

## Nuevos perfiles de estudiantes de másteres en línea: aprendizaje autodirigido y motivación

## New online master student profiles: self-directed learning and motivation in the theoretical

**Iluminada Sánchez-Doménech**

*iluminada.sanchez@unir.net*

Universidad Internacional de la Rioja (España)

**Miguel Ángel Cabeza-Rodríguez**

*miguel.cabeza@unir.net*

Universidad Internacional de la Rioja (España)

**Rosario Caraballo-Román**

*rosario.caraballo@unir.net*

Universidad Internacional de la Rioja (España)

**Iluminada Sánchez-Doménech**

*iluminada.sanchez@unir.net*

Universidad Internacional de la Rioja (España)

**Miguel Ángel Cabeza-Rodríguez**

*miguel.cabeza@unir.net*

Universidad Internacional de la Rioja (España)

**Rosario Caraballo-Román**

*rosario.caraballo@unir.net*

Universidad Internacional de la Rioja (España)

### Resumen

La andragogía proporciona un marco teórico para comprender las características de los estudiantes adultos, sin embargo, existe un vacío empírico en cuanto a la validez de sus principios, así como, su actualización a la universidad en línea del siglo XXI. El presente estudio tiene dos objetivos específicos: 1)

### Abstract

The profile of students who resort to online university education has changed since the beginning of distance education. These students have characteristics and motivations that are different from those of traditional students and students of the 21st century. Andragogy provides a theoretical framework to understand the

conocer en qué medida los estudiantes adultos de un máster en línea se identifican con los principios de autodirección y motivación propuestos por Knowles; 2) conocer cómo se distribuyen esas características auto percibidas según edad y género y si existe correlación entre las variables edad/género y la auto identificación con los principios estudiados y los componentes en los que se han operativizado. Para el logro de esos objetivos se diseñó un cuestionario que cumplimentaron 168 estudiantes. Se realiza un análisis descriptivo, transversal y exploratorio. En la muestra analizada la competencia autopercibida para el aprendizaje autodirigido es mayoritaria, aunque significativa solo para las mujeres; no depende del tipo de motivación ni de la edad. Se identifican distintas motivaciones para cursar el máster y diferentes formas de implicación en el aprendizaje. Los resultados suponen un avance respecto al conocimiento de la distribución de las características de los estudiantes, así como, en la actualización de la andragogía al entorno universitario digital del siglo XXI.

**Palabras clave:** aprendizaje de adultos, educación en línea, motivación, estudiante universitario.

characteristics of adult learners, however, there is an empirical gap regarding the validity of its principles, as well as its updating to the online university of the 21st century. This study has two specific objectives: 1) to find out to what extent adult students of an online master's degree identify with the principles of self-direction and motivation proposed by Knowles; 2) to know how these self-perceived characteristics are distributed according to age and gender and if there is a correlation between the age/gender variables and self-identification with the principles studied and the components in which they have been operationalized. To achieve these objectives, a questionnaire was designed that was completed by 168 students. A descriptive, cross-sectional and exploratory analysis is carried out. In the analyzed sample, self-perceived competence for self-directed learning is the majority, although significant only for women; It does not depend on the type of motivation or age. Different motivations for taking the master's degree and different forms of involvement in learning are identified. The results represent an advance regarding the knowledge of the distribution of the characteristics of the students, as well as, in the update of the andragogy to the digital university environment of the 21st century

**Key words:** adult learning, online learning, university students, motivation.

## Introducción

El perfil de los estudiantes que recurren a formación universitaria en línea ha cambiado desde los inicios de la educación a distancia cuyo principal objetivo era facilitar el acceso a la educación universitaria a las personas adultas (Lee, 2017).

Las tasas de abandono de los estudios tras el primer año de los estudiantes de máster son sensiblemente superiores en las universidades no presenciales (Ministerio de Universidades, 2020). De acuerdo con Park y Choi (2009), el abandono del curso no tiene necesariamente que estar relacionado con el fracaso académico, sino que otros

factores, incontrolables para la universidad, como falta de apoyo familiar o institucional, problemas económicos o restricciones de tiempo pueden estar detrás, sin embargo, hay menos probabilidad de que los estudiantes abandonen si están satisfechos con el curso y si este es relevante para sus vidas. Para Ferreira y Maclean (2017), una de las principales razones de ese elevado abandono es que el diseño de instrucción en línea no tiene en cuenta la distribución de las diversas características que los estudiantes traen a la situación de aprendizaje. Asimismo, Ortega-Maldonado *et al.* (2017) señalan que los menores niveles de satisfacción en los estudiantes en línea podrían estar relacionados con sus características especiales y que la relación entre una metodología no ajustada al perfil y bajos niveles de satisfacción podría afectar negativamente los resultados académicos, como el rendimiento, el desarrollo de competencias y la percepción del aprendizaje.

Es imprescindible dar respuestas didácticas ajustadas a esas características que retan a las universidades a desarrollar estrategias educativas con creatividad y flexibilidad y a adoptar un nuevo paradigma que se adapte a este nuevo perfil de estudiantes (Wyatt, 2011; Ortega-Maldonado *et al.*, 2017).

La andragogía proporciona un marco para comprender las características y motivaciones de los estudiantes adultos (Remenick y Goralnik, 2019). Knowles es considerado el padre de la andragogía debido a que popularizó el término durante los años 60 y 70 para nombrar la educación de personas adultas. Sin embargo, existe un vacío empírico en cuanto a la validez de los principios andragógicos en los que basa la práctica andragógica, así como, su acomodación a la educación digital del siglo XXI (Blackley y Sheffield, 2015). Por otra parte, se ha criticado el sesgo masculino de la teoría andragógica (Merriam, 2001), mientras que los estudiantes online son mayoritariamente mujeres, además de encontrarse empleadas y de mayor edad que los estudiantes universitarios tradicionales (Tainsh, 2016).

