

# Motivación sobre las materias de gestión empresarial en titulaciones interdisciplinarias

## Motivation on business management subjects in interdisciplinary degrees

Amor Jiménez Jiménez <sup>1</sup>; Ana Gessa Perera <sup>2</sup>; Pilar Sancha Dionisio <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Huelva, España ([amor.jimenez@decd.uhu.es](mailto:amor.jimenez@decd.uhu.es)) 

<sup>2</sup> Universidad de Huelva, España ([gessa@decd.uhu.es](mailto:gessa@decd.uhu.es)) 

<sup>3</sup> Universidad de Huelva, España ([mpsancha@uhu.es](mailto:mpsancha@uhu.es)) 

### RESUMEN

La implantación de planes de estudios interdisciplinarios, conjuntos o dobles titulaciones en grados universitarios es cada vez mayor, generando la necesidad de analizar si las materias pertenecientes a áreas, o disciplinas específicas, pueden afectar negativamente a la motivación del alumnado sobre la titulación.

Por ello, consideramos de gran interés reflexionar sobre la percepción de este tipo de titulaciones por parte del alumnado. Nos centramos en analizar la motivación de los estudiantes del Grado de Gestión Cultural frente a las materias de la vertiente empresarial del título. Para el estudio se ha utilizado el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM II) y se han aplicado pruebas estadísticas para estudiar los comportamientos de las diferentes dimensiones e ítems motivacionales considerando, además, el efecto que la variable curso pueda causar en la motivación del alumnado.

**Recibido: 23 de mayo del 2023. Aceptado: 30 de mayo del 2023. Publicado: 31 de enero 2024**

Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia Creative Commons Atribución - No Comercia\_ Compartir Igual 4.0 Internacional. (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>) que permite el uso no comercial, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada

### Descripción del autor:

**Amor Jiménez Jiménez:** Profesora Doctora en el Departamento de Economía Financiera, Contabilidad y Dirección de Operaciones en la Universidad de Huelva.

**Ana Gessa Perera:** Profesora Doctora en el Departamento de Economía Financiera, Contabilidad y Dirección de Operaciones en la Universidad de Huelva.

**Pilar Sancha Dionisio:** Profesora Doctora en el Departamento de Economía Financiera, Contabilidad y Dirección de Operaciones en la Universidad de Huelva.

Los resultados revelan bajos niveles de ansiedad y una adecuada adaptación del alumnado a las materias de la vertiente empresarial de la titulación. Resulta relevante la importancia atribuida al valor de la tarea y las repercusiones que esta dimensión tiene sobre otras subescalas motivacionales. Este trabajo es una aportación necesaria para cubrir la evidencia empírica de este campo de investigación.

**Palabra clave:** Administración de empresas; Finanzas y Contabilidad; Gestión Cultural; Calidad de la enseñanza; Motivación; Planes de estudios interdisciplinarios

### **ABSTRACT**

The implementation of interdisciplinary, joint or double degree study plans in university degrees is increasing, generating the need to analyze whether the subjects belonging to specific areas or disciplines can negatively affect the motivation of students with respect to the degree. For this reason, we consider it of great interest to reflect on the perception of this type of degree by students. We analyze the motivation of the students of the Degree in Cultural Management in front of the business branch subjects.

The Learning and Motivation Strategies Questionnaire (CEAM II) has been used and statistical tests have been applied to study the behaviors of the different motivational dimensions and items, considering, in addition, the effect that the course variable can cause in the motivation of the students.

The results reveal low levels of anxiety and an adequate adaptation of the students to the subjects related to business management of the degree. The importance attributed to the value of the task and the repercussions that this dimension has on other motivational subscales are relevant. This research is a

necessary contribution to cover the empirical evidence in this field of research.

**Keywords:** business management subjects; finance and accounting; cultural management; educational quality; motivation; interdisciplinary studies



## **I. INTRODUCCIÓN**

La garantía de la calidad de los estudios universitarios españoles establece como uno de los elementos básicos responder al compromiso de satisfacción de las necesidades y expectativas generadas por la sociedad, asegurando la calidad de la formación en los distintos estudios y cubriendo todas las dimensiones y los grupos de interés involucrados en el proceso formativo (ANECA, 2018). El interés de la evaluación de la calidad universitaria, cada vez más centrado en los aprendizajes de los estudiantes, conlleva que estudiantes, profesorado e instituciones universitarias establezcan un proceso continuo de discusión y reflexión sobre los distintos métodos de aprendizaje, enseñanza y evaluación (Biggs, 2004, Rúa, 2014). El profesorado universitario debe dedicar esfuerzos a reflexionar sobre la calidad de su enseñanza y a mejorarla a pesar de las condiciones no siempre favorables en las que ésta se desarrolla (Arbizu, 1994, Bernal et al. 2021). Factores independientes al estudiante tales como los conocimientos previos, capacidad y motivación de este afecta al resultado del aprendizaje que depende, a su vez, del contexto de enseñanza, los objetivos, el clima o los procedimientos de la institución (Dunkin y Biddle, 1974). Resulta de gran interés e importancia, buscar fortalecer las titulaciones universitarias a través de una evaluación diagnóstico que ofrezca información sobre la motivación del alumnado y sus intereses para poder tomar decisiones acertadas para la mejora de la calidad de los estudios universitarios (Jordán et al., 2018).

## **II. REVISIÓN DE LITERATURA**

Las capacidades de aprendizaje del alumnado maduran a lo largo de la vida comenzando a forjarse el perfil académico del alumnado desde los estudios postobligatorios, ya que estos orientan a los mismos hacia determinados itinerarios formativos con el objetivo de adquirir una preparación especializada acorde con sus perspectivas e intereses. Lo anterior se materializa en el ámbito universitario mediante los estudios de graduado/a que, si bien su finalidad es la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, la orientación a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional conlleva cursar

materias que pudiesen alejarse de sus perfiles académicos. Este hecho puede repercutir en sus perspectivas e intereses por las competencias de dichas materias (Roces et al., 1995), ya que procesos psicológicos básicos, tales como la motivación, concentración o la atención, necesarios para el aprendizaje, pudiesen verse afectados y repercutir en el futuro rendimiento académico (Chacón-Cuberos et al., 2019, Pintrich et al., 1991, Cabanach et al., 2009).

