



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

AUTOEFICACIA, AUTORREGULACIÓN Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA:
EVALUACIÓN DE UN CURSO EN LÍNEA AUTOGESTIVO

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN
PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

León Jurado Bárbara Brenda

Director: Dr. Ricardo Sánchez Medina

Dictaminadores: Dra. Esperanza Guarneros Reyes

Mtra. Consuelo Rubi Rosales Piña



Los Reyes Iztacala, Edo de México, Marzo 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Trabajo realizado gracias al Programa UNAM DGAPA-PAPIME PE302416 "Diseño de un curso en línea "Construcción de instrumentos en psicología I". Por financiar la beca que hizo que este proyecto pudiera llevarse a cabo.

Personalmente agradezco al Dr. Ricardo Sánchez Medina quien ha sido un guía extraordinario en este proceso, por su paciencia, comprensión y compromiso para resolver todas las dudas que me surgieron en el camino; y hacer del trabajo que implica una tesis un proceso de gran aprendizaje y no el monstruo interminable que muchos estudiantes temen. Al igual que brindarme la oportunidad de trabajar con él en el proyecto, lo que me permitió adquirir nuevos conocimientos y habilidades que me ayudarán en mi vida profesional. También me gustaría agradecer a mis compañeras del proyecto por siempre ser tan cooperativas, responsables y motivadoras.

Agradezco infinitamente a mi familia por todo el apoyo que me dieron mientras me dedicaba a la escritura de este trabajo, por respetar todo el tiempo que le dediqué a él y en general por el apoyo durante toda mi formación. De la misma forma a aquellos amigos y amigas que me prestaron sus ojos, oídos y tiempo para leer mi trabajo cuando después de mucho redactar me sentí agobiada y dudaba de mis ideas, gracias por sus consejos. Y especialmente a Antonio por ser un gran apoyo en todo este proceso, por siempre confiar en mi capacidad y por animarme cuando fue necesario.

Por último, sólo me resta agradecer a la UNAM por todas las oportunidades que me ha brindado, por todo el aprendizaje adquirido desde el bachillerato, y particularmente en la licenciatura, a las y los profesores que fueron parte importante en mi formación como psicóloga.

"Por mi raza hablará el espíritu"

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA	5
1.1 Importancia de la educación a distancia	8
1.2 La importancia del tutor en los cursos en línea	12
1.3 Cursos en línea	16
2. EL APRENDIZAJE Y LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA	21
2.1 Métodos de enseñanza	23
2.2 Estilos de aprendizaje	28
2.3 Aprendizaje autorregulado	33
3. AUTOEFICACIA Y MOTIVACIÓN EN EL ALUMNO	38
3.1 Autoeficacia	38
3.2 Motivación	44
JUSTIFICACIÓN	50
MÉTODO.....	56
Población	56
Participantes	56
Muestreo	56
Escenario	56
Diseño	57
Tipo de estudio	57
Variables e instrumentos.....	57
Procedimiento	59
RESULTADOS	61
DISCUSIÓN	71
REFERENCIAS.....	77
APÉNDICES.....	91
APÉNDICE A. Síntesis de los módulos.....	91
APÉNDICE B. Prueba de conocimientos	94
APÉNDICE C. Escalas de evaluación.....	97

INTRODUCCIÓN

En los últimos años la tecnología ha tenido un papel importante en la sociedad (Martín-Laborda, 2005 & Jódar, 2010). Dentro de los ámbitos en que dicha tecnología ha influido es en la educación, algunos autores comentan que hoy en día ya se pueden ver los cambios que se están produciendo en la educación (Domínguez, 2005). Indudablemente el internet ha sido crucial para que la educación a distancia haya podido expandir sus fronteras pudiendo así estar al alcance más alumnos.

En cuanto a su definición, la educación a distancia es un aprendizaje planificado que tiene lugar en un sitio distinto al de las aulas, es por ello que se requiere de técnicas diferentes a las de la educación presencial ya que se enfrenta a otros retos que no están presentes en la educación dentro de las aulas presenciales los cuales se abordarán en el capítulo 1 (Moore & Keraley, 1996 como se citó en Cerda, 2002).

Dentro de la educación a distancia existen dos elementos importantes, el primero la tecnología y el segundo, el tutor ya que este último es el que prepara los contenidos de aprendizaje, además de servir como guía para los alumnos en este tipo de modalidad; ahora bien como ya se había comentado el internet ha permitido que la educación llegue a más personas lo que a su vez ha producido una gran expansión de los cursos en línea (Cerda, 2002 y Jardines, 2009).

Debido a las características específicas de la educación a distancia el tutor pasa a ser de gran importancia, ya que tiene la finalidad de guiar, motivar, facilitar y evaluar al alumno en su aprendizaje, partiendo de esto, la mayoría de los programas a distancia, ofrecen reuniones presenciales efectuadas a través de tutorías grupales para fomentar la interacción y socialización que ofrece el grupo (Pagano, 2007).

Pese a la importancia que puede llegar a tener el tutor otros autores refieren que con la existencia de los MOOC se apuesta por una orientación desde el diseño del propio proceso formativo, pues es el propio estudiante quien construye su conocimiento apoyándose en la ayuda tecnológica y en las distintas herramientas de comunicación (Medina y Aguaded, 2013). Siguiendo esta línea los MOOC, que son las siglas para Massive Open Online Course, o Curso Online Abierto y Masivo en español. Parten de la idea que el modelo educativo triunfaría si sabían crear y expandir redes relevantes e interconectar los distintos nodulos para generar conocimiento, con esto en mente comenzaron a surgir este tipo de cursos que eran dirigidos a una cantidad considerable de alumnos (Ruiz, 2013).

Scopeo (2013, como se citó en Cabero, Llorente & Vázquez, 2014) expone las tres características básicas de los MOCC que son: calidad, certificación y accesibilidad económica. Además debido a su accesibilidad generalmente no genera ningún tipo de obligaciones a excepción del acceso a internet y la motivación personal (Sánchez & Escribano, 2014). En relación con lo último Renninger, Carl y Lewis (2011 como se citó en Rivera, 2014) han demostrado que las metas de los participantes, sus intereses y su experiencia en cursos similares pueden predecir su desempeño.

Los MOOC propician que el alumno tenga un desempeño más autónomo con respecto a su aprendizaje, esta característica podría dar lugar al aprendizaje autorregulado. Que hace referencia a la generación y seguimiento de reglas autogeneradas que rigen el comportamiento propio, en la educación se habla de la movilización de las habilidades propias para organizar tiempos, ejercicios y, claro está también la propia motivación, etc. lo necesario para tener una actitud proactiva en el proceso de aprendizaje (Peñalosa, Landa & Vega, 2006).

Oliveira (2010) destaca que esta proactividad en relación con el aprendizaje predispone a los individuos a ser autodidactas y depende de un conjunto de características personales, como autoestima, satisfacción, creatividad, autodisciplina, curiosidad y capacidad de hacer frente a las adversidades, un alto control sobre el proceso de aprendizaje y características internas de los alumnos.

En la literatura se habla de que el aprendizaje autorregulado tiene una relación estrecha con la autoeficacia, lo que cobra importancia, debido a que sienta las bases para entender por qué las personas con el mismo nivel de habilidad y conocimiento presentan conductas y/o resultados diferentes, o por qué las personas actúan en disonancia con sus habilidades cuando esta percepción no es acorde a ellas (Camposeco, 2012). Aunque cabe mencionar que también la motivación tiene relevancia en manejar las demandas académicas con éxito, ya que, es una de las claves fundamentales en el rendimiento académico de los alumnos universitarios y en el éxito de la enseñanza superior donde la dificultad que esta supone puede acarrear en el alumno una baja sensación de autoeficacia que dificulta su motivación (López, Alarcón, Rodríguez & Casado, 2014).

Con respecto a la motivación, para los fines de este trabajo se tomará como referencia la siguiente clasificación, en la que se le ha dividido: motivación intrínseca y extrínseca. Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003) comentan que la motivación intrínseca está relacionada con aquellas acciones realizadas por el interés que genera la propia actividad, considerada como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas. En lo referente a la motivación extrínseca, se caracteriza como aquella que lleva al individuo a realizar una determinada acción para satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad en sí misma, sino más bien con la consecución de otras metas que en el ámbito escolar, por ejemplo, pueden ser, obtener buenas notas, entre otras.

Los resultados del estudio de García-Fernández, et al. (2010) revelaron que la autoeficacia percibida pronosticaba el éxito académico y la probabilidad de presentar alta autoeficacia aumentaba un 94% por cada punto que se incrementaba la nota media, mientras que la probabilidad de presentar éxito académico aumentaba un 8% al incrementarse la autoeficacia académica. Con respecto a la motivación dentro de los resultados de Boza y Méndez (2013) en relación a alumnos universitarios, encontraron que las metas vitales que motivaban su estudio se vinculaban a la consecución de un futuro mejor, seguridad vital, competencia profesional, éxito económico y personal, así como la

satisfacción del conocimiento. En otros estudios se ha encontrado que los alumnos también perciben que algunos elementos clave para su motivación no están lo suficientemente cuidados (López, et al. 2014).

Una vez expuesto lo anterior vemos que la autoeficacia y autorregulación, y la motivación, tienen un papel relevante para el proceso de aprendizaje en el alumno, por lo cual cobra importancia considerarlas en los entornos de educación a distancia, además de conocer cómo estas variables se ven modificadas al no tener presente un tutor que acompañe al alumno durante el curso en línea.

El presente trabajo se dividirá en 7 apartados dentro de los que se abordará el tema de la educación a distancia, qué es, la importancia de esta actualmente, así como la importancia que puede llegar a tener el del tutor en los cursos en línea y se expondrá algunos de los cursos en línea con sus características.

También se retomarán el tema del aprendizaje y los métodos de enseñanza, que abarcará tanto los estilos de aprendizaje como el aprendizaje autorregulado. Se hará una revisión de la autoeficacia y motivación en el alumno, y la relación que ambas guardan. Para finalizar el trabajo se describirá el procedimiento para la creación del curso, las evaluaciones que se hicieron y los resultados obtenidos una vez terminado el curso por los participantes.

1. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

*"Sólo aquellos que se arriesgan a ir muy lejos,
pueden llegar a saber lo lejos que pueden ir" T.S. Elliot*

Las "Nuevas Tecnologías" en las últimas décadas han desempeñado un papel crucial influyendo en el desarrollo de la sociedad y de sus individuos, lo que ha dado lugar a una "Revolución Digital", generando un crecimiento tecnológico sin precedentes y esto ha conseguido que los cambios, y las transformaciones derivados de las llamadas "Tecnologías de la Información y las Comunicaciones" (TIC), hayan favorecido cambios y mejoras en la calidad de los servicios, y un aumento espectacular en la diversidad de los mismos, lo cual llega a todos los ámbitos de la sociedad (Martín-Laborda, 2005 & Jódar, 2010).

Con el avance de las (TIC) se posibilita hoy en día, la realización de un aprendizaje más interactivo y flexible, de este modo el empleo de las TIC en las instituciones educativas está constituyendo un cambio de cultura (Florido & Florido, 2003). Domínguez (2005) menciona que estamos asistiendo a modificaciones en los modelos educativos, en los usuarios de la formación, en los escenarios donde ocurre el aprendizaje, y esto no se puede dejar al margen de cómo cambia la sociedad, en relación con la innovación tecnológica, con los cambios en las relaciones sociales y con una nueva concepción de las relaciones tecnología-sociedad, ya que el conjunto de todos ellos configurará las relaciones entre tecnología-educación.

Rama y Morocho (2012) comentan que la globalización modifica los procesos educativos (tanto los formales como los informales) de una manera radical, los autores refieren que ahora estos se centran en la interactividad garantizada gracias a la conectividad tecnológica; la disponibilidad de las TIC

convierte a las sociedades en comunidades abiertas, transfronterizas, regidas por su capacidad para producir, distribuir y consumir información valiosa, además señalan que la viabilidad de una sociedad dependerá ahora de la capacidad para usar información significativa con fines competitivos.

Gracias a estos avances tecnológicos se ha dado lugar a la expansión del internet y con él se ha experimentado un rápido crecimiento con respecto a la educación a distancia. Esto podría hacer pensar que la tecnología como parte de la educación es algo nuevo, lo cual es un error, ya que la tecnología como parte de la instrucción no es una nueva estrategia. Hacer mención de tecnología hoy trae a la mente visiones de redes computacionales inalámbricas, capaces de acceder a internet de alta velocidad, pero hay que mencionar que la primera integración de la tecnología en la educación, fue la palabra impresa, aproximadamente en el año 360 A.C., que hizo posible aprender aun cuando no se tuviera la presencia física del maestro (Jardines, 2009).

Es a partir de la palabra impresa que la educación da un giro de 180° lo cual da lugar a la educación a distancia, siendo la Universidad de Londres la primera universidad en ofrecer programas en esta modalidad, con el objetivo de educar a los ciudadanos británicos que vivían en el imperio colonial (India y Australia) alrededor del año 1800, de no ser por ello no podrían haber accedido a educación superior, cabe mencionar que en ese entonces su nombre era “estudio por correspondencia” en el que se valían de libros para lograr dicho cometido (Cerde, 2002) .

Dando un rápido recorrido por los orígenes de la Educación a Distancia, como ya se ha mencionado, se remontan a los siglos XVII y XVIII en los Estados Unidos e Inglaterra, con la impartición de cursos por correspondencia, en Europa Occidental y América del Norte tuvo lugar en el siglo XIX, en donde inició en las primeras ciudades industrializadas en el siglo XIX con la finalidad de resolver el problema de acceso a la educación de una parte de la población en situación de desventaja, es aquí cuando los medios de comunicación son aprovechados para la solución de un problema social (Mestre de Mogollón, 2013).

Florido y Florido (2003) aluden que es hasta la década de los 50 que se reconoce la primera generación de Educación a Distancia, la cual hacía referencia principalmente a la enseñanza por correspondencia, pero también es en esta época que la teledifusión comenzó a formar parte de la educación a distancia, continuando su desarrollo en la medida en que fueron surgiendo nuevas tecnologías e información y comunicación, utilizándose además, para disminuir los costos de la enseñanza.

Ahora bien en América Latina la Educación a Distancia se ha desarrollado bajo un modelo semipresencial que impactó en la diferenciación institucional, el aumento de la cobertura y la incorporación de nuevas prácticas de enseñanza, la regionalización y la creación de comunidades locales de aprendizaje, ya sea mediante el establecimiento de múltiples sedes en el interior por parte de las universidades a distancia o con programas impartidos en esa modalidad (Zubieta & Rama, 2015).

Mestre de Mogollón (2013) refiere que uno de los primeros desarrollos de la educación a distancia en América Latina, se da en México a finales de los años 1960 a partir de un modelo para la profesionalización de los profesores, también llegan a las zonas rurales con la educación primaria y luego la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), establece el Sistema de Universidad Abierta, primera en América Latina.

Como hemos podido ver hasta ahora, la educación a distancia tiene una historia un poco más antigua que los cursos que se pudieron abrir gracias a las TIC. Maya (1993) apunta que si bien es cierto que la Educación a Distancia no es una modalidad educativa completamente nueva, si podemos afirmar de ella que es en las últimas décadas cuando ha hecho sus máximos desarrollos conceptuales y de aplicación. Es por ello que en el siguiente apartado se expondrá mejor la importancia que esta modalidad ha tenido en el ámbito de la educación.

1.1 Importancia de la educación a distancia

Ahora bien ¿Qué es la educación a distancia y por qué es importante para la educación? Dando respuesta a su definición “La educación a distancia es un aprendizaje planificado que ocurre normalmente en un lugar diferente al de la enseñanza, por lo tanto, requiere de técnicas especiales de diseño de cursos, de instrucción, de comunicación, ya sea por medios electrónicos u otro tipo de tecnología, así como de una organización especial” (Moore & Keraley, 1996 como se citó en Cerda, 2002, p. 10).

Zubieta y Rama (2015) consideran que la educación a distancia, con todas sus variantes y diversidades, se está constituyendo en una herramienta cada vez más importante para atender temas educativos pendientes desde hace ya varios años, así como nuevas demandas, las cuales exigen cambios en los modelos tradicionales, particularmente en cuanto a la cobertura, las prácticas y las acciones institucionales, con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Pero ¿Cómo se dio este cambio en las estrategias de enseñanza? McAnally-Salas y Organista (2007) mencionan que fue con el desarrollo de internet y los navegadores gráficos a partir de 1993 que la educación en línea se fue conformando con las posibilidades actuales y es esta flexibilidad para establecer procesos de interacción entre actores educativos que no se ven restringidos a estar en el mismo lugar a la misma hora, una de las características de esta modalidad.

Algunas de las etiquetas que se le han dado son: aprendizaje en línea, educación a distancia, aprendizaje a distancia, educación en línea, educación virtual; aún con estos distintos nombres lo importante es que es un sistema y proceso de comunicación de estudiantes, maestros y recursos de aprendizaje cuando no están en el mismo lugar que viene a ser una de sus más grandes ventajas sobre la educación presencial (Kramarae, 2001, como se citó en Jardines, 2009).

Para la SEP (2011) la educación a distancia es un sistema destinado a las personas que, por razones laborales, geográficas, de marginación o situaciones personales, no pueden formarse en una modalidad escolarizada, se basa en el uso de escenarios múltiples, soportados con las TIC. La educación a distancia está perfilándose como solución a los problemas antes mencionados debido a que permite superar las barreras de índole geográfica, ya que no es necesario desplazarse a ningún lugar; los problemas de tiempo, porque hace posible compaginar el estudio con las obligaciones laborales y familiares al poder escoger el alumno su propio horario; y los problemas de demanda, ya que se puede seguir un mismo programa formativo con personas que compartan intereses pero que sean de distintas zonas geográficas (Gallego & Martínez, 2003).

El proceso de transición de la educación de un salón de clases al aprendizaje a distancia basado en las tecnologías actuales está creando un cambio de paradigma en la manera en que colegios y universidades están considerando la enseñanza y el aprendizaje (Rogers, 2000 como se citó en Jardines, 2009). Y es precisamente su versatilidad lo que presenta esta capacidad de cambio que tiende a romper los esquemas tradicionales del proceso de enseñanza-aprendizaje (McAnally-Salas & Organista, 2007).

Ejemplificando lo anterior el diseño instruccional en la educación presencial muchas veces tan sólo se expresa como programa educativo y como documento base para el docente y por ende para enseñar, pero en la educación en línea es indispensable que se encuentre bien explicitado y centrado en el estudiante, porque esta modalidad no admite las improvisaciones o indefiniciones y se puede notar que los factores que influyen son en gran medida en ambientes diferentes, en poblaciones distintas y en circunstancias disímiles (Roquet, 2009).

Maya (1993) remarca dentro de los beneficios ya mencionados de la educación a distancia, que el poder llegar con la capacitación a los lugares geográficos más apartados de los países, sin lo cual se privaría a muchas personas de los beneficios de esta, puede contribuir a una apertura de la

educación ofreciendo además de programas conducentes a titulación profesional, otros de educación continuada o permanente a diferentes niveles.

Aunado a lo anterior Rama y Morocho (2012) agregan que en la educación a distancia el docente puede incluso realizar encuestas en línea y obtener resultados estadísticos de la participación para medir los logros de cada sesión, dinamizar las exposiciones y sustentaciones de los alumnos, hacer uso de pizarras digitales, entre otras, todo esto permite la interacción de los sujetos de aprendizaje, tal como se dinamiza una sesión presencial; pero con la ventaja de contar con opciones de que la sesión grabada, este disponible para ser descargada y luego revisarla sin necesidad de conexión a internet.

En relación con las aplicaciones importantes que ya ofrece la educación a distancia, se encuentra la disposición de clases virtuales las 24 horas del día, facilita la comunicación sincrónica en los chats entre los estudiantes, así como la comunicación asincrónica (tener acceso a las aulas virtuales en cualquier momento), los recursos electrónicos de información que van desde las lecturas, las actividades de simulación de actividades complejas para el estudiante lo cual le permite repetirla hasta haber comprendido los procesos que le son solicitados (Solís & García, 2010).