El aprendizaje autodirigido (AAD) es un concepto central en el estudio y la práctica de la educación de adultos (Garrison, 1997; Merriam, 2001), una competencia fundamental para vivir y trabajar en nuestro mundo actual, en el que las condiciones sociales cambian rápidamente (Morris, 2019), es considerado un predictor de éxito académico, tanto en entornos tradicionales de aprendizaje como a distancia, y un componente del aprendizaje a lo largo de la vida (Cazan y Schiopca, 2014; Adib *et al.*, 2019), uno de los objetivos de la educación superior, y que se ha visto estimulado por las tecnologías de la información y la comunicación (Sumner, 2018).

El objetivo general de la investigación en la que se enmarca el presente estudio posee dos vertientes: la primera, teórica, consiste en comprobar si los estudiantes actuales que estudian en línea se identifican con los principios de Knowles que describe el aprendizaje de las personas adultas con el fin de actualizar la teoría al siglo XXI y a un entorno digital y, la segunda, de carácter práctico, trata de conocer la distribución de las características de este estudiantado según edad y género para adecuar las estrategias docentes a esas características; en concreto, este documento se centra en el estudio de dos de esos principios: la motivación para cursar el máster en línea y la capacidad autopercebida para el AAD y la distribución según edad y género del estudiantado caracterizado como tradicional y no tradicional, así como, si existe alguna relación entre características, edad o género

## Aproximación teórica

### Estudiantes tradicionales y no tradicionales

Los conocimientos previos y la experiencia laboral definen a los estudiantes no tradicionales, aunque la edad es el criterio para clasificar a los estudiantes como tradicionales o no tradicionales. En el contexto de la formación universitaria de postgrado, los estudiantes tradicionales se definen como aquellos que han seguido de forma ininterrumpida sus estudios a lo largo del sistema educativo, por lo que se encuentran en una franja de edad entre los 24 y 26 años, mientras que los no tradicionales se definen como aquellos mayores de 26 años que han retomado por variados motivos los estudios tras un periodo de tiempo más o menos prolongado alejados del ámbito académico y actualmente se encuentran empleados (Carreira y Lopes, 2019; Deschacht y Goeman, 2015).

De acuerdo con Bengo (2020), las personas adultas más jóvenes o tradicionales, que llegan al máster directamente del grado, buscan mejorar sus posibilidades de acceso a un trabajo relacionado con su titulación e incrementar su red social, por lo que su disposición a aprender depende de las oportunidades que la realización del máster puede ofrecerles en el futuro. Por el contrario, los estudiantes adultos de más edad pueden tener como objetivo una reorientación de su carrera (Carreira y Lopes, 2019) en busca de una mayor calidad de vida, mediante una posible mejora de la estabilidad laboral o salarial o con el objetivo de conseguir un horario que les permita compatibilizar su nueva condición de padres o madres. También es posible que las obligaciones familiares, laborales o económicas no les haya permitido hasta ahora cursar estudios relacionados con sus intereses reales por lo que su disposición a aprender sería, en este caso, la autorrealización y las motivaciones más intrínsecas (Bye *et al.*, 2007). Según Wyatt (2011), los estudiantes adultos dedican más tiempo a lo académico y están centrados en la materia, son más formales y están más motivados internamente que el estudiante universitario tradicional, pero necesitan más flexibilidad en los horarios y en los plazos de entrega de las actividades de evaluación continua.

Por otra parte, los estudiantes tradicionales pueden tener más conocimientos sobre las técnicas de evaluación en el aula y las habilidades de redacción académica, así como sobre el uso de tecnología educativa tanto en lo referido al entorno virtual de aprendizaje como a los recursos didácticos utilizados en la docencia; tienden a tener un trabajo de jornada parcial, relacionado o no con los estudios de grado, que les ayuda a pagar sus estudios o, dependiendo de su estatus social, que sufraga su tiempo de ocio; muchos de ellos pasan de depender de la familia a su independencia y las relaciones sociales se convierten en una prioridad, tanto como para la consolidación de su identidad adulta como para construir una red de apoyo en su nueva independencia de la familia y para el afrontamiento de las dificultades que les plantea la universidad (Bengo, 2020).

Otro tipo de estudiantes se encuentran en una franja de edad entre 30-50 años; a menudo son padres o madres y tienen un trabajo a jornada completa; suelen faltar a clase porque sus hijos se han puesto enfermos o por alguna demanda laboral inaplazable, pero poseen más experiencia profesional y de vida que la andragogía considera un recurso de aprendizaje (Dchaner y Polin, 2016; Knowles, 1990). Según Johnson y Nussbaum (2012), los y las estudiantes tradicionales son más propensos a desplegar estrategias de logro orientadas al desempeño y la evitación (evitan cometer errores en la comprensión y sacar

peores notas que sus pares) debido a que son menos autoregulados y su autoconcepto más dependiente de la aprobación de sus compañeros, mientras que el alumnado no tradicional tienden a estrategias de logro de dominio por aproximación, tratan de comprender más profundamente la materia, y utilizan el control metacognitivo.

## Principios andragógicos

La andragogía de Knowles (1975, 1980, 1990) basa su práctica en seis principios sobre las características del estudiante adulto que le diferencian del estudiante niño o adolescente. Según Knowles, “Estos dos modelos [pedagogía y andragogía] no representan dicotomías malo/bueno o niño/adulto, sino más bien un continuo de supuestos para ser comprobados en términos de adecuación para los estudiantes particulares en situaciones particulares” (Knowles, 1980, p. 391). Los principios que caracterizan según Knowles al estudiante adulto son los seis siguientes, de los que se desarrollan más ampliamente los referentes al autoconcepto y las motivaciones:

