

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO USFQ

Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades

**Análisis y medición de la motivación en cursos virtuales de
formación docente**

**Andrea Nicole Abad Cevallos
Francis Dominique Galiano Chiriboga
Camila Samantha Vaca Camacho**

Ciencias de la Educación

Trabajo de fin de carrera presentado como requisito
para la obtención del título de
Licenciatura en Ciencias de la Educación

Quito, 22 de mayo de 2022

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO USFQ

**Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades
COCISOH**

HOJA DE CALIFICACIÓN DE TRABAJO DE FIN DE CARRERA

**Análisis y medición de la motivación en cursos virtuales de
formación docente**

**Andrea Nicole Abad Cevallos
Francis Dominique Galiano Chiriboga
Camila Samantha Vaca Camacho**

Nombre del profesor, Título académico

Nascira Ramia Cárdenas, PHD

Quito, 22 de mayo de 2022

DERECHOS DE AUTOR

Por medio del presente documento certifico que he leído todas las Políticas y Manuales de la Universidad San Francisco de Quito USFQ, incluyendo la Política de Propiedad Intelectual USFQ, y estoy de acuerdo con su contenido, por lo que los derechos de propiedad intelectual del presente trabajo quedan sujetos a lo dispuesto en esas Políticas.

Asimismo, autorizo a la USFQ para que realice la digitalización y publicación de este trabajo en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Nombres y apellidos: Camila Samantha Vaca Camacho

Código: 00201732

Cédula de identidad: 1717821845

Lugar y fecha: Quito, mayo de 2022

Nombres y apellidos: Francis Dominique Galiano Chiriboga

Código: 00206087

Cédula de identidad: 172731503

Lugar y fecha: Quito, mayo de 2022

Nombres y apellidos: Andrea Nicole Abad Cevallos

Código: 00205520

Cédula de identidad: 1721645925

Lugar y fecha: Quito, mayo de 2022

ACLARACIÓN PARA PUBLICACIÓN

Nota: El presente trabajo, en su totalidad o cualquiera de sus partes, no debe ser considerado como una publicación, incluso a pesar de estar disponible sin restricciones a través de un repositorio institucional. Esta declaración se alinea con las prácticas y recomendaciones presentadas por el Committee on Publication Ethics COPE descritas por Barbour et al. (2017) Discussion document on best practice for issues around theses publishing, disponible en <http://bit.ly/COPETheses>.

UNPUBLISHED DOCUMENT

Note: The following capstone project is available through Universidad San Francisco de Quito USFQ institutional repository. Nonetheless, this project – in whole or in part – should not be considered a publication. This statement follows the recommendations presented by the Committee on Publication Ethics COPE described by Barbour et al. (2017) Discussion document on best practice for issues around theses publishing available on <http://bit.ly/COPETheses>.

RESUMEN

El presente trabajo estudia diversos factores que influyen en la motivación de docentes que toman cursos virtuales de formación continua. Para esto se tomó como marco de referencia el modelo MUSIC, modelo de motivación académica que considera las relaciones entre cinco factores que influyen en la motivación de los individuos para comprometerse en actividades académicas. Estos cinco elementos son: empoderamiento, utilidad, éxito, interés y cariño. De acuerdo con la literatura, que los instructores fomenten la presencia de estos factores es importante para promover el desempeño y compromiso de los participantes en cursos virtuales. En este estudio se aplicó una metodología mixta y, de acuerdo a los resultados cuantitativos y cualitativos, se identificó que las percepciones iniciales de los participantes acerca de su motivación pueden ser un predictor importante de esta a lo largo de los cursos y de su persistencia para culminarlos. De igual forma, se evidencia que las acciones de los instructores y el diseño del curso tienen un impacto en el cariño, interés y utilidad, pero no se pudo observar influencia en los factores de éxito y empoderamiento percibidos por los participantes.

Palabras clave: Motivación, motivación académica, modelo MUSIC, motivación de docentes, formación continua, motivación en cursos virtuales, educación en línea.

ABSTRACT

This paper presents various factors that influence the motivation of teachers who take virtual professional development courses. The MUSIC model was taken as a reference framework. This is a model of academic motivation that considers the relationships between five factors that influence the motivation of individuals to engage in academic activities. These five elements are: empowerment, usefulness, success, interest and caring. According to the literature, it is important for instructors to encourage the presence of these factors to promote a better performance and more commitment from participants in virtual courses. In this study, a mixed methodology was applied and, according to the quantitative and qualitative results, it was identified that the initial perceptions of the participants can be an important predictor of their motivation throughout the courses and of their persistence to finish them. Similarly, it is evident that the actions of the instructors and the design of the course have an impact on the factors of caring, interest, and usefulness, but no influence could be observed on the factors of success and empowerment perceived by the participants.

Keywords: Motivation, academic motivation, MUSIC model, teacher motivation, teacher training, motivation in virtual courses, online education.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	11
Revisión de literatura	13
Motivación intrínseca y extrínseca en cursos en línea	13
Teorías de la motivación en el aprendizaje en línea.....	14
Teoría de la autodeterminación.	15
Modelo de motivación instruccional (ARCS).	16
Modelo MUSIC.	17
Factores que influyen en la motivación en cursos en línea	19
Utilidad y motivación para cursos en línea.	19
Éxito y motivación para cursos en línea.....	20
Interés por los contenidos y motivación en cursos en línea	21
Rol del instructor y motivación en cursos en línea.....	21
Diseño del curso y motivación en cursos en línea.....	22
Metodología	25
Participantes	25
Instrumentos cuantitativos.....	26
Instrumentos cualitativos.....	27
Observación de clases sincrónicas con guía de observación estructurada.	27
Revisión del diseño del curso con guía estructurada.	30
Diario de campo de los instructores.	32
Procedimientos	32
Resultados	33
Resultados cuantitativos.....	33
Encuestas	33
Resultados cualitativos.....	43
Videos	43
Diseño de los cursos	47
Diarios de instructores	50
Análisis y Discusión	53
Empoderamiento	53
Utilidad.....	55
Éxito	58

Interés	61
Cariño	64
Recomendaciones	66
Limitaciones.....	69
Conclusiones.....	70
Referencias.....	72
ANEXO A.....	77

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Guía de observación estructurada para sesiones sincrónicas.....	27
Tabla 2:Guía de observación estructurada para diseño de cursos.....	30
Tabla 3 : Calendario de procedimientos	32

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Gráfico de temas examinados en la revisión de literatura.....	24
Figura 2: Empoderamiento: resultado pre-curso.....	34
Figura 3: Empoderamiento: participantes que culminaron el curso	35
Figura 4: Utilidad: resultados pre-curso	36
Figura 5: Utilidad: participantes que culminaron el curso.....	37
Figura 6: Éxito: resultados pre-curso.....	38
Figura 7: Éxito: participantes que culminaron el curso	39
Figura 8: Interés: resultados pre-curso.....	40
Figura 9: Interés: participantes que culminaron el curso	40
Figura 10: Cariño: resultados pre-curso.....	41
Figura 11: Cariño: participantes que culminaron el curso	42

INTRODUCCIÓN

Con la llegada de la pandemia por COVID-19 la sociedad ha experimentado diversos cambios, entre ellos el traslado de la educación presencial a un modelo enteramente virtual. Este suceso supuso un impacto negativo en la percepción, compromiso y rendimiento académico de los estudiantes con respecto a su proceso de aprendizaje (Alemayehu et al., 2021). De acuerdo con Pettigrew et al. (2022), el 80% de estudiantes de una universidad estadounidense indicó experimentar una menor capacidad para concentrarse, un descenso en sus calificaciones y una percepción negativa acerca de la calidad educativa que estaban recibiendo. De igual forma, la falta de interacción cara a cara y la ausencia de oportunidades de aprendizaje auténticas y significativas provocaron que la virtualidad sea una barrera entre la satisfacción de los estudiantes y su experiencia de aprendizaje (Alemayehu et al., 2021).

Si bien la educación en línea ha estado presente desde hace algunos años, con los acontecimientos recientes ha recibido una mayor atención. A pesar de que este modelo educativo presenta varios beneficios y oportunidades como la posibilidad de recibir retroalimentación inmediata, mayor facilidad de acceso, un mejor manejo del tiempo, entre otros (Xu, 2022), también implica retos, los cuales incluyen disminución en el interés por parte de los participantes y un descenso en su rendimiento y satisfacción académica (Martín-Sómer et al., 2021). Estos retos reflejan la necesidad de desarrollar e implementar modelos educativos virtuales que tomen en cuenta la motivación de los participantes dentro de entornos de modalidad en línea.

Es importante estudiar la motivación de participantes que toman cursos virtuales, ya que bajos niveles de motivación en estos cursos pueden desembocar en un descenso de su rendimiento académico (Pettigrew et al., 2022). Esto se debe a que la motivación se relaciona con los niveles de atención, compromiso, interés por el curso y autoeficacia de los participantes

(Alemayehu et al., 2021). Es importante tener en cuenta estos factores para comprender cómo influyen distintos elementos en la motivación de docentes que se registran en programas de formación profesional en línea.

Se debe considerar que este tipo de modalidad trae consigo ciertas dificultades para mantener motivados y enganchados a los docentes que participan de estos cursos. Uno de los retos que impactan en el entusiasmo de estos docentes es que se han formado toda su vida en modalidad presencial, por lo que no cuentan con las estrategias y recursos de aprendizaje necesarios para adaptarse a esta modalidad (Ávila et al., 2020). Además, al momento de seleccionar cursos que se enseñan de forma virtual, pueden influir distintas variables demográficas como edad y género, así como su nivel de compromiso académico, ya que muchas veces se puede pensar que la educación virtual requiere de una menor dedicación de tiempo y esfuerzo, considerando que esta muchas veces cuenta con menor seguimiento por parte del instructor (McPartlan et al., 2021). Por estas razones es necesario tomar en cuenta el tipo y la calidad de educación brindada en programas de formación continua, así como los factores que motivan a los participantes a registrarse en estos.

En el contexto ecuatoriano, como iniciativa del Ministerio de Educación (s.f.), surge en el 2016 un programa de formación continua para docentes del magisterio fiscal a través de la plataforma virtual Mecapacito. El objetivo de estos cursos es brindar a los docentes ecuatorianos herramientas para mejorar sus prácticas educativas, obteniendo como resultado una mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el sistema educativo público. Estos cursos son gratuitos y han permitido la capacitación masiva de docentes ecuatorianos. Alrededor de medio millón de docentes fiscales del Ecuador han sido capacitados mediante esta iniciativa.

Considerando las circunstancias antes descritas, se plantea la necesidad de analizar la motivación de los docentes que optan por tomar cursos de formación profesional en línea, y su relación con los diversos factores que influyen en estos. Para ello, se revisará literatura acerca de los tipos de motivación que están presentes en el aprendizaje, teorías de la motivación académica y factores que influyen en la motivación de participantes en cursos virtuales.

REVISIÓN DE LITERATURA

Motivación intrínseca y extrínseca en cursos en línea

En líneas generales, que una persona se sienta motivada implica que esta sienta un impulso o deseo por hacer algo y a su vez sea persistente en ello. Esta motivación puede medirse o clasificarse dependiendo de los factores que incentivan al individuo a realizar determinada acción (Ryan et al., 2000). Por ejemplo, en el caso de un docente que opte por tomar un curso de formación en línea esta motivación podría provenir de un factor interno, como el deseo personal de aprender y enriquecerse de nuevos conocimientos, así como de un factor externo, como tener un ascenso de estatus profesional. Estos tipos de motivación se conocen como motivación intrínseca y motivación extrínseca.

Por un lado, la motivación intrínseca se refiere a los factores que llevan a una persona a hacer algo porque es inherentemente satisfactorio para esta (Ryan et al., 2000). Específicamente, en el caso de la educación virtual algunos de los factores intrínsecos que pueden influir en la motivación de un individuo incluyen la satisfacción por el contenido del curso, la necesidad de comunicación y de socialización, y la autorregulación y disciplina para permanecer activos en su proceso de aprendizaje (Esra et al., 2021). Dado que la motivación intrínseca se relaciona con aprendizajes de alta calidad y con la creatividad, destaca la importancia de estudiar los factores que la promueven y cómo se puede influir en estos (Ryan et al., 2000). Según Zaccone et al.

(2019), existe una relación positiva entre la motivación intrínseca y la efectividad del aprendizaje, ya que esta promueve el compromiso individual, lo cual desencadena en resultados duraderos. En base a esto se puede concluir que registrarse en un curso de formación continua por el placer y la satisfacción personal de hacerlo conllevaría a resultados más efectivos.

Por otro lado, la motivación extrínseca se refiere a todos aquellos factores o estímulos externos que influyen en la conducta de un individuo por el hecho de conseguir un resultado deseable (Ryan et al., 2000). Dentro de la educación en línea estos factores podrían verse reflejados en las estrategias y herramientas utilizadas en el curso, al igual que factores situacionales tales como la estabilidad de conexión y el ambiente en el cual se está recibiendo el curso. Se ha evidenciado que este tipo de motivación tiene un menor impacto en el aprendizaje porque enfocarse en alcanzar resultados externos y distantes puede generar ansiedad y preocupación por el futuro (Zacone et al., 2019). En el caso de un curso en línea esto podría verse plasmado en que el principal estimulante de los participantes sea alcanzar un mejor estatus o reconocimiento laboral, no obstante, esto podría interferir con su motivación y rendimiento académico al ver que los resultados no son inmediatos. Sin embargo, es fundamental que los instructores tomen en cuenta la motivación extrínseca dentro de la educación virtual ya que en varias ocasiones pueden tener una mayor influencia en la motivación de sus estudiantes a través de esta (Ryan et al., 2000).

Teorías de la motivación en el aprendizaje en línea

Tomando en cuenta la importancia de la motivación en la educación virtual se han propuesto distintas teorías y modelos que explican la relación entre la motivación en el aprendizaje, al igual que los distintos factores que influyen en ella. Dentro de estos modelos se encuentra la teoría de la autodeterminación, el modelo de motivación instruccional (ARCS) y el

modelo MUSIC. A continuación, se proporcionará una breve explicación de cada una de ellas y su aporte dentro de la educación en línea.

Teoría de la autodeterminación.

La teoría de la autodeterminación, desarrollada por Ryan et al. (2000), es un modelo que estudia la motivación humana, el desarrollo de la personalidad y el bienestar personal. Esta macro teoría se centra en los comportamientos innatos y automotivados de los seres humanos, así como en las condiciones sociales y culturales que los promueven. De igual forma, la teoría aborda tres necesidades psicológicas humanas que son indispensables para que exista un bienestar y funcionamiento saludable del individuo, las cuales son autonomía, competencia y relación. La autonomía se refiere a la sensación de poder actuar de acuerdo a la voluntad propia. La competencia se relaciona con las destrezas y aptitudes que hacen a un individuo sentirse capaz de actuar de una forma determinada para alcanzar un objetivo establecido. Finalmente, la relación se refiere a la necesidad del individuo de recibir apoyo por parte de otros individuos, así como experimentar un sentido de pertenencia comunitaria. Tomando en cuenta la importancia de estos factores es necesario analizar cómo influyen en ambientes académicos, particularmente en entornos virtuales.

