciales, pero que ante la COVID-19 y las modificaciones sanitarias del sistema de educación en México tomaron las clases en línea, por lo tanto, fueron considerados como modalidad presencial/virtual, mientras que los 81 participantes restantes (57 mujeres, 24 hombres) corresponden a la virtual/virtual, es decir, tomaban clases en línea antes y durante la pandemia.

Se contactó a los alumnos a través de correo electrónico y medios de divulgación como las redes sociales (Facebook, WhatsApp) de una institución pública de educación superior.

El tipo de diseño fue no experimental de tipo transversal con una sola aplicación del instrumento en dos grupos. La muestra de la investigación fue de carácter intencional y no probabilística. Consistente en todos los alumnos que aceptaron voluntariamente contestar el instrumento, tras haber sido invitada toda la población (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

Consideraciones éticas

Se siguieron las recomendaciones del código ético del psicólogo de la Sociedad Mexicana de Psicología (2010), que indican trabajar con el consentimiento informado de los participantes, guardar su confidencialidad al usar seudónimos para evitar la identificación de la persona y utilizar los datos únicamente con fines educativos.

Instrumento

El *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* en su adaptación en español (Suárez y Mora, 2016) está diseñado para evaluar las orientaciones motivacionales de los estudiantes universitarios y el uso de diferentes estrategias de aprendizaje. El MSLQ está compuesto por 71 ítems, los cuales están distribuidos en motivación y estrategias de aprendizaje, la primera parte cuenta con 31 ítems y la segunda con 50 ítems.

En la presente investigación se retoma únicamente la parte de motivación, la cual se divide, como se mencionó, en tres componentes: de valor, de expectativa y afectivo. De ahí se desglosan seis subcategorías: motivación intrínseca, motivación extrínseca, valor de la tarea, creencias de control de aprendizaje, creencias de autoeficacia para el aprendizaje y ansiedad. Esta parte del instrumento se compone de 31 ítems en escala tipo Likert con siete opciones de respuesta (1: totalmente en desacuerdo-7: totalmente de acuerdo), su propósito es aportar información relevante en relación con la motivación hacia el aprendizaje a través de cómo el alumno se siente identificado con los enunciados que se le presentan. En la tabla 1 se pueden observar las dimensiones registradas por esta parte del instrumento.

Procedimiento

Una vez que se contactó a los alumnos, como se mencionó anteriormente, a través de correo electrónico y de redes sociales como Facebook o WhatsApp, se les compartió el objetivo de la investigación, así como el vínculo del instrumento por el mismo medio. La recolección de datos se realizó en línea durante un periodo de tres meses, desde el 11 de mayo hasta el 10 de agosto de 2020.

El instrumento se digitalizó con la ayuda de la aplicación Google forms. Este se dividió en dos secciones: una de consentimiento informado y otra consistente en el cuestionario, iniciando con información demográfica, incluyendo el sexo, la edad y el año escolar. A continuación, se les pidió a los estudiantes que indicaran la modalidad de enseñanza a la que pertenecían previo a la contingencia sanitaria por la COVID-19, es decir, presencial o virtual. Finalmente, se les indicó que durante el resto de la encuesta tendrían que responder las preguntas con base en su experiencia al tomar clases en ese momento, es decir, en línea.

TABLA 1

*Estructura de la supercategoría Motivación del instrumento MSLQ
(Suárez y Mora, 2016)*

Super-categoría	Categoría	Subcategoría	Clave	Ítems	Definición
Motivación	Componente de valor	Motivación intrínseca	Int	4	Es la satisfacción promovida por la actividad que es llevada a cabo, satisfacción individual por aprender (Ryan, Connell y Deci, 1985; citado en García Sánchez y Cruz Vargas, 2016)
		Motivación extrínseca	Ext	4	Es la intencionalidad instrumental, busca un incentivo ajeno a la actividad y/o un reconocimiento físico o social (Fuertes Seder, Ferrís Castell y Grimaldo Moreno, 2018)
		Valor de la tarea	VTar	6	Es la percepción individual que tiene el alumno hacia una tarea, es decir, el interés, la utilidad, la importancia y su costo (Abbas y Mahboubeh, 2017)
	Componente de expectativa	Creencias de control de aprendizaje	CCAp	4	Son las creencias y confianza que los estudiantes tienen con respecto al dominio de su propio aprendizaje (Suárez Riveiro, Fernández Suárez, y Anaya Nieto, 2005)
		Creencias de autoeficacia para el aprendizaje y el desempeño	CAAD	8	Es la confianza que tiene el estudiante de dominar los contenidos y alcanzar cierto nivel de rendimiento (Suárez Riveiro, Fernández Suárez, y Anaya Nieto, 2005)
Componente afectivo	Ansiedad	TstA	5	La preocupación que tiene el estudiante ante la tarea y demanda de las actividades escolares (test de ansiedad McKeachie, Pintrich y Lin, 1986)	

Fuente: adaptación de Suárez y Mora (2016).