- 1) La persona adulta necesita saber por qué necesita aprender algo antes de emprender el aprendizaje y cómo puede utilizarlo en su vida real.
- 2) Las personas adultas llegan a la actividad educativa con gran volumen y diferente calidad de experiencia que los niños y jóvenes que debe ser aprovechada como recurso para su aprendizaje.
- 3) Las personas adultas están más dispuestas a aprender las cosas que necesitan saber para hacer frente eficazmente a situaciones de su vida real.
- 4) La orientación al aprendizaje de las personas adultas está centrada en la vida, la tarea o el problema actuales más que en los contenidos.
- 5) El autoconcepto del estudiante adulto como persona autodirigida: la persona adulta se considera a sí misma autónoma, responsable de sus propias decisiones y de su propia vida. Una vez ha alcanzado ese autoconcepto desarrolla una necesidad psicológica de ser vista y tratada por los demás como capacitada para la autodirección (Knowles, 1990). En el contexto de aprendizaje, Knowles define el AAD como aquel “en el que las personas toman la iniciativa, con o sin la ayuda de otros, para diagnosticar sus necesidades de aprendizaje, formular sus objetivos de aprendizaje, identificar recursos humanos y materiales para el aprendizaje, elegir e implementar estrategias de aprendizaje adecuadas y evaluar los resultados del aprendizaje” (Knowles, 1975, p. 18). Cabe matizar que la autonomía en el aprendizaje no significa la independencia del profesor, sino la capacidad de elección con criterio por parte del estudiante de qué nivel de autonomía puede ejercer con respecto del profesor (Grow, 1991).

Uno de los argumentos en contra de este principio es que existen adultos dependientes del docente y también adolescentes autónomos en su aprendizaje, por lo que podría tratarse, en todo caso, de un principio prescriptivo, no relacionado con la edad, de lo que el estudiante adulto debería ser (Hartree, 1984), más que descriptivo de lo que el estudiante adulto ya es. Para Knowles *et al.* (2015), el problema de la crítica sobre el supuesto de la independencia del aprendizaje dada por supuesta en el modelo andragógico surge de la confusión entre los conceptos “autodirección” en el aprendizaje, relacionada con la

autonomía personal y “auto enseñanza”, que implica el dominio por parte del estudiante de los conocimientos y las técnicas de enseñanza propios de un profesor. Según Knowles *et al.* (2015), una persona puede tener un alto grado de autonomía y, sin embargo, decidir aprender en un entorno instruccional altamente dirigido por un profesor. La decisión puede verse influida por el estilo de aprendizaje del estudiante, la necesidad de optimizar el tiempo de estudio u otra conveniencia, pero lo más habitual es que este tipo de decisión venga determinada por un bajo o nulo conocimiento previo sobre la materia a aprender y/o la mejor manera de aprender el tipo de material de que se trata (esta última probabilidad es la más destacada por Knowles). En un estudiante pueden darse ambas circunstancias, es decir, habilidades de auto enseñanza y habilidades para la autodirección del aprendizaje, solo una de ellas, o ninguna.

Según Knowles (1975) algunas de las características, habilidades y competencias que reúne un estudiante autodirigido son: concepto sobre sí mismo como una persona no dependiente y autodirigida, habilidad para relacionarse con los compañeros cooperativamente, para verlos como recursos para el diagnóstico de sus necesidades, planificación del aprendizaje, habilidad para ayudarles o recibir ayuda de su parte, habilidad para diagnosticar las propias necesidades de aprendizaje de modo realista con ayuda de los profesores y de los compañeros, habilidad para relacionarse con los profesores como facilitadores, apoyos o consultores y para tomar la iniciativa en el uso de estos recursos, habilidad para identificar recursos humanos y materiales apropiados a los diferentes objetivos de aprendizaje, habilidad para seleccionar estrategias efectivas y para utilizar los recursos de aprendizaje y llevar a cabo estas estrategias con destreza y con iniciativa y capacidad para evaluar el propio aprendizaje. Por tanto, y según Brookfield (2009), aprender de forma autodirigida no significa hacerlo de forma individual y en aislamiento, sino que los estudiantes autodirigidos, si se les provee de la posibilidad de trabajar en grupo o con otros pares, tienen la opción de hacerlo si consideran que así optimizarán sus esfuerzos en el aprendizaje.

- 6) Motivación: según Knowles (1990), en el modelo pedagógico, se espera que los alumnos estén motivados a aprender por factores externos como calificaciones, aprobación o desaprobación del profesor y presiones parentales. En andragogía se asume que, si bien las personas adultas responden a algunos motivadores externos (mejores trabajos, promociones, salarios más altos, etc.), los motivadores más potentes son presiones internas (el deseo de incrementar su satisfacción laboral, autoestima, calidad de vida, etc.). Para Knowles (1990) ambos tipos de motivación, así como el nivel de AAD del estudiante, deben ser respetados y alentados por el docente.

Según Ryan y Deci (2000) las personas varían no solo en su nivel de motivación (cuánta motivación) sino también en la orientación de esa motivación, es decir, en las actitudes y metas subyacentes que dan lugar a la acción (el porqué de esas acciones), y la calidad de la experiencia y el desempeño pueden ser muy diferentes dependiendo de si esa acción es motivada por razones intrínsecas o extrínsecas. Según Ryan y Deci (2020) la competencia autopercebida y la autonomía es crítica para mantener la motivación intrínseca. Al mismo tiempo, la motivación intrínseca hacia el aprendizaje se considera un componente esencial del AAD (Garrison, 1997), es el incentivo que permite a los estudiantes enfrentarse a una actividad de forma autodirigida (Du Toit-Brits y van Zyl, 2017).



Saeid y Eslaminejad (2017) relacionan la motivación de logro de los estudiantes universitarios, externalizada como el esfuerzo y el interés por el logro de sus metas, con una mayor competencia en el AAD. El estudiante autodirigido es una persona con un alto grado de autoeficacia, intrínsecamente motivada, que establece sus propios objetivos y elige las estrategias apropiadas para lograrlos (Garrison, 1997). El alumnado que estudia en línea posee una mayor capacidad de autoanálisis que el estudiantado presencial, y esta esta capacidad podría estar relacionada con niveles más altos en las creencias de autoeficacia laboral (competencias), según Ortega-Maldonado *et al.*, (2017). Para Ryan y Deci (2000), el desarrollo de la motivación intrínseca depende del grado en que las necesidades innatas, de autonomía, de relación y de competencia se ven apoyadas por el entorno social del individuo.