El estudio de este modelo dentro de contextos educativos virtuales demuestra que altos niveles de autonomía y de relaciones interpersonales están relacionados con un mayor nivel de motivación intrínseca. Esto impulsa a los individuos a desarrollar comportamientos más autodeterminados e intencionados que los incentivan a tener un mejor desempeño dentro del ámbito instruccional (Huang et al., 2019). Sin embargo, en el estudio realizado por Huang et. al no se identifica una relación directa entre el sentido de competencia y el comportamiento autodeterminado del individuo. No obstante, de acuerdo con Hsu et al. (2019), la competencia es

uno de los mayores predictores de la motivación autodeterminada de la persona. Adicionalmente, se ha evidenciado que satisfacer las necesidades básicas de los participantes dentro de cursos virtuales fomenta su motivación autodeterminada para alcanzar sus metas académicas. Estos resultados reflejan la importancia de tomar en cuenta estas necesidades psicológicas e inherentes para todo ser humano en el proceso de planificación y ejecución educativa.

Modelo de motivación instruccional (ARCS).

Este modelo propuesto por Keller (1987) se desarrolla en respuesta a la necesidad de identificar los distintos factores que influyen en la motivación de los estudiantes y la forma de integrarlos dentro de las propuestas educativas. De acuerdo a este modelo la motivación académica puede medirse a través de los siguientes cuatro elementos: atención, relevancia, confianza y satisfacción. La atención se refiere a la capacidad de atraer el interés de los aprendices incentivando su curiosidad. La relevancia se hace presente cuando el participante percibe su aprendizaje como significativo, tanto a nivel profesional como académico. La confianza surge cuando el participante se siente capaz de asumir nuevos retos y alcanzar sus objetivos. Finalmente, la satisfacción nace cuando el participante experimenta una gratificación por sus logros, lo cual se relaciona estrechamente con la motivación intrínseca (Arora et al., 2018).

Para aplicar estos principios dentro de la planificación y desarrollo instruccional se recomienda dar a conocer el objetivo del curso, de tal forma que este se vuelva más relevante y atractivo. También se sugiere incluir elementos motivacionales y estrategias que permitan a los estudiantes tener distintas experiencias de aprendizaje, al igual que integrar distintas formas de evaluación que los motiven a asumir nuevos retos. Esto ayudará a incrementar el sentido de satisfacción y relevancia para los estudiantes que están tomando el curso (Keller, 1987). En base

a esto se puede determinar que la motivación tiene diversas aristas que van desde factores personales hasta factores externos, y que deben ser tomados en cuenta para fomentar el interés en los estudiantes.

La aplicación de este modelo ha sido utilizada por distintos autores para evaluar la motivación de participantes en cursos en línea. De acuerdo con los hallazgos de Kew et al. (2018), se ha observado que participantes de distintos niveles en modalidad virtual han dado puntajes superiores en los elementos de satisfacción y relevancia, dejando en evidencia que estos elementos no se ven afectados por la virtualidad. En contraste, los elementos de atención y confianza resultaron en puntajes inferiores que reflejan una disminución de estos factores como consecuencia de la modalidad en línea. Esto se debe principalmente a que los participantes pueden tener dificultad para acoplarse a esta modalidad, lo cual genera una menor sensación de inseguridad al momento de tomar los cursos. Adicionalmente, Arora et al. (2018) demuestra que tomar en cuenta estos cuatro elementos dentro de un modelo instruccional genera en los participantes un mayor nivel de satisfacción y efectividad con respecto a su aprendizaje y contenidos del curso. Esto destaca la importancia de tomar en cuenta la atención, relevancia, confianza y satisfacción dentro de la planificación y ejecución de cursos virtuales.

Modelo MUSIC.

El modelo Music se basa en el marco teórico socio-cognitivo, el cual señala que los estudiantes tienen necesidades psicológicas necesarias para fomentar su motivación en el ámbito académico. Los cinco componentes de este modelo son el empoderamiento, utilidad, éxito, interés y cariño. El empoderamiento se refiere a que el estudiante se sienta en la capacidad de tomar decisiones con respecto a su aprendizaje. La utilidad hace referencia a la percepción de los estudiantes con respecto a los beneficios del curso a corto y largo plazo. El éxito se da cuando

los estudiantes sienten que pueden tener resultados académicos positivos como resultado de su esfuerzo. El interés surge cuando los estudiantes sienten satisfacción con las actividades y tareas que llevan a cabo dentro del curso. El cariño se refiere a que el estudiante sienta una preocupación sincera por parte del instructor y sus compañeros con respecto a su proceso de aprendizaje (Jones, 2009). De acuerdo a este modelo es importante tomar en cuenta estos cinco factores durante el proceso de planificación e instrucción en entornos académicos para fomentar la motivación de los estudiantes.

Se ha evidenciado que incorporar estos cinco componentes en entornos académicos virtuales ayuda a incrementar los niveles de motivación de los individuos, conllevando a mejores resultados de aprendizaje (Jones, 2009). Por ejemplo, de acuerdo a un estudio realizado por Jones et al. (2021), se observó que la percepción de los estudiantes con respecto a su capacidad para tener éxito en cursos en línea, en este caso con el uso de tecnología, se relaciona directamente con su nivel de motivación. De igual forma, se observó que incorporar contenido del curso que genere un mayor interés, relevancia y que sea de mayor utilidad para los estudiantes incrementa su nivel de motivación. Algunas de las recomendaciones para abordar estos cinco componentes incluyen proveer experiencias de aprendizaje retadoras, dar una retroalimentación adecuada acerca del desempeño de los estudiantes e incluir recursos. Los estudiantes consideran a un curso como útil cuando su contenido se relaciona con sus objetivos personales. Así mismo, cuando existe una comprensión acerca de la utilidad de estos contenidos es más probable que exista un mayor nivel de motivación y compromiso, lo cual conlleva a niveles más altos de desempeño (Wilkins et al., 2021). En el caso de estudiantes adultos la necesidad de tener una motivación relacionada con factores utilitarios es más evidente que en personas jóvenes. Comúnmente esto está relacionado con la búsqueda de tener un mayor

reconocimiento profesional, ascender profesionalmente en el mercado laboral, seguir siendo atractivo para los empleadores, o desarrollar un enriquecimiento y empoderamiento personal (Marcaletti et al., 2018). Específicamente en el caso de docentes que toman cursos de formación continua uno de los factores utilitarios de mayor relevancia, y que incrementa su nivel de participación en el curso, radica en la adquisición de un mayor nivel de conocimiento para transmitirlo a sus estudiantes (Amponsah, 2021). En base a esto se puede evidenciar como estos elementos influyen positivamente en la motivación del individuo.

Factores que influyen en la motivación en cursos en línea

Partiendo de las distintas teorías que explican la motivación, y los procesos que influyen en ella, se han estudiado diversos factores que también tienen un fuerte impacto en la motivación de individuos que toman cursos virtuales. Estos factores son: la utilidad percibida por el individuo, la autoeficacia, el interés por los contenidos del curso, el rol del instructor y el diseño del curso.

Utilidad y motivación para cursos en línea.

Los estudiantes consideran a un curso como útil cuando su contenido se relaciona con sus objetivos personales. Así mismo, cuando existe una comprensión acerca de la utilidad de estos contenidos es más probable que exista un mayor nivel de motivación y compromiso, lo cual conlleva a niveles más altos de desempeño (Wilkins et al., 2021). En el caso de estudiantes adultos la necesidad de tener una motivación relacionada con factores utilitarios es más evidente que en personas jóvenes. Comúnmente esto está relacionado con la búsqueda de tener un mayor reconocimiento profesional, ascender profesionalmente en el mercado laboral, seguir siendo atractivo para los empleadores, o desarrollar un enriquecimiento y empoderamiento personal (Marcaletti et al., 2018). Específicamente en el caso de docentes que toman cursos de formación

continúa uno de los factores utilitarios de mayor relevancia, y que incrementa su nivel de participación en el curso, radica en la adquisición de un mayor nivel de conocimiento para transmitirlo a sus estudiantes (Amponsah, 2021). En base a esto se puede evidenciar como estos elementos influyen positivamente en la motivación del individuo.

Éxito y motivación para cursos en línea.

La autoeficacia se refiere a la percepción que tiene un individuo acerca de su capacidad para aprender con éxito y realizar tareas académicas de una forma efectiva (Baker et al., 2021). Los estudiantes que manifiestan niveles superiores de autoeficacia tienen un mayor nivel de motivación en relación a su aprendizaje, lo cual tiene un efecto positivo en su compromiso cognitivo, conductual y emocional (Alemayehu et al., 2021). Particularmente en un entorno virtual, algunos factores que promueven la autoeficacia se asocian con la satisfacción con los contenidos, la existencia de retos que vayan más allá del ámbito académico y experiencias que permitan suplantar la interacción cara a cara satisfaciendo su necesidad de validación social. De igual forma, recibir una retroalimentación constante, que permita a los estudiantes reflexionar sobre su desempeño, los ayuda a percibirse a sí mismos como más competentes y capaces (Baker et al., 2021).

En concreto, al trabajar con adultos es necesario integrar recursos adicionales que puedan ser revisados de forma asincrónica y que los ayude a complementar sus conocimientos o satisfacer dudas. Esto ayuda a desarrollar un mayor nivel de seguridad y confianza en la capacidad personal. Adicionalmente, se debe respetar el ritmo de aprendizaje de cada individuo para evitar que se desmotiven y pierdan el interés por el curso al sentir que van por detrás del ritmo de sus pares (Zhao et al., 2021). A raíz de estos aspectos se puede concluir la

importancia de tomar en cuenta la autoeficacia, y los factores que influyen en esta, para fomentar la motivación en entornos académicos virtuales.

Interés por los contenidos y motivación en cursos en línea.

Los estudiantes perciben que una clase es interesante cuando esta capta su atención y los hace comprometerse con el contenido del curso. Este interés se puede categorizar en interés situacional, que es influenciado por factores externos, y en interés individual que es influenciado por factores internos (Wilkins et al., 2021). Por ejemplo, el interés situacional podría nacer de estímulos variados que captan la atención de la persona, mientras que el interés individual se presenta cuando los contenidos del curso se alinean con los gustos y preferencias de la persona. Se ha evidenciado que el interés de los estudiantes respecto a los contenidos del curso se relaciona con mayores índices de esfuerzo y satisfacción (Jones et al., 2021), lo cual predice un incremento en la motivación de los participantes (Wilkins et al., 2021). Particularmente en cursos virtuales este es uno de los factores más influyentes para mantener la atención y esfuerzo de los participantes en su rendimiento académico. En base a esto resalta la importancia de implementar estrategias, actividades y formas de evaluación que aborden los intereses de los estudiantes para que el contenido del curso se vuelva relevante para ellos.

Rol del instructor y motivación en cursos en línea.

El rol del instructor se asocia a la relación que este mantiene con sus estudiantes, lo cual se ve reflejado en los vínculos que se forman entre ambos, al igual que la percepción de los estudiantes respecto al interés y preocupación de sus instructores acerca de su éxito académico (Jones et al., 2021). Es necesario recalcar que esta percepción es netamente intrínseca y depende de la percepción subjetiva de cada persona. Cuando esta relación es positiva, es decir que existe un mayor vínculo entre instructor y estudiante, mayor es el nivel de motivación de la persona

(Wilkins et al., 2021). En relación a esto, destaca el rol de las emociones como predictor del compromiso de los estudiantes con sus tareas académicas, lo cual se ve potenciado cuando estas son positivas. Para influir positivamente en las emociones, y por ende en la motivación de los estudiantes, los instructores deben promover las relaciones interpersonales, proporcionar retroalimentación y retar intelectualmente a sus estudiantes (Randi et al., 2021). Particularmente en entornos virtuales el rol de los instructores es indispensable para incrementar el nivel de motivación de los individuos.

Diseño del curso y motivación en cursos en línea.

El diseño del curso incluye diversos elementos como las actividades, las tareas, los recursos y los materiales que son seleccionados e implementados por el instructor. Estos elementos tienen un impacto significativo en la motivación de los estudiantes, particularmente en un entorno virtual (Mulyono et al., 2021). Se evidencia una relación positiva entre la motivación y el diseño del curso cuando el tipo de materiales, las metodologías, las estrategias, las actividades, los contenidos y la retroalimentación se ajustan a las necesidades e intereses de los estudiantes. Como resultado se obtiene un mayor compromiso y satisfacción por parte de ellos (Esra et al., 2021).

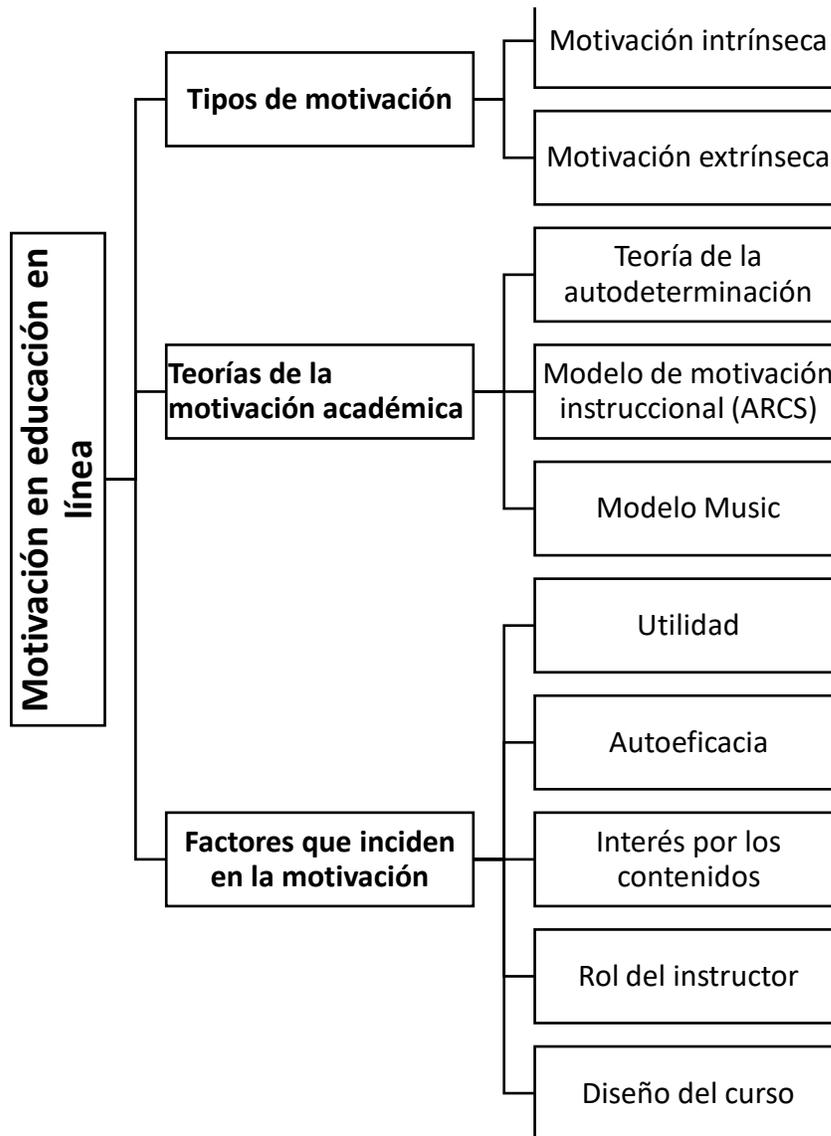
En primer lugar, para potenciar la motivación de estudiantes en entornos educativos virtuales se recomienda que los recursos y materiales utilizados sean accesibles, sencillos de entender, relevantes y de calidad. En segundo lugar, las metodologías y experiencias de aprendizaje implementadas deben permitir a los estudiantes tener un rol más activo y autónomo (Mulyono et al., 2021). También, se debe tomar en cuenta que la estructura del curso sea clara, y organizada, evitando el exceso de información. De igual forma, se recomienda compartir la toma de decisiones con los estudiantes en lo que concierne a tareas, contenidos y actividades del curso.