Una vez obtenida la base de datos se dividió a la población en dos grupos considerando la modalidad de enseñanza previa a la contingencia para llevar a cabo el análisis. El primer grupo correspondía a los alumnos de

aprendizaje presencial que llevaron a cabo una transición a un entorno virtual (presencial/virtual), mientras que el segundo estuvo conformado por alumnos que pertenecen al sistema virtual o en su mayoría Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) y se les nombró como virtual/virtual.

La base de datos fue elaborada en el programa SSPS v.22, se realizó un análisis de consistencia interna entre los ítems de la prueba a partir de un alfa de Cronbach (Welch y Comer, 1988). Posteriormente, con el mismo programa, se llevaron a cabo pruebas de diferencia entre las medias de ambas poblaciones a través de una t de Student para muestras independientes, con el fin de comparar los resultados de los estudiantes antes y durante la pandemia de la COVID-19 (virtual/virtual) y los que iniciaron el curso con modalidad presencial, pero pasaron a la virtual (presencial/virtual).

Resultados

La consistencia interna del instrumento de medición utilizado en este trabajo presentó un alfa de Cronbach de .880, demostrando una consistencia interna alta entre los ítems de la prueba, en la tabla 2 se desglosa a detalle por cada una de sus dimensiones.

TABLA 2

Alfa de Chronbach de las 6 dimensiones del cuestionario MSLQ

Dimensión	Alfa de Cronbach
C. Valor intrínseco (4 ítems).	0.719
C. Valor extrínseco (4 ítems).	0.748
C. Valor de la tarea (6 ítems).	0.90
C. Expectativa de control del aprendizaje (4 ítems).	0.699
C. Expectativa de autoeficacia para el aprendizaje y desempeño (8 ítems).	0.895
C. Afectivo de ansiedad (5 ítems).	0.839

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 3 se muestran los estadísticos descriptivos de los grupos de modalidad presencial/virtual y virtual/virtual, divididos a partir de las seis dimensiones del cuestionario MSLQ. Se ha encontrado que las medias de respuesta en las dimensiones de valor extrínseco y afectivas de ansiedad son mayores en los participantes de modalidad presencial/virtual, mientras que las medias de respuesta en las dimensiones de valor intrínseco, valor a la tarea, así como las dimensiones de expectativa de control de aprendizaje y de autoeficacia para el aprendizaje y desempeño son mayores en el grupo de participantes en modalidad virtual/virtual.

TABLA 3

Estadística descriptiva de los grupos de modalidades presencial/virtual y virtual/virtual

Subcategoría	Modalidad del participante	Media	Varianza	Desviación estándar	Error ST
C. Valor intrínseco (4 ítems)	Presencial/virtual	23.730	12.585	3.548	0.338
	Virtual/virtual	24.010	13.712	3.703	0.411
C. Valor Extrínseco (4 ítems)	Presencial/virtual	21.120	23.206	4.817	0.459
	Virtual/virtual	19.650	28.649	5.351	0.595
C. Valor a la Tarea (6 ítems)	Presencial/virtual	35.84	26.505	5.148	0.491
	Virtual/virtual	37.63	34.836	5.902	0.656
C. Expectativa de control del aprendizaje (4 ítems)	Presencial/virtual	20.54	14.031	3.746	0.357
	Virtual/virtual	22.38	16.464	4.058	0.451
C. Expectativa de autoeficacia para el aprendizaje y desempeño (8 ítems)	Presencial/virtual	44.381	50.954	7.318	0.680
	Virtual/virtual	47.111	57.000	7.549	0.838
C. Afectivo de ansiedad (5 ítems)	Presencial/virtual	24.809	44.284	6.654	0.634
	Virtual/virtual	21.259	70.144	8.375	0.930

Fuente: elaboración propia.