La educación a distancia tiene una enorme progresión en lo que se refiere a la educación de trabajadores para mejorar sus competencias profesionales, debido a que la sociedad de la información ejerce un fuerte impacto sobre el crecimiento de la actividad económica y los patrones de la interacción social, es necesario que los trabajadores se capaciten adecuándose al mercado laboral actual, y la educación a distancia ha sido una gran opción para resolver esa nueva necesidad laboral (García, 2009).

Florido y Florido (2003) añaden que permite superar la clásica barrera entre la escuela y la vida, puesto que el estudiante no es separado de su medio, se puede decir que su ámbito de aplicación está limitado sólo por las ganas de aprender del individuo, la capacidad de organizar cursos a distancia de los

profesores y la tecnología. Para los mismos autores esta modalidad se caracteriza porque el alumno tiene una mayor autonomía y gestiona mucho mejor su tiempo, puede ser una formación complementaria con cualquier otra actividad académica, doméstica o profesional, se aprende cómodamente desde casa o el trabajo y es un medio dinámico y rápido para lograr una profesionalización en un área concreta.

Para la SEP (2011) la educación a distancia, se caracteriza por facilitar el aprendizaje a los estudiantes mediante: apoyo académico donde el docente asignado como facilitador de la asignatura guía y orienta al estudiante, instrumentación didáctica que orienta al estudiante sobre las actividades de aprendizaje a desempeñar, cuenta con materiales didácticos y una plataforma tecnológica educativa.

Solís y García (2010) hablan de la importancia que puede tener la educación a distancia para América Latina, al ser una educación mucho menos costosa que la educación presencial y, por ende, esta puede abarcar a un mayor número de estudiantes, esto cobra mayor relevancia teniendo en cuenta la enorme variedad de grupos con necesidades de educación básica y de formación para el trabajo, lo cual aconseja el desarrollo de sistemas flexibles que permitan el autoaprendizaje y la autoconstrucción del saber.

En relación a nuestro país, teniendo en cuenta a aquellos jóvenes que no cuentan con los recursos para cubrir con los gastos que implica asistir a la universidad pero que pueden realizar sus estudios aún de manera remota o que simplemente no fueron aceptados en el sistema presencial, la inversión en la educación a distancia empieza a adquirir un papel determinante para el futuro de los jóvenes en México, porque representa una excelente opción formativa para mejorar la situación de miles de jóvenes en esa situación, ya que es mayor la posibilidad de aumentar la matrícula para alumnos a distancia que la matrícula para el sistema convencional (Barud, 2011).

Según datos de la DGAE, UNAM (2015) para marzo de ese año hubo una población total de 28,655 estudiantes inscritos en este tipo de modalidad de los niveles de licenciatura y posgrado. Como se puede notar ya hay una gran demanda de esta modalidad por lo cual el modelo de educación a distancia introduce desafíos tanto para el alumno como para el docente y para la institución.

En torno a los participantes Renninger, Carl y Lewis (2011 como se citó en Rivera, 2014) han demostrado que las metas de los participantes, sus intereses y su experiencia en cursos similares pueden predecir su desempeño. Además en su estudio Rivera (2014) encontró que el equipo docente y los facilitadores era crítico para el curso, y los facilitadores comentaron la necesidad de motivar a los aprendices, aumentar la interacción, brindar retroalimentaciones más objetivas y evaluar el desempeño, y que el mayor reto de los en los participantes se relacionaba con su motivación y habilidades previas, sobre los tutores y su importancia en este tipo de cursos se hablara a continuación.

1.2 La importancia del tutor en los cursos en línea

Es por la educación personalizada y adaptable a las diferencias individuales del alumno, de las que se hacía referencia anteriormente, que se dice que el tutor es uno de los dos elementos de gran importancia, esto cobra sentido debido a que en la educación a distancia se fomenta el trabajo individual, pero contando con el apoyo institucional, cuya finalidad es la de guiar, motivar, facilitar y evaluar al alumno en su aprendizaje, partiendo de esto, la mayoría de los programas a distancia, ofrecen reuniones presenciales efectuadas a través de tutorías grupales para fomentar la interacción y socialización que ofrece el grupo (Pagano, 2007).

Fernández, Mireles y Aguilar (2010) agregan que los sistemas de tutorías virtuales en cualquier modelo de educación a distancia soportado en Internet, es crucial y determinante en el éxito de cualquier programa de capacitación, en cuanto a las características que el tutor virtual debe tener, los autores remarcan que la primordial, es la de fomentar el desarrollo del estudio independiente, es

decir, el tutor virtual pasa a ser básicamente un orientador del aprendizaje del alumno.

En los cursos on line el alumnado dispone de un tutor asignado al que puede consultar por email las dudas sobre las unidades u otros temas, el tutor mantiene un contacto estrecho con el alumnado, en los cursos que cuentan con un tutor se requiere la realización de tareas que deben ser enviadas al tutor, éste las supervisa, las corrige e informa al alumnado de sus resultados (Mayorga & Madrid, 2011).

Aunado a lo indicado previamente, Silva (2010) expone el papel del tutor como fundamental para el éxito de las experiencias en la educación a distancia ya que, en la tutoría virtual, pasa de ser transmisor de conocimiento a facilitador del aprendizaje, promoviendo y orientado por medio de la construcción del producto, resultado del desarrollo individual y la interacción social.

Para Maya (1993) la tutoría puede definirse como el servicio personal de orientación individual o grupal y ayuda pedagógica al alumno durante el proceso de autoaprendizaje a distancia, como medio de apoyo para hacer efectiva la formación profesional integral, entendida como la realización profesional y el desarrollo personal-social del alumno, basado en lo anterior, la tutoría es el punto de enlace o contacto permanente del alumno con la institución en la cual realiza su formación o capacitación.

García, et, al.(2012) indican que las funciones del tutor van desde lo académico hasta lo motivacional debido a que en el caso de los alumnos que reciben educación a distancia es probable que se desanimen por no contar con compañeros y tutores con quien compartir sus conocimientos y sus dudas, en este caso, la función del tutor es la de orientar, y de reducir lo mayormente posible el sentimiento de soledad del estudiante, añadiendo el contacto personal que sea necesario a través de la retroalimentación de las dudas y comentarios del tutorado.

El tutor es quien guía a cada persona con el objetivo de que aprenda a regular, controlar y desarrollar un diálogo colectivo, interactivo, respetuoso y tolerante bajo la óptica de una comunicación social, activa y colaborativa que permita la construcción de aprendizajes comunes, es decir, desde su papel docente, desarrolla una tarea personalizada en base a las necesidades, intereses y requerimientos de cada alumno, convirtiendo el proceso educativo de cada persona en un “perfeccionamiento intencional” según su capacidad de aprendizaje (Villa & Licona, 2011).

Silva (2010) comenta que el tutor debe proporcionar experiencias para el auto-aprendizaje y la construcción del conocimiento, añade que un buen tutor motiva a los alumnos analizando sus representaciones, dando repuestas y consejos sobre las representaciones y sobre todo cómo aprender a realizarlas así como estimular la reflexión y la articulación sobre lo aprendido, dado lo mencionado antes el tutor en línea, por consiguiente, combina elementos de enseñanza, facilitador y organizador de la comunidad.

Pagano (2007) resalta la importancia del tutor en la educación a distancia, el autor alude a que la primera tarea que debe desarrollar un tutor es lograr confianza en el alumno hacia el sistema de educación a distancia, orientándolo para que conozca y entienda su metodología, es por eso que el tutor debe conocer los fundamentos de la formación a distancia, las funciones que debe cumplir y las estrategias a emplear en la mediación pedagógica.

Villa y Licona (2011) afirman que es en el tutor en quien recae la tarea de la humanización de la comunicación virtual, es decir es quien personaliza la tecnología desde el momento en que mantiene una relación constante con el estudiante, llegando a ser más afectivo y asiduo en el abordaje que en el acaecido en los sistemas educativos presenciales o a distancia, siendo este uno de los principales elementos que contrastan las modalidades de enseñanza presencial.

Dentro de la relación que el tutor tiene con los alumnos, Fernández et al. (2010) consideran que existe un elemento primordial que es la enseñanza

centrada en el alumno (la experiencia humana), los autores refieren que es una de las claves para generar el aprendizaje, de manera, que bajo esta concepción el tutor debe traspasar su acción de simple transmisión de conocimiento, para convertirse en un elemento que dinamiza, promueve y orienta el aprendizaje en cada uno de los alumnos.

Algunas de las características que ciertos autores consideran importantes en un tutor son: *empatía*, para alcanzar “sintonía” con sus alumnos a pesar de la disociación del tiempo y el espacio, *proactividad*, para lograr “sortear” los obstáculos y resistencias que se presenten, *ser buen anfitrión*, pues él es quien introduce y mantiene motivados a los alumnos en esta modalidad, *maestría comunicativa*, al manejar todas las posibilidades y alternativas de comunicación en los distintos soportes, siendo lo más claro posible, *experiencia y formación pedagógica*, docente y didáctica, que le permita seleccionar los contenidos y diseñar las actividades pertinentes para el logro de los objetivos ajustándose al perfil del grupo de alumnos (Pagano, 2007).

Villa y Licon (2011) plantean que el tutor virtual debe centrar su hacer más en las expectativas de sus participantes y no tanto de las propias, con lo cual es imprescindible tener la capacidad pedagógica de seleccionar contenidos y actividades significativas que favorezcan la toma de decisiones, la resolución de problemas, la indagación y el trabajo autónomo.

Chaupt, Corredor y Marín (1998) comentan que el tutor debe preocuparse por cuatro áreas fundamentales: El *área pedagógica*, siendo un facilitador de todos los conocimientos que forman parte del curso, diseñando mecanismos pedagógicos dinámicos, el *área social*, creando un ambiente amigable en la clase virtual, el *área organizativa*, preparar la agenda del curso y, sobre todo, las diferentes interacciones tutor-estudiantes, estudiantes-estudiantes, estudiantes-otros expertos y el *área técnica*, fomentando la transparencia de la tecnología para que los estudiantes centren su atención en el curso y no se dejen distraer por las posibles complicaciones de los aparatos y los programas informativos.