Finalmente, es importante diseñar tareas y contenidos que sean retadores pero alcanzables al mismo tiempo (Randi et al., 2021).

Para resumir, se ha identificado que existen dos tipos de motivación: la extrínseca y la intrínseca. También se han estudiado diversos modelos que permiten analizar la motivación académica y los factores que influyen en ella, particularmente en entornos virtuales. Los modelos más relevantes son: la teoría de la autodeterminación, el modelo de motivación instruccional (ARCS) y el modelo MUSIC. Finalmente, se han analizado los siguientes factores que impactan en la motivación de participantes que toman cursos en línea: utilidad percibida por el individuo, autoeficacia, interés por los contenidos del curso, rol del instructor y diseño del curso. A partir de estos elementos se analizará y medirá la motivación de profesionales docentes que optan por tomar cursos en línea, como parte de su proceso de formación profesional continua.

Figura 1

Figura 1: Gráfico de temas examinados en la revisión de literatura



METODOLOGÍA

El objetivo de este estudio mixto fue identificar las relaciones entre la motivación de los participantes y contrastarlas con el rol del instructor y el diseño del curso. Este estudio se basó en un modelo mixto que integra un análisis y medición de datos cualitativos y cuantitativos (Mckim, 2017). En el primer caso se aplicó un modelo de investigación cuasiexperimental, con el propósito de recolectar información cuantitativa acerca de la motivación de docentes generalistas de instituciones públicas del régimen sierra que decidieron participar en la investigación. En este caso se trabajó con los primeros 40 participantes registrados para formar parte del estudio, por lo tanto, la selección de participantes no fue predeterminada ni se dio de forma aleatoria (Gopalan et al., 2020).

En el segundo caso, se implementó un estudio de caso descriptivo cuya finalidad es recolectar información cualitativa que permita obtener datos sobre el rol del instructor y diseño del curso, así como su influencia en la motivación de los participantes registrados en la investigación. Esto permitió obtener información más detallada para expandir los resultados de la investigación (Biri, 2020).

Participantes

Los participantes de este estudio fueron 40 docentes del sector institucional público que corresponden al régimen curricular de la sierra. Todos eran docentes generalistas de Educación Básica Media que se registraron de forma voluntaria a la investigación y que cumplían con el requisito de haber tomado un curso en línea previamente. La selección de los participantes comenzó con una convocatoria a nivel nacional dirigida a 5521 docentes que cumplían con estas

características. Los sujetos seleccionados fueron los primeros 40 que se inscribieron y que obtuvieron la aprobación del Ministerio de Educación para formar parte de la investigación.

Los cuarenta participantes fueron asignados de forma aleatoria en cuatro grupos de 10 personas cada uno de acuerdo a dos condiciones de acompañamiento y a dos tipos de cursos. Dos de los cursos contaron con un acompañamiento tipo coaching y los otros dos con un acompañamiento tipo mentoría. Para cada tipo de acompañamiento se abrió un curso de habilidades socioemocionales y un curso de enseñanza de ciencias sociales. Las abreviaciones asignadas a cada curso son las siguientes: Habilidades Socioemocionales con acompañamiento de Coaching (HS-Coaching), Habilidades Socioemocionales con acompañamiento de Mentoría (HS-Mentoría), Ciencias Sociales con acompañamiento de Coaching (CS-Coaching) y Ciencias Sociales con acompañamiento de Mentoría (CS-Mentoría).

El grupo de instructores está conformado por tres mujeres y un hombre. Dos de ellos se especializaron en el tipo de instrucción, enseñanza de ciencias sociales y habilidades socioemocionales respectivamente, y los otros dos en los distintos tipos de acompañamiento, que son coaching y mentoría.

Instrumentos cuantitativos

Se aplicó el cuestionario de MUSIC Model o Modelo Music, desarrollado por Jones (2021), con el objetivo de identificar los factores que influyen en la motivación académica de los docentes participantes. Este cuestionario consta de 18 preguntas y se aplicó tanto antes de iniciar el curso como al finalizarlo (véase Anexo A). Dentro del cuestionario se toma en cuenta los cinco elementos del Modelo MUSIC que son empoderamiento, utilidad, éxito, interés y cariño. Estos cinco factores son medidos acorde a la escala de valoración desarrollada por Likert (1932), la cual permite a la persona manifestar su nivel de acuerdo, o desacuerdo, en relación a

un postulado. Para los resultados se utilizaron los promedios de cada curso clasificados de acuerdo a estas cinco categorías. Los datos numéricos tomados para los promedios van del 1 al 5, correspondiendo 1 a nunca y 5 a siempre.

Para la recolección de datos se tomaron en cuenta las encuestas pre-curso realizadas a todos los participantes que estaban registrados. Sin embargo, considerando que no todos los participantes tomaron el post-test, se dividieron los datos de las encuestas pre-curso entre los participantes que culminaron el curso, y por ende tomaron la encuesta post-curso, y aquellos que no lo culminaron y no tomaron la encuesta post-curso.

Instrumentos cualitativos

Observación de clases sincrónicas con guía de observación estructurada.

Se utilizaron las grabaciones de las clases virtuales sincrónicas para observar y analizar la existencia de distintos elementos que influyen en la motivación de los participantes. Estos elementos dependen principalmente del instructor del curso. Para esto se utilizó una guía de observación estructurada desarrollada a partir de la investigación previamente realizada.

A continuación, se detalla el instrumento utilizado para realizar las observaciones:

Tabla 1

Tabla 1: Guía de observación estructurada para sesiones sincrónicas

Categorías correspondientes del modelo MUSIC	Enunciado	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Ejemplo
Éxito	Retroalimentación Los instructores proporcionan retroalimentación que permita a los participantes						

	identificar aquellos aspectos positivos de su trabajo y aspectos en los cuales deben mejorar.						
Cariño	<p>Validación de inquietudes</p> <p>Los instructores responden a las inquietudes y preocupaciones de sus estudiantes validándolas y mostrando interés.</p>						
Utilidad	<p>Utilidad de contenidos</p> <p>Incluyen contenidos que son fácilmente transferibles y aplicables al contexto laboral de los participantes.</p>						
Éxito, Interés	<p>Metodología y participación autónoma</p> <p>Las metodologías y actividades implementadas fomentan la participación y la autonomía de los estudiantes.</p>						
Utilidad, Interés	<p>Compartir relevancia de los objetivos</p> <p>Dan a conocer la relevancia de los objetivos y</p>						

	contenidos del curso.						
Empoderamiento	<p>Compartir toma de decisiones</p> <p>Comparten con el estudiante la toma de decisiones respecto a tareas, actividades y contenidos, para realizar adaptaciones. Consultan acerca de sus preferencias.</p>						
Cariño	<p>Cariño y preocupación</p> <p>El docente muestra interés por las experiencias personales de los estudiantes. Se preocupa por su bienestar.</p>						

Estos criterios fueron revisados en las grabaciones de cada sesión, tanto en las sesiones sincrónicas como en las de acompañamiento, permitiendo evidenciar la frecuencia con la que se cumplieron. Es importante recalcar que los datos fueron agrupados por curso, por lo tanto, se calculó un promedio entre los resultados de ambos instructores que intervinieron en cada curso. Adicionalmente, se recolectaron experiencias y comentarios manifestados por los instructores y participantes durante las sesiones sincrónicas y que dejaban en evidencia sus percepciones con respecto al curso.

Revisión del diseño del curso con guía estructurada.

En base a la plataforma a través de la cual se lleva a cabo el curso, el syllabus y la estructura del curso, las actividades y tareas asignadas se analizaron los distintos componentes correspondientes al diseño del curso que tienen una influencia en la motivación de los participantes. Para esto se utilizó una guía de observación estructurada desarrollada a partir de la investigación previamente realizada.

A continuación, se detallan los criterios que fueron tomados en cuenta:

Tabla 2

Tabla 2: Guía de observación estructurada para diseño de cursos

Categorías correspondientes del modelo MUSIC	Enunciado	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Ejemplo
Éxito	<p>Retroalimentación</p> <p>Los instructores proporcionan retroalimentación que permita a los participantes identificar aquellos aspectos positivos de su trabajo y aspectos en los cuales deben mejorar.</p>						
Utilidad	<p>Utilidad de los contenidos</p> <p>Incluye contenidos relevantes a las necesidades generales de la profesión docente.</p>						

Éxito	<p>Formas de evaluación retadoras</p> <p>Desarrolla varias formas de evaluación que requieren de niveles superiores de pensamiento.</p>						
Interés	<p>Recursos y materiales de calidad</p> <p>Incluye recursos y materiales variados, accesibles, de fácil comprensión.</p>						
Éxito, Interés	<p>Recursos adicionales</p> <p>Existen recursos adicionales que permiten a los estudiantes complementar sus conocimientos y satisfacer dudas.</p>						
Empoderamiento	<p>Flexibilidad de actividades</p> <p>Las actividades son flexibles y permiten a los participantes incluir sus preferencias e intereses.</p>						

Estos criterios fueron revisados en base al diseño de cada curso y se analizó la frecuencia con la que estos se cumplieron en cada uno de ellos.

Diario de campo de los instructores.

Todos los instructores llenaron un diario respondiendo a ciertas preguntas que guiaban su proceso reflexivo acerca de los cursos y el aprendizaje de los participantes. Este diario fue llenado una vez a la semana, conforme finalizaba cada módulo. Las preguntas que debían responder todas las semanas, relacionadas con la motivación fueron las siguientes: “¿Cómo crees que está la motivación de los docentes por el curso? ¿Se les nota emocionados por aprender en este curso? Por favor detalla algún ejemplo o anécdota”. Adicionalmente, se les planteó una pregunta al finalizar el último módulo, relacionada con el rol del instructor a lo largo del curso. A continuación, se detalla la pregunta: “¿Qué acciones o medidas tomaste para motivar a los docentes participantes a lo largo del curso?”. Estas preguntas proporcionaron evidencia adicional acerca de la motivación de los participantes y el rol de los instructores para fomentarla.

Procedimientos

Los procedimientos a seguir fueron los siguientes:

- I. Se seleccionó la muestra de participantes y se les asignó a sus grupos respectivos.
Se tomó la primera encuesta del Modelo MUSIC a los docentes participantes.
- II. Durante la enseñanza de los cursos se aplicaron las estrategias cualitativas (observación de clases sincrónicas con guía de observación estructurada y revisión del diseño del curso con guía estructurada).
- III. Al finalizar el curso se tomó la segunda encuesta del Modelo MUSIC a los participantes.

Tabla 3

Tabla 3 3: Calendario de procedimientos

Semana	Procedimiento
Antes del inicio del curso	Selección de participantes

Semana 1	Primera encuesta del Modelo MUSIC
Semana 5 y 6	Recolección de datos
Semana 6	Segunda encuesta Modelo MUSIC

RESULTADOS

Resultados cuantitativos

Encuestas.

A continuación, se compartirán los resultados de las encuestas tomadas por los participantes.

Estos datos están clasificados de acuerdo a las cinco categorías del modelo MUSIC y separados entre resultados pre-curso y resultados post-curso.

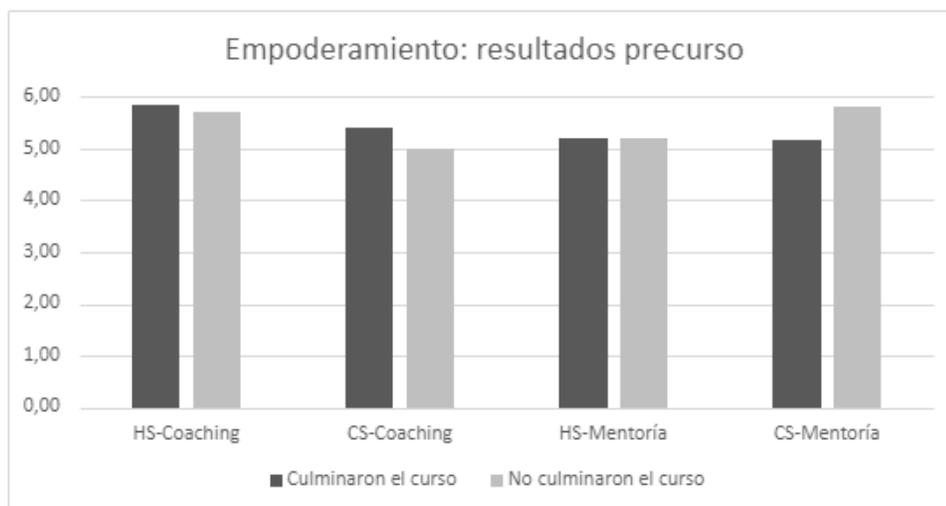
Empoderamiento.

Encuesta pre-curso. Los datos recopilados demuestran que de los participantes que culminaron el curso, aquellos que sentían un mayor nivel de empoderamiento al inicio del mismo, correspondían al curso de HS-Coaching. Mientras que los participantes del curso de CS-Mentoría indicaron tener el nivel más bajo de empoderamiento. Con respecto a los participantes que no culminaron el curso, aquellos que manifestaron sentir un mayor nivel de empoderamiento previo al inicio del mismo fueron los de CS-Mentoría. En contraste, aquellos que manifestaron tener un menor nivel de empoderamiento fueron los participantes de HS-Mentoría.

Adicionalmente, dentro de los participantes que culminaron el curso el rango de empoderamiento auto percibido varía entre 5,16 y 5,84, mientras que dentro de aquellos que no culminaron el curso el rango oscila entre 5,00 y 5,80.

Figura 2

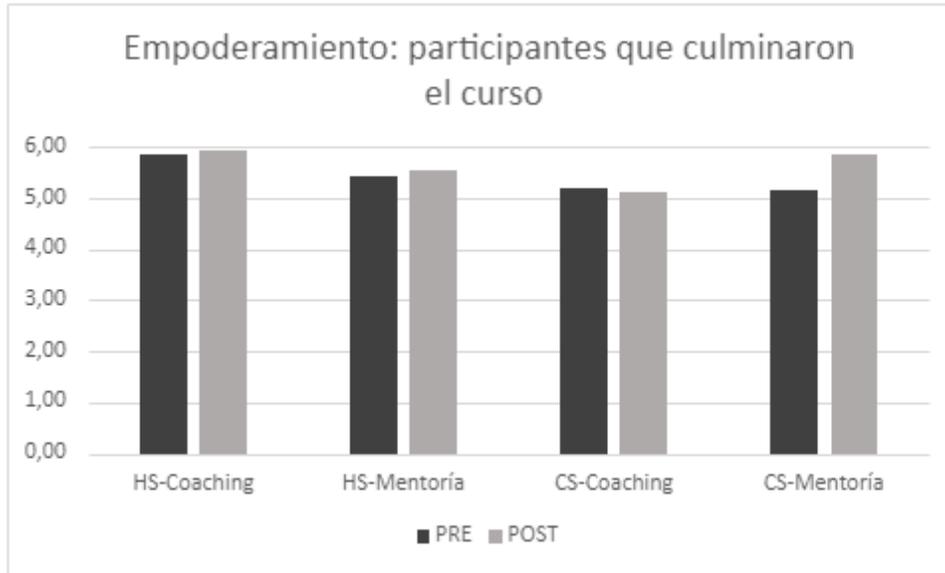
Figura 2: Empoderamiento: resultado pre-curso



Encuesta post – curso. De acuerdo a los datos obtenidos en la encuesta realizada al finalizar el curso a los participantes que lo culminaron, el curso de HS-Coaching fue el que mantuvo el mayor nivel sobre el empoderamiento auto percibido. A este curso le sigue el de CS-Mentoría con un valor de 5,84. El curso con menor nivel de empoderamiento auto percibido fue el de CS-Coaching con un valor de 5,1. Los rangos de empoderamiento de los participantes que terminaron el curso varían entre 5, 1 y 5, 92 puntos.