Al llevar a cabo la comparación de medias entre ambos grupos (tabla 4), se puede confirmar que solo la diferencia entre medias del componente de valor intrínseco es no significativa ($t=-.539$, $p=.591$), por lo cual se muestra que el grupo de modalidad presencial/virtual le da una mayor importancia al componente de valor extrínseco ($t=1.980$, $p=.049$), y presenta mayores niveles de ansiedad ($t=3.262$, $p=.002$), mientras el grupo de modalidad virtual/virtual le da mayor importancia al componente de valor a la tarea ($t=-2.235$, $p=.027$), y tiene mayor expectativa de controlar su aprendizaje ($t=-3.269$, $p=.001$) así como de ser eficaz para aprender y desempeñarse dentro de la clase en línea ($t=-2.548$, $p=.012$), esto al presentar valores de diferencia entre medias estadísticamente significativas.

TABLA 4

Prueba de comparación de medias entre los grupos de modalidades presencial/virtual y modalidad virtual/virtual

Dimensión	Valor t	Diferencia de medias	Error ST	Sig.
Componente de valor intrínseco	-0.539	-0.285	0.591	.591
Componente de valor extrínseco	1.980	1.464	0.739	.049*
Componente de valor a la tarea	-2.235	-1.793	0.802	.027*
Componente de expectativa respecto de creencias de control de aprendizaje	-3.249	-1.846	0.568	.001***
Componente de expectativa respecto de creencias de autoeficacia para el aprendizaje y desempeño	-2.548	-2.729	1.071	.012*
Componente afectivo de ansiedad	3.262	3.549	1.540	.002**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, **** $p < .0001$

Fuente: elaboración propia.

Discusión

La presente investigación tuvo el objetivo de identificar y comparar los resultados de las diferencias en el valor extrínseco, intrínseco, y a la tarea, expectativas de control y autoeficacia en el aprendizaje, así como la ansiedad

(supercategoría motivación) que se presentó en los alumnos universitarios que tomaban clases virtuales antes y durante la pandemia de la COVID-19 (virtual/virtual), y alumnos que después de la normativa del 14 de marzo en México respecto de la toma de clases presenciales llevaron a cabo una transición a modalidad virtual (presencial/virtual).

A partir de los resultados obtenidos, los alumnos de clases virtual/virtual actúan de acuerdo con los hallazgos de Bourzgui, Alami y Diouny (2020), las clases en línea les permiten ser independientes en tiempo y lugar, tener acceso fácil a la información, así como mayor libertad de escoger los cursos específicos que desean; en este estudio presentaron esta independencia al darle un mayor valor a la tarea asignada, tener mejores expectativas de poder controlar su aprendizaje y desempeñarse dentro de la clase en línea con eficacia, es decir, los alumnos de clases virtuales tienen un control interno de motivación durante la clases, importando más el aprender para sí mismos que el que alguien valore su desempeño.

Por el contrario, los alumnos de clases presencial/virtual le dan mayor importancia a la motivación extrínseca y presentaron mayores niveles de ansiedad que los de modalidad virtual/virtual. Tal como lo mencionan Fuertes Seder, Ferrís Castell y Grimaldo Moreno (2018), quienes se rigen bajo una motivación externa esperan aprobación y reconocimiento, cualidad propia de la enseñanza cara a cara, en donde la interacción profesor-alumno al ser directa y comunicativa permite una valoración formativa constante, lo que no ocurre fácilmente durante la enseñanza virtual.

En las clases virtuales hay un distanciamiento entre los participantes que dificulta que las opiniones, ideas y validaciones puedan llevarse a cabo de manera eficaz (Pellas y Kazanidis, 2014); por ende, se entendería que los alumnos de modalidad presencial/virtual, acostumbrados a una constante valoración externa, al tomar clases en línea debido a la contingencia sanitaria, casi sin ningún apoyo previo para este aprendizaje, perciben una falta de control y autoeficacia, que del mismo modo da cuenta del nivel de ansiedad generado en ellos por la transición radical de modalidad. Por otra parte, quienes formaron parte de clases virtuales desde antes de la pandemia demostraron interés en el valor de la tarea a aprender más allá de ser reconocido por llevarla a cabo; es decir, los alumnos de clases virtuales se perciben capacitados, preparados y autónomos al momento de buscar el conocimiento y al enfrentarse a tareas

y actividades enriquecedoras se mantienen motivados pues tienen una expectativa favorable respecto de su capacidad de entenderlas y aprender en el proceso (Maggiolini, 2013).