Según Schunk y Pajares (2009), la motivación es un concepto explicativo que nos ayuda a comprender por qué las personas actúan de cierta manera siendo un factor fundamental para la integración y éxito académico, que repercute en todas las fases del aprendizaje y que influye en la satisfacción con la elección de los estudios y las decisiones de continuidad en la carrera universitaria (Tinto, 2017, Fairchild et al., 2005, Llanes et al., 2021). Sin embargo, la capacidad del estudiante de autoregular activamente su cognición, emoción y comportamiento en orden a unas metas académicas (Pintrich, 2004) no siempre se alcanza de manera espontánea al llegar a la universidad, necesitando de intervenciones formales que permitan diagnosticar para atender mejor a las necesidades motivacionales del estudiantado de una manera eficaz, mediante el conocimiento del desarrollo de su propia naturaleza (García-Ros y Pérez-González, 2011, Nocito y Navarro, 2018, Garrote Rojas et al., 2016). Por ello, una intervención adecuada en este sentido por parte del profesorado o institución universitaria podría incidir favorablemente en la retención, satisfacción y persistencia de los estudiantes en sus estudios (Tinto, 2006, Demaris y Kritsonis, 2008).

Como es conocido, la integración interdisciplinar en los planes de estudios universitarios es un hecho constatado (Kathryn, 2014) que busca favorecer la actualización, innovación, diversificación y flexibilidad en las instituciones y titulaciones universitarias (Steve y Leela, 2003, Brunner y Miranda, 2016), así como, la capacitación de los futuros egresados frente a las exigencias cambiantes del mercado laboral (Steve y Leela, 2003, Romanovs, 2012). Concretamente, la rama de las artes y humanidades ha realizado importantes esfuerzos para incorporar un enfoque multidisciplinar a sus programas formativos con la inclusión de materias del campo de la ciencia, la ingeniería, la tecnología, la matemática y/o la medicina (National Academies of Sciences, Engineering and Medicine, 2018) tal que permita una formación global y multidimensional de sus egresados en materia económica,

medioambiental, social, cultural, tecnológica, política, medica, y moral (LaMore et al., 2013, Edmondson, 2020).

En el caso particular de los estudios universitarios de Graduado/a en Gestión Cultural de la Universidad de Huelva, pertenecientes a la rama de conocimiento de Artes y Humanidades, dos son las vertientes de esta titulación: humanística y empresarial (53% y 47% en formación básica y obligatoria, respectivamente). El perfil más habitual del alumnado de nuevo ingreso es aquel que procede de estudios de enseñanzas postobligatorias en especial de perfil artístico y humanístico en el que los contenidos matemáticos, económicos y/o financieros tienen poco o ningún peso en el currículo y que sí desempeñan un papel importante en el plan de estudio del Grado en Gestión Cultural.

Aun cuando las materias de la vertiente empresarial tienen una gran importancia dentro de la formación de los futuros gestores culturales, es común observar que el estudiante manifiesta escaso autoconcepto académico sobre estas, lo que trae consigo que se le dificulta aprender nuevos conceptos (Aliasgar et al., 2010, Fuentes et al., 2011, Rodríguez-Fernández et al., 2012). La actitud negativa del estudiante hacia las materias reseñadas por tratar aspectos matemáticos podría conducir a crear estados de ansiedad, algunas veces muy alto, y una motivación inicial poco favorable hacia las prácticas de enseñanza y aprendizaje, que obstaculiza este último (Rojas-Kramer et al., 2017, Sherman y Wither, 2003). Garry (2005) considera que estudiantes con una actitud positiva frente a materias de esta disciplina, están más motivados, comprometidos y entienden de manera más sencilla el material de sus clases.

La investigación académica se ha ocupado ampliamente de las actitudes y motivación que el alumnado de estudios de educación superior muestra frente a exámenes, estudio, tarea o presencialidad en clase (Larruzea-Urkixo et al., 2020), así como a determinadas disciplinas como la matemática, la estadística o el idioma entre otras (Rojas-Kramer et al., 2017, Ruiz de Miguel, 2015, Cheng, 2002, Godino et al., 2015, Garrote y Jiménez, 2018, Chacón-Cuberos et al., 2019, Campos-Mesa et al., 2019, Pérez-Fuentes et al., 2020). No obstante, resulta novedosa la preocupación de la comunidad científico-académica por el análisis de la motivación de los estudiantes frente a las materias de gestión empresarial de una titulación universitaria con un plan

de estudio interdisciplinar. Este hecho, unido a la escasez de publicaciones que aborden la experiencia de los estudiantes en las titulaciones que combinen disciplinas (interdisciplinares, dobles grados o programas conjuntos) (Wimshust y Manning, 2017, Michael y Balraj, 2003), convierten a este trabajo en una aportación relevante y necesaria para cubrir la evidencia empírica de este campo de investigación.

### **III. OBJETIVOS**

Con el propósito general de mejorar la calidad y percepción de los estudios del Grado en Gestión Cultural de la Universidad de Huelva respecto de las materias de la vertiente empresarial, surge esta investigación, desarrollada en el marco de la de Proyectos de Innovación Docente e Investigación Educativa de dicha universidad.

De forma más concreta, persigue como principales subobjetivos:

- a) Conocer y medir el nivel de motivación del alumnado respecto a las materias de la vertiente empresarial del título objeto de estudio.
- b) Determinar si existen diferencias significativas entre las subescalas de motivación y la variable categórica curso (1º, 2º, 3º o 4º).

### **IV. MÉTODO**

#### **4.1. Enfoque metodológico**

La investigación realizada sigue una metodología cuantitativa, de carácter descriptivo y diseño transversal, tal que, los resultados obtenidos puedan ser elementos de juicio, para la toma de decisiones, respecto de aquellos aspectos que sean susceptibles de mejora y repercutan positivamente en la motivación del alumnado.

#### **4.2. Muestra**

En el curso 2020-2021, el Grado de Gestión Cultural de la Universidad de Huelva contaba con 82 estudiantes matriculados en las diferentes asignaturas de la vertiente

empresarial de la titulación. El número de cuestionarios respondidos alcanzo el 92% de la población, en total 76 respuestas de estudiantes.

**Tabla 1.** *Características de la muestra (n=76)*

<b>Variables</b>		<b>Porcentaje</b>	<b>Media</b>
<b>Sexo</b>	Hombre	36.8	
	Mujer	63.2	
<b>Edad</b>			25.71
<b>Curso</b>	Primero	21.1	
	Segundo	28.9	
	Tercero	23.7	
	Cuarto	26.3	

Fuente: Elaboración propia

### 4.3. Técnicas, instrumentos, variables y procedimiento

Con el fin de conocer esta realidad, se emplea una metodología cuantitativa y se utiliza la versión castellana del cuestionario Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Pintrich et al., 1991), el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM II) (Roces et al., 1995).