Figura 3

Figura 3: Empoderamiento: participantes que culminaron el curso

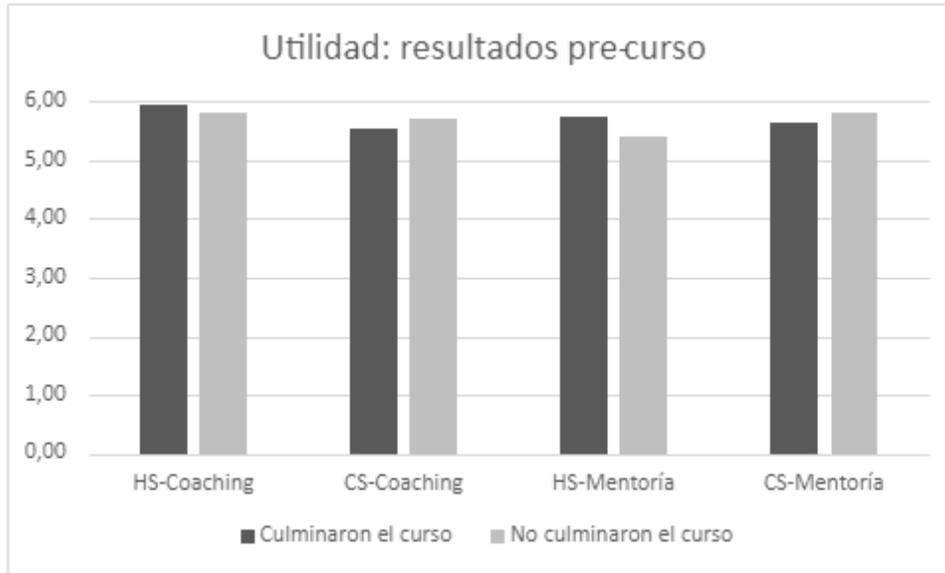


Utilidad.

Encuesta pre-curso. De acuerdo con los resultados obtenidos en la encuesta realizada a los participantes que culminaron el curso, previo al inicio de este, el grupo de HS-Coaching es el que demuestra un mayor nivel de utilidad percibida hacia los contenidos que se impartirían en el curso. Los participantes del curso CS-Coaching fueron los que indicaron un menor nivel de utilidad percibida hacia los contenidos que recibirían. Por otro lado, dentro de los participantes que no llegaron a culminar el curso se puede evidenciar que de igual forma el grupo de HS-Coaching percibía mayor utilidad acerca de los contenidos recibidos, y el de CS-Coaching un menor nivel de utilidad. Asimismo, de los participantes que culminaron el curso el rango de la utilidad percibida hacia los contenidos de este oscila entre 5,54 y 5,96 puntos, mientras que en los participantes que no culminaron el curso este valor varía entre 5,38 y 5,76.

Figura 4

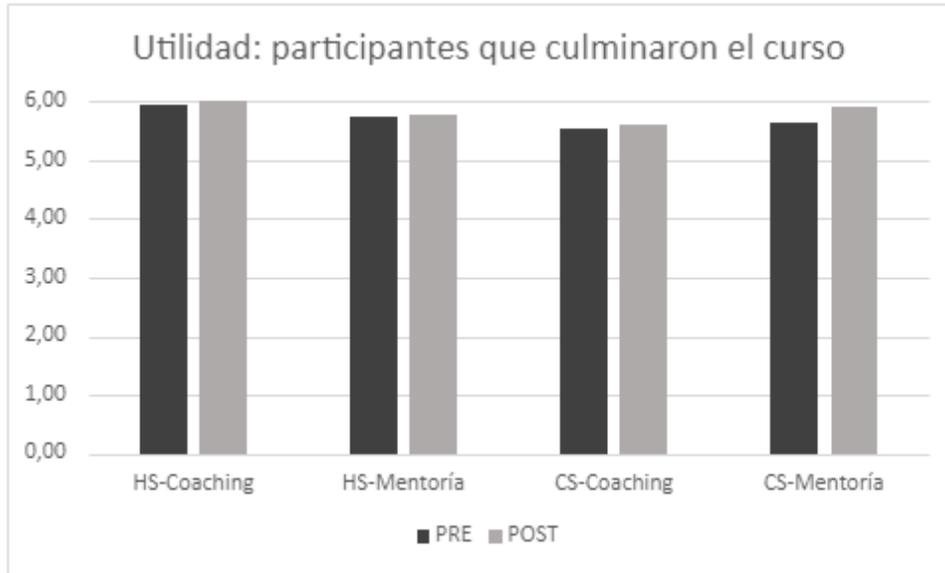
Figura 4: Utilidad: resultados pre-curso



Encuesta post-curso. Con respecto a los participantes que culminaron el curso y llenaron la encuesta posterior a la finalización del mismo, se puede evidenciar que el mayor nivel de utilidad percibida se dio en el curso de HS-Coaching con un valor de 6 puntos. A este curso le sigue el de CS-Mentoría con un valor de 5,92 puntos. En contraste, el curso que indicó un menor nivel de utilidad percibida fue el de CS-Coaching con un valor de 5,6 seguido por el curso de HS-Mentoría con un valor de 5,78.

Figura 5

Figura 5: Utilidad: participantes que culminaron el curso

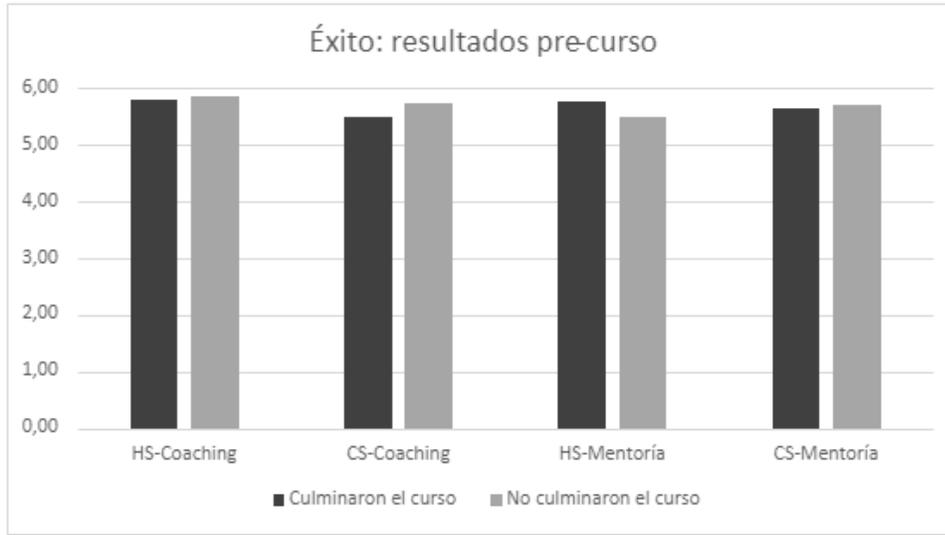


Éxito.

Encuesta pre-curso. De acuerdo a los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a los participantes que culminaron el curso y la llenaron antes de su inicio, se puede observar que el grupo de HS-Coaching es el que percibió una mayor posibilidad de éxito en su desempeño en el curso. A este curso le sigue el grupo de HS-Mentoría con un valor de 5,77 puntos. El grupo de CS-Coaching fue el que percibió un menor nivel de éxito con un valor de 5,5. Con respecto a los participantes que no culminaron el curso, el grupo de HS-Coaching nuevamente destaca el mayor nivel de éxito auto percibido, con un valor de 5,85 puntos, mientras que el grupo de HS-Mentoría fue el que evidenció un menor valor referente a su nivel de éxito en el curso. Adicionalmente, de los participantes que culminaron el curso, el rango de éxito percibido en su desempeño varía entre 5,50 y 5,80 puntos. En el caso de los participantes que no culminaron el curso, este valor varía entre 5,50 y 5,85.

Figura 6

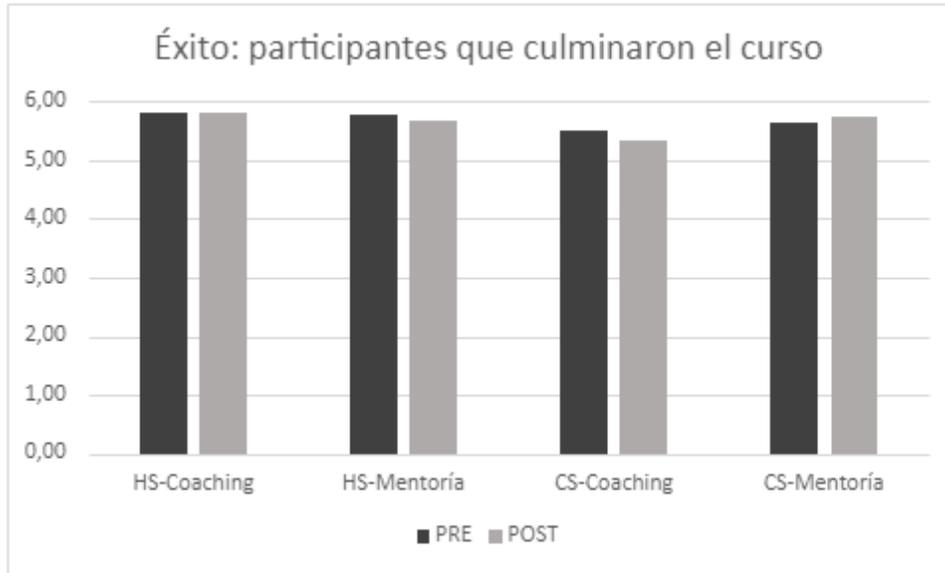
Figura 6: Éxito: resultados pre-curso



Encuesta post-curso. Referente a los participantes que culminaron el curso y llenaron la encuesta posterior a la finalización de este, se puede evidenciar que el grupo de HS-Coaching manifestó un mayor nivel de éxito que los cursos restantes. El curso con un menor nivel de éxito auto percibido fue el curso de CS-Coaching, con un resultado de 5,33 puntos, seguido por el curso de HS-Mentoría con un valor de 5,67 puntos.

Figura 7

Figura 7: Éxito: participantes que culminaron el curso

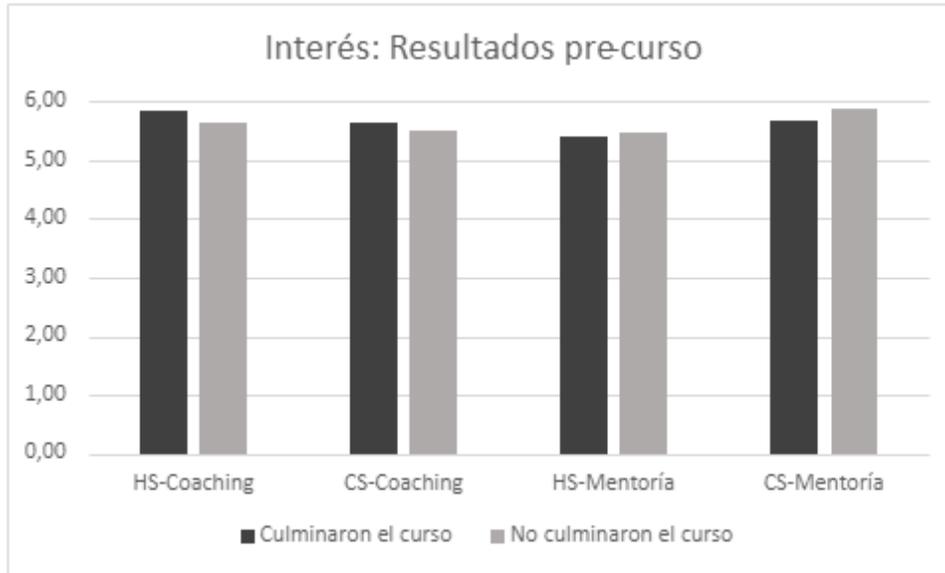


Interés.

Encuesta pre-curso. Los resultados obtenidos de la encuesta aplicada a los participantes que culminaron el curso, al inicio de este, demuestran que los participantes del curso de HS-Coaching demostraron un mayor nivel de interés referente al curso y a los contenidos que recibirían, resultando en un valor de 5,83. A este curso le sigue el grupo de CS-Mentoría con un valor de 5,67 puntos. Los participantes que indicaron un menor nivel de interés correspondían al grupo de CS-Coaching, con un valor de 5,39, seguido por HS-Mentoría con un valor de 5,64. Con respecto a los participantes que no culminaron el curso, se puede ver que el curso CS-mentoría demuestra un mayor nivel de interés, con un valor de 5,87, seguido por el curso de HS-Coaching, con un valor de 5,63. Los cursos de CS-Coaching y HS-Mentoría fueron los que indicaron un menor nivel de interés, con valores de 5,48 y 5,50 respectivamente. Adicionalmente, los valores de los participantes que culminaron el curso oscilan entre 5,39 y 5,83, mientras que de aquellos que no culminaron el curso varían entre 5,48 y 5,87.

Figura 8

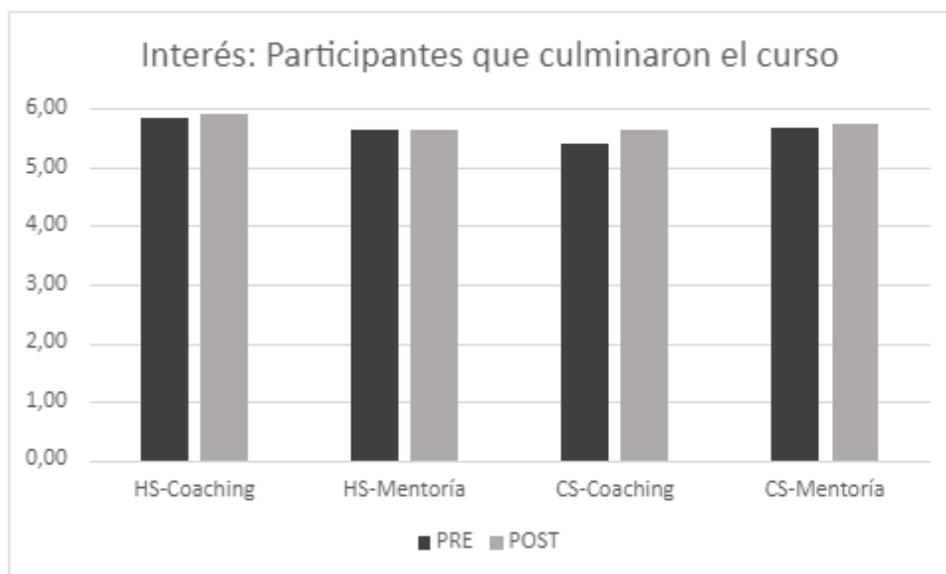
Figura 8: Interés: resultados pre-curso



Encuesta post-curso. De acuerdo a los resultados obtenidos en la encuesta tomada por los participantes al finalizar el curso se puede observar que el curso de HS-Coaching indica un mayor nivel de interés percibido por los participantes, con un valor de 5,9 puntos. A este curso le sigue CS-Mentoría con un valor de 5,733 puntos. Los cursos en los que los participantes indicaron un menor nivel de interés son CS-Coaching, con una cifra de 5,64, seguido por HS-Mentoría con un valor de 5,65.