Dado todo lo expuesto sabemos que el tutor virtual tiene diversas funciones, las cuales son de cierto modo, una garantía de que al estudiante se le facilitarán todas las condiciones para que desarrolle sus habilidad y competencias, y culmine con éxito el programa de educación a distancia donde se encuentra, en muchas investigaciones, los alumnos califican de “fundamental e imprescindible” el apoyo de los tutores en su aprendizaje a distancia de allí la necesidad de que cumpla sus funciones lo mejor posible, siempre con total responsabilidad (Fernández et al., 2010).

Por su parte Bartolomé y Steffens (2015) en su investigación hecha con un grupo focal encontraron que las modalidades que tenían contenido con tutor obtenían buenos resultados al potenciar las componentes emocionales y sociales del aprendizaje autorregulado, mientras que las modalidades de contenido sin tutor funcionaban bien respecto a potenciar los componentes cognitivos y motivacionales. Además, en una investigación realizada por Castaño, Maiz y Garay (2015b) centrada en el diseño pedagógico de un curso MOOC cooperativo, encontraron que a mayor satisfacción ante el diseño del curso mayor rendimiento del estudiante.

Siguiendo la misma línea sabemos que existen cursos en línea sin la presencia del tutor que también han llegado a ser de gran importancia para la educación a distancia Medina y Aguaded (2013) refieren que con la aparición disruptiva de los MOOC se apuesta por una orientación desde el diseño del propio proceso formativo, pues es el propio estudiante quien construye su conocimiento apoyándose en la ayuda tecnológica y en las distintas herramientas de comunicación social con el resto de participantes, sobre este tipo de cursos se ahondará en el siguiente apartado.

1.3 Cursos en línea

Los cursos en línea son concebidos como la oferta académica por medio de los sistemas de gestión de los procesos formativos, reconocidos en el marco institucional de la UNED: WebCT (Web Course Tools, o Herramientas para Cursos

Web), MOODLE (plataforma de aprendizaje a distancia basada en un software diseñado para ayudar a los educadores a crear cursos en línea de alta calidad y entornos de aprendizaje virtuales), Blackboard Learn (es una plataforma para evaluar y trabajar con alumnos de todo tipo, dentro y fuera del aula), entre otros de arquitectura similar. Las capacidades de Internet en el ámbito de la educación son ampliamente conocidas, en la actualidad más de la cuarta parte de los internautas realiza cursos de formación con dicha herramienta permitiendo así acercar la información y contenidos a los ciudadanos (Sáinz, 2015).

En relación a los cursos en línea McAnally-Salas y Armijo (2001) consideran que las seis características más importantes que se deben considerar para los cursos en línea son: a) transmisión y acceso, b) control, c) interacción, d) características simbólicas del medio, e) la presencia social creada a través del medio, y f) la interfaz entre el usuario y la máquina, para los autores dichas características consideran las partes fundamentales que componen un curso, su función en el desarrollo del mismo y el modelo alrededor del cual se estructura.

Aunque pueden existir otros tipos de cursos en línea, para los propósitos de este trabajo se pondrá énfasis en los cursos MOOC los cuales son un poco más ambiciosos en cuanto a la cantidad de estudiantes a los que se puede atender, además que si bien hemos visto que el tutor es importante en la educación a distancia, en este tipo de cursos se ha vuelto una tendencia que no cuenten con él y se le apueste más al diseño instruccional; con respecto a los MOOC, que son las siglas para Massive Open Online Course, o Curso Online Abierto y Masivo en español. En sus inicios se encuentra un curso impartido en 2008 por la Universidad de Manitoba en Canadá, el cual abrió a todo el mundo a través de internet (Ruiz, 2013).

El curso antes mencionado, marca el inicio del concepto MOOC, a este curso asistieron 2.300 estudiantes de forma gratuita a través de Internet, todo el contenido del curso estaba disponible a través de herramientas RSS (Really Simple Syndication) y los usuarios que asistían al curso a través de la red podían

participar en las clases a través de un blog, espacios de Second Life y Moodle, entre otras herramientas on line colaborativas, se considera también uno de los posibles enfoques pedagógicos dentro de los MOOC, los denominados MOOC por su concepción «conectivista» del aprendizaje de los alumnos (Sáinz, 2015)

Si se analizan sus siglas los MOOC se definen por su carácter abierto (“open”), por ubicar la información y la relación entre los distintos actores educativos en internet (“online”), y por el hecho de que el tamaño de la comunidad educativa implicada en un curso de estas características puede sobrepasar, con facilidad, los miles de personas (“massive”), se basan en un modelo de enseñanza colaborativa o conectiva, los MOOC desplazan o hasta “superan” la relación jerárquica entre profesor y alumno, de modo que el proceso de aprendizaje se reparte con una “responsabilidad distribuida”, y los alumnos se convierten, también, en generadores de contenido y de conexiones entre distintos aspectos del curso (Méndez, 2013).

Los cursos "MOOC" se han considerado en la literatura divulgativa y científica como una revolución con un gran potencial en el mundo educativo y formativo, los MOOC han acaparado un interés mundial debido a su gran potencial para ofrecer una formación gratuita, de calidad y accesible a cualquier persona independientemente de su país de procedencia, su formación previa y sin la necesidad de pagar por su matrícula (Vázquez & López, 2014).

Poy y Gonzales-Aguilar (2014) aluden que el auge de las plataformas Web que ofrecen este tipo de cursos, ha llevado a algunos a señalar que 2012 fue el año de las MOOC e incluso que se comenzaba a vislumbrar la esperanzadora era del MOOC 3.01, el vertiginoso ascenso de las Plataformas MOOC ha llevado a centros e instituciones educativas de todo el mundo a disponer de una estrategia propia, para ofrecer cursos de este tipo.

En un estudio hecho por Castaño, Maiz y Garay (2015a) encontraron que la percepción general de los alumnos participantes de un MOOC hacia el aprendizaje en el mismo es muy positiva, lo cual destaca la valoración sobre la facilidad de uso

y utilidad del curso; sin embargo, este nivel de afirmación baja cuando hablamos de la motivación, basada en el disfrute durante el desarrollo del curso. Los datos de este estudio avalan igualmente la posibilidad de utilizar los MOOC en la educación formal, abriendo de esta manera un nuevo escenario virtual muy apropiado para las instituciones educativas presenciales.

Scopeo (2013, como se citó en Cabero, Llorente & Vázquez, 2014) indica que los MOOC poseen tres características básicas: calidad, certificación y accesibilidad económica, también apunta a que su calidad se justifica por el hecho de que los contenidos son normalmente ubicados por las Universidades y seleccionados por profesionales de reconocido prestigio en los contenidos que se presentan. Debido a su accesibilidad generalmente no genera ningún tipo de obligaciones a excepción del acceso a internet y la motivación personal (Sánchez & Escribano, 2014).

Bartolomé y Steffens (2015) consideran dos tipos de MOOC, el primero es el modelo de los MOOC organizados por Siemens, Downs y sus colaboradores y que se basan en las ideas del conectivismo de Siemens; donde la creación del conocimiento se basa en el establecimiento de conexiones, está claro que cuanto mayor sea el número de nodos, más posibilidades de aprendizaje hay en un curso determinado (Medina & Aguaded, 2013) y el segundo tipo serían los xMOOC o simplemente MOOC que se basan en una larga serie de métodos tradicionales de educación a distancia, dentro de estos, algunos permiten la colaboración a través de foros de discusión o una evaluación entre pares, un sistema que fue implementado por Coursera año. Méndez (2013) apunta que no es sencillo determinar si un modelo es preferible al otro, pues el uso de uno u otro tipo puede responder a necesidades muy variadas por parte del diseñador, instructor, o alumno.

Vázquez y López (2014) comentan que las características fundamentales de los MOOC son: la gratuidad de acceso sin límite en el número de participantes, la ausencia de certificación para los participantes libres, diseño instruccional

basado en lo audiovisual con apoyo de texto escrito, metodología colaborativa y participativa del estudiante con mínima intervención del profesorado.

Gracias a que existen distintas características que se pueden encontrar en los distintos tipos de MOOC, y la posibilidad de agregar nuevos contenidos según los intereses, el aprendizaje se caracteriza por su carácter no lineal y asíncrono: es decir, no se trata de que el estudiante reciba la información de forma lineal que se origina en el profesor y que tiene como destinatario el alumno, sino que el origen de la información se multiplica, y además, dado el carácter online de los cursos, para los estudiantes es posible aprender a su propio ritmo, que puede ser distinto del profesor (Méndez, 2013).

2. EL APRENDIZAJE Y LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA

“El fin más importante de la educación es ayudar a los estudiantes a no depender de la educación formal”. Paul Gray

La enseñanza y la preocupación por realizarla de la mejor manera o de lograr sus propósitos es una constante en la historia desde que el hombre es hombre y vive en sociedad, es así que la enseñanza es una práctica social e interpersonal que antecede históricamente a la existencia misma de escuelas, tal como hoy las conocemos, y aun hoy se desarrolla más allá de sus límites, también, desde entonces, ha existido una preocupación explícita por las cuestiones de métodos para enseñar, aunque el conocimiento disponible en la época fuese limitado (Davini, 2008).

La misma autora señala que desde mediados del siglo XIX, comienza un proceso sostenido de conformación de sistemas escolares, que culmina en el siglo XX con los sistemas educativos nacionales, en sus distintos niveles y especialidades, su existencia requiere de una legión de personas específicamente formadas para enseñar, se puede decir que el acto de enseñar ya no sólo es generalizado sino también especializado y este requiere de un ordenamiento y de un conjunto de reglas básicas.

Aragón y Jiménez (2009) añaden que a mediados del siglo XX, el paradigma educativo seguía un modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje; en la cual el aprendizaje de los alumnos se medía por conductas observables, en este modelo se enfatizaba la enseñanza y situaba como núcleo del proceso educativo al docente, en torno al cual giraba todo el proceso educativo, los alumnos eran considerados como “recipientes vacíos” que absorbían los conocimientos expuestos en clase.