El CEAM II consta de 81 ítems divididos en dos escalas. Por un lado, la escala motivacional (31 ítems) y por el otro, la escala de estrategias de aprendizaje (50 ítems), ambas compuestas por diferentes subescalas. La escala de motivación consta de seis subescalas motivacionales: *Motivación intrínseca*, *motivación extrínseca*, *valor de la tarea*, *creencias de control*, *creencias de autoeficacia* y *ansiedad*. Cada ítem es respondido por el alumnado de acuerdo con una escala Likert de 7 puntos (1=no, nunca; ...; 7=sí, siempre). El cuestionario muestra una fiabilidad elevada (Alpha de Cronbach = 0.89).

Para el análisis de los datos obtenidos se utiliza el programa IBM SPSS Statistics versión 22. Dicho análisis está dividido en dos fases. En primer lugar, se realizan análisis descriptivos a través de frecuencias y porcentajes, así como el cálculo de la media (M) y la desviación típica (DT). Se analiza la normalidad y homocedasticidad de los datos a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov y test de Levene, respectivamente. Posteriormente, para estudiar la hipótesis de investigación y las relaciones entre variables se utiliza la prueba ANOVA de un factor, post hoc



Bonferroni y correlaciones bivariadas de Pearson. Finalmente, a través de diagramas de dispersión se ilustran los comportamientos de las diferentes dimensiones e ítems motivacionales respecto de los cursos.

## V. RESULTADOS

### 5.1. Motivación del alumnado respecto de las materias de la vertiente empresarial

Atendiendo al objetivo de este trabajo, nos centramos en el análisis de los factores o subescalas que conforman la escala de motivación (*autoeficacia, ansiedad, valor de la tarea, metas extrínsecas, metas intrínsecas y creencias de control*) evaluadas a través del MSLQ. En la Tabla 2 se muestra una clasificación de los seis factores en función de la puntuación media que estas han recibido por parte de los estudiantes en el cuestionario. Los coeficientes alfa de Cronbach por factor muestran una fiabilidad de moderada a alta, aceptable para el estudio.

**Tabla 2.** *Clasificación y fiabilidad de los factores de motivación*

FACTOR	VALOR MEDIO	Alfa Cronbach
I. Autoeficacia	5,2566	0,889
II. Ansiedad	3,8474	0,564
III. Valor de la Tarea	4,9737	0,879
IV. Metas Extrínsecas	4,9737	0,649
V. Metas Intrínsecas	5,1491	0,482
VI. Creencias control	4,8158	0,631

Fuente: Elaboración propia

La creencia de los estudiantes acerca de sus propias capacidades para el logro de determinados resultados (*autoeficacia*), alcanza la mayor valoración media seguida muy de cerca por las *metas intrínsecas* y *extrínsecas* que muestran que el proceso motivacional del alumnado tiene un equilibrio entre factores internos o intrínsecos y externos. En el mismo nivel de las *metas extrínsecas* encontramos el *valor de la tarea* que proporciona información sobre el grado de importancia que los estudiantes conceden a las asignaturas y tareas de estas, su utilidad y el interés que le suscitan. En el penúltimo puesto encontramos las *creencias de control* cuya baja puntuación

pone de manifiesto la importancia que el alumnado asigna al esfuerzo, el uso de técnicas de estudio correctas y la capacidad de entender, aprender y controlar una asignatura. Finalmente, la menor valoración media se atribuye a la *ansiedad*, cuya interpretación debe ser al contrario que las anteriores, ya que las puntuaciones bajas indican que los estudiantes son capaces de controlar los pensamientos negativos respecto a los resultados que obtendrán en estas asignaturas.

Las puntuaciones medias en las subescalas de motivación se han obtenido a través de las valoraciones que los estudiantes han otorgado a los ítems que se integran en cada subescala (31 ítems en total). Resulta especialmente interesante conocer aquellos ítems con mejores y peores valoraciones y los factores con los que están vinculados (ver Tabla 3).

**Tabla 3.** *Ítems de motivación con valoraciones más altas y más bajas*

<b>Nº Item</b>	<b>Ítems más valorados</b>	<b>FACTOR o SUBESCALA</b>
21	Me irá bien este curso	Autoeficacia
2	Si estudio adecuadamente, aprenderé	Creencias Control
12	Puedo aprender conceptos básicos	Autoeficacia
18	Con mi esfuerzo, entenderé contenidos	Creencias Control
11	Importante mejorar expediente	Metas Extrínsecas
22	Satisfactorio entender a fondo	Metas Intrínsecas
<b>Nº Item</b>	<b>Ítems menos valorados</b>	<b>FACTOR o SUBESCALA</b>
3	Pienso mi examen es peor que el de otros compañeros	Ansiedad
19	Nervioso en exámenes	Ansiedad
25	Si no entiendo es porque no me esfuerzo	Creencias Control
14	Pienso consecuencias suspender	Ansiedad
9	Si no aprendo es por culpa propia	Creencias Control
28	Examen: pulso se acelera	Ansiedad

Fuente: Elaboración propia

Los ítems más valorados guardan relación con las subescalas *autoeficacia*, *creencias de control* y *metas extrínsecas e intrínsecas*. Por su parte, los menos valorados forman parte exclusivamente de las subescala *ansiedad* y *creencias de control*. Es destacable que cuatro de los seis ítems (ítems 3, 8, 14, 19 y 28) que miden la *ansiedad* muestran valores bajos indicando que los estudiantes no sienten angustias importantes frente a la realización de pruebas evaluables y el resultado de estas y, por tanto, respecto de estas asignaturas. Sin embargo, los bajos valores de los ítems

25 y 9, vinculados a las *creencias de control*, muestran que el alumnado considera que las causas de sus problemas de aprendizaje de los contenidos de las materias que estudia no son atribuibles a su falta de esfuerzo, tal y como se confirma en los ítems 2 y 18 que se encuentran entre los mejores valorados y que recoge la valoración de los estudiantes sobre la importancia de esforzarse para aprender y comprender adecuadamente.

El ítem 21 ha sido el que ha recibido mejor valoración por parte del alumnado que confía en el buen desarrollo del curso siendo reafirmado por el resultado del ítem 12, en el que se evidencia la confianza que los estudiantes tienen sobre su capacidad para aprender, realizar tareas y obtener un buen rendimiento, y los de los ítems 11 y 22 que muestran el interés por alcanzar una buena calificación en las asignaturas de la vertiente empresarial como consecuencia de haber comprendido a fondo los contenidos de dichas asignaturas.

Por todo lo anterior, se muestra que el alumnado tiene una buena consideración sobre los resultados que podrá obtener al cursar estas asignaturas fruto de su esfuerzo y motivados por el aprendizaje de los nuevos contenidos. Obviamente, esta aptitud repercute favorablemente en los bajos niveles de ansiedad que ofrecen. Asimismo, consideran que las dificultades asociadas al proceso de aprendizaje son ajenas a su control.