Figura 9

Figura 9: Interés: participantes que culminaron el curso

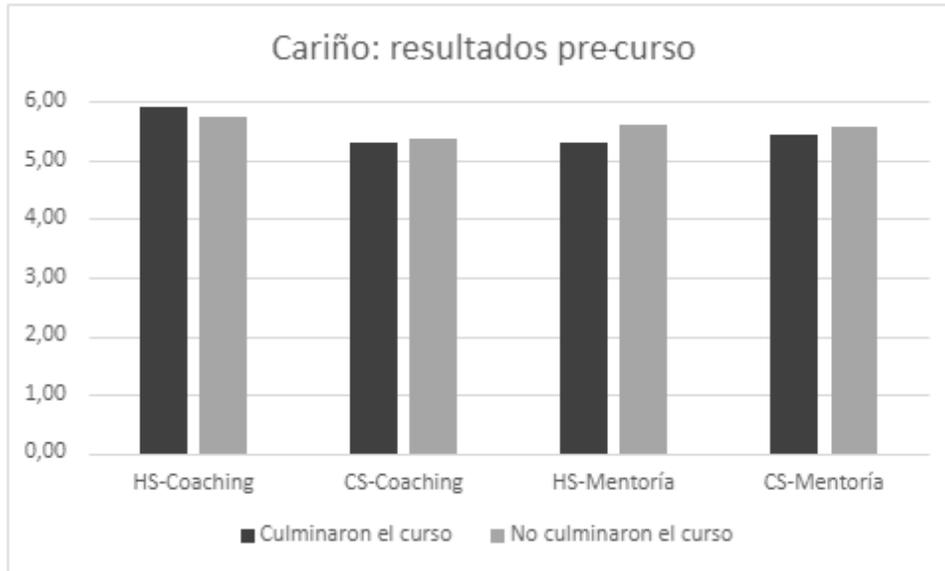


Cariño.

Encuesta pre-curso. Según los resultados obtenidos de la encuesta aplicada a los participantes que culminaron el curso, al inicio de este, se puede observar que HS-Coaching es el curso en el que los participantes esperaron un mayor nivel de cariño por parte de sus instructores, con un valor de 5,92. Los cursos restantes demuestran menores expectativas referente al cariño que podían recibir de sus instructores. En cuanto a los participantes que no culminaron el curso se observa que de igual forma HS-Coaching es el que espera niveles superiores de cariño, con un valor de 5,76 puntos, seguido por HS-Mentoría y por CS-Mentoría con valores de 5,60 y 5,56 puntos respectivamente. El curso que marcó una menor expectativa de cariño es CS-Coaching con un valor de 5,38 puntos. Los valores de los participantes que culminaron el curso oscilan entre 5,31 y 5,92 puntos, mientras que de aquellos que no lo culminaron varía entre 5,38 y 5,76 puntos.

Figura 10

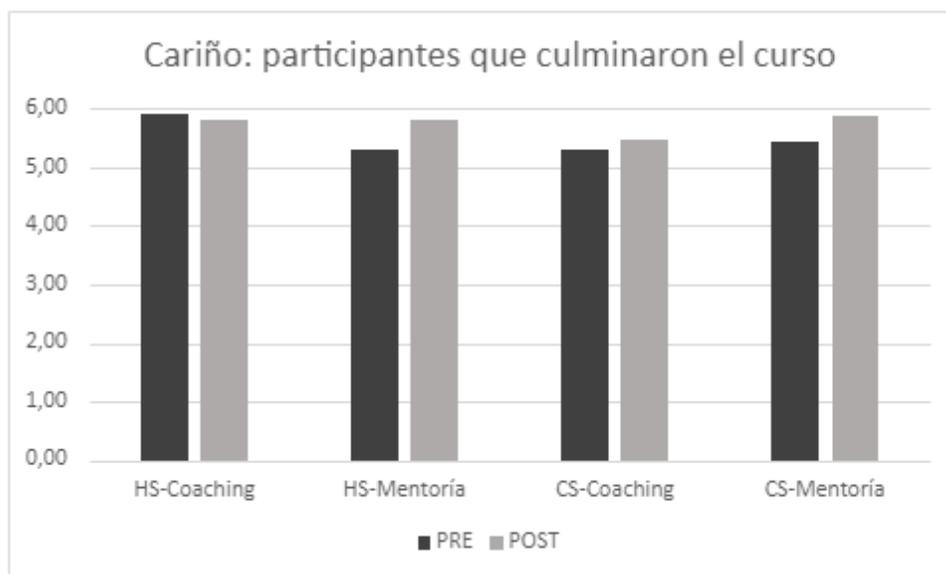
Figura 10: Cariño: resultados pre-curso



Encuesta post-curso. De acuerdo con los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a los participantes que culminaron el curso, a su finalización, se puede observar que CS-Mentoría es el curso en el que los participantes percibieron mayor nivel de cariño, con un valor de 5,88 puntos. A este curso le sigue HS-Mentoría con 5,82 puntos y HS-Coaching con 5,8 puntos. El curso que experimentó niveles más bajos de cariño por parte de sus instructores fue CS-Coaching, con un valor de 5,47 puntos.

Figura 11

Figura 11: Cariño: participantes que culminaron el curso



Resultados cualitativos

Videos.

Los resultados obtenidos a partir de la observación de las sesiones sincrónicas de clase y de acompañamiento en los cuatro cursos se clasificaron de acuerdo a los criterios establecidos en la metodología.

Retroalimentación. La retroalimentación proporcionada por los instructores durante las sesiones sincrónicas de clase y de acompañamiento se dio de manera frecuente en todos los cursos. En el caso de los cursos HS-Coaching, HS-Mentoría y CS-Coaching, una retroalimentación que permita a los estudiantes identificar aspectos positivos de su desempeño y aspectos a mejorar estuvo presente en todos los módulos. Por ejemplo, en una de las sesiones, la instructora de habilidades socioemocionales retroalimentó a uno de los participantes del curso HS-Mentoría en respuesta a su duda: *"Entonces cuando tú estuviste haciendo, por ejemplo [..] los diarios, yo pude reconocer que algunos de tus diarios digamos llevaban como que una cápsula súper pequeñita de todo lo que hemos estado viendo. Chequea esos diarios de*

aprendizajes, si es que tienen oportunidad vuelvan a leer también o más que nada recordar los papers, los documentos subidos, los vídeos que les puedan interesar para que también ustedes le den uso ". En el curso de CS-Mentoría, este tipo de retroalimentación estuvo presente en 4 de los 6 módulos.

Validación de inquietudes. En cuanto a la validación de inquietudes, se pudo observar que en todos los módulos en los cuales se conectaron los participantes de los cursos HS-Coaching y HS-Mentoría los instructores respondieron a sus dudas e inquietudes validándolas y mostrando interés. En los cursos de CS-Coaching y CS-Mentoría se pudo evidenciar este tipo de validación hacia las inquietudes de los estudiantes en casi todos los módulos de clase. Un ejemplo de esta validación se puede observar en la respuesta de la instructora de habilidades socioemocionales en una de las sesiones del curso HS-Coaching, a la inquietud de una de las participantes: *“¡Claro que sí! Qué bueno escucharte HSC002 y qué bueno saber que estás motivada, contenta y entusiasmada con el contenido del curso. Con respecto a tu pregunta de las calificaciones, efectivamente, las calificaciones se van a subir una semana más tarde de la entrega de tarea o sea hasta la fecha de cierre.”*

Utilidad de contenidos. La utilidad de los contenidos tratados en las sesiones sincrónicas se pudo evidenciar con frecuencia en todos los cursos. Esta se veía expuesta en las manifestaciones de los participantes, quienes muchas veces indicaban cómo los contenidos del curso eran útiles para la profesión docente. Por ejemplo, una participante del curso HS-Coaching indicó: *“Con este curso quiero saber cómo aplicar en el aula estas destrezas en los niños, o sea como yo puedo ayudarles, porque la parte emocional de los niños en este tipo de pandemia se ha perjudicado bastante”*. Asimismo, los instructores de los cursos incentivaban a los participantes a encontrar conexiones entre los contenidos del curso y las necesidades de la profesión docente.

Por ejemplo, la instructora de coaching manifestó lo siguiente en el curso CS-Coaching: *“Quiero que lo pienses desde un objetivo personal, que es lo que quieres lograr tú como persona después de esta formación, con estas competencias nuevas, con estas nuevas destrezas que quieres adquirir. Piensa para qué, para qué las quiero yo. A dónde me van a llevar”*.

Metodología y participación autónoma. Las metodologías implementadas en todos los módulos de HS-Coaching y HS-Mentoría incentivaban a los docentes a participar y aportar con reflexiones y comentarios, ya que las instructoras constantemente planteaban preguntas o actividades cortas. Por ejemplo, en el curso de HS-Coaching, la instructora de coaching pidió a los participantes realizar una pequeña actividad en base a los contenidos expuestos: *“De los objetivos que están planteados aquí, ustedes ya con todo el contenido que han aprendido, quiero pedirte que escribas por lo menos tres oraciones, tres estrategias, tres conceptos claves que tú pondrías en cada uno de los módulos. Esa es la intención del ejercicio del día de hoy”*. Este tipo de actividades y metodologías fueron aplicadas en casi todos los módulos del curso CS-Coaching y en 4 de los 6 módulos de CS-Mentoría. Sin embargo, no se pudieron evidenciar metodologías y actividades en las sesiones sincrónicas de los cursos que fomentarán a los estudiantes a trabajar de manera autónoma. Además, es importante mencionar que en los cuatro cursos alrededor del 75% de las sesiones de clase correspondía a una instrucción directa.

Compartir relevancia de los objetivos. En todos los módulos de los cursos HS- Coaching, CS-Coaching y CS-mentoría los instructores compartieron la relevancia de los objetivos y contenidos del curso con los participantes. Un claro ejemplo de esto se puede ver en un comentario proporcionado por la instructora de Ciencias Sociales en el curso de CS-Coaching: *“Entonces la idea es ver un poco la utilidad que tienen estas Ciencias Sociales. Más allá de ubicar un punto geográfico, de conocer un hecho histórico puntual, la idea es que podamos*

interpretar y analizar estas experiencias desde una perspectiva multi causal, que podamos entender los hechos humanos como producto de un montón de factores como les decía desde climáticos, geográficos, políticos, son más producto de todo eso". En el caso del curso HS-Mentoría esto se evidenció en casi todas las sesiones, específicamente en 4 de los 6 módulos.

Compartir toma de decisiones. En los cursos de CS- Coaching y HS-Mentoría se puede evidenciar que algunas veces los instructores pidieron a las participantes sugerencias acerca de tareas, actividades o contenidos, pero nunca se realizaron adaptaciones en base a ellas. Un ejemplo de esto se puede ver en el curso de HS-Mentoría en donde el instructor de mentoría menciona: *"Aquí voy a hacer una pausa para escuchar sus comentarios, sus preguntas, si están de acuerdo, si les parece bien o no están muy de acuerdo, creen que es polémico todo esto, es algo que ya practican, cuéntame los escucho y las escucho"*. Este tipo de comentarios estuvieron presentes muy pocas veces en estos dos cursos, pero no se realizaron cambios en cuanto al diseño del curso. Con respecto a los cursos de HS-Coaching y CS-Mentoría se observó que casi nunca se compartió la toma de decisiones con los participantes.

Cariño y preocupación. En la mayoría de los cursos se evidenció que los instructores mostraron interés por experiencias personales y por el bienestar personal de los participantes. En los cursos HS-Mentoría y CS-Coaching esto se pudo observar en todos los módulos de sesiones sincrónicas, en HS-Coaching se dio en casi todos los módulos, y en CS-Mentoría se observó que esto sucedió solo en 4 de los 6 módulos. Un ejemplo que demuestra la forma en la que los instructores mostraron preocupación por el bienestar de los participantes fue expresado por la instructora de coaching en el curso CS-Coaching: *"Te deseo lo mejor en tu cambio y te deseo además que tengas siempre presente que la autoconciencia en este momento es imprescindible para que ese viaje sea exitoso entonces creo que... te creo que el curso te ha cogido en una etapa"*

más que pertinente y espero que puedas encontrar las herramientas necesarias para que tu cambio sea exitoso y para que obtengas lo que estás buscando”. Este comentario se dio en relación a una experiencia de cambio que compartió una participante.

Diseño de los cursos.

Los resultados obtenidos a través de la navegación de los cursos en la plataforma Mecapacito se clasificaron de acuerdo a los criterios de observación indicados en la metodología.

Retroalimentación. La retroalimentación proporcionada en las entregas de tareas y actividades de evaluación de los cuatro cursos es equilibrada en cuanto a fortalezas de los participantes y aspectos en los cuales pueden mejorar. La mayoría de las veces se proporcionan recomendaciones concretas y alcanzables. Un ejemplo en el que esto se puede ver claramente plasmado es en el curso de HS-Coaching en donde la instructora coloca como retroalimentación a una de las participantes lo siguiente: *“la forma que has aplicado la herramienta es correcta y esta visualmente muy bien lograda. Te felicito por incluir tu proceso de autorreflexión y te invito a pensar en cómo puedes profundizarlo de qué forma trabajar en las oportunidades de mejora que identificas”*. Las actividades de todos los cursos contaban con retroalimentación de este estilo a excepción del curso de CS-Mentoría, en donde solo 1 de las cinco entregas de los diarios de aprendizaje tenía retroalimentación proporcionada por el instructor.

Utilidad de contenidos. Todos los cursos proporcionan información aplicable a la realidad profesional de los distintos participantes, tanto los cursos de habilidades socioemocionales como los de ciencias sociales. Asimismo, los dos tipos de acompañamiento tienen un enfoque aplicado a la enseñanza y aplicación de estas disciplinas. Por ejemplo, en el curso de CS-Mentoría los contenidos hacen referencia a la definición de Ciencias Sociales y su utilidad en el ámbito educativo, así como distintas metodologías para la enseñanza de esta

asignatura como Aprendizaje Basado en Proyectos. También se aborda los desafíos que implica la asignatura y se proporcionan estrategias de planificación y acompañamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. Finalmente, se proporciona información acerca del protocolo de retroalimentación en un sistema de acompañamiento a través de la mentoría.

Formas de evaluación retadoras. Todos los cursos contaron con formas de evaluación diversas que incluían tareas, foros de discusión y un diario de aprendizaje.

En el caso de HS-Coaching se puede ver que las actividades son más introspectivas y aplicadas a la experiencia personal del individuo. Por ejemplo, cada participante tenía que identificar una creencia limitante y una distorsión cognitiva con respecto a sí mismo y plasmarla en una hoja de trabajo. Pocas de las actividades podrían considerarse retadoras, ya que hacían énfasis en el aspecto conceptual de los contenidos dados. Una de las actividades que podría considerarse retadora consistió en que los participantes debían crear su propio rincón de emociones, incluyendo los elementos que favorezcan a la regulación emocional. En este caso se podía aplicar lo aprendido para crear un producto personal en base a los conocimientos adquiridos.

En el caso de CS-Coaching las formas de evaluación se limitaban principalmente a foros y tareas de reflexión aplicadas a la experiencia personal del individuo. Por ejemplo, para una de las tareas se pidió a los participantes realizar un FODA acerca de sus propias fortalezas, oportunidades y puntos de mejora. También cuenta con un ejercicio práctico de retroalimentación y de llenar encuestas de autoevaluación. Estas actividades consistían principalmente en replicar lo que se les explicaba en clase, pero en base a su propia experiencia. Por esta razón no podrían considerarse actividades retadoras para los participantes, ya que no les permitía trascender el contenido teórico.