Continuando con lo anterior Martínez (2004) refiere que la concepción técnica de los 50, se ve criticada en los años 60-70 censurándose los procesos tan formalizados pues, se estima, que son un obstáculo para el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje y se proponen situaciones más intuitivas en las que se cuiden los ámbitos de la percepción, la memoria, la cognición y la pluralidad de resultados, es en este mismo periodo que se abre con fuerza el ámbito constructivo que preconiza el aprendizaje situado, el afianzamiento de la instrucción, y el aprendizaje compartido, teniendo en cuenta la singularidad que cada situación tiene.

Es así que a finales del siglo XX se llevó a cabo una amplia de la educación en los albores del siglo XXI y se evidenció que el modelo educativo tradicional había dejado de ser pertinente, que los educandos no respondían a los nuevos requerimientos de la sociedad; los egresados no contaban con las capacidades necesarias para enfrentarse a su campo de trabajo, que las universidades se encontraban desvinculadas del sector productivo y que, a raíz de la globalización, las necesidades de la sociedad habían cambiado (Aragón & Jiménez, 2009).

Por lo anterior se resalta, que es importante conocer los métodos de enseñanza que existen, así como el tipo de aprendizaje que se pretende fomentar en los alumnos, ya que es gracias a ellos, que pueden ser elaborados de forma efectiva los materiales, adquiridas las habilidades e incorporados con menor esfuerzo los ideales y actitudes que el docente pretende proporcionar a sus alumnos (Garrido, Martínez, Calafate, Cano & Manzoni, 2010).

En el lenguaje filosófico, el método es un sistema de reglas que determina las clases de los posibles sistemas de operaciones que, partiendo de ciertas condiciones iniciales, conducen a un objetivo determinado, su característica principal es que va dirigido a un objetivo, es decir, son reglas utilizadas por los hombres para lograr los objetivos que tienen trazados, el método tiene, pues, a) la función de servir como medio y b) carácter final, en resumen significa, primeramente, reflexionar acerca de la vía que se tiene que emprender para lograr un objetivo (Herrera, 2010).

En el siguiente apartado se expone, cómo los métodos de enseñanza y los tipos de aprendizaje se pueden ligar para aplicarlos en la enseñanza y así como conocer los diferentes métodos que a lo largo de los años se han diseñado para dar respuesta a los objetivos que se persiguen.

2.1 Métodos de enseñanza

En lo que a docencia se refiere, se puede definir un método de enseñanza como un mecanismo que ayuda a aprender en consonancia con el concepto de aprendizaje que se tenga, los conceptos a aprender, y quiénes lo van a aprender, los métodos de enseñanza tienen por objeto favorecer el proceso de aprendizaje (Garrido, et al., 2010).

Para Herrera (2010) la diferenciación entre los distintos métodos, importante para la comprensión y organización de los diferentes tipos de actividad cognoscitiva, no significa que en el proceso real de enseñanza aprendizaje se encuentren aislados unos de otros, añade además que los métodos de enseñanza-aprendizaje se ponen en práctica combinados entre si y en forma paralela.

Montes de Oca y Machado (2011) hacen una diferencia de los métodos de enseñanza-aprendizaje de las estrategias docentes, principalmente por su carácter práctico y operativo, mientras que las estrategias se identifican por su carácter global y de coordinación de acciones a mediano y largo plazo, sin embargo, en la práctica no siempre resulta fácil delimitar claramente las fronteras que separan las estrategias docentes de los métodos de enseñanza-aprendizaje, ni de estos con las técnicas y los procedimientos que componen un método, por lo cual en el presente apartado se hablara de ambos, ya que son parte del mismo proceso.

En la formación tradicional, el rol del profesor se centra en la enseñanza-emisión–transmisión de conocimientos, mientras que el rol del estudiante se centra en la recepción y asimilación de conocimientos (Fernández, et al., 2012).

En este tipo de formación se hace uso del aprendizaje dirigido por el profesor, es decir, el proceso de enseñanza del alumno está dirigido, principalmente, a través de indicaciones orales del profesor.

A pesar de las críticas, que pudieran hacerle, éste es el método de enseñanza más utilizado por el sistema presencial en todos los tipos de escuelas europeas y en América Latina, su continua utilización se debe, en especial, a que el método frontal es económico y se organiza fácilmente; está arraigado a las costumbres y expectativas de alumnos y profesores y se adapta muy bien a la función “transmisora” de la escuela, se puede decir que en vista de su gran expansión (y efectividad en ciertos casos) no hay que rechazar este método de enseñanza, se debe procurar que el método frontal sea “una” alternativa entre otros métodos (Flehsig & Schiefelbein, 2003).

Herrera (2010) hace una división de los métodos de enseñanza en dos grupos el primero es el grupo de métodos *Reproductivos*, con este grupo de métodos, el alumno se apropia de conocimientos elaborados y reproduce modos de actuación que ya conoce y en el segundo grupo *Productivos* el alumno alcanza conocimientos subjetivamente nuevos, como resultado de la actividad creadora, el autor agrega *la exposición problémica* como un grupo intermedio, pues en igual medida supone la asimilación tanto de información elaborada, como de elementos de la actividad creadora.

Por otro lado si se hace una división de los métodos en cuanto a la forma de razonamiento, tenemos 3 divisiones en la primera se encuentra el *Método Deductivo*, que tiene como características que el asunto estudiado procede de lo general a lo particular, en este método el profesor presenta conceptos, definiciones o afirmaciones de las que se van extrayendo conclusiones y consecuencias, en la segunda división está *Método Analógico o Comparativo*, en el que los datos particulares que se presentan permiten establecer comparaciones que llevan a una solución por semejanza (Garrido, et al., 2010).

Y finalmente Davini (2008) explica que la tercera tipo de método, el *Método Inductivo*, el cual está organizado para que quienes aprenden formen conceptos, identifiquen principios, regularidades y tendencias en los fenómenos, mediante la observación y el manejo directo de materiales y procesos empíricos y/o de informaciones secundarias siguiendo este método, los alumnos desarrollan su comprensión del contenido de enseñanza por su propia actividad directa sobre los materiales, en lugar de obtenerla partir de la explicación previamente organizada por otros, es decir, los maestros.

Por su parte Montes de Oca y Machado (2011) consideran que entre los métodos de enseñanza-aprendizaje que deben estar en el repertorio de los docentes, se encuentran: el método de problemas, el aprendizaje basado en proyectos, el estudio de casos, las simulaciones dramatizadas o través de las tecnologías, el método de situación, las discusiones, las dinámicas de grupo y el aprendizaje colaborativo en el aula, entre otros, es importante para los autores el hecho de que todos los métodos de enseñanza pueden combinarse con técnicas.

El método de juego de roles, que también es conocido como escenificación, es un método en el que los alumnos asumen una identidad diferente a la suya para enfrentarse a con problemas reales o hipotéticos, de una manera informal pero realista, sin tener un guión con sólo una descripción de la situación y de los papeles, los alumnos pueden decidir de forma espontánea su comportamiento posteriormente se hacen observaciones de parte de los alumnos que no participaron, este método permite el análisis de diferentes situaciones a partir de la representación y las interpretaciones de la misma (Parra, 2003).

Con respecto a las dinámicas de grupo, se puede trabajar en la clase, dividiendo el grupo en subgrupos y a cada uno se le asigna un trabajo, también puede utilizarse en la clase de solución de problemas y cada grupo resuelve una tarea específica y después se socializa en toda la clase, como ya se había hecho mención los métodos pueden funcionar mejor cuando estos se ocupan combinados (Herrera, 2010).

Los dos métodos anteriores podríamos decir que sólo se pueden aplicar en la educación presencial no obstante los siguientes pueden ser usados en ambas modalidades como por ejemplo el método de problemas consiste en presentarles a los participantes, situaciones problemáticas que para solucionarlas, deberán realizar investigaciones, revisiones o estudio de temas, lo cual ejercita el análisis y la síntesis, este método es un procedimiento didáctico activo ya que pone al alumno frente a una situación problemática, para la cual tiene que hacer una o más propuestas de solución según la naturaleza del problema, con este método se pone énfasis en el razonamiento, en la reflexión (Parra, 2003).

García, et al. (2012) comentan que el aprendizaje basado en proyectos tiene como objetivo el acercar una realidad concreta a un ambiente académico por medio de la realización de un proyecto de trabajo, es interesante para los alumnos y se convierte a la vez en un incentivo que motiva a aprender, también estimula el desarrollo de habilidades para resolver situaciones reales, los autores recomiendan aplicar este método en materias terminales de carreras profesionales y cursos de postgrado, en cursos donde ya se integran contenidos de diferentes áreas del conocimiento y en cursos donde se puede hacer un trabajo interdisciplinario.

El estudio de casos se corresponde con una forma natural de aprender alrededor de situaciones realistas, si se piensa en este proceso, se vislumbra que existen muchas situaciones en la vida diaria (casos) que integran el pensamiento, el conocimiento y la acción (y con frecuencia, emociones y hasta conflictos de valores), este método recupera este proceso natural de entender, interpretar e intervenir en la realidad y lo sistematiza para la enseñanza, apunta a vincular el conocimiento, la realidad y las prácticas, a través de la presentación de una situación de la vida real o prefigurada (lo más parecida posible a una situación real) como punto de partida para el aprendizaje (Davini, 2008).

Garrido, et al. (2010) exponen que el método de trabajo colectivo, se apoya principalmente, sobre la enseñanza en grupo, en el que un plan de estudio es repartido entre los componentes del grupo contribuyendo cada uno con una

parcela de responsabilidad del todo, de esta forma en la reunión de esfuerzos de los alumnos y de la colaboración entre ellos resulta el trabajo total.

Hasta ahora se han presentado métodos que son casi exclusivos del aprendizaje tradicional sin embargo para la educación a distancia también existen métodos que ayudan a los alumnos a tener un mejor aprendizaje significativo y más autónomo. Aunado a esto Santoveña (2004) da algunos consejos para ayudar a los alumnos en un curso en línea como por ejemplo durante la primera semana llevar a cabo distintas actividades, como son: dar la bienvenida al alumno, incluir los primeros consejos en el curso e informar sobre el calendario y organización de los primeros foros, la autora realza la importancia de no esperar a que sea el alumno el que descubra las posibilidades del curso virtual: si le introducimos al curso de una forma entusiasta, a la vez que transparente y práctica, él mismo continuará la experiencia con mayor facilidad.