En línea con lo anterior, Mestan (2019) encontró en su propia investigación que los alumnos que son previamente informados de un cambio de modalidad encuentran atractivo el combinar el aprendizaje presencial y virtual, resultado de no de reemplazar las actividades presenciales, sino de involucrar ambas a través de una transición progresiva. Esta nueva modalidad combinada existe en numerosos estudios en donde argumentan que la efectividad radica en tal combinación (presencial y virtual), es decir, un aprendizaje híbrido (Mestan, 2019) donde lo virtual funciona como complemento de lo presencial. Algunos investigadores (Riffell y Sibley, 2005; Bourzgui, Alami y Diouny 2020) descubrieron que la enseñanza combinada era equivalente o mejor que los cursos presenciales tradicionales, y que las actividades interactivas eran más eficaces. No obstante, se debe tomar en cuenta la intervención de los múltiples factores involucrados, como las habilidades y aptitudes de maestros y alumnos, expectativas, estrategias de aprendizaje, motivación, satisfacción e incluso el diseño de los cursos escolares.

Es por ello que a partir de lo argumentado por Bourzgui, Alami y Diouny (2020), se propone orientar a diseños de aprendizaje híbrido, al ser un modelo que permite a los estudiantes operar sin problemas en un entorno interactivo y de colaboración, motivándolos a participar, entender y a controlar de manera diferente sus emociones ante la tarea y los contenidos del aprendizaje. A pesar de que estos mismos autores explican que, aunque puede tratarse de un método positivo, también puede ser lo contrario, ya que existen ciertos factores que intervienen entre su éxito y fracaso, tales como la falta de habilidad para utilizar herramientas electrónicas tanto por parte de maestros como alumnos, en ocasiones la interfaz de las plataformas, el uso de este nuevo método por primera vez, entre otras.

Por lo tanto, las investigaciones y resultados son diversos con respecto a la población y sus experiencias con el aprendizaje virtual; McGee y Reis (2012) sugieren que las aplicaciones de la tecnología se relacionen con la movilidad, el acceso y el potencial del aprendizaje autodirigido de los estudiantes y, por ende, con los profesores. Del mismo modo es importante

involucrar y educar a alumnos y profesores con respecto al sistema híbrido, tanto en definición como en los objetivos y beneficios a largo plazo, ya que en ocasiones por la urgencia de implementar este aprendizaje no se revisa sistemáticamente el proceso de transición (Mestan, 2019), tal como sucedió con los estudiantes de la presente investigación, que se vieron forzados al cambio de modalidad sin previo aviso, por la emergencia que presentaba el mundo.

Ahora bien, el aprendizaje híbrido (Mestan, 2019) parece mejorar el compromiso en aquellos alumnos que tuvieron una transición progresiva de una modalidad a otra, puesto que se sentían atraídos y les gustaba la flexibilidad. No obstante, la presente investigación difirió en los resultados arrojados por el MSLQ respecto de la motivación de los alumnos. Esto es relevante debido a que Fuertes Seder, Ferrís Castell y Grimaldo Moreno (2018) argumentan que la motivación es un factor predeterminante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el caso de los alumnos de modalidad presencial/virtual acostumbrados a participar y que se les reconozca su esfuerzo, al ser dirigidos a una nueva modalidad, en un entorno donde la adquisición de nuevos conocimientos tiene que ser valorado por y para ellos, sin tener un reconocimiento externo, implica un cambio drástico que se convierte en un factor de ansiedad que posiblemente no solo impide el aprendizaje sino que evita la posibilidad de adquirir estrategias que le permitan resolver problemas similares a los aprendidos (Maggiolini, 2013) en su vida diaria y profesional.

Se prevé que en un futuro los alumnos llevarán a cabo un aprendizaje híbrido, es decir, tomarán clases presenciales y virtuales a la par. Por lo que es importante adquirir habilidades de ambas modalidades, adaptarse y ser capaces de continuar sus estudios, ser eficientes en el apoyo del proceso de enseñanza-aprendizaje y lograr adaptarse durante alguna situación que impida la modalidad tradicional presencial, todo esto a través de un desarrollo progresivo.

El implementar una transición progresiva de presencial a una virtual por medio del aprendizaje híbrido lograría capacitar a alumnos y profesores, de manera que vayan adquiriendo hábitos en torno a la tecnología (Geer, 2009, citado en McGee y Reis, 2012) y considerando también el tipo de clase impartida, como por ejemplo si es práctica, teórica o experimental; todo esto con el objetivo de evitar niveles altos de ansiedad, tal como aquí

se presentó con los estudiantes que se enfrentaron a un cambio radical por la pandemia de COVID-19. De esta manera se esperaría que la transición progresiva sea eficiente para la adaptación de la modalidad de estudiantes y profesores, resultando un método eficaz para el proceso de enseñanza-aprendizaje preparado para una situación que impida el aprendizaje tradicional presencial.