En el caso de HS-Mentoría la evaluación estaba dividida en varios elementos como foros o actividades que son en esencia prácticas y no tanto reflexivas. Dentro de estas actividades destacan la elaboración de una propuesta ABP y la observación de clase (en vivo o grabada) de un compañero del curso para darle retroalimentación posteriormente. Estas actividades incentivan a los participantes a ir más allá de los contenidos teóricos del curso, permitiéndoles llevar los conocimientos adquiridos hacia el desarrollo de nuevas propuestas educativas.

Finalmente, en el curso de CS-Mentoría se puede observar que las formas de evaluación son variadas y auténticas, pues sitúan al individuo en contextos de la vida real. Por ejemplo, en una de las actividades se pide a los participantes elaborar una propuesta para la ministra de Educación en donde defiendan la importancia de la enseñanza de las ciencias sociales en el currículo educativo. De igual forma, las actividades llevan a los participantes a desarrollar niveles cognitivos superiores, ya que requieren de destrezas como reflexionar, argumentar, crear y proponer. Esto se puede ver plasmado en actividades como la elaboración de una propuesta de ABP y un plan de educación para la ciudadanía. Esto deja en evidencia que de los cuatro cursos este es el que cuenta con actividades que implican un mayor reto para los participantes.

Recursos y materiales de calidad. Todos los cursos cuentan con una gran variedad de recursos y material que son de fácil acceso y comprensión. Adicionalmente, todos tienen una presentación interactiva con el contenido a tratar al inicio de cada módulo. Estas presentaciones son claras, fáciles de navegar y cuentan con un formato llamativo. Los cuatro cursos cuentan con videos, infografías, artículos y presentaciones que pueden encontrarse en los distintos módulos. Cabe resaltar que el curso de CS-Mentoría, además de contar con este tipo de contenidos, proporciona mayor variedad y calidad ya que incluía recursos como capítulos de libros y ejemplos de planificaciones para las actividades.

Recursos adicionales. Los cursos de HS-Coaching y CS-Coaching fueron los que proporcionaron mayor cantidad de recursos adicionales a los que los participantes debían revisar en cada módulo. En el caso de HS-Coaching se incluyeron recursos adicionales en cuatro de los seis módulos, mientras que en CS-Coaching solamente la mitad de los módulos contaban con estos recursos. Con respecto al curso de CS-Mentoría se proporcionaron recursos adicionales solamente en un módulo y en el curso de HS-Mentoría nunca se incluyeron recursos adicionales que permitan a los participantes complementar sus conocimientos.

Flexibilidad de actividades. En general, se podía evidenciar flexibilidad en pocas de las actividades asignadas en los cuatro cursos. Algunas de ellas daban oportunidad a los docentes de escoger el formato o el medio en el cual presentarían su trabajo, sin embargo, la mayoría de ellas eran ya estructuradas y requerían entregables específicos. En los cursos de HS-Coaching y HS-Mentoría se incluyó una actividad que daba una mayor apertura a los participantes. Esta actividad consistía realizar una propuesta de ABP en donde los participantes podían usar el modelo de planificación de sus respectivos lugares de trabajo y no contaban con un formato o esquema preestablecido. En todos los cursos el proyecto final, que estaba compuesto por las seis entregas del diario de aprendizaje y el desarrollo de la réplica del curso, sí daba oportunidad a los participantes de actuar en base a sus preferencias y a lo que consideraban significativo incluir en su trabajo.

Diarios de instructores.

Los resultados obtenidos a partir de los diarios de los instructores se clasifican de acuerdo a las cinco categorías del modelo MUSIC.

Empoderamiento. En general, dentro de los diarios, los instructores no hacen muchas referencias acerca de su percepción con respecto al nivel de empoderamiento de los

participantes. Sin embargo, el instructor de Mentoría menciona que en los cursos de HS-Mentoría y CS-Mentoría *“los participantes están en control del curso, la plataforma y los recursos lo que les permite concentrarse en aprender”*. Por otro lado, la instructora de Ciencias Sociales menciona que para motivar a los docentes a lo largo del curso fue flexible cuando los participantes mencionaron tener dificultades para cumplir con una actividad en específico. Esto sucedió en los cursos de CS-Coaching y CS-Mentoría.

Utilidad. Los instructores de los cuatro cursos mencionan haber percibido que el contenido y los recursos proporcionados a los participantes eran útiles para sus necesidades profesionales. Por ejemplo, la instructora de Ciencias Sociales menciona lo siguiente con respecto a los participantes del curso de CS-Coaching: *“Lo que más motiva a los participantes es poder utilizar las herramientas y estrategias aprendidas con sus estudiantes y/o con sus colegas en su institución educativa”*. Con respecto a los participantes del curso CS-Mentoría indica: *“Creo que los docentes están motivados con el curso porque han podido actualizar sus conocimientos sobre pedagogía, teorías del aprendizaje y didáctica”*. Este es el criterio al que más referencia han hecho los instructores dentro de los factores que inciden en la motivación de los participantes.

No obstante, la instructora de Ciencias Sociales menciona un aspecto negativo relacionado a la posibilidad de trasladar los conocimientos adquiridos en el curso a la práctica profesional: *“El desconocimiento de sus autoridades sobre metodologías innovadoras y las limitaciones que encuentran en ellas al momento de proponer e implementar alternativas educativas en sus aulas”*.

Éxito. Los instructores de los cuatro cursos mencionan tener percepciones negativas acerca del éxito de los participantes. Esto se relaciona principalmente a los obstáculos que

proviene de sus responsabilidades laborales, como los mencionados por la instructora de coaching: *El manejo del tiempo y el horario apretado para salir de la escuela y empezar la clase. Algunos se desplazan por más de 40 minutos incluso en el sector rural y sin tráfico. Otros compromisos previos, estudios en curso, obligaciones familiares o laborales que los limitan para dedicar tiempo adicional a su formación profesional*". Esto se aplica tanto para el curso de HS-Coaching y CS-Coaching. La instructora de Ciencias Sociales tiene una percepción similar acerca del éxito de los participantes de los cursos de CS-Coaching y CS-Mentoría.

Por otro lado, la misma instructora menciona que para motivar a sus estudiantes en los cursos de CS-Coaching y CS-Mentoría tomó la acción de: *"Retroalimentar de manera positiva las tareas enviadas y sugerir acciones de mejora para futuras entregas"*.

Interés. En general la percepción de los instructores con respecto al interés de los participantes es positiva. Por ejemplo, la instructora de habilidades socioemocionales menciona que *"Se refleja bastante interés en los participantes, sobre todo en el proceso de crecimiento profesional y personal"*. No obstante, la instructora de Coaching señala lo siguiente con respecto al curso CS-Coaching: *"El Nivel de este grupo me parece menor comparado con el anterior, su respuesta frente a las actividades es poca, de 10 inscritos tenemos 4 actividades completas"*. De igual forma, la misma instructora señala haber llevado a cabo las siguientes acciones para fomentar el interés de los participantes: *"Utilice herramientas novedosas como Faces de Points of You para hacer talleres cortos y generar aprendizajes. Usé presentaciones interactivas dinámicas y tableros colaborativos para recoger expectativas y generar compromisos"*.

Cariño. En general los instructores de los cuatro cursos mencionan tener percepciones positivas en relación al cariño percibido por los participantes. Por ejemplo, la instructora de habilidades socioemocionales indica que los participantes *"valoraron bastante la interacción*

con los tutores y tener sesiones sincrónicas”. De igual forma, los instructores tomaron ciertas acciones relacionadas con este factor para fomentar la motivación de los participantes. Entre ellas se encuentra el *“responder oportunamente cuando tuvieron inquietudes sobre las tareas”*. Esto fue realizado por la instructora de Ciencias Sociales en los cursos de CS-Mentoría y CS-Coaching. Adicionalmente, la instructora de coaching menciona haber *“utilizado el chat de Whatsapp para generar presentaciones personales y compartir información que consolide el grupo”*.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

A continuación, se analizarán y discutirán los resultados a partir de las cinco categorías del modelo MUSIC: empoderamiento, utilidad, éxito, interés y cariño. Asimismo, se analizará cómo estos criterios se ven reflejados en cada curso.

Empoderamiento

De acuerdo con los resultados de las encuestas pre-curso tomadas a los participantes que sí los culminaron y a los que no los llegaron a culminar, se puede observar que el rango de los resultados en aquellos participantes que culminaron el curso es mayor. Por esto es posible identificar una tendencia del grupo a estar más motivados por el curso antes de su inicio. Esto se alinea al estudio llevado a cabo por Huang et al. (2019), en donde indica que altos niveles de autonomía, o en este caso percepción de autonomía, permite a los participantes desarrollar acciones que los lleven a alcanzar niveles más altos de desempeño.

Al comparar los resultados de las encuestas pre-curso y post-curso de los participantes que los culminaron, se observa una tendencia de incremento en los niveles de empoderamiento auto percibido por los participantes. Únicamente el curso de CS-Coaching manifestó una

disminución de este valor. En el caso de CS-Mentoría, se identificó un ascenso significativo de las cifras. De acuerdo con estos resultados, en los cursos de HS-Coaching, HS-Mentoría y CS-Mentoría, las experiencias en el curso debieron reflejar acciones que fomenten el empoderamiento de los participantes.

En el caso de HS-Coaching se observa que el valor inicial obtenido en la encuesta era el más alto y se mantuvo en esa posición con un ligero incremento en las cifras. Sin embargo, estos datos no coinciden con los resultados cualitativos, ya que se dieron pocas oportunidades para compartir la toma de decisiones entre instructores y participantes, y solamente una de las actividades del curso permitía flexibilidad para ellos. A pesar de que en todos los módulos la metodología fomentaba la participación activa de los participantes, esta no fomentaba su autonomía lo cual no implicaría un efecto positivo para su empoderamiento.

En el curso de HS-Mentoría, el cual era el segundo curso con mayor puntuación en la encuesta pre-curso, se puede observar un ascenso muy leve en las cifras, por lo cual, al finalizar el curso, pasa a ser el tercer curso con mayor puntuación en empoderamiento. Las cifras de empoderamiento en este curso, al igual que en el anterior, reflejan niveles altos de empoderamiento percibido por los estudiantes a lo largo del curso. Esto coincide con la percepción del instructor de mentoría, quien indica percibir a los participantes en control de la plataforma, y los recursos. Asimismo, en todos los módulos existen actividades que mantienen activos a los participantes, pero estas no fomentan su autonomía. Sin embargo, de acuerdo a los datos recolectados en relación a la posibilidad de compartir la toma de decisiones y flexibilidad en las actividades, se ve que es contrario a lo manifestado por los participantes.

En el curso de CS-Coaching la disminución en la percepción del empoderamiento percibida por los participantes implicaría que esto no se fomentó a lo largo del curso de acuerdo

a sus expectativas. Este descenso en la percepción de empoderamiento coincide con la falta de oportunidades para participar en el curso de forma autónoma, pues pocas veces se les dio la posibilidad de compartir la toma de decisiones y no se incluyeron actividades que den flexibilidad ni consideren sus intereses.

Con respecto a CS-Mentoría es el curso en el que mayor incremento se observó en la percepción de los participantes con respecto a su empoderamiento. Esto coincide con la impresión del instructor de mentoría, respecto al empoderamiento de los participantes, previamente mencionada. No obstante, hay poca concordancia con lo observado en las sesiones sincrónicas y el diseño del curso, ya que en este curso fue en el que menos se pudo evidenciar metodologías que fomenten la autonomía de los participantes, flexibilidad en las actividades y oportunidades para compartir la toma de decisiones.

De acuerdo con Mulyono et al., (2021), integrar metodologías y experiencias de aprendizaje que fomenten la autonomía y la participación activa de los participantes debería conllevar a niveles altos de empoderamiento, al igual que compartir la toma de decisiones con respecto a tareas, contenidos y actividades del curso (Randi et al., 2021). Sin embargo, a pesar de que estos factores no estuvieron muy presentes dentro de los cursos, los valores otorgados al empoderamiento percibido por los participantes son altos. No obstante, cabe resaltar que la categoría de empoderamiento es una de las categorías con menores puntuaciones, en comparación a las demás. Esto permite explicar los bajos resultados obtenidos a través de la observación de sesiones sincrónicas y del diseño del curso.

Utilidad

Los resultados demuestran que el rango entre las puntuaciones dadas por los participantes que culminaron el curso, antes de su inicio, es más alto en comparación al rango obtenido en las

encuestas de aquellos que no culminaron el curso. Esto refleja que el hecho de que los participantes hayan encontrado una mayor utilidad antes de iniciar el curso, y después comprobarlo a lo largo de este, mantuvo e incluso incrementó su motivación para culminarlo. Esto se alinea con lo expresado por Arora et al. (2018), quien resalta que la presencia de ciertos elementos motivacionales puede generar mayor satisfacción y efectividad en los procesos de aprendizaje de los participantes.

Al analizar los datos de aquellos participantes que culminaron el curso, tanto en la pre-encuesta como en la post-encuesta, se puede observar una tendencia general de crecimiento en los datos. Esto implica una mayor percepción de utilidad por parte de todos los participantes tras la culminación de los cursos. Por lo tanto, la percepción de la utilidad de los contenidos del curso superó las expectativas iniciales de los participantes, lo cual debería reflejarse en los datos cualitativos.

En el caso del curso HS-Coaching, el cual fue el que tuvo la mayor puntuación en la categoría de utilidad, se puede observar un incremento en la puntuación de la encuesta desde el inicio del curso hasta su final. Esto coincide con los resultados obtenidos de los datos cualitativos, pues se evidenció que tanto en las sesiones sincrónicas como en el diseño del curso los instructores con frecuencia incluían contenidos relevantes a las necesidades profesionales de los participantes. Constantemente se observó que los instructores compartieron la relevancia de los objetivos y del contenido del curso, asimismo, identificaron esta utilidad de los contenidos para los participantes.

En el curso de HS-Mentoría se observó un incremento en la percepción de los participantes con respecto a la utilidad del curso y sus contenidos, lo cual es compatible con los datos cualitativos. En este curso se evidencia que los contenidos incluidos son relevantes para la

profesión de los participantes, tanto en las sesiones sincrónicas como en el diseño del curso. En cuanto a compartir la relevancia de los objetivos, esto se dio en casi todos los módulos y de igual forma, los instructores del curso identificaron que los contenidos eran relevantes para los participantes.

En el curso de CS-Coaching también se evidencia un crecimiento en las percepciones de los participantes con respecto a la utilidad de los contenidos del curso para sus necesidades profesionales, lo cual sintoniza con los datos cualitativos recolectados. En todos los módulos de este curso se observó que los instructores compartieron con los participantes la relevancia de los objetivos y contenidos que estaban recibiendo. Esto se relaciona con las percepciones de los instructores acerca de que los contenidos que los participantes estaban recibiendo efectivamente les estaba siendo útiles. No obstante, este fue el curso que mantuvo la puntuación más baja en la categoría de utilidad.

El curso de CS-Mentoría fue el segundo curso en el cual se identificó mayor utilidad por parte de los estudiantes. De igual forma, se observa que esta percepción aumentó a lo largo del curso, lo cual es compatible con la información cualitativa obtenida en esta investigación, ya que siempre se incluyeron contenidos relevantes para los participantes y se compartió la relevancia de los objetivos. Asimismo, los instructores encontraron a sus estudiantes motivados por aplicar los contenidos del curso en sus entornos laborales.