Ahora bien un método que es relevante hablando de los cursos en línea es el método de fijación de metas, según este método es posible que los alumnos, cambien y mejoren sus logros, así como fortalecer su imagen personal y su autoconfianza, mediante la fijación consciente de metas, en este método el maestro o profesor define las tareas y los desafíos, en los que la complejidad es gradual a medida que va alcanzando las sub-metas más próximas, a lo largo del proceso, el docente estimula los logros y orienta la reflexión sobre las dificultades o los comportamientos contrarios a los objetivos planteados, en los cursos en línea esto se puede traducir a la presentación de los temas por módulos en los que tienes que terminar uno antes de poder acceder a otro (Davini, 2008).

Otra método acorde a la educación a distancia es el explicado por Fernández et al. (2012) quien comenta que la metodología de simulaciones dramatizadas través de las tecnologías, se basa en sumergir al alumno en un ambiente de situaciones controladas, una simulación interactiva, sin ningún tipo de castigo ni reprobaciones, sólo mostrándole las consecuencias de sus errores y cómo prevenirlos, dando la libertad al alumno para que pueda aprender tanto de sus aciertos y en especial de sus errores.

Por otro lado tenemos los foros de discusión que son igualmente ocupados en las aulas virtuales, García, et al. (2012) habla de que el objetivo de los foros de discusión, es dar a conocer a un grupo diferentes orientaciones con respecto a un tema, lo que tiene como ventajas que se recibe información variada y estimulante, que a la vez es motivante y estimula el pensamiento crítico; en cuanto a las aplicaciones y ejemplos, se puede aplicar para contrastar diferentes puntos de vista con respecto a un tema, también sirve cuando se quiere motivar a los alumnos a investigar sobre contenidos del curso.

La importancia de conocer diversos métodos, facilita el hecho de que se implementen métodos que propicien un aprendizaje intencional, reflexivo, consciente y autorregulado, regido por objetivos y metas propios, siempre teniendo en cuenta la diversidad del alumnos y las características de la generación presente en las aulas, sobre todo hablando de la educación a distancia, ya que se esperaría que a los alumnos adquirieran autonomía en la búsqueda de información (Montes de Oca & Machado, 2011). Debido a lo anterior es que utilizar unos métodos en vez de otros, del amplio bagaje que existe, nos puede ayudar para motivar a los alumnos y desarrollar sus habilidades a partir de sus estilos, los modos y formas en que aprenden, de lo que se hablara en profundidad en el apartado posterior.

2.2 Estilos de aprendizaje

Todas las personas perciben y adquieren conocimiento de manera distinta, tienen ideas y piensan de manera distinta y por ende actúan de manera distinta, se podría decir que tienen preferencias hacia unas determinadas estrategias cognitivas que les ayudan a dar significado a la nueva información, el término estilos de aprendizaje se refiere a esas estrategias preferidas que son, de manera más específica, formas de recopilar, interpretar, organizar y pensar sobre la nueva información (Gallego & Martínez, 2003).

Desde el significado más sencillo, los tipos de aprendizaje o estilos de aprendizaje, según el autor que se consulte, se definen como las distintas

maneras en que un individuo puede aprender; los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje (Aragón & Jiménez, 2009).

Garrido, et al. (2010) resaltan el hecho de que el estilo de aprendizaje de los alumnos determina en gran medida la forma en la que éstos preferirían aprender, es por ello, que los autores consideran que es muy importante que el profesor pueda conocer el estilo de aprendizaje de sus alumnos, para poder adaptar los métodos de enseñanza que utiliza en la medida de lo posible, a dichos estilos de aprendizaje.

Los estilos de aprendizaje se pueden copiar, ya que estos se imitan de una persona a otra siempre que el patrón sea positivo, se pueden emplear incluso combinaciones de estilos, posteriormente, de acuerdo a los intereses y posibilidades, se consolidará un estilo particular, que no es más que la suma de experiencias anteriores respecto al enfrentamiento con el saber, y aunque se posea uno o más de un estilo de aprendizaje, se reconoce la flexibilidad y las posibilidades de poder cambiar o reajustar el estilo para el logro de un aprendizaje más eficiente (González, 2011).

Existen muchos autores que se han dedicado a la investigación del aprendizaje y cada uno ha hecho alguna clasificación de los estilos de aprendizaje como por ejemplo el modelo de Felder y Silverman clasifica los estilos de aprendizaje a partir de cinco dimensiones, las cuales son: *Sensoriales-Intuitivos*, *Visuales-Verbales*, *Secuenciales-Globales*, *Activos-Reflexivos*, *Inductivo-Deductivo*, los cuales se explicaran con mayor detalle a continuación (Cisneros, 2004).

El primer estilo es el que denominan Sensitivo-Intuitivo Garrido, et al. (2010) comenta que este estilo distingue entre los estudiantes que aprenden de forma *Sensitiva*, es decir, los que prefieren memorizar datos y resolver problemas tipo mediante procedimientos estándar, y los estudiantes *Intuitivos*, que prefieren

buscar las soluciones a problemas novedosos y complejos, aplicando para ello principios y teorías, estos últimos, además, adquieren nuevos conceptos más fácilmente.

Para el segundo estilo Visuales-Verbales, están los alumnos *visuales* que prefieren obtener la información mediante representaciones visuales como los diagramas de flujo, mapas conceptuales, mapas mentales, ya que recuerdan mejor lo que ven y los alumnos *verbales* son los que prefieren obtener la información en forma hablada, ya que la recuerdan mejor, les gustan las exposiciones orales de los profesores, todo lo que puedan escuchar, los hace recordar mejor los contenidos (Aragón & Jiménez, 2009).

Cisneros (2004) refiere el tercer tipo Secuenciales-Globales, dicen que en la primer dimensión se encuentran los alumnos *Secuenciales*, ellos aprenden en pequeños pasos siempre que estén lógicamente relacionados con el anterior; ordenados y lineales; cuando tratan de solucionar un problema tienden a seguir caminos por pequeños pasos lógicos; en cuanto a los *Globales* ellos aprenden en grandes saltos, aprendiendo nuevo material casi al azar y “de pronto” visualizando la totalidad; pueden resolver problemas complejos rápidamente y de poner juntas cosas en forma innovadora. Si bien pueden tener dificultades, también pueden explicar cómo lo hicieron.

En el cuarto estilo está Activo-Reflexivo, los alumnos que aprenden de forma *Activa* tienen predominancia en estilo activo, ellos se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias, les gustan los desafíos y se aburren con los largos plazos; los alumnos *reflexivos* aprenden también con las nuevas experiencias pero no les gusta estar directamente implicados en ellas, ellos reúnen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión, disfrutan observando la actuación de los demás, escuchándoles pero no intervienen hasta que se han adueñado de la situación (Gallego & Martínez, 2003).

Por último Kuri (2009) comenta con respecto al cuarto, el estilo Inductivo-Deductivo, que los alumnos *Inductivos* tratan de aprender a partir del análisis de

información, requiere que los alumnos comparen, parten de un grupo de observaciones empíricas; se forman o descubren conceptos propios o hipótesis después de haber comprobado estas hipótesis empíricamente; por su parte los alumnos *Deductivos* aprenden conceptos los cuales ya han sido definidos de antemano, incluso ejemplificados, deducen a partir de eso las consecuencias y aplicaciones, ellos tienen la ventaja de tomar menos tiempo que los que aprenden inductivamente.

Desde otra perspectiva se encuentra el modelo de estilos de aprendizaje elaborado por Kolb supone que para aprender algo debemos trabajar o procesar la información que recibimos, él dice que, por un lado, podemos partir: de una experiencia directa y concreta (*alumno activo*), o bien de una experiencia abstracta, que es la que tenemos cuando leemos acerca de algo o cuando alguien nos lo cuenta (*alumno teórico*); las experiencias que tengamos, concretas o abstractas, se transforman en conocimiento cuando las elaboramos de alguna de estas dos formas, ya sea reflexionando y pensando sobre ellas (*alumno reflexivo*) o experimentando de forma activa con la información recibida (*alumno pragmático*), a continuación se explicara cada tipo de alumnos siguiendo este modelo (Cisneros, 2004).

Aragón y Jiménez (2009) explican que en el estilo *Activo*, los alumnos que tienen predominancia en este estilo se implican totalmente y sin prejuicios en las experiencias, tienden a ser personas de mente abierta y acometen con entusiasmo tareas nuevas, se aburren con los plazos largos, eligen actividades cortas donde los resultados pueden apreciarse rápido, los alumnos con este estilo de aprendizaje prefieren dialogar, les gusta dirigir debates o realizar presentaciones; la pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿cómo?.

En cuanto al estilo *Reflexivo*, los alumnos tienden a adoptar la postura de un observador que analiza sus experiencias desde muchas perspectivas distintas, recogen datos y los analizan detalladamente antes de llegar a una conclusión, para ellos lo más importante es esa recogida de datos y su análisis concienzudo, son precavidos y analizan todas las implicaciones de cualquier acción antes de

realizar cualquier acción, en las reuniones observan y escuchan antes de hablar procurando pasar desapercibidos; la pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿por qué? (Cisneros, 2004).

Con respecto al estilo *teórico*, los alumnos que son teóricos enfocan los problemas por etapas lógicas, tienden a ser perfeccionistas, así como, integrar los hechos en teorías coherentes, son profundos a la hora de establecer teorías, principios y modelos, a los alumnos con este estilo les gusta analizar y sintetizar, buscan la racionalidad y la objetividad, les disgusta lo subjetivo o ambiguo, para ellos es indispensable la lógica de los eventos; la pregunta detonadora del aprendizaje para ellos es el ¿qué? (Aragón & Jiménez, 2009).

Y para finalizar con este modelo Cisneros (2004) alude a que los alumnos *pragmáticos* les gusta probar ideas, teorías y técnicas nuevas, y comprobar si funcionan en la práctica, además de buscar ideas y ponerlas en práctica inmediatamente, les aburren e impacientan las largas discusiones discutiendo la misma idea de forma interminable, son prácticos y apegados a la realidad, les gusta tomar decisiones y resolver problemas para ellos son un desafío y siempre están buscando una manera mejor de hacer las cosas; la pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿qué pasaría si...?.