El análisis de las correlaciones de las dimensiones motivacionales (ver Tabla 4) muestra que el *valor de la tarea*, es decir, la relevancia para el estudiante, el disfrute de esta, la utilidad para su formación y el sacrificio que le supone, presentan una asociación significativa positiva y moderada con todas las dimensiones excepto con la *ansiedad*. De este modo, esta dimensión, y sus ítems, se convierte en esencial para garantizar el éxito del estudio de las asignaturas de la rama empresarial.

Existe asociación entre la *autoeficacia* y las *metas extrínsecas* e intrínsecas conllevando que los objetivos extrínsecos, asociados a los requisitos de aprendizaje y sistemas de evaluación, y el entusiasmo (intrínsecos) por el contenido de la materia, afectan o se ven afectados por el auto concepto competencial del alumnado frente a las exigencias requeridas por las materias. La *ansiedad*, por su parte, presenta una falta de asociación significativa con todas las dimensiones a excepción de las

*creencias de control* con la que tiene una asociación negativa débil. Este hecho, unido a la escasez de pensamientos negativos o angustiosos, puede implicar que el alumnado se siente adaptado al título y que asume la responsabilidad de sus propios éxitos o fracasos.

Finalmente, la creencia de control y las metras intrínsecas correlacionan positivamente. Asimismo, excluyendo la *ansiedad*, todas las asociaciones que se presentan son positivas lo que supone que el aumento en la valoración de una repercute en el aumento de la otra (perfecta positiva).

**Tabla 4.** *Matriz correlación entre las dimensiones motivaciones*

		Autoeficacia	Ansiedad	Valor_Tarea	Metas Extrínsecas	Metas Intrínsecas	Creencias Control
Autoeficacia	Correlación Pearson	1	-0,095	,165**	,163*	,370**	0,118
	Sig. (bilateral)		0,191	0,007	0,045	0,000	0,148
Ansiedad	Correlación Pearson		1	-0,089	0,059	0,14	-,253**
	Sig. (bilateral)			0,222	0,471	0,138	0,002
Valor_Tarea	Correlación de Pearson			1	,281**	,489**	,465**
	Sig. (bilateral)				0,000	0,000	0,000
Metas Extrínsecas	Correlación de Pearson				1	0,113	0,153
	Sig. (bilateral)					0,231	0,06
Metas Intrínsecas	Correlación de Pearson					1	,334**
	Sig. (bilateral)						0
Creencias Control	Correlación de Pearson						1
	Sig. (bilateral)						

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Fuente: Elaboración propia

## 5.2. Valoraciones de las subescalas de motivación del alumnado respecto de las materias de la vertiente empresarial según curso

Resulta interesante determinar el efecto de la variable categórica curso sobre las dimensiones motivacionales. Para ello se realiza un análisis ANOVA en dos fases. La primera, una comparación de medias de las subescalas, en función del nivel de curso, tal que nos posibilite detectar con precisión cuales son los factores motivacionales

estadísticamente significativos que nos permita profundizar en las causas que pudieran repercutir positiva o negativamente en la motivación del alumnado. La segunda, con un enfoque más desagregado y elemental, enfocada en la detección de aquellos ítems que pudiesen estar generando comportamientos desiguales entre los diferentes cursos de la titulación.

En la Tabla 5 se exponen los resultados relativos a las medias y desviación típica de cada dimensión motivacional según la variable curso. Asimismo, los p-valores del test de Levene confirman la homocedasticidad de las muestras y, finalmente, el análisis ANOVA concluye la existencia de efecto de la variable categórica curso sobre la *ansiedad*, *autoeficacia* y *valor de la tarea*.

**Tabla 5.** *Análisis descriptivo de las dimensiones de motivación según curso*

Curso		Subescala					
		Ansiedad	Autoeficacia	Tarea	M.Extrínseca	M.Intrínseca	C.Control
<b>Primero</b>	Media	4,125	4,78	4,64	5,06	5,16	4,53
	DT	1,45	1,27	1,29	1,54	1,2	1,56
<b>Segundo</b>	Media	3,2	5,39	5,26	5,26	5,3	4,98
	DT	1,84	1,28	1,42	1,42	1,34	1,68
<b>Tercero</b>	Media	3,72	5,28	5,6	5,6	5,45	5,34
	DT	1,72	1,11	1,2	1,2	1,25	1,33
<b>Cuarto</b>	Media	4,64	5,45	4,28	4,28	4,62	4,36
	DT	1,93	1,04	1,39	1,39	1,57	1,82
Test.Levene	Sig	0,061	0,064	0,454	0,931	0,706	0,277
Test. Anova	Sig	<b>0,000*</b>	<b>0,004*</b>	<b>0,000*</b>	0,692	0,131	0,057

\*p<0,05

Fuente: Elaboración propia

Una vez identificadas las dimensiones estadísticamente significativas, se realiza un análisis detallado del efecto de la variable curso sobre los ítems que integran cada subescala, cuya identificación nos facilitará la comprensión de la raíz originaria que causa la diferencia de medias en la dimensión motivacional que la integra. Para una mayor claridad expositiva, en la Tabla 6 se muestran sólo aquellos ítems que han resultado estadísticamente significativos tras el análisis ANOVA al que han sido sometido (confirmándose, previamente, la homocedasticidad de cada conjunto). Todos los ítems resultantes, excepto el ítem 22, están vinculados a algunas de las dimensiones que presentaron diferencias de medias significativas, lo que proporcionará información detallada para obtener conclusiones sustentadas en los

fundamentos individuales, básicos y específicos sobre los que el alumnado respondió en el cuestionario.

Para conocer los cursos donde se encuentran las diferencias estadísticamente significativas detectadas por el ANOVA de forma general, se realiza un análisis de contrastes de comparación de pares o Post-hoc de Bonferroni, cuyo resultado se incluye en la Tabla 6, sólo para los pares de cursos con significación en la diferencia de medias de forma que la tabla resulte más sencilla de interpretar.