Una de las limitantes del presente estudio fue que se centró únicamente en la perspectiva del alumno por medio del cuestionario MSLQ, dejando a un lado la perspectiva del profesor. Es relevante incluir al profesor porque el proceso de enseñanza-aprendizaje funciona con el rol de cada uno, pero también con la interacción que tienen alumno-profesor, sin ellos este proceso no sería posible; cuando el profesor se encuentra motivado por compartir su conocimiento, se nota en la preparación de sus clases, en su interés de que el alumno aprenda y en su capacitación, lo cual, puede repercutir en la motivación del alumno, puesto que si sus estrategias de enseñanza son las adecuadas, motivarán al alumno. Por lo tanto, si el profesor está motivado, el alumno se sentirá de la misma manera. Para ello, se debería identificar qué pasó con la motivación del docente, con sus estrategias de enseñanza y su nivel de ansiedad al tener que pasar de manera emergente o progresiva de una modalidad presencial a una virtual, contrastándola con su actividad de siempre estar al frente del grupo cara a cara. También, se recomienda agregar testimonios de alumnos y profesores para comprender su vivencia y entender su realidad ante el cambio de una modalidad a otra, ya sea de manera emergente o progresiva, identificando los factores más importantes e influyentes en su motivación, tarea y ansiedad.

Finalmente, se sugiere poner énfasis en el tipo de asignatura que se está impartiendo/aprendiendo, puesto que existen algunas que son teóricas y otras prácticas y no todas tienen el mismo contexto, ni se enseñan/aprenden de la misma manera, además de que puede influir la personalidad del alumno y del profesor, así como sus necesidades, intereses, motivación, el valor de la tarea y el nivel de ansiedad que construyen.

Nota

¹ En adelante, en este artículo se usará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Abbas, Ali Zarei y Mahboubeh, Guilanian (2017). “The role of language learning strategies in predicting meta-cognitive and motivational self-regulated learning”, *Journal of Language Horizons*, vol. 1, núm. 2. Disponible en: <https://www.doi.org/10.22051/lghor.2017.8180.1000>
- Ali, Wahab (2018). “Influence of evolving technology in emerging online lives of the digital native university students”, *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology*, vol. 4, núm. 2. <https://www.doi.org/10.25275/apjcectv4i2edu15>
- Bourzgui, Farid; Alami Sanaa y Diouny, Samir (2020). “A comparative study of online and face-to-face learning in dental education”, *EC Dental Science*, vol. 19, núm. 3. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/339948717_A_Comparative_Study_of_Online_and_Face-to-Face_Learning_in_Dental_Education
- Duncan, Teresa y McKeachie, Wilbert J. (2005). “The making of the motivated strategies for learning questionnaire”, *Educational Psychologist*, vol. 40, núm. 2, pp. 117-128. https://www.doi.org/10.1207/s15326985ep4002_6
- Duncan, Teresa; Pintrich, Paul y McKeachie, Wilbert (2015). *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) Manual*. <https://www.doi.org/10.13140/RG.2.1.2547.6968>.
- Fernández, Marco; Hernández, Daniel; Nolasco, Rosario; De la Rosa, Roberto y Herrera, Noemi (2020). “Lecciones del Covid-19 para el sistema educativo mexicano”, *Distancia por tiempos. Blog de educación*. Disponible en: <https://educacion.nexos.com.mx/lecciones-del-covid-19-para-el-sistema-educativo-mexicano/>
- Fuertes Seder, Ariadna; Ferrís Castell, Ricardo y Grimaldo Moreno, Francisco (2018). “¿Un cambio de metodología que aumente la satisfacción y motivación del estudiante favorece su aprendizaje? Experiencias en el aula”, *Actas de las Jenui*, vol. 3, núm. 1. Disponible en: <https://www.uv.es/grimo/publications/jenui2018.pdf>
- García Sánchez, María Elena y Cruz Vargas, María Luisa (2016). “El alumno motivado: un análisis empírico de los factores motivadores intrínsecos y extrínsecos en el aula de inglés”, *Revista Investigación en la Escuela*, núm 90. <https://www.doi.org/10.12795/ie.2017.i90.05>
- Héctor Ardisana, Eduardo Fidel (2012). “La motivación como sustento indispensable del aprendizaje en los estudiantes universitarios”, *Pedagogía Universitaria*, vol. 17, núm. 4. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Eduardo_Hector_Ardisana/publication/280739046_LA_MOTIVACION_COMO_SUSTENTO_INDISPENSABLE_DEL_APRENDIZAJE_EN_LOS_ESTUDIANTES_UNIVERSARIOS/links/55c4b6c008aea2d9bdc38da4.pdf
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2014). *Metodología de la investigación*, 6ª ed, Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Gobierno de México (2020). Ley General de Educación, *Diario Oficial de la Federación*, 16 de marzo de 2020. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020_