Tomando en cuenta lo expuesto en este apartado, es importante que los alumnos sean más conscientes sobre la forma cómo aprenden, ya que González (2011) resalta que el auto-reconocimiento de los estilos de aprendizaje es poco frecuente en los alumnos, es decir, que tengan definido qué son los estilos de aprendizaje y que los reconozcan en ellos mismos, esto cobra importancia debido a que según el autor, acorde a los estilos de aprendizaje con que cada alumno aprende se desarrollará en mayor o menor plazo la autonomía en el aprendizaje, lo que supone que el individuo domine sus estilos, y que exista autorregulación.

Por otra parte, Gargallo López, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez (2009) dentro de los resultados de su estudio hallaron que los estudiantes excelentes se caracterizan fundamentalmente por un buen perfil estratégico, en el que

predominaban entre otras características la autoeficacia, la autoevaluación, la autorregulación, así como el control de determinadas emociones.

Ligando esto a los alumnos de la educación a distancia, cabe mencionar que es importante que los alumnos que optan por esta modalidad tengan una gran participación en su propio aprendizaje actuando con proactividad y con autonomía, fijándose metas propias, reflexionando sobre sus destrezas y estrategias que aplican, es por ello que se hablará del aprendizaje autorregulado en el siguiente apartado y la relevancia que este tiene, sobre todo teniendo en cuenta que la educación a distancia se enfoca en el aprendizaje, promoviendo que el estudiante sea generador de su propio conocimiento, fomentando el estudio independiente, el aprendizaje autorregulado y colaborativo (Sierra, 2011). En el siguiente apartado se describirá lo que es el aprendizaje autorregulado.

2.3 Aprendizaje autorregulado

Cómo se mencionó en el capítulo anterior en la educación a distancia el tutor tiene un rol importante, pero ¿Qué pasaría entonces cuando no existe tal? Llevaría al alumno a tener un comportamiento mucho más autónomo con respecto a su aprendizaje, esta activación daría lugar al aprendizaje autorregulado. Con frecuencia el término de autorregulación se ha utilizado en los años recientes para describir la generación y seguimiento de reglas autogeneradas que rigen el comportamiento propio, esto se traduce en la educación a la movilización de las habilidades propias del alumno para organizar sus tiempos, sus ejercicios y, claro está también su motivación, etc. lo necesario para tener una actitud proactiva en su proceso de aprendizaje (Peñalosa, Landa & Vega, 2006).

Daura (2013) apunta que al hacer referencia al aprendizaje autorregulado se utilizan diversos sinónimos y se han desarrollado numerosas definiciones, entre las que se destacan autorregulación, aprendizaje independiente y autodeterminación o autogobierno; pero la autora nos dice que si se parte de su raíz etimológica, la autonomía de *autos* que significa uno mismo; y *nomos* ley, se refiere a la capacidad para otorgarse ley a uno mismo, para ser uno mismo su ley.

Es por ello que anteriormente se hacía mención con respecto a que un alumno difícilmente será autorregulado académicamente si no posee conocimiento sobre sí mismo, sus emociones y sus estrategias de aprendizaje, este autoconocimiento es el que le capacita para cuestionar, planificar y evaluar sus acciones de aprendizaje y su proceso de aprendizaje en sí mismo; en definitiva, le capacita para gobernarse a sí mismo (García, 2012).

Tomando como referencia la perspectiva cognitivo-social se puede decir que el aprendizaje autorregulado implica la interacción entre la autoeficacia y el monitoreo de procesos de autorregulación, es así que un alumno autorregulado muestra iniciativa para adquirir habilidades académicas con un alto sentido de autoeficacia percibida, establece metas próximas, realistas y retadoras, además, selecciona y emplea estrategias de aprendizaje acordes con las demandas de la tarea y el estilo personal (Pool-Cibrian & Martínez-Guerrero, 2013).

Vives-Varela, et al. (2014) explican que el aprendizaje autorregulado implica una actitud activa por parte del alumno hacia la adquisición de conocimientos, a partir de una serie de habilidades que permitan dicha adquisición, involucra la consciencia del propio pensamiento, observar, vigilar y controlar los propios comportamientos; además propicia una actuación académica independiente y efectiva que alude a la capacidad metacognitiva, a la motivación intrínseca y a una actuación estratégica.

Aunado a lo anterior según Valle, et al. (2010) mencionan que el alumno autorregulado debe controlar de forma adecuada sus procesos seleccionando y organizando la información relevante y construyendo conexiones desde el conocimiento existente relevante, de acuerdo con los autores, la meta más importante de la educación es ayudar a los alumnos a ser expertos en cómo aprender y utilizar lo aprendido para construir conocimientos útiles en cada ámbito específico.

Se puede vislumbrar que el aprendizaje autorregulado en realidad se trata de un concepto complejo, que incluye varios elementos Oliveira (2010) destaca

aspectos intrínsecos como la iniciativa, la responsabilidad y el control ejercido por el alumno durante el proceso de aprendizaje, esta proactividad mencionada en relación con el aprendizaje predispone a los individuos a ser autodidactas y depende de un conjunto de características personales, como autoestima, satisfacción, creatividad, autodisciplina, curiosidad y capacidad de hacer frente a las adversidades, un alto control sobre el proceso de aprendizaje y características internas de los alumnos.

Además Aquino (2015) indica que durante las actividades cognitivas, tiene lugar la supervisión o monitoreo, lo cual implica estar consciente de lo que se está realizando así como del momento en el cual se encuentra el proceso de aprendizaje, además se deben visualizar las acciones futuras a realizar de acuerdo a la planificación establecida, tomando en cuenta los errores y dificultades del proceso y así poder enmendar o replantear el plan original si fuese necesario.

Las investigaciones muestran que aquellos estudiantes que tienen la capacidad de autorregularse suelen tener un mayor rendimiento académico, cuando los estudiantes se proponen metas se moviliza la propia motivación y los aspectos conductuales y cognitivos del aprendizaje para alcanzarlas, además que entra en juego el compromiso para adaptarse a las demandas académicas planteadas, este establecimiento de metas es útil para completar tareas a largo plazo, si la meta es muy amplia se puede subdividir en varias metas realistas que se van logrando hasta completar la tarea final (Vives-Varela, et al., 2014).

Dentro de la literatura se puede encontrar que al hablar del aprendizaje autorregulado, los autores consideran en sus fases, Preparación-Planificación-Activación, Monitorización, Control y Regulación, Reacción y Reflexión; dentro de estas fases se puede incluir o tienen que ver con la definición de metas, el análisis de tareas, la implementación de un plan de trabajo, la autoevaluación del proceso de aprendizaje y la utilización de habilidades metacognitivas, reforzando, además, la idea de motivación intrínseca (Cerdeira & Osses, 2012).

García (2012) refiere que la primera fase, considerada de Preparación-Planificación-Activación, trae principalmente consigo el establecimiento de objetivos, la puesta en marcha de procesos de planificación conductual y la activación de las percepciones relativas tanto a la tarea, como a la persona y el contexto en que se ubica.

La segunda fase, se caracteriza por la Monitorización, tiene que ver con la conciencia metacognitiva y monitorización de la cognición, y de la motivación, también incluye la conciencia y monitorización del esfuerzo, en cuanto a las conductas está, el uso del tiempo para el aprendizaje, igualmente hay una necesidad de ayuda de la auto-observación de la conducta, y así poder ser capaz de cambios en la tarea y condiciones del contexto, cuando este último sea posible (Valle, et al, 2010).

Sobre la tercera fase Peñalosa, et al. (2006) exponen que se caracteriza principalmente en el Control y Regulación, hace referencia al control selección y adaptación de estrategias cognitivas para el aprendizaje y el pensamiento, además de la selección y adaptación de estrategias para manejar la motivación y el afecto, en esta fase puede presentarse un Incremento o decremento, de las conductas que tienen que ver con el esfuerzo, el persistir, rendirse o pedir ayuda, y en relación al contexto puede haber un cambio o renegociación de la tarea, y/o cambiar o dejar el contexto.

Para la cuarta fase que es considerada de Reacción y Reflexión, se hace referencia principalmente a la evaluación del proceso desde las distintas áreas, centrada dicha evaluación tanto en la reflexión y evaluación cognitiva sobre la tarea, como en los diferentes tipos de reacción emocional y conductual (García, 2012).

Núñez, et al. (2006) describe la autorregulación como un proceso abierto que requiere una actividad cíclica por parte del alumno que ocurre en las fases ya expuestas, dentro de las cuales tienen lugar una serie de procesos y subprocesos, estos procesos, así como los subprocesos implicados en cada uno de ellos, no

solo están relacionados entre sí, sino que responden a una estructura cíclica en función de los ajustes continuos requeridos debido a las fluctuaciones en los componentes personal, conductual y contextual.

Como ya se había indicado el aprendizaje regulado es multidimensional, que Valenzuela-Zambrano y Pérez-Villalobos (2013) agrupan en tres grandes estrategias de aprendizaje: las *disposicionales* tienden a contribuir con la generación de la actitud, el estado emocional y la motivación para que una tarea específica se lleve a cabo y con éxito, las *cognitivas* se refieren al procesamiento de la información, estas se centrarían en el plano del hacer, es un saber proceder con la información, con la tarea y con los elementos del ambiente, y por último las *metacognitivas* que son procedimientos de planificación, supervisión y evaluación de los procesos mentales.

Con lo revisado en este apartado, se puede decir que el aprendizaje autorregulado tiene relación con 2 tópicos ampliamente estudiados en relación al aprendizaje que son la motivación y la autoeficacia, como se vio en el primer capítulo en la educación en línea se lleva al alumno a ser responsable de su propio aprendizaje, así, la autoeficacia y la autorregulación son elementos muy importantes que ayudan a obtener de manera más eficaz un logro académico, lo cual puede aumentar su motivación, pero para conocer mucho mejor esta relación se explicaran estos conceptos en el tercer capítulo (Aquino, 2015).