El incremento en la utilidad percibida por los participantes, en conjunto con lo observado a través de las herramientas cualitativas, se alinea a lo mencionado por Wilkins et al., (2021), quien menciona que cuando los participantes perciben los contenidos recibidos con un valor utilitario es más probable que exista un mayor nivel de motivación y compromiso de su parte. Al igual que lo evidenciado a través de los datos cualitativos, Marcelatti et al., (2018) menciona que

en los estudiantes adultos los elementos utilitarios son un elemento importante en su motivación ya que se relaciona con su mejor desempeño en el ámbito profesional. Esto se alinea con los resultados de las encuestas, ya que utilidad es una de las categorías con mayor puntuación. Asimismo, Amponsah (2021) señala que para docentes que toman cursos de formación continua un factor utilitario determinante se relaciona con la adquisición de un mayor conocimiento para transmitirlo a sus estudiantes. Esto concuerda con las declaraciones de diversos participantes y de sus instructores a lo largo del curso.

Éxito

De acuerdo con los resultados, no se puede evidenciar mucha variación entre los rangos de la encuesta pre-curso de los participantes que lo culminaron y los que no. Esto permite observar que la percepción de los participantes con respecto al éxito al inicio del curso no fue determinante para que lo terminen. Esto se contradice con lo mencionado por Zhao et al., (2021) quien acota que altos niveles de éxito se relacionan con mayores niveles de seguridad y confianza, por lo que esto debería influir positivamente en la culminación del curso.

Al comparar los resultados de las encuestas pre con los resultados de las encuestas post-curso de los participantes que lo culminaron se puede observar que hay una leve variabilidad en el rango de las puntuaciones al igual que un pequeño incremento en los valores finales. Esto indica que las acciones de los instructores durante el curso no tuvieron un impacto significativo en las expectativas y percepciones de éxito de los participantes.

Con respecto al curso de HS-Coaching, en el cual se identificó la mayor percepción de éxito, se evidencia que las puntuaciones en el éxito auto percibido incrementaron al finalizar el curso. Esto se relaciona con los resultados obtenidos de las observaciones de las sesiones sincrónicas y el análisis del diseño del curso, en donde se observó que los participantes tuvieron

una retroalimentación constructiva en todos los módulos. Esto fue tanto de forma sincrónica, sobre su participación, como de manera escrita en sus tareas y actividades. Sin embargo, se evidencia que solamente algunos de los módulos proporcionaban recursos adicionales, siendo este curso el que más recursos brindaba a los participantes. Referente a las actividades, estas no incentivaron a los participantes a alcanzar niveles cognitivos superiores, lo cual contradice los datos expuestos previamente. Curiosamente, la percepción de los participantes con respecto a su propio éxito no coincidió con las percepciones de los instructores, pues tanto la instructora de coaching como la de habilidades socioemocionales tenían percepciones negativas acerca de la posibilidad de éxito de los participantes en el curso.

En el curso de HS-Mentoría se pudo observar que las puntuaciones de los niveles de éxito percibidos por los participantes bajaron posterior a la finalización del curso. Esto no coincide con las observaciones de las sesiones sincrónicas ni el diseño del curso, pues en ambos casos se evidenció la existencia de retroalimentación por parte de los instructores. Esto debió haber tenido un impacto positivo en la percepción de éxito de los participantes, sin embargo, no fue así. De los cuatro cursos HS-Mentoría fue el único que incluyó algunas tareas que podrían considerarse retadoras y que llevan a los participantes a alcanzar niveles cognitivos superiores. No obstante, en los módulos del curso nunca se incluyeron recursos adicionales que podrían aportar al aprendizaje de los participantes y en general la percepción de los instructores con respecto a la posibilidad de éxito de los participantes era negativa.

En el curso de CS-Coaching también se evidenció un descenso en las percepciones de éxito de los participantes desde el inicio hasta el final del curso, manteniendo una tendencia baja en las puntuaciones otorgadas. En este caso los participantes recibieron retroalimentación por parte de los instructores, mencionado fortalezas y puntos a mejorar, tanto en las sesiones

sincrónicas como en las tareas de cada módulo. Es importante resaltar que las actividades y tareas proporcionadas en este curso fueron las menos retadoras en comparación con las demás, pues se limitaban a foros y tareas de reflexión. Sin embargo, este curso fue uno de los que más recursos adicionales proporcionó. En general la percepción de los instructores con respecto al éxito de los participantes en el curso era negativa, no obstante, la instructora de Ciencias Sociales tomó acción para incrementar esta posibilidad, particularmente a través de la retroalimentación positiva y recomendaciones puntuales para alcanzar el éxito.

En el curso de CS-Mentoría se puede evidenciar un incremento en las puntuaciones de los participantes de la encuesta pre-curso a la encuesta post-curso, siendo el segundo curso con mayor puntuación otorgada. Curiosamente esto no coincide con los resultados cualitativos en donde se evidencia que los instructores proporcionaron menores niveles de retroalimentación a los participantes, tanto en su desempeño en las sesiones sincrónicas como en sus tareas. De hecho, en este curso se proporcionó retroalimentación solo a una de las cinco entregas de una de las actividades realizadas. En este caso, las tareas incluidas en los distintos módulos fueron variadas, pero solo algunas de ellas podrían considerarse como retadoras. De igual forma, este fue uno de los cursos que menor cantidad de recursos adicionales proporcionó y de igual forma los instructores manifiestan una percepción negativa acerca de la posibilidad de éxito de los participantes. En este caso la instructora de Ciencias Sociales también tomó acción para incrementar esta posibilidad.

El éxito percibido por los participantes, tras haber participado en los cursos, no coincide con las acciones y percepciones de los instructores enfocadas en promoverlo, ya que no se evidencia una correlación directa entre los resultados cuantitativos de cada curso con lo observado a través de los métodos cualitativos. Esto contrasta con lo esperado de acuerdo a la

literatura, ya que elementos como la retroalimentación, los recursos adicionales y los retos académicos deberían tener un impacto positivo en la percepción de éxito de los participantes y contribuir a su percepción de capacidad y competencia (Baker et al., 2021; Zhao et al., 2021; Randi et al., 2021). Esto podría indicar que las percepciones de éxito de los participantes no son influenciadas muy fácilmente por las acciones llevadas a cabo dentro del curso, sino que son más intrínsecas a los participantes.

Interés

Al observar los resultados de las encuestas pre-curso, tanto de los participantes que culminaron el curso como de los que no, se puede observar muy poca variabilidad en los rangos en ambos casos. No obstante, cabe destacar que el grupo de los participantes que no culminaron el curso tenían un nivel levemente superior a aquellos que si lo terminaron. Esto permite evidenciar que los participantes que no culminaron el curso estaban más interesados al inicio de este. Esto indica que posiblemente el interés no haya sido uno de los factores más determinantes para la persistencia de los participantes en el curso, sino otros factores tanto internos como externos. Los datos difieren de aquellos señalados por Jones et al., (2021), ya que en este caso mayores niveles de interés no dieron como resultados índices más altos de esfuerzo y satisfacción.

Al comparar los resultados de las encuestas tomadas al inicio del curso y las encuestas tomadas al finalizarlo se puede evidenciar que las puntuaciones de interés tuvieron una tendencia a incrementar en todos los cursos. Esto permite concluir que los elementos del curso, como sus contenidos y materiales, así como las acciones tomadas por los instructores podrían tener una influencia en el interés de los participantes.

En el caso de HS-Coaching se observa que la puntuación otorgada por los participantes con respecto a su interés subió levemente del inicio al final del curso, manteniendo esta tendencia desde su inicio hasta su finalización. Esto se podría relacionar a que en el curso se incluyeron actividades que fomentaban la autonomía y participación activa. También a que dentro de los módulos se incluyeron recursos y materiales, y a que los instructores compartieron constantemente la relevancia de los contenidos que se estaban revisando. En general las percepciones de los instructores coinciden con las percepciones de los participantes con respecto a los contenidos y actividades del curso.

Referente al curso de HS-Mentoría se observa que su tendencia también se mantiene desde el inicio hasta el final del curso, situándose en el tercer puesto con mayor puntaje. Esto demuestra que el curso, las actividades y las acciones de los instructores no influyeron significativamente en las percepciones de los participantes a lo largo de este. Las experiencias en el curso demuestran haberse mantenido a la altura de las expectativas relacionadas al interés de los participantes. Esto se puede justificar con que, a lo largo de casi todas las sesiones y los módulos del curso, los instructores incluyeron actividades que fomentaban la participación y autonomía de los participantes. También que en casi todos los módulos se incluyeron recursos variados y accesibles, y a menudo los instructores compartieron la relevancia de los objetivos y contenidos que se estaban revisando.

CS-Coaching fue el curso que puntuó más bajo en la percepción de interés, sin embargo, tuvo un incremento en estas valoraciones del inicio al final del curso siendo el que tuvo un mayor aumento. Esto puede relacionarse con el hecho de que en todos los módulos los instructores compartieron la relevancia de los contenidos y objetivos del curso, e implementaron actividades que fomentaron la autonomía y participación. Adicional a esto, se incluyeron

recursos y materiales diversos y de fácil acceso en todos los módulos. No obstante, la instructora de coaching percibió un menor nivel de interés en este grupo en relación al de CS-Mentoría. Esto empata con los resultados de la encuesta que se tomó al comparar ambos grupos.

El grupo de CS-Mentoría fue el segundo curso que obtuvo puntuaciones más altas respecto a la percepción de interés. En general su tendencia se mantuvo del inicio al final, mostrando solo un leve incremento en los resultados finales. Esto demuestra que las acciones llevadas a cabo a lo largo del curso y los contenidos implementados no influyeron en las percepciones de los participantes, a pesar de ser el único curso que se destacó por haber proporcionado recursos y materiales de mayor calidad. De igual forma, en todas las sesiones y módulos se fomentó a la participación autónoma y se compartió la relevancia de los objetivos y contenidos, pero esto tampoco tuvo un impacto en las percepciones de los participantes. Adicionalmente, la instructora de Ciencias Sociales menciona tener percepciones positivas acerca del interés de los participantes, lo cual coincide con los resultados obtenidos.

El interés es una de las categorías que destacó en las percepciones de los participantes al ser una de las mejores puntuadas. Esto es compatible con las acciones llevadas a cabo por los instructores a lo largo del curso y con sus percepciones acerca del interés de los participantes. Esto podría estar relacionado al leve incremento que se dio de las pre-encuestas a las post-encuestas, lo cual se alinea a las expectativas expresadas por Mulyono et al., (2021) y Keller (1987), quienes señalan que implementar recursos y materiales accesibles y de fácil comprensión, y dar a conocer la importancia de los objetivos del curso, debería tener un impacto positivo en el interés de los participantes. Sin embargo, algo llamativo es que se pudo observar un mayor nivel de interés en aquellos participantes que no culminaron el curso cuando, de

acuerdo a Ryan et al. (2000), el interés debería ser un predictor del desempeño y compromiso de los participantes con su proceso de formación.

Cariño

En base a las encuestas pre-curso realizadas a los participantes que sí lo culminaron y a los que no lo hicieron se puede observar que sí existe una diferencia en las puntuaciones de las percepciones de cariño. Los participantes que no culminaron el curso dieron puntuaciones más altas que aquellos que sí lo hicieron, sin embargo, no se evidencia una diferencia significativa entre sus percepciones. Esto permite observar que la percepción de cariño no fue un factor altamente influyente en que los participantes culminen el curso o no. Esto no concuerda con lo expuesto por Randi et al., (2021), quien menciona que este factor podría influir en el desempeño y compromiso de los participantes.

Al comparar los resultados de las encuestas antes de iniciar el curso y al finalizarlo se puede evidenciar que las percepciones de los participantes referentes al cariño sí tuvieron una variación. Tres de los cuatro cursos obtuvieron valores más altos, mientras que uno de ellos tuvo una disminución en su puntuación. Sin embargo, este descenso no fue notable. En base a esto se puede concluir que las acciones de los instructores y su relación con los participantes no influyó significativamente en las percepciones que estos tenían ni en su motivación para culminar el curso.

En el caso del curso de HS-Coaching se observa que sus puntuaciones decrecieron levemente de la pre-encuesta a la post-encuesta. Esto no coincide con lo obtenido en los resultados cualitativos, en donde se evidencia que los instructores validaron las inquietudes y se mostraron atentos en todas las sesiones. Tampoco empata con que en todas las sesiones los instructores demostraron cariño y preocupación hacia los participantes y sus necesidades. Esto

permite concluir que las acciones de los instructores influyen muy poco en las percepciones de los participantes con respecto al cariño. Sin embargo, de acuerdo a las percepciones de los instructores, los participantes sí valoraban estas interacciones.

En el curso de HS-Mentoría se observa un leve acenso en las percepciones de los participantes con respecto al cariño. Esto coincide con los datos cualitativos en donde se evidencia que los instructores se mostraron abiertos a validar sus inquietudes y demostraron cariño y preocupación en casi todas las sesiones. En este caso se puede concluir que las acciones de los instructores sí influyeron en las percepciones de los participantes y esto coincide con sus propias percepciones con respecto a lo que experimentaban los participantes referentes al cariño.

En el curso de CS-Coaching también se observa un leve incremento en las percepciones de los participantes con respecto a la categoría de cariño. Sin embargo, obtuvo la menor puntuación en esta área en comparación a los otros cursos. Estas puntuaciones podrían relacionarse con que en todas las sesiones los instructores validaron las inquietudes de los participantes y mostraron cariño y preocupación por ellos. Estos resultados nuevamente coinciden con las percepciones de los instructores respecto a las experiencias de los participantes.

Referente al curso CS-Mentoría, además de haber incrementado su puntuación al finalizar el curso, se sitúa en el primer puesto en esta categoría. Estos resultados empatan con que los instructores validaron a los participantes en todas las sesiones sincrónicas, pero no coincide con su demostración de cariño y preocupación que se dio solo en algunas sesiones. Los instructores percibieron que los participantes valoraban estas interacciones y esto se ve reflejado en los datos cuantitativos obtenidos en la encuesta MUSIC.

En general, las percepciones de los participantes no tuvieron una variación significativa desde el inicio hasta el final del curso, lo cual permite concluir que las acciones de los instructores, como fomentar la existencia de relaciones interpersonales positivas, no influye directamente en la motivación y desempeño de los participantes a lo largo del curso. Estos resultados discrepan de lo propuesto por Jones et al., (2021), quien menciona que mantener vínculos positivos entre instructores y participantes es un importante predictor para promover su motivación en el curso.

RECOMENDACIONES

En base a los resultados obtenidos y datos analizados se plantean recomendaciones, tanto generales como específicas, con el fin de aumentar la motivación de los participantes en las sesiones sincrónicas. En el caso de la retroalimentación proporcionada por los instructores, se recomienda que los cursos de HS-Mentoría y CS-Mentoría procuren proveer retroalimentación, constructiva y equilibrada entre fortalezas y puntos a mejorar, de forma más paulatina. Respecto a los cursos de HS- Coaching y CS-Coaching, se recomienda seguir con el mismo nivel y constancia de retroalimentación proporcionada. Por otro lado, al observar que en todos los cursos se procuró validar las inquietudes de los participantes, se recomienda continuar con estas acciones, procurando hacerlas constantes en todas las sesiones de encuentros sincrónicos. Referente a la acción de compartir la utilidad de los contenidos con los participantes es oportuno continuar haciéndolo como hasta el momento, sin descuidar la importancia de conectar los contenidos con las necesidades profesionales de los participantes. Con respecto a la implementación de metodologías y actividades que fomenten la autonomía, se recomienda integrar mayor variedad de estrategias que permitan a los participantes construir su

conocimiento, tanto de forma individual como grupal, reduciendo la instrucción directa. Esto se recomienda especialmente para los cursos de Ciencias Sociales.