**Tabla 6.** Resultados significativos Anova y contraste Post-hoc de los ítems en función del curso

Subescalas	Anova Sig.	Nº Item	Anova Sig.	Descripción del ítem	Grupos que presentan diferencias significativas	Post Hoc Bonferroni Sig.
Ansiedad	<b>0.000*</b>	28	<b>0,001*</b>	Examen: pulso se acelera	Segundo -Tercero Segundo - Cuarto	<b>0,043*</b>
Autoeficacia	<b>0.004*</b>	5	<b>0,027*</b>	Sacaré buenas notas	Primero - Cuarto	<b>0,029*</b>
		10	<b>0,036*</b>	Asignaturas tienen valor formativo	Segundo - Cuarto	<b>0,035*</b>
Valor Tarea	<b>0.000*</b>	17	<b>0,004*</b>	Los contenidos son interesantes	Tercero - Cuarto	<b>0,04*</b>
		23	<b>0,009*</b>	Útil aprender asignaturas	Primero – Tercero	<b>0,023*</b>
		27	<b>0,005*</b>	Importante entender contenidos	Tercero - Cuarto	<b>0,003*</b>
M. Intríns.	0,131	22	<b>0.037*</b>	Satisfactorio entender a fondo	Tercero - Cuarto	<b>0,035*</b>

\* $p < 0.05$

Fuente: Elaboración propia

A continuación, en la Figura 1 se ilustra el comportamiento de las dimensiones *ansiedad*, *autoeficacia* y *valor de tarea* respecto de la variable *curso*. Concretamente, la *ansiedad* tiene un comportamiento fundamentalmente ascendente tras su caída de primero a segundo, alcanzando los valores más elevados, y menos dispersos, en cuarto curso. La *autoeficacia*, por su parte, también sigue un comportamiento creciente, siendo especialmente relevante la diferencia entre los valores de primer y cuarto curso evidenciándose que el alumnado ha ido ganando confianza en el convencimiento de su capacidad aprender y obtener buenos resultados en estas materias. En cuanto al *valor de la tarea*, cabe resaltar el cambio drástico al pasar de

una tendencia ascendente de primero a tercero, a una caída abrupta de las valoraciones de cuarto.

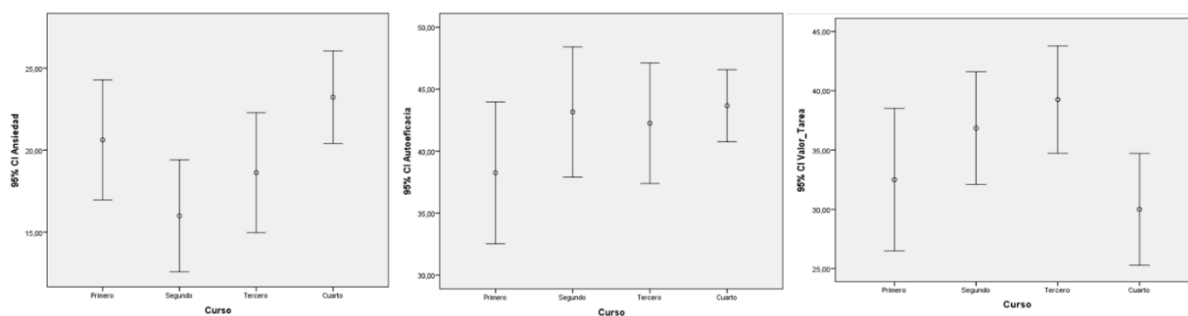
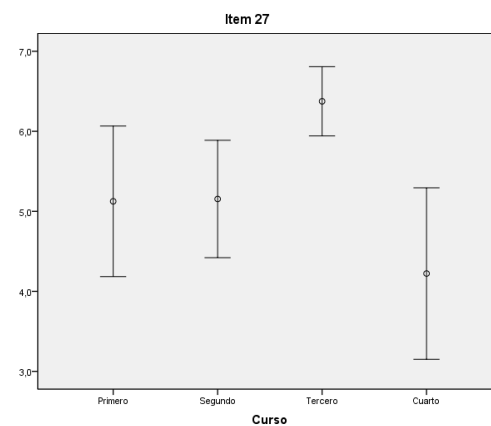
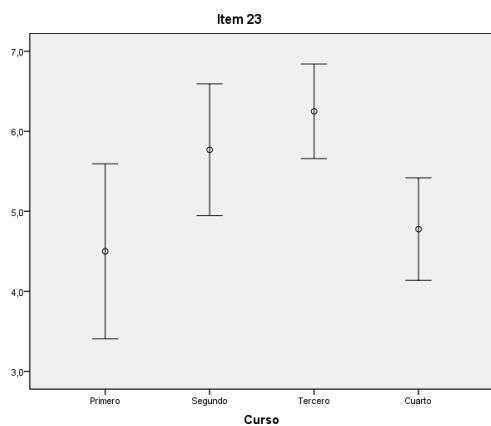
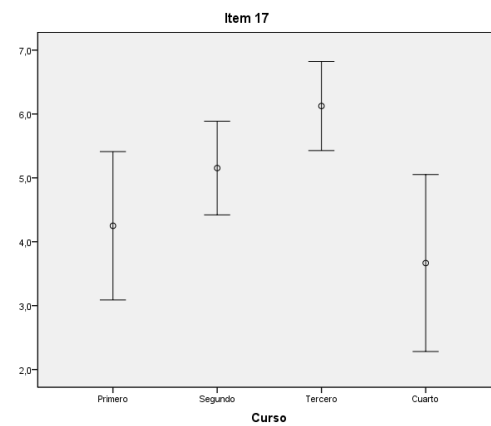
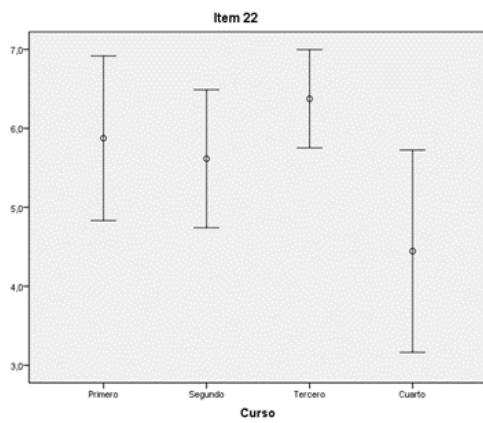
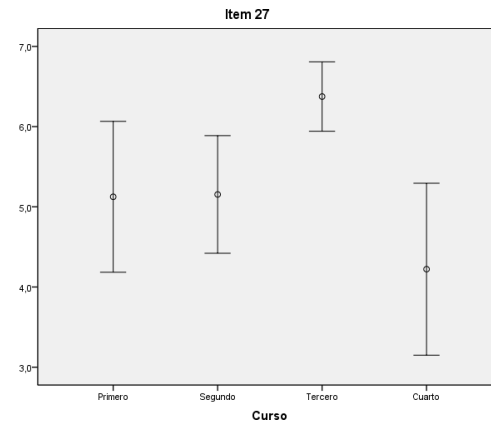
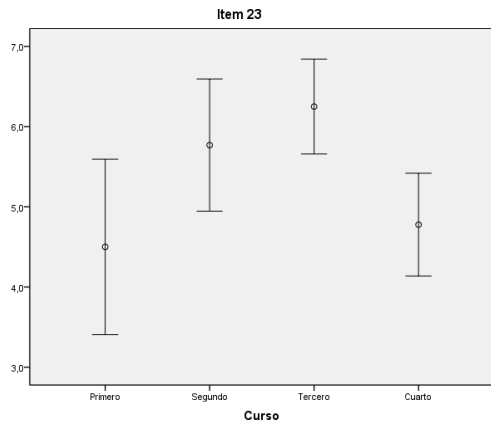