- Maggiolini, Lucas Matías (2013). “Estrategias de motivación en una era digital: Teléfonos móviles y Facebook en el aula”, *Digital Education Review*, núm. 24. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4544819>
- Maldonado Gómez, Gabriel; Miró, María de los Ángeles; Stratta, Ana Elizabeth; Barreda Mendoza, Antonio y Zingaretti, Lara (2020). “La educación superior en tiempos de COVID-19: análisis comparativo México-Argentina”, *Revista de Investigación en Gestión Industrial, Ambiental, Seguridad y Salud en el trabajo*, vol. 2, núm. 2, pp. 35-60. <https://www.doi.org/10.34893/gisst.v2i2.79>
- McGee, Patricia y Reis, Abby (2012). “Blended course design: A synthesis of best practices”, *Online Learning*, vol. 16, núm. 4. <https://www.doi.org/10.24059/olj.v16i4.239>
- McKeachie, Wilbert. J; Pintrich, Paul R.; Lin, Yi-Guang y Smith, David A. (1986). *Teaching and learning in the college classroom: a review of the research literature*, Ann Arbor: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning/ The University of Michigan. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=ED314999>
- Mestan, Kemran (2019). “Create a fine blend: An examination of institutional transition to blended learning”, *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 35, núm. 1. Disponible en: <https://www.doi.org/10.14742/ajet.3216>
- Murphy, Michael P. A. (2020). “COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy”, *Contemporary Security Policy*, vol. 41, núm. 3. <https://www.doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749>
- Ortiz Granja, Dorys (2015). “El constructivismo como teoría y método de enseñanza”, *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, núm. 19. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Pellas, Nikolaos y Kazanidis, Ioannis (2014). “Online and hybrid university-level courses with the utilization of Second Life: Investigating the factors that predict student choice in Second Life supported online and hybrid university-level courses”, *Computers in Human Behavior*, vol. 40, pp. 31-43. <https://www.doi.org/10.1016/j.chb.2014.07.047>
- Riffell, Samuel y Sibley, Duncan (2005). “Using web-based instruction to improve large undergraduate biology courses: An evaluation of a hybrid course format”, *Computers & Education*, vol. 44, núm. 3. <https://www.doi.org/10.1016/j.compedu.2004.01.005>
- Rinaudo, María Cristina; Chiecher, Analía y Donolo, Danilo (2003). “Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire”, *Anales de Psicología*, vol. 19, núm.1. Disponible en: https://www.um.es/analesps/v19/v19_1/11-19_1.pdf
- Sociedad Mexicana de Psicología (2010). *Código Ético del Psicólogo*, Ciudad de México: Trillas.
- Suárez Riveiro, José Manuel; Fernández Suárez, Ana Patricia y Anaya Nieto, Daniel (2005). “Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado”, *Revista de Educación*, núm. 338, pp. 295-308. Disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ea7aff5a-3559-48e3-b156-2a2ee300b763/re33818-pdf.pdf>
- Suárez, Oscar Jardey y Mora, César (2016). “Adaptación y validación del inventario MSLQ para los cursos iniciales de física en la educación superior”, *Latin American Journal*

Physics Education, vol. 10, núm. 3. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6001928>

Welch, Susan, y Comer, John (1988). *Quantitative Methods for Public Administrators*, 2ª. ed., Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.

Zhang, Wunong; Wang, Yuxin; Yang, Lili y Wang, Chuanyi (2020). “Suspending classes without stopping learning: China’s education emergency management policy in the COVID-19 Outbreak”, *Journal of Risk and Financial Management*, vol. 13, núm. 55. Disponible en: <https://www.doi.org/10.3390/jrfm13030055>

Artículo recibido: 17 de febrero de 2021

Dictaminado: 11 de octubre de 2021

Segunda versión: 26 de octubre de 2021

Aceptado: 26 de octubre de 2021