Adicionalmente, se sugiere al curso de HS-Mentoría compartir la relevancia de los objetivos del curso de forma más continua, con el fin de destacar la importancia de estos. En cuanto a la toma de decisiones compartida entre instructores y participantes, considerando que el empoderamiento se percibió menor en comparación a otras categorías, se sugiere proporcionar más oportunidades y espacios para escuchar los intereses y opiniones de los participantes, tomando acción sobre estos. Para ello sería beneficioso construir ciertos elementos del curso, como la evaluación o actividades a realizar, en conjunto con los participantes. Asimismo, es aconsejable que se pida retroalimentación constante a los participantes para identificar aspectos a mejorar y que vayan acorde a sus intereses. Referente al cariño y preocupación manifestados por los instructores, se recomienda que los cursos de HS-Mentoría y CS-Coaching sigan promoviendo la creación de vínculos significativos con los participantes. En el caso de CS-Mentoría y HS-Coaching se sugiere que se integren nuevas estrategias para incentivar mayores percepciones de cariño, como llevar a cabo actividades rompe-hielo al inicio de las sesiones y ayudar a los participantes a crear una red de apoyo a través de distintos medios.

En relación al diseño de los cursos se sugieren las siguientes recomendaciones para incrementar los niveles de motivación de las participantes en los distintos cursos. Una de las recomendaciones enfocada a todos los cursos implica incorporar formas de evaluación que requieran que los participantes alcancen niveles cognitivos superiores, para que no solamente repliquen los conocimientos aprendidos, sino que los integren de forma significativa a situaciones de la vida real. Esto implica con mayor frecuencia la reflexión, el pensamiento crítico y la aplicación práctica de los conocimientos. Referente a los recursos y materiales, se sugiere

que los cuatro cursos continúen utilizando plataformas interactivas, como Genially, y recursos variados, accesibles y sencillos de manejar.

Con respecto a los recursos adicionales, se recomienda a los cursos de CS-Mentoría y HS-Mentoría incluirlos en todos los módulos, con el fin de ayudar a los participantes a resolver sus dudas e inquietudes, ampliando sus conocimientos adquiridos. Estos recursos podrían basarse en los intereses y necesidades manifestadas por los participantes. En cuanto a la flexibilidad de actividades, se sugiere a los cuatro cursos mantener cierto nivel de apertura en cuanto a ciertos elementos de las actividades, tales como el formato, el tema o el medio a través de los cuales los participantes demostrarán haber cumplido con los objetivos de aprendizaje.

Para futuras investigaciones se recomienda mantener una mayor rigurosidad en el manejo de los datos cuantitativos, esto incluye establecer preguntas más precisas y estructuradas en las encuestas pre y post del curso. También en cerciorarse que las preguntas planteadas a los participantes sean comprensibles, estén completas y se rijan de acuerdo al cuestionario del modelo MUSIC. Para la recolección de datos se sugiere cerciorarse que los datos de los participantes sean correctos y limitar las respuestas de las encuestas pre y post curso a un solo intento por participante para evitar tener datos repetidos. Adicionalmente, sería beneficioso acompañar estos datos cuantitativos con un análisis cualitativo, con el fin de obtener información más completa respecto a las percepciones de los participantes. De igual forma, se recomienda explicar a los participantes, de forma clara y con ejemplos, el sistema de valoración de la escala de Likert. Esto con el fin de que los participantes puntúen a los distintos criterios de la encuesta de una forma más objetiva y certera. Finalmente, se sugiere que antes de llenar la encuesta pre-curso, los instructores revisen el syllabus del curso en conjunto con los participantes. De esta

forma, tanto instructores como participantes se aseguran de haber revisado el contenido a ser tratado en el curso y por ende el cuestionario sería completado de una forma más objetiva.

LIMITACIONES

Dentro de las principales limitaciones de este estudio se encuentran el no haber podido obtener información primaria acerca de las percepciones de los participantes. Por ejemplo, a través de una conversación directa. Adicionalmente, todos los participantes seleccionaron puntajes sumamente elevados en las encuestas pre y post curso, lo cual dio resultados positivos, por lo que no hubo diferencias significativas entre los resultados para poder compararlos, aunque sí se pudieron evidenciar ciertas tendencias en las puntuaciones.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados analizados y discutidos, destacan los siguientes hallazgos de la investigación realizada. En primer lugar, se observó que en todas las categorías de la encuesta las puntuaciones dadas por los participantes de todos los cursos variaban entre 5 y 6, lo cual refleja percepciones extremadamente positivas acerca de su motivación desde el inicio del curso. Sin embargo, a pesar de que estas valoraciones fueron altas desde el inicio, no fueron un predictor de la persistencia de los participantes en los cursos, ya que cerca de la mitad de los participantes no los llegaron a culminar. No obstante, dentro de estas cifras se pueden evidenciar ligeras variaciones y tendencias, por ejemplo, que los participantes que llegaron a culminar los cursos ya contaban con niveles más altos de motivación previo al inicio de estos. Esto pudo haber tenido un impacto en su dedicación y compromiso para culminar los cursos. Por otro lado, se observa que las percepciones de los participantes con respecto a los cursos tienen una tendencia a mantenerse similares desde su inicio hasta su finalización, liderando HS-Coaching con las mayores puntuaciones y CS-Coaching con las menores. En base a esto se puede concluir que un factor importante que predice la motivación de los participantes son sus percepciones previas al inicio de los cursos. De igual forma, se podría identificar una tendencia de motivación relacionada al tipo de contenido y no al tipo de acompañamiento.

El empoderamiento fue de las categorías con menor puntuación en todos los cursos, lo cual podría relacionarse con que este no se promovió con frecuencia dentro de ellos. Si bien las percepciones de empoderamiento de los participantes incrementaron a lo largo del curso, esto no se hizo evidente en el análisis de los datos cualitativos. Por otro lado, la utilidad fue una de las categorías mejor puntuadas, y que a su vez experimentó un incremento a lo largo del curso. Esto se alinea con las acciones llevadas a cabo por los instructores. Con respecto al éxito percibido

por los participantes se observa que no fue un predictor importante en su perseverancia para culminar el curso. De igual forma, se evidencia que las acciones llevadas a cabo por los instructores tuvieron poco impacto en el incremento de este, lo cual implica que el éxito podría provenir principalmente de fuentes intrínsecas a los participantes. Respecto al interés percibido por los participantes, se concluye que no fue un factor determinante en su persistencia. Sin embargo, su incremento al finalizar el curso demuestra que las acciones llevadas a cabo por los instructores pudieron haber influido positivamente las puntuaciones de esta categoría. Finalmente, con respecto al cariño percibido se puede evidenciar que no constituye una influencia importante en el desempeño de los participantes para culminar los cursos. De igual forma, al no haber mucha variabilidad entre los resultados de las encuestas pre y post, se puede concluir que las acciones de los instructores no tuvieron un impacto en las expectativas de los participantes.

REFERENCIAS

- Alemayehu, L., y Chen, H. L. (2021). The influence of motivation on learning engagement: The mediating role of learning self-efficacy and self-monitoring in online learning environments. *Interactive Learning Environments*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1977962>.
- Amponsah, S., Ampadu, E., y Thomas, M. (2021). Professional development among in-service teachers: Motivational factors, pathways and coping strategies. *Educational Review*, 1(16). <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1951173>.
- Arora, A. S., y Sharma, A. (2018). Integrating the ARCS model with instruction for enhanced learning. *Journal of Engineering Education Transformations*, 32(1), 85-89.
- Avila, E. C., y Genio, A. M. G. J. (2020). Motivation and learning strategies of education students in online learning during pandemic. *Psychology and Education Journal*, 57(9), 1608-1614. <https://doi.org/10.17762/pae.v57i9.506>.
- Bibri, S. E. (2020). A methodological framework for futures studies: integrating normative backcasting approaches and descriptive case study design for strategic data-driven smart sustainable city planning. *Energy Informatics*, 3(1), 1-42. <https://doi.org/10.1186/s42162-020-00133-5>.
- De Backer, L., Van Keer, H., De Smedt, F., Merchie, E., y Valcke, M. (2021). Identifying regulation profiles during computer-supported collaborative learning and examining their relation with students' performance, motivation, and self-efficacy for learning. *Computers & Education*, 179, 104421. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104421>.

- Esra, M. E. Ş. E., y Sevilen, Ç. (2021). Factors influencing EFL students' motivation in online learning: A qualitative case study. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 4(1), 11-22. <http://doi.org/10.31681/>.
- Gopalan, M., Rosinger, K., y Ahn, J. B. (2020). Use of quasi-experimental research designs in education research: Growth, promise, and challenges. *Review of Research in Education*, 44(1), 218–243. <https://doi.org/10.3102/0091732X20903302>.
- Hsu, H. C. K., Wang, C. V., y Levesque-Bristol, C. (2019). Reexamining the impact of self-determination theory on learning outcomes in the online learning environment. *Education and Information Technologies*, 24(3), 2159-2174. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09863-w>.
- Huang, Y. C., Backman, S. J., Backman, K. F., McGuire, F. A., y Moore, D. (2019). An investigation of motivation and experience in virtual learning environments: a self-determination theory. *Education and Information Technologies*, 24(1), 591-611. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9784-5>.
- Jones, B. D. (2009). Motivating students to engage in learning: the MUSIC model of academic motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(2), 272-285.
- Jones, B. D., Joan, M. W., Rakes, L., y Akalin, S. (2012). Factors that impact students' motivation in an online course: Using the MUSIC model of academic motivation. *Journal of Teaching and Learning with Technology*, 1(1), 42-58.
- Jones, B. D., Krost, K., y Jones, M. W. (2021). Relationships between students' course perceptions, effort, and achievement in an online course. *Computers and Education Open*, 2, 100051. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100051>
- Keller, J. M. (1987). Development and

- use of the ARCS model of instructional design. *Journal of instructional development*, 10(3), 2-10. <http://dx.doi.org/10.1088/1742-6596/1233/1/012105>.
- Kew, S.N., Petsangsri, S., Ratanaolarn, T. et al. Examining the motivation level of students in e-learning in higher education institution in Thailand: A case study. *Educ Inf Technol* 23, 2947–2967 (2018). <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9753-z>.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 44–53.
- Marcaletti, F., Iñiguez Berrozpe, T., y Koutra, K. (2018). Overcoming age barriers: motivation for mature adults' engagement in education. *International Journal of Lifelong Education*, 37(4), 451-467. <https://doi-org.ezbiblio.usfq.edu.ec/10.1080/02601370.2018.1505782>.
- Martín-Sómer, M., Moreira, J., y Casado, C. (2021). Use of Kahoot! to keep students' motivation during online classes in the lockdown period caused by Covid 19. *Education for Chemical Engineers*, 36, 154-159. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2021.05.005>.
- McKim, C. A. (2017). The value of mixed methods research: A mixed methods study. *Journal of mixed methods research*, 11(2), 202-222. <https://doi.org/10.1177%2F1558689815607096>.
- McPartlan, P., Rutherford, T., Rodriguez, F., Shaffer, J. F., y Holton, A. (2021). Modality motivation: Selection effects and motivational differences in students who choose to take courses online. *The Internet and Higher Education*, 49, 100793. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2021.100793>.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (s.f.). *Plataforma Mecapacito*. Recuperado el 10 de marzo de 2022 de: <https://educacion.gob.ec/plataforma-mecapacito/>.

- Mulyono, W. D., Adistana, G. A. Y. P., y Suryaman, H. (2021). The effect of teaching materials, implementation, evaluation, and problems on student motivation in online learning during the COVID-19 pandemic. En *International Joint Conference on Science and Engineering 2021 (IJCSE 2021)* (pp. 23-28). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/aer.k.211215.005>.
- Pettigrew, J., y Howes, P. (2022). COVID-19 and Student Perceptions toward a Swift Shift in Learning Format: Does Experience Make a Difference? *American Journal of Distance Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/08923647.2021.2013749>.
- Randi, J., y Corno, L. (2021). Addressing student motivation and learning experiences when taking teaching online. *Theory Into Practice*, 61(1), 129-139. <https://doi.org/10.1080/00405841.2021.1932158>.
- 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. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.68>.
- Snook, A. G., Schram, A. B., y Jones, B. D. (2021). Faculty's attitudes and perceptions related to applying motivational principles to their teaching: a mixed methods study. *BMC medical education*, 21(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02599-7>.
- Wilkins, J., Jones, B. D., y Rakes, L. (2021). Student's class perceptions and ratings of instruction: Variability across undergraduate mathematics courses. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.576282>.

- Xu, J. (2022). A profile analysis of online assignment motivation: Combining achievement goal and expectancy-value perspectives. *Computers & Education* (117). <https://doi-org.ezbiblio.usfq.edu.ec/10.1016/j.compedu.2021.104367>.
- Zaccone, M. C., y Pedrini, M. (2019). The effects of intrinsic and extrinsic motivation on students learning effectiveness. Exploring the moderating role of gender. *The International Journal of Educational Management*, 33(6), 1381-1394. <https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2019-0099>.
- Zhao, L., Liu, X., y Su, Y. S. (2021). The differentiate effect of self-efficacy, motivation, and satisfaction on pre-service teacher students' learning achievement in a flipped classroom: A case of a modern educational technology course. *Sustainability*, 13(5), 2888. <http://dx.doi.org/10.3390/su13052888>.

ANEXO A

Por favor califique los ítems de esta sección con la siguiente escala:

1 Muy en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Parcialmente en desacuerdo	4 Parcialmente de acuerdo	5 De acuerdo	6 Muy de acuerdo
---------------------------	-----------------------	------------------------------------	---------------------------------	-----------------	------------------------

Tenga en cuenta que la palabra actividades se refiere a todas las actividades que ha hecho en el curso incluyendo tareas, talleres, trabajos, proyectos, lecturas, etc.

- _____ 1. Las actividades del curso me llaman la atención.
- _____ 2. Tengo la oportunidad de decidir por mí mismo(a) cómo alcanzar los objetivos del curso.
- _____ 3. En general, las actividades del curso son útiles.
- _____ 4. El(la) profesor(a) está disponible para atender mis dudas relacionadas con las actividades del curso.
- _____ 5. Las actividades del curso son beneficiosas para mí.
- _____ 6. Me llaman la atención los métodos de enseñanza usados en este curso.
- _____ 7. Confío en mi capacidad de realizar exitosamente las actividades del curso.
- _____ 8. Tengo la libertad de realizar las actividades del curso a mi manera.
- _____ 9. Disfruto los métodos de enseñanza utilizados en este curso.
- _____ 10. Me siento en la capacidad de alcanzar los retos académicos del curso.
- _____ 11. Los métodos de enseñanza me involucran (enganchan) activamente en el curso.
- _____ 12. Tengo diferentes opciones para alcanzar los objetivos del curso.
- _____ 13. Disfruto las actividades del curso.
- _____ 14. Me considero capaz de obtener una alta calificación en este curso.
- _____ 15. Las actividades del curso me parecen interesantes.
- _____ 16. El(la) profesor(a) está dispuesto a ayudarme cuando lo(la) necesite.
- _____ 17. Tengo control sobre cómo aprendo los contenidos del curso.
- _____ 18. A lo largo del curso he sentido que puedo realizar con éxito las actividades.
- _____ 19. Considero que las actividades son relevantes para mi futuro.
- _____ 20. El(la) profesor(a) se preocupa por mi desempeño en el curso.
- _____ 21. Seré capaz de usar los conocimientos adquiridos en este curso.
- _____ 22. El(la) profesor(a) es respetuoso conmigo.
- _____ 23. Los conocimientos adquiridos en este curso son importantes para mi futuro.

_____ 24. El(la) profesor(a) es amigable.

_____ 25. Creo que el(la) profesor(a) se preocupa por cómo me siento.

_____ 26. Es flexible lo que se me permite hacer en este curso.