Por tanto, autonomía, competencia y motivación intrínseca conformarían una especie de círculo virtuoso que promueve el AAD cuando la situación ambiental lo refuerza. Si el contexto de aprendizaje ayuda al alumnado a planificar, implementar y evaluar el aprendizaje mediante el uso de habilidades y atributos como la motivación, la autogestión y el autocontrol, es más probable que se produzca el AAD; además, las posibilidades que ofrece la tecnología pueden brindar al alumnado oportunidades para mejorar el proceso del AAD (Sumuer, 2018). Según Du Toit-Brits y van Zyl (2017), esto no significa que el AAD no pueda ser llevado a cabo con motivación extrínseca, sino que ésta no sería tan potente como la intrínseca para favorecer un AAD efectivo y sostenido en el tiempo. Como señala Youde (2018), la investigación sobre los motivadores intrínsecos y extrínsecos ha demostrado que ambos tipos influyen positivamente en el rendimiento de los estudiantes adultos y que la importancia relativa de un grupo de motivos sobre el otro parece diferir en varios contextos de educación superior.

## Método

Este estudio forma parte de un proyecto más amplio que pretende actualizar la teoría del aprendizaje adulto de Knowles al entorno digital del siglo XXI e identificar la distribución de las características entre los estudiantes que cursan másteres en línea. El presente estudio se plantea dos objetivos específicos: 1) comprobar en qué medida los estudiantes adultos de un máster en línea se identifican con los principios de autodirección y motivación propuestos por Knowles (1975, 1990); 2) conocer cómo se distribuyen esas características auto percibidas según edad (estudiantes tradicionales y no tradicionales) y género y si existe correlación entre las variables edad/género y la auto identificación con los principios estudiados y los componentes en los que se han operativizado. Para estos objetivos, y dado que no se halló en la literatura ningún cuestionario validado que pudiera responder a los mismos, se diseña un cuestionario *ad hoc* del que se presenta en este documento las cuestiones relacionadas con la auto competencia para el ADD y la motivación. Se realiza un análisis de los resultados descriptivo, cuantitativo, transversal con un diseño no experimental exploratorio.

## Participantes

El estudio se realiza en una universidad privada 100% en línea. Podemos definir la muestra como de nivel socioeconómico medio-alto, con nivel académico de grado o licenciatura. Dato interesante es que el alumnado procede de un amplio número de comunidades

autónomas del Estado español. Se trata de un máster habilitante de capacitación pedagógica para ejercer la docencia en educación secundaria. Las sesiones presenciales virtuales, de carácter voluntario, quedan grabadas y disponibles en la plataforma de la asignatura junto con otros recursos didácticos. La autonomía en el aprendizaje se encuentra implícita en el modelo pedagógico del máster.

**Tabla 1.** Datos demográficos de la muestra.

		%	Frecuencia
Género	Mujer	69,05	116
	Hombre	30,36	51
	Otra identidad	0,60	1
Edad (N=167) *	>26	19,64	33
	26-45	70,83	119
	<45	8,93	15
Estudios previos	Ciencias de la Salud	32,74	55
	Ingenierías	17,26	29
	Humanidades	17,26	29
	Ciencias de la Vida	19,64	33
	Ciencias Sociales	9,52	16
	Matemáticas	2,38	4
	Arquitectura	1,19	2
Trabajo actual relacionado con el máster	No	86,90	146
	Sí	13,10	22

*Nota.* \*Una estudiante no especificó su edad.

*Fuente:* elaboración propia

El cuestionario se presentó a los estudiantes en las sesiones presenciales virtuales y en los foros de la plataforma a un total de 320 estudiantes de los cuales lo cumplimentaron un total de 168 estudiantes. En la Tabla 1 se recogen los datos demográficos de la muestra. Solo un 19,64% de los estudiantes de la muestra puede considerarse tradicional según el criterio de edad. Solo un 13,10% tiene un trabajo relacionado con la educación actualmente. Una mayoría de la muestra es mujer (69, 05%).

## Instrumento

Para el estudio se diseñó un cuestionario de dos partes: la primera recoge datos demográficos de la muestra y la segunda está formada por 19 preguntas orientadas a conocer la autoidentificación del estudiante con los principios andragógicos de Knowles.

Para el análisis estadístico de fiabilidad del instrumento, análisis de varianza y de correlación de los datos obtenidos del cuestionario se empleó el software IBM SPSS Statistics versión 25. El análisis del parámetro alfa de Cronbach para la fiabilidad del cuestionario completo en esta primera versión arrojó una fiabilidad  $\alpha=0,885$ . En el análisis se utilizó estadística descriptiva mediante el uso de medias y desviaciones típicas, y análisis de varianza. Adicionalmente, se utilizó prueba U de Mann-Whitney, para comprobar la heterogeneidad, y la correlación bivariada de Pearson para estimar el grado de relación entre las variables a analizar.



La definición operacional de la variable autoconcepto para el aprendizaje autodirigido se ha subdividido en dos variables: 1) competencia autopercebida para el AAD (preguntas 1 y 2) y 2) elección de las actividades que realizará y los recursos que utilizará para lograr los objetivos de la forma más efectiva (preguntas 3 y 4).

En cuanto al tipo de motivación para estudiar el máster, se seleccionaron los motivos apuntados por Knowles para subdividirla en dos tipos: 1) intrínseca (preguntas 7, 8 y 9); 2) extrínseca (preguntas 5 y 6). En la Figura 1 se relacionan las variables analizadas y las preguntas del cuestionario correspondientes.