Figura 1. Comportamiento de las subescalas significativas respecto de la variable curso  
Fuente: Elaboración propia

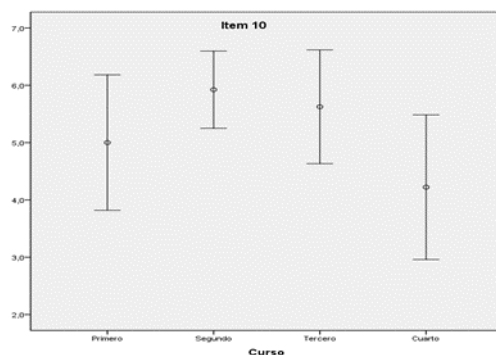
Sin lugar a duda, los comportamientos anteriormente expuestos requieren de un análisis pormenorizado de las repercusiones de los diferentes factores o ítems, que han resultado significativas, puedan ejercer sobre las dimensiones que han experimentado diferencias significativas por curso. Con esta finalidad, haciendo uso de la ilustración gráfica para facilitar el análisis de los comportamientos, se han representado las barras de dispersión de todos los ítems (ver Figura 2). El ítem 28 (pulso de acelera) era el único que mostraba significancia en relación con la *ansiedad*. Su comportamiento es igual, y afecta directamente, a los valores que alcanza la dimensión durante los distintos cursos de la titulación. La obtención de buenas notas (ítem 5) es el valor medido en la subescala de *autoeficacia* que resultó significativa respecto a los cursos. La tendencia que se observa en la gráfica es fundamentalmente creciente a lo largo de la carrera, en la que se muestra la convicción del alumnado por la obtención de buenas calificaciones.

En cuanto al valor de tarea, la información que ofrecen los ítems que miden el interés de los contenidos (ítem 17) y la importancia y utilidad de aprender contenidos (ítems 23 y 27) muestran que la actitud del alumnado en el primer curso no es buena, pero que mejora paulatinamente hasta tercero, en la que alcanza niveles altos y más uniformes. El valor formativo de las asignaturas (ítem 10), respecto del comportamiento de los ítems anteriores, comienza su declive un poco antes, en tercer curso. Cabe resaltar, una vez más, cómo las valoraciones de los cuatro ítems

significativos del *valor de la tarea*, disminuyen notablemente en el último curso. Finalmente, a pesar que la dimensión *metas intrínsecas* no resultó significativa, el ítem 22 que analiza la satisfacción de aprender con intensidad los contenidos, si presenta cambios significativos descendentes de tercero a cuarto curso.







**Figura 2.** Barras dispersión ítems respecto de la variable curso  
Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 7 se observa que la asociación que presentan los ítems que conforman el *valor de la tarea* es fuerte entre sí (ítems 10, 17, 23 y 27) poniendo, además, de manifiesto la fiabilidad de los datos recogidos en el cuestionario. Asimismo, la satisfacción de entender a fondo tiene una asociación significativa positiva moderada-alta con el interés, importancia, utilidad y el valor formativo de las asignaturas. Por su parte, la ansiedad frente al examen y la creencia sobre las calificaciones que se obtendrán (ítem 28) no presentan asociaciones significativas con el resto de ítems.

**Tabla 7.** Correlaciones entre ítems significativos

\*\* La

Ítems		Ítems						
		5	10	17	22	23	27	28
5	Correlación Pearson	1	,283	,266	,176	,285	,123	,062
	Sig. (bilateral)		,085	,107	,290	,083	,460	,712
10	Correlación Pearson		1	<b>,615**</b>	<b>,555**</b>	<b>,748**</b>	<b>,700**</b>	-,219
	Sig. (bilateral)			,000	,000	,000	,000	,187
17	Correlación Pearson			1	<b>,713**</b>	<b>,771**</b>	<b>,697**</b>	-,133
	Sig. (bilateral)				,000	,000	,000	,426
22	Correlación Pearson				1	<b>,680**</b>	<b>,649**</b>	,007
	Sig. (bilateral)					,000	,000	,965
23	Correlación Pearson					1	<b>,746**</b>	-,133
	Sig. (bilateral)						,000	,424
27	Correlación Pearson						1	,055
	Sig. (bilateral)							,743
28	Correlación Pearson							1
	Sig. (bilateral)							

correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Fuente: Elaboración propia

## VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La necesidad de la profesionalización de la gestión de la cultura es un hecho reivindicado por numerosas instituciones y organizaciones europeas estando, además, alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 tal que se garanticen nuevos modelos de gestión que permitan la sustentabilidad de la cultura y el patrimonio. El Grado de Gestión Cultural de la Universidad de Huelva, pionero a nivel nacional, comienza su andadura en el curso académico 2012/2013 con el objetivo de formar estudiantes que puedan ejercer profesiones de asesoramiento, dirección y gestión de empresas que hagan de la cultura un activo ético y económico. Las tasas de rendimiento, éxito y el número de matriculaciones de estudiantes de nuevo ingreso han gozado de estabilidad desde su inicio hasta el curso 2018/2019 en el que el descenso de este último comenzó a ser importante. Por ello, en este contexto, se considera la conveniencia y preocupación por determinar cómo afecta la carga de materias de gestión empresarial, con importantes contenidos de cálculo y análisis, en la motivación y predisposición de los estudiantes en los diferentes cursos de la titulación. Este estudio recibe el apoyo del programa de Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Huelva, previa evaluación de profesionales de reconocido prestigio académico de las Universidades Andaluzas pertenecientes al Banco de Evaluadores gestionado por la Dirección de Evaluación y Acreditación (DEVA) de la Agencia Andaluza del Conocimiento. Los proyectos de innovación docente tienen como finalidad, entre otros, mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje a través del estudio y análisis de todos aquellos factores y/o agentes que intervienen en el mismo. Lo antes expuesto, permite concluir la relevancia del apoyo institucional para la realización de este tipo de investigaciones propuestas por el profesorado, en el compromiso por el buen desarrollo de su docencia y la alianza con su faceta investigadora.