AAD	Competencia autopercebida	1. Me considero un/a estudiante autónomo/a, capaz de aprender por mí mismo/a y de organizar mi tiempo de estudio sin nadie que me ayude y supervise 2. Una de las razones por las que escogí una universidad on-line es porque me permite El aprendizaje autónomo, tomar las decisiones sobre cuándo y cómo estudiar y dedicarle el esfuerzo que considero conveniente
	Elección de recursos de apoyo	3. Elijo las sesiones online que quiero ver según la dificultad y/o interés que me suscita el tema 4. Me apoyo en recursos diferentes a los que ofrece la universidad (otros compañeros, artículos, vídeos, etc.) para comprender o/y profundizar en aspectos puntuales del temario
Motivación	Extrínseca	5. Lo que me llevó a estudiar este máster es que me ayuda a conseguir un trabajo 6. Lo que me llevó a cursar este máster es mi interés de promocionar profesionalmente
	Intrínseca	7. Me matriculé en este máster para demostrarme a mí mismo/a que sigo siendo un/una buen/a estudiante 8. Uno de los motivos por los que me matriculé en este máster es para ser mejor profesional
		9. Uno de los motivos por los que me matriculé en este máster es para poder mejorar mi calidad de vida

Figura 1. Extracto del cuestionario con variables estudiadas e ítems relacionados.

Fuente: elaboración propia.

## Procedimiento

El cuestionario se elaboró usando la herramienta *Google Forms* y fue difundido entre el alumnado en los foros de la plataforma virtual y en las sesiones presenciales virtuales durante el mes de abril de 2021. Las opciones de respuesta fueron graduadas en una escala Likert: totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo.

Para el presente análisis se agrupó a los estudiantes en tres franjas de edad, tradicionales (<25), no tradicionales (26-45) y no tradicionales mayores de 45 años.

## Resultados

En primer lugar, se analizan los resultados con respecto a la variable edad y su relación con la competencia autopercebida para el AAD.

El 44,91% de los estudiantes de la muestra se autoidentifica totalmente como un estudiante autónomo, capaz de aprender por sí mismo/a y de organizar su tiempo de estudio sin que nadie le ayude y supervise y un 37,72% está de acuerdo con la afirmación, aunque no totalmente. El grupo con el porcentaje más alto de estudiantes que se identifican totalmente con la afirmación es el de mayores de 45 años (60%). El grupo que menos se identifica totalmente con la afirmación es el grupo de menores de 25 años entre los que un 54,55% se mostró en desacuerdo.

En cuanto a la segunda cuestión, para el 55% (totalmente de acuerdo) y el 70% (de acuerdo) de los estudiantes uno de los motivos para matricularse en una universidad en línea fue porque permite la autonomía en el aprendizaje y la posibilidad de organizar

el tiempo y el modo de estudiar, mientras que para un 33% (en desacuerdo) y un 9% (totalmente en desacuerdo) esa autonomía no fue uno de los motivos. En cuanto a las respuestas a la cuestión sobre la elección de sesiones en línea, el porcentaje es muy similar entre los menores de 25 años (15,15% totalmente de acuerdo y 24,24% de acuerdo) y los que se encuentran en la franja 26-45 años (15,13% totalmente de acuerdo y 26,05% de acuerdo), mientras que, los mayores de 45 años es el grupo que menos elige las sesiones que quiere ver (73,33% sumando las respuestas “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”) y también el grupo que menos se apoya en recursos diferentes de los que ofrece la Universidad (40% sumando las respuestas “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”).

En cuanto a los motivadores intrínsecos, solo un 6,23% respondió “muy de acuerdo” a la cuestión sobre demostrarse así mismo que sigue siendo un buen estudiante. Entre los estudiantes cuyo motivo es ser mejor profesional encontramos un mayor porcentaje de respuestas “totalmente de acuerdo” entre los estudiantes menores de 25 años, aunque las respuestas “de acuerdo” obtuvieron porcentajes por encima del 50% tanto en los estudiantes de la franja 26-45 años y mayores de 45 años. La cuestión referente a la mejora de la calidad de vida como motivación para cursar el máster obtuvo más respuestas “totalmente de acuerdo” entre los estudiantes en la franja de edad 26-45 (55,56%) seguidos por los estudiantes menores de 25 años (38,46%), aunque el 60% de los estudiantes mayores de 45 respondió “de acuerdo”.

En segundo lugar, analizamos los resultados con respecto al género. El 50,86% de las mujeres y 34% de los hombres se identifican totalmente con la afirmación sobre su capacidad para aprender por sí mismo/a y de organizar su tiempo de estudio sin nadie que les ayude y supervise, aunque si sumamos las respuestas “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”, los porcentajes entre hombres y mujeres se igualan alcanzando el 93,10% y 94% respectivamente. Solo para el 35% de las mujeres y el 25,49% de los hombres uno de los principales motivos para matricularse en una universidad en línea fue la autonomía que permite esta modalidad de enseñanza, aunque están de acuerdo con la afirmación el 42,24% de las mujeres y el 60% de los hombres. A la cuestión sobre si se apoyan en recursos diferentes a los que ofrece la universidad para apoyar su aprendizaje, las respuestas del grupo de hombres y la persona con otra identidad son las que parecen identificarse más con la afirmación. En cuanto a la cuestión sobre la elección de las sesiones en línea, los porcentajes son similares en hombres y mujeres.

En cuanto al tipo de motivación para cursar el máster en línea según el género, tampoco existen diferencias importantes en cuanto a los tipos de motivación entre mujeres y hombres. Aproximadamente el 50% de ambos grupos está de acuerdo en que uno de los motivos para cursar el máster es que puede ayudarles a conseguir un trabajo y también a promocionar profesionalmente. En cuanto a la necesidad de demostrarse a sí mismos que siguen siendo buenos estudiantes, los porcentajes en hombres (5,88% y 17,65%) y mujeres (0,86% y 5,88%) resultaron bajos, aunque ligeramente superiores en los hombres. La persona con otra identidad respondió estar totalmente de acuerdo en esta cuestión. En cuanto a la mejora de la calidad de vida como motivador intrínseco para cursar el máster, se aprecia un porcentaje superior en mujeres (51,72%) que estuvieron totalmente de acuerdo, frente al 45,10% de los hombres. Sin embargo, si sumamos los porcentajes de las respuestas “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”, los hombres alcanzan el 96,08% de conformidad frente al 91,38% de la conformidad en mujeres.

Como puede observarse en la Tabla 2 sobre la correlación entre la edad y la motivación y la competencia autopercebida para el AAD, no se encontraron relaciones que puedan ser consideradas estadísticamente significativas en el caso de la motivación extrínseca y el AAD con relación a la edad. Tan solo en la motivación intrínseca nos encontramos por debajo del límite estándar para poder considerar la significación estadística ( $p=0,048$ ), resultando una baja correlación de Pearson de la motivación intrínseca con la edad ( $r(167)=0,12$ ). Por lo tanto, con los datos disponibles se observa una correlación de la edad, que podemos calificar de muy baja, tan solo con la motivación intrínseca, pero no para la extrínseca o el AAD.

**Tabla 2.** Correlación entre motivación intrínseca/extrínseca con la edad y entre AAD con la edad.

		N	M	DT	r (167)	p
ME	<25 años	25	1,92	0,67	0,06	0,20
	26 a 44 años	127	1,96	0,70		
	>45 años	15	2,13	0,61		
	Total	167*	1,97	0,69		
MI	<25 años	25	2,29	0,55	0,12	0,048
	26 a 44 años	127	2,27	0,53		
	>45 años	15	2,56	0,50		
	Total	167	2,30	0,53		
AAD	<25 años	25	2,15	0,46	-0,05	0,23
	26 a 44 años	127	2,07	0,49		
	>45 años	15	1,97	0,60		
	Total	167	2,08	0,49		

*Nota.* N=número; M=media; DT=desviación típica; r = correlación de Pearson; p=significancia estadística; ME=Motivación extrínseca; MI=Motivación intrínseca; AAD=aprendizaje autodirigido. \*Una estudiante no declaró su edad en el cuestionario.

El test de homogeneidad de Levene mostró que las varianzas entre género (mujeres/hombres) pueden considerarse iguales:  $F(1,165)=0,197$ ,  $p=0,657$  para el aprendizaje autodirigido – competencia autopercebida, obteniendo  $F(1,165)=2,586$ ,  $p=0,110$  para el caso de la elección de recursos de apoyo para el aprendizaje autoridrigido,  $F(1,165)=0,103$ ,  $p=0,748$  para la motivación extrínseca, y finalmente  $F(1,165)=0,394$ ,  $p=0,531$  para la motivación intrínseca.

La falta de normalidad en las distribuciones de los datos evita que podamos realizar una prueba t de Student, a pesar de la presentar homocedasticidad, por lo que entre los grupos mujeres y hombres realizamos una prueba U de Mann-Whitney en la competencia autopercebida para el aprendizaje autodirigido, en el que aparece significación estadística ( $U=2342,5$ ,  $p=0,017$ ). Para el resto de las variables, no encontramos significación estadística suficiente en esta prueba entre el género y las siguientes variables: la elección de recursos de apoyo para el aprendizaje autodirigido ( $U=2651$ ,  $p=0,352$ ), motivación extrínseca ( $U=2520,5$ ,  $p=0,163$ ), y motivación intrínseca ( $U=2791,5$ ,  $p=0,672$ ).

Por tanto, se puede afirmar que la media de competencia autopercebida para el aprendizaje autodirigido para las mujeres ( $M=1,75$ ,  $SD=0,5959$ ) resulta, de forma estadísticamente significativa, algo más cercana al valor máximo que para los hombres ( $M=1,961$ ,  $SD=0,6312$ ).

## Discusión y conclusiones

Los objetivos de esta investigación eran, por una parte, comprobar en qué medida los estudiantes adultos de un máster en línea se identifican con los principios de autodirección y motivación propuestos por Knowles (1975, 1990); y, por otra, conocer cómo se distribuyen esas características auto percibidas según edad (estudiantes tradicionales y no tradicionales) y género y si existe correlación entre las variables edad/género y la auto identificación con los principios estudiados y los componentes en los que se han operativizado.

Roessger *et al.* (2020) y Adib *et al.* (2019) tampoco encontraron relación entre la habilidad para el AAD con la edad o estadio de desarrollo. En el estudio de Ekoto y Gaikwad (2015) la preferencia por la andragogía tampoco se relacionaba con la edad, aunque los estudiantes adultos en general experimentaron satisfacción por el aprendizaje en un entorno andragógico caracterizado por el constructivismo y la autodirección. En el estudio de Alharbi (2018) la disposición al AAD no resultó relacionada con la edad y sí con el nivel académico.

En cuanto al género y su relación con la competencia autopercebida para el AAD los resultados son contradictorios. En este estudio se encontraron diferencias significativas entre géneros en la competencia autopercebida para el AAD, el 50,86% de las mujeres respondieron totalmente de acuerdo con esta cuestión mientras que solo lo hizo el 34% de los hombres. En el estudio de Alharbi (2018) y en el de Adib *et al.* (2019) no se encontraron diferencias entre géneros en la disposición al AAD. Por el contrario, en el estudio de Roessger *et al.* (2020), los hombres declaraban mayor preferencia por los entornos constructivistas de aprendizaje menos dirigidos por el profesor que las mujeres. Por el contrario, en el estudio de Tekkol y Demirel (2018) con estudiantes de grado, los resultados arrojaron una diferencia significativa a favor de las mujeres.