De este modo, el análisis estadístico de los datos obtenidos en este estudio de investigación permite alcanzar el cometido propuesto al inicio de este aportando resultados y conclusiones de interés y utilidad para adecuar medidas docentes y estratégicas concretas que favorezcan la valoración general de las asignaturas de la vertiente empresarial y, por ende, de la titulación de Graduado/a en Gestión Cultural.

De forma general, dos son las dimensiones motivacionales del alumnado que predominan sobre el resto. Por un lado, la expectativa y creencia de las capacidades de aprender y comprender que el alumnado tiene de sí mismo frente a este tipo de asignaturas (*autoeficiencia*) y, por otro lado, una alta valoración en cuanto a las necesidades, intereses, curiosidades, satisfacción o disfrute con la titulación (*metas intrínsecas*). De este resultado se infiere que el alumnado afronta el estudio y aprendizaje de las materias del ámbito empresarial con entusiasmo y confianza. Asimismo, las valoraciones más bajas las reciben las subescalas *ansiedad* y *creencias de control* cuya interpretación constata bajos niveles de angustia y una puesta en valor del esfuerzo que el alumno reconoce necesario e inherente a sí mismo.

Por su parte, el análisis pormenorizado de las conductas o aptitudes medidas en los ítems que integran cada subescala de modo global para la titulación, reafirman las conclusiones respecto de las dimensiones anteriormente expuestas. Así, los ítems mejor valorados ponen de manifiesto la creencia del alumnado en la obtención de buenos resultados como consecuencia de su esfuerzo y motivados por el aprendizaje de los nuevos contenidos. Obviamente, esta aptitud repercute favorablemente en los bajos niveles de ansiedad que ofrecen. Asimismo, consideran que las dificultades asociadas al proceso de aprendizaje son ajenas a su control.

A lo expuesto anteriormente, se une el hecho de la falta de asociación existente entre la *ansiedad* y la mayoría de las subescalas motivacionales, lo que se puede corresponder a una adecuada adaptación del alumnado al título siendo consciente de sus implicaciones y responsabilidades.

Los resultados obtenidos convierten al *valor de la tarea* en la dimensión más determinante con mayor número de asociaciones significativas y, por tanto, con mayor repercusión sobre otras dimensiones e ítems. Por ello, consideramos prioritario una atención especial a este factor que, indudablemente, se establece esencial para garantizar el éxito del estudio de las asignaturas de la rama empresarial.

Se confirma la hipótesis de estudio planteada en el segundo subobjetivo de este trabajo de investigación. Existen diferencias significativas entre las subescalas *ansiedad*, *autoeficacia* y *valor de la tarea* respecto a los cambios de curso a lo largo

de itinerario formativo de la titulación. Asimismo, se confirman relaciones significativas entre ítems específicos de dichas subescalas y la variable curso. Resulta relevante cómo los valores atribuidos en las subescalas, y en concordancia con los ítems que la integran, decaen en los últimos cursos y, especialmente, en cuarto curso. Una explicación plausible podría ser que en cuarto todas las asignaturas obligatorias son de la vertiente empresarial. En este sentido, podría resultar prioritario establecer una revisión de la distribución de las asignaturas en el plan de estudio tal que equilibre las cargas de estas materias a lo largo del itinerario formativo.

Por otro lado, este estudio contribuye a la investigación sobre motivación del estudiante universitario en titulaciones con planes de estudios interdisciplinarios, dobles grados o programas conjuntos con respecto a una vertiente específica del plan de estudio. Concretamente, el estudio específico de la motivación frente a las materias de la vertiente empresarial convierte a este trabajo en una aportación relevante y necesaria para cubrir la evidencia empírica de este campo de investigación.

Los resultados obtenidos respecto de la relevancia de la dimensión *valor de la tarea* invitan a profundizar, en futuros trabajos, sobre este aspecto que podría resultar prioritario para la mejora de la calidad de esta titulación.

## VII. BIBLIOGRAFÍA

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación - - ANECA (2018). Nuevo modelo del Programa AUDIT. V1\_2018. Recuperado de: <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-institucional/AUDIT>
- Aliasgari M., Riahinia, N., y Mojdehavar, F. (2010). Computer-assisted instruction and student attitudes towards learning mathematics. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern*, 3(1), 6-14. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2010.12.045>
- Arbizu, F. (1994). La función docente del profesor universitario. Servicio Editorial, Universidad del País Vasco.
- Bernal Peralta J., González Erber D., & Sandoval Yáñez C. (2021). La carga académica de estudiantes de una Facultad de Administración y Economía (Chile). Un aporte a la gestión de docencia universitaria. *Iberoamerican Business Journal*, 4(2), 93-112. <https://doi.org/10.22451/5817.ibj2021.vol4.2.11046>
- Biggs, J. B. (2004). Calidad del aprendizaje universitario. *Educatio Siglo XXI*, 22, 272. Recuperado a partir de: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/109>
- Brunner, J. J., y Miranda, D. A. (Eds.). (2016). *Educación superior en Iberoamérica: Informe 2016*. Santiago, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo. ISBN: 978-956-7106-66-7
- Cabanach, R. G., Valle, A., Gerpe, M., Rodríguez, S., Piñeiro, I., y Rosário, P. (2009). Diseño y validación de un cuestionario de gestión motivacional. *Revista de Psicodidáctica*, 14 (1), 29-47. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17512723003>
- Campos-Mesa, MC., González-Campos, G. y Castañeda-Vázquez, C. (2019). Análisis de la motivación del estudiante de educación superior participante en una propuesta de evaluación formativa. *SPORT TK: Revista*

*Euroamericana de Ciencias del Deporte*, vol. 8, nº 1 (Supl. 1), 53-58  
<https://doi.org/10.6018/sportk.401111>

Chacón-Cuberos, R., Padial-Ruz, R., González-Valero, G., Zurita-Ortega, F., y Puertas-Molero, P. (2019). Motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes de grado en Educación Primaria: análisis según factores académicos y hábitos saludables. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 5(3), 469-483.  
<https://doi.org/10.17979/sportis.2019.5.3.5465>

Cheng, Y. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, 35, 647-656. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2002.tb01903.x>

Demaris, M.C. y Kritsonis, W. A., (2008). The Classroom: Exploring its Effects on Student Persistence and Satisfaction. *Focus on colleges, universities, and schools*, 2(1). Disponible en:  
<http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Demaris,%20Michalyn%20The%20Classroom.pdf>