En cuanto a las motivaciones para cursar el máster, resultaron principalmente de tipo extrínseco, totalmente de acuerdo en la opción de encontrar un trabajo y promocionar profesionalmente fue la respuesta más elegida por todos los grupos. Estos resultados coinciden con los de Liu y Morgan (2018) que encontraron que las perspectivas laborales y de salario eran las principales motivaciones para matricularse en un postgrado.

En este estudio se encontró una baja correlación entre todas las variables estudiadas, excepto entre el tipo de motivación y la competencia autopercebida para el aprendizaje autodirigido para las que no se encontró correlación. En el estudio de Saeid y Eslaminejad (2017) se encontró que la competencia para AAD se relacionaba con la motivación del logro y la autoeficacia. Adib *et al.* (2019) hallaron una influencia significativa entre la motivación académica y el aprendizaje autodirigido. A este respecto, Ryan y Deci (2000) sugieren que una actitud de disposición que refleje una aceptación interna del valor o la utilidad de una tarea, en el caso que nos ocupa encontrar un trabajo o promocionar profesionalmente, podría contribuir igualmente al aprendizaje autodirigido y que, en todo caso, comprender los diferentes tipos de motivación extrínseca y lo que fomenta cada uno de ellos es un tema importante para los educadores que no siempre pueden confiar en la motivación intrínseca para fomentar el aprendizaje.

Por tanto, los dos principios de la andragogía de Knowles, AAD y motivación, se confirman en tres sentidos: 1) los estudiantes adultos se consideran en su mayoría

estudiantes autodirigidos, y esta percepción se acentúa conforme se alcanza más edad; 2) las motivaciones de los estudiantes adultos son variadas; 3) a mayor edad más motivación intrínseca y, al contrario. Es decir, que como afirman Kleinke y Lin (2020), son estos estudiantes no tradicionales de más edad los que mejor podrían reflejar las características más destacadas de los estudiantes adultos que se describen en la teoría del aprendizaje de adultos.

La autopercepción de la competencia para el AAD no se relaciona en la muestra con la elección de recursos de apoyo al estudio, sino posiblemente, como afirman Knowles *et al.* (2015), con otras variables como el desconocimiento de la materia a estudiar. Por otra parte, son las mujeres las que se declaran más autónomas en su aprendizaje, aunque no se encontró una alta correlación estadística entre AAD y género, por lo que la crítica a la teoría de Knowles sobre el sesgo masculino en la descripción de las personas adultas y en cuanto al autoconcepto como estudiantes autodirigidas, no se aprecia en esta muestra.

En cuanto a la motivación para la realización del máster en línea y teniendo en cuenta el alto porcentaje de mujeres en la muestra, esta podría responder a la necesidad de compatibilizar trabajo y crianza (Tainsh, 2016), dado que en España persiste el reparto desigual de tareas y responsabilidades de crianza entre hombres y mujeres (Instituto Nacional de Estadística, 2021) aunque esta cuestión no se plantea en el cuestionario de manera explícita.

Como limitaciones a este estudio hay que destacar, en primer lugar, que lo reducido de la muestra no permite realizar generalizaciones de las características y motivaciones detectadas, sin embargo, pensamos que contribuye a avanzar en la definición de las características y motivaciones de los estudiantes adultos y las distintas formas de implicarse en los másteres en línea. En segundo lugar, los y las estudiantes más jóvenes o tradicionales pueden auto percibirse como independientes y, sin embargo, no tener la suficiente autorregulación para autodirigir sus esfuerzos hacia el aprendizaje, por lo que, a pesar de que conocer autovaloración de los estudiantes puede contribuir a diseñar un currículum más acorde con sus intereses, es posible que en muchos casos esa autopercepción no sea realista (Brookfield, 2009). Sería, por tanto, recomendable profundizar con pruebas más exhaustivas en la competencia para el AAD antes de tomar decisiones didácticas. Por otra parte, las respuestas a los tipos de motivación están limitadas a las propuestas por Knowles, por lo que pueden existir otros motivadores no detectados con la versión actual del cuestionario como la mencionada anteriormente sobre la conciliación familiar.

## Referencias

- Adib, M., Ghiyasvandian, S., Varaei, S. y Roushan, Z.A. (2019). Relationship between Academic Motivation and Self-directed Learning in Nursing Students. *Journal of Pharmaceutical Research International*, 30(5), 1-9. <https://doi.org/10.9734/jpri/2019/v30i530281>
- Alharbi, H.A. (2018). Readiness for self-directed learning: ¿How bridging and traditional nursing students differs? *Nurse Education Today*, 61, 231–234. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.12.002>

- Bengo, A. (2020). Managing Instructional Strategies in Classrooms with adult learners. *The Journal of Continuing Higher Education*, 68(2) <https://doi.org/10.1080/07377363.2020.1712578>
- Blackley, S. y Sheffield, R. (2015). Digital andragogy: A richer blend of initial teacher education in the 21st century. *Issues in Educational Research*, 25, 397-414. <http://www.iier.org.au/iier25/blackley-2.html>
- Brookfield, S.D. (2009). Self-Directed Learning. En Maclean, D.R. y Wilson, D. (Eds.), *International handbook of education for changing world of work*. Springer. 2615–2627. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5281-1\\_172](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5281-1_172)
- Bye, D., Pushkar, D. y Conway, M. (2007). Motivation, Interest, and Positive Affect in Traditional and Nontraditional Undergraduate Students. *Adult Education Quarterly*, 57(2), 141–158. <https://doi.org/10.1177/0741713606294235>
- Carreira, P. y Lopes, A.S. (2019). Drivers of academic pathways in higher education: traditional vs. non-traditional students. *Studies in Higher Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1675621>
- Cazan, A.M., y Schiopca, B.A. (2014). Self-directed Learning, Personality Traits and Academic Achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 640–644. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.327>
- Dachner, A.M. y Polin, B. (2016). A systematic approach to educating the emerging adult learner in undergraduate management courses. *Journal of Management Education*, 40, 121- 151. <https://doi.org/10.1177/1052562915613589>
- Deschacht, N. y Goeman, K. (2015). The effect of blended learning on course persistence and performance of adult learners: A difference-in-differences analysis. *Computers & Education*, 87, 83–89. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.03.020>
- Du Toit-Brits, C., y van Zyl, C-M. (2017). Embedding motivation in the self-directedness of first-year teacher students. *South African Journal of Higher Education*, 31(1). <https://doi.org/10.20853/31-1-824>
- Ekoto, C.E y Gaikwad, P. (2015) The Impact of Andragogy on Learning Satisfaction of Graduate Students. *American Journal of Educational Research*, 3, 11, 1378-1386. doi: 10.12691/education-3-11-6.
- Ferreira, D. y MacLean, G. (2017), Andragogy in the 21st century: Applying the Assumptions of Adult Learning Online, *Language Research Bulletin*, 32, ICU, Tokyo.
- Garrison, D.R. (1997). Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18–33. <https://doi.org/10.1177/074171369704800103>
- Grow, G. (1991) Teaching Learners to Be Self-Directed. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 125–49. <https://doi.org/10.1177/0001848191041003001>
- Hartree. A. (1984) Malcolm Knowles' theory of Andragogy: A Critique. *International Journal of Lifelong Education*, 3(3), 203-210. <https://doi.org/10.1080/0260137840030304>
- Instituto Nacional de Estadística (2021). 5.3 Total personas (de 18 y más años). Actividades de cuidados y tareas del hogar. Niños que asisten a centros educativos y de cuidados. Hogares con personas dependientes. <https://www.ine.es/uc/pQBINFdy>



- Johnson, M.L. y Nussbaum, E.M. (2012). Achievement Goals and Coping Strategies: Identifying the Traditional/Nontraditional Students Who Use Them. *Journal of College Student Development*, 53(1), 41–54. <https://doi.org/10.1353/csd.2012.0002>
- Kleinke, S. y Lin, Y. (2020). Application of Adult Learning Theory to STEM Education in Online Learning Environment. 2020 IEEE *Frontiers in Education Conference (FIE)*. <https://doi.org/10.1109/fie44824.2020.9274197>
- Knowles, M. (1975) *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Cambridge Book Company.
- Knowles, M.S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewoods Cliff: Cambridge Adult Education.
- Knowles, M. (1990). *The adult learner: A neglected species* (4th ed.). Gulf Publishing.
- Knowles, M.S., Holton, E.F. y Swanson, R.A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (8th ed.). Elsevier.
- Lee, K. (2017). Rethinking the accessibility of online higher education: A historical review. *The Internet and Higher Education*, 33, 15–23. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.01.001>
- Liu, D. y Morgan, W.J. (2018). Why do students enroll for postgraduate education in China? The influence of gender and of family habitus. *Gender and Education*, 32(2), 1–17. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1447092>
- Merriam, S.B. (2001). Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 3 -14. <https://doi.org/10.1002/ace.3>
- Ministerio de Universidades (2020). Datos y cifras del sistema universitario español. Gobierno de España. Disponible: [https://www.universidades.gob.es/stfls/MICINN/Universidades/Ficheros/Estadisticas/Informe\\_Datos\\_Cifras\\_Sistema\\_Universitario\\_Espanol\\_2019-2020.pdf](https://www.universidades.gob.es/stfls/MICINN/Universidades/Ficheros/Estadisticas/Informe_Datos_Cifras_Sistema_Universitario_Espanol_2019-2020.pdf)
- Morris, T.H. (2019). Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world. *International Review of Education*, 65. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09793-2>
- Ortega-Maldonado, A., Llorens, S., Acosta, H. y Coó, C. (2017). Face-to-Face vs Online: An analysis of Profile, Learning, Performance and Satisfaction among Post Graduate Students. *Universal Journal of Educational Research*, 5(10), 1701 - 1706. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.051005>
- Park, J.-H. y Choi, H.J. (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning. *Educational Technology y Society*, 12 (4), 207–217. <https://www.learntechlib.org/p/74987/>.
- Rabourn, K.E., BrckaLorenz, A. y Shoup, R. (2018). Reimagining Student Engagement: How Nontraditional Adult Learners Engage in Traditional Postsecondary Environments. *The Journal of Continuing Higher Education*, 66(1), 22–33. <https://doi.org/10.1080/07377363.2018.1415635>

- Remenick, L. y Lissy Goralnik, L. (2019). Applying Andragogy to an Outdoor Science Education Event. *The Journal of Continuing Higher Education*, 67(1), 24-36. <https://doi.org/10.1080/07377363.2019.1629804>
- Roessger, K.M., Roumell, E.A. y Weese, J. (2020). Rethinking andragogical assumptions in the global age: how preferences for andragogical learning vary across people and cultures. *Studies in Continuing Education*, 1-25. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1732335>
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61 <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Saeid, N. y Eslaminejad, T. (2017). Relationship between Student's Self-Directed-Learning Readiness and Academic Self-Efficacy and Achievement Motivation in Students. *International Education Studies*, 10(1), 225-232. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n1p225>
- Sumuer, E. (2018). Factors related to college students' self-directed learning with technology. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(4). <https://doi.org/10.14742/ajet.3142>
- Tainsh, R. (2016). Thoughtfully Designed Online Courses as Effective Adult Learning Tools. *Journal of Adult Education* (45), 7.
- Tekkol, İ.A., y Demirel, M. (2018). An Investigation of Self-Directed Learning Skills of Undergraduate Students. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02324>
- Youde, A. (2018): Andragogy in blended learning contexts: effective tutoring of adult learners studying part-time, vocationally relevant degrees at a distance. *International Journal of Lifelong Education* (37) 2, 1-18 <https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1450303>
- Wyatt, L.G. (2011). Nontraditional Student Engagement: Increasing Adult Student Success and Retention. *The Journal of Continuing Higher Education*, 59(1), 10-20. <https://doi.org/10.1080/07377363.2011.544977>