Dunkin, M. J. y Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston

Edmondson, J. (2020). *Enseñanza de intangibles: incertidumbre e imperfección y el desafío institucional de lo inconmensurable*. Formica, P. y Edmondson, J. (Ed.) *Innovación y las artes: el valor de los estudios de humanidades para los negocios*, Emerald Publishing Limited, 59-71. <https://doi.org/10.1108/978-1-78973-885-820201003>

Fairchild, A. J., Horst, S. J., Finney, S. J., y Barron, K. E. (2005). Evaluating existing and new validity evidence for the Academic Motivation Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 30(3), 331-358.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.11.001>

Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E., y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia [Self-concept and psychosocial adjustment in

- adolescence]. *Psicothema*, 23(1), 7–12. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72717207002>
- García-Ros. R. y Pérez-González, F. (2011). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 231-250. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17518828002>.
- Garrote Rojas, D. y Jiménez-Fernández, S. (2018). Perfil motivacional en estudiantes del grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria. *Educar*, 54 (2), 351-368. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.899>
- Garrote Rojas, D.; Garrote Rojas, C. y Jiménez-Fernández, S. (2016). Factores Influyentes en Motivación y Estrategias de Aprendizaje en los Alumnos de Grado. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 14(2), 31-44. doi: 10.15366/reice2016.14.2.002
- Garry, V.S. (2005). The effect of mathematics anxiety the course and career choice of high school vocational-technical education students. PhD Thesis Philadelphia.
- Godino, J. D., Aké, L. P., Contreras, A., Díaz, C., Estepa, A., F. Blanco, T., Lacasta, E., Lasa, A., Neto, T., Oliveras, M. L. y Wilhelmi, M. R. (2015). Diseño de un cuestionario para evaluar conocimientos didáctico-matemáticos sobre razonamiento algebraico elemental. *Enseñanza de las Ciencias*, 33 (1), 127-150 <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1468>
- Jordán Yopez, A., Morán Borja, L., y Camacho Tovar, G. (2018). La evaluación de los aprendizajes y su influencia en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto universitario. *Opuntia Brava*, 9(1), 215-224. Recuperado a partir de <http://200.14.53.83/index.php/opuntiabrava/article/view/134>
- Kathryn S. K. (2014). Examining the Student's Decision to Pursue a Joint Graduate Degree Program. *Social Work and the Law, Social Work Education*, 33 (7), 906-916, <https://doi.org/10.1080/02615479.2014.894971>

- Larruzea-Urkixo, N., Cardeñoso Ramírez, O., Ee Idoiaga Mondragón, N. (2020). El alumnado del grado de educación ante las tareas universitarias: emoción y cognición. *Educación XX1*, 23(1), 197-220, <https://doi.org/10.5944/educXX1.23453>
- Llanes Ordóñez, J., Méndez-Ulrich, J.L. y Montané López, A. (2021). Motivación y satisfacción académica de los estudiantes de educación: una visión internacional. *Educación XX1*, 24(1), 45-68, <http://doi.org/10.5944/educXX1.26491>
- LaMore, R., Root-Bernstein, R., Root-Bernstein, M., Schweitzer, J. H., Lawton, J. L., Roraback, E., Peruski, A., VanDyke, M., y Fernandez, L. (2013). Arts and Crafts: Critical to Economic Innovation. *Economic Development Quarterly*, 27(3), 221–229. <https://doi.org/10.1177/0891242413486186>
- Michael, S., and Balraj, L. (2003). Higher Education Institutional Collaborations: An Analysis of Models of Joint Degree Programs. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25 (2): 131–45, <https://doi.org/10.1080/1360080032000122615>
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine; Policy and Global Affairs; Board on Higher Education and Workforce; *Committee on Integrating Higher Education in the Arts, Humanities, Sciences, Engineering, and Medicine*; Bear A, Skorton D, editors. Washington (DC): National Academies Press (US); 2018 May 7.
- Nocito Muñoz, G., y Navarro Asencio, E. (2018). Mejora de las estrategias de autorregulación del aprendizaje en la Universidad: Impacto de un programa de adaptación académica a Grado. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 70(4), 121-136. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.60148>
- Pérez-Fuentes, M. D. C. , Núñez, A. , Molero, M. D. M. , Gázquez, J. J., Rosário, P. y Núñez, J. C. (2020). The Role of Anxiety in the Relationship between Self-efficacy and Math Achievement. *Psicología Educativa*, 26(2), 137-143. <https://doi.org/10.5093/psed2020a7>



- Pintrich, P.R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review* 16, 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Pintrich, P., Smith, D., García, T. y McKeachie, W. (1991). *A manual for of the motivated strategies learning questionnaire (MSLQ)*. Lansing, MI: The University of Michigan.
- Roces, C., Tourón, J. y González-Torres, M.C. (1995). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón*, 47 (1), 107-120
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L. y Revuelta, L. (2012). Ajuste escolar y personal en la adolescencia: El papel del autoconcepto académico y del apoyo social percibido. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 397-414, <https://doi.org/0.1387/Rev.Psicodidact.3002>
- Romanov E.V. (2012). Ineffective university: myth and reality. *University Management: Practice and Analysis*, 6, 70-76.
- Rojas-Kramer, C.A., Escalera-Chávez, M.E., Moreno-García, E. y García-Santillán, A. (2017). Motivación, ansiedad, confianza, agrado y utilidad. Los factores que explican la actitud hacia las matemáticas en los estudiantes de economía. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 527–540. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.875>
- Rúe, J. (2014). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 281-306. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5649>
- Ruiz de Miguel, C. (2015). Attitudes towards statistics of students in Education, Social Education and Primary and Elementary Education at UCM. *Educación XX1*, 18(2), 351-374, <https://doi.org/10.5944/educXX1.12158>
- Schunk, D. H., y Pajares, F. (2009). *Self-efficacy theory*. In K. R. Wenzel y A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35–53). Routledge/Taylor y Francis Group.

- Sherman, B. y Wither, D. (2003). Mathematics Anxiety and Mathematics Achievement. *Mathematics Education Research Journal*, 15 (2), 138-150. <https://doi.org/10.1007/BF03217375>
- Steve, O. M. y Leela, B. (2003). Higher education institutional collaborations: an analysis of models of joint degree programs. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25:2, 131-145, <https://doi.org/10.1080/1360080032000122615>
- Tinto, V.J. (2006). Research and Practice of Student Retention: What Next?, *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>
- Tinto, V.J. (2017). Reflections on student persistence. *Student Success*, 8(2), 1. <https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.376>
- Wimshurst, K. y Manning, M. (2017). Making sense of the combined degree experience: the example of criminology double degrees. *Studies in Higher Education*, 42 (4), 669–684. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1067605>