3. AUTOEFICACIA Y MOTIVACIÓN EN EL ALUMNO

*“Confiar en ti mismo no garantiza el éxito,
pero no hacerlo garantiza el fracaso”.*

Albert Bandura

Diversas formas de creencias, especialmente aquellas referidas a las ideas subjetivas sobre competencia, han recibido una importante atención en las últimas décadas de investigación sobre el aprendizaje y la motivación humanos, entre ellas la autoeficacia, y junto con ella la motivación, estos dos aspectos se han investigado ampliamente para comprender mejor como estos afectan o predicen el éxito académico que un estudiante puede llegar a tener (Blanco, 2010).

Dado que el distanciamiento físico del instructor hacia los alumnos en la educación distancia, puede dar como resultado diferentes sensaciones como separación, anonimidad y falta de autoeficacia para algunos estudiantes, es esencial considerar para el desarrollo de tales comunidades de aprendizaje, la autoeficacia y la motivación como herramientas que pueden auxiliar a los alumnos en este entorno (Gadowski, Garmendia & Juric, 2005). Es por ello que en el presente capítulo se hablará tanto de la motivación como de la autoeficacia para conocer mejor a que hacen referencia y lo que ambos implican en el aprendizaje.

3.1 Autoeficacia

En el capítulo anterior se pudo vislumbrar que el aprendizaje autorregulado tiene una relación estrecha con la autoeficacia, ahora se describe mejor este concepto que inicialmente se acuñó en la teoría del aprendizaje social de Rotter, pero es mucho más reconocido de la teoría sociocognitiva de Bandura, ahora bien las

creencias de autoeficacia se refieren a los juicios que cada individuo hace acerca de sus capacidades para realizar una tarea, al respecto Bandura plantea que los individuos poseen un sistema interno que les permite ejercer control sobre sus propias acciones, conductas y pensamientos, siendo este sistema un componente fundamental de influencia en el logro de las metas que cada quien se propone (Chacón, 2006).

Caro (1987) opina que la autoeficacia es un concepto que representa al conocimiento, la percepción que tiene una persona sobre sus propias capacidades, lo que le conduce, a elegir y a mantener determinadas líneas de acción, además resalta que los resultados de las medidas de autoeficacia nos ofrecen predicciones finas tanto de las acciones humanas como de las reacciones afectivas.

En la literatura se puede encontrar que en este proceso interfieren dos situaciones que son distintas pero que a la vez son recíprocas, y estas retroalimentan conjuntamente, por un lado está el proceso metacognitivo acerca de nuestras capacidades y posibilidades de acción (auto-eficacia), que como ya se ha señalado, está basado en las creencias y sentimientos provocados internamente en torno a posibilidades de actuación externa; y la otra situación, refiere a la actuación real que estamos capacitados y provistos de realizar (eficacia), ambas situaciones se influyen mutua y recíprocamente (Velásquez, 2012).

Siguiendo en la misma línea Olaz (2001) comenta que un funcionamiento competente requiere de un equilibrio tanto de la autoeficacia como la posesión de habilidades reales y el conocimiento de la actividad a realizar, así como de los juicios del sujeto acerca de los resultados más probables que una conducta determinada producirá (expectativas de resultados), todos estos componentes mantienen entre sí relaciones complejas que deben ser consideradas cada vez que se pretenda estudiar la utilidad predictiva de las creencias de autoeficacia.

Aunado a lo anterior, Camposeco (2012) añade que la percepción en cierta medida, controla lo que le sucede y lo que hacen las personas, es como un sentimiento central en sus vidas, en muchos casos, el nivel de motivación, los estados afectivos y las conductas personales se basan más en lo que el sujeto piensa sobre las situaciones, que en la realidad objetiva, diferentes perspectivas apoyan la idea de que la percepción puede influir en la puesta en marcha y la dirección de una conducta y en la persistencia y los esfuerzos necesarios para tener éxito en múltiples ámbitos, también en el del aprendizaje y el rendimiento académico.

Algunos autores hacen referencia a que las creencias de autoeficacia no son características personales únicas e invariables, sino que varían a lo largo de tres dimensiones, las cuales tienen cierta influencia en la actuación personal, siendo estas las siguientes: magnitud, fuerza, y generalidad (Aquino, 2015; Canto, 1998).

La primera de ellas, la *magnitud*, tiene que ver con que la autoeficacia puede referirse a tareas sencillas, a tareas de dificultad moderada o a tareas y actividades difíciles en un área determinada, este grado de dificultad de la tarea que el sujeto cree que podrá realizar exitosamente hace es la magnitud (Olaz, 2001).

Sobre la segunda dimensión que es la *fuerza* Aquino (2015) comenta que es grado de confianza de la persona para realizar la tarea lo que tiene estrecha relación con la magnitud, es decir, cuando mayor sea la fuerza de la autoeficacia, mayor es la probabilidad de éxito en la realización de la tarea.

Para terminar de hablar de las dimensiones de la autoeficacia se describe ahora la tercera de ellas que es la *generalidad* que según la literatura es la medida en la que las experiencias de éxito o de fracaso al realizar alguna actividad pueden extenderse a otras conductas o contextos similares (Canto, 1998).

Ahora bien otro aspecto importante en relación con la autoeficacia son las fuentes de esta, las creencias sobre la autoeficacia se elaboran a partir de cuatro fuentes de información principales que suministran la información requerida para construir dichas creencias que son: la experiencia previa y la vicaría, la persuasión verbal y los estados fisiológicos y afectivos; la información que estas fuentes proporcionan, es relevante para estimar la capacidad, sólo resulta instructiva si se procesa adecuadamente y se reflexiona sobre ella (Camposeco, 2012 y Chacón, 2006).

Aquino (2015) expone que la *experiencia previa* se refiere a la que es directa del individuo, es decir basándose en los logros alcanzados con anterioridad, se puede conocer la capacidad de una persona para realizar con éxito actividades similares en el futuro, por lo que el sentimiento de autoeficacia aumenta a través de los éxitos obtenidos, pero también experimentar fracasos la debilita, la dificultad de una tarea, el contexto en el cual se lleve a cabo, así como el esfuerzo empleado en la misma pueden influir en el éxito o fracaso ésta.

Con relación a la *experiencia vicaria* se puede encontrar en la literatura que muchas expectativas se derivan de las experiencias de tipo vicario la información derivada vicariamente altera la autoeficacia, no por comparaciones sociales, sino porque nos informa sobre la naturaleza y la predictibilidad de los hechos ambientales, aunque cabe mencionar que, las expectativas producidas por esta fuente son más débiles, que las producidas por la fuente anterior, y por ello más vulnerables (Caro, 1987).

La tercer fuente de información es la *persuasión verbal*, si bien es importante especialmente en personas que poseen un nivel elevado de autoeficacia y necesitan de un poco más de confianza para realizar un esfuerzo extra y lograr el éxito, esta tiene mayor éxito en la disminución de la eficacia percibida que en el fortalecimiento de esta, es relevante no confundirla con el simple elogio, esta cultiva las creencias de autoeficacia de los persuadidos mientras al mismo tiempo les permiten asegurarse por sí mismos de que pueden alcanzar el éxito prometido (Olaz, 2001).

Finalmente Canto (1998) alude que se puede recibir información de los *estados fisiológicos y afectivos* que se experimentan cuando se enfrenta la ejecución de determinadas tareas, los estados fisiológicos tales como la ansiedad, el estrés, la fatiga, etc., ejercen alguna influencia sobre las cogniciones, ya que sensaciones de ahogo, aumento del latido cardiaco, sudar, etc., se asocian con un desempeño pobre, o una percepción de incompetencia o de posible fracaso, las personas regulan su autoeficacia al observar su estado emocional cuando están contemplando la realización de alguna actividad.

La autoeficacia cobra importancia en el ámbito académico, al revelar por qué las personas con el mismo nivel de habilidad y conocimiento presentan conductas y/o resultados diferentes, o por qué las personas actúan en disonancia con sus habilidades cuando esta percepción no es acorde a ellas, Bandura mencionaba que el rendimiento académico adecuado también depende de la autoeficacia percibida para manejar demandas académicas exitosamente (Ruiz, 2005).

En términos del aprendizaje, la autoeficacia escolar o académica es definida como “aquellos juicios de los alumnos y alumnas relativos a sus capacidades para completar con éxito sus tareas escolares”; también se encuentra la adquisición de conocimientos, la puesta en marcha de las estrategias necesarias, el dominio de nuevos materiales, o actividades similares (Camposeco, 2012).

Además de hacer referencia a las capacidades que el alumno percibe que tiene para aprender o llevar a cabo determinadas tareas, se puede agregar que estos juicios realizados sobre las propias capacidades se forman con base en el rendimiento existente, el aprendizaje vicario, pero también en la información persuasiva proporcionada por otros significativos y los factores fisiológicos derivados de la interpretación de la situación (Bandura, 1997 como se citó en García-Fernández, et al., 2010).

Las creencias de autoeficacia afectan a la conducta humana de varias maneras, influye en las elecciones que hacen los alumnos y las conductas que realizan para seguirlas; motiva al alumno a realizar tareas en las cuales se siente competente y confiado, mientras que evita las tareas en las que no se siente así; determina cuánto esfuerzo dedicará a realizar la tarea, y predice cuánto tiempo perseverará en su realización, y cómo se recuperará al enfrentarse a situaciones difíciles (Canto,1998).

De acuerdo con los resultados obtenidos en el estudio realizado por Aquino (2015), se evidenció que existe relación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico con la autoeficacia y las expectativas de autoeficacia, lo que significa que los estudiantes que obtuvieron un mayor rendimiento académico también tienen un nivel de dichas variables mayor.

Es interesante observar, que en estudio realizado por Rojas y Bolívar (2009) encontraron que los estudiantes que tienen un conocimiento alto de sí mismos, en el ámbito académico, obtienen resultados favorables cuando reciben educación a distancia y los que dudan de su capacidad académica tienden a fallar en el aprendizaje bajo esta modalidad, los autores concluyen con respecto a esto que sentirse seguro en el uso de la herramienta tecnológica, favorece el éxito académico.

En concordancia con los resultados del estudio anterior, en una investigación realizada por García-Fernández, et al. (2010) encontraron que la autoeficacia percibida pronosticaba el éxito académico y éste pronosticaba, a su vez, una elevada autoeficacia académica percibida; lo que señala la importancia de la autoeficacia académica percibida en la predicción del aprendizaje y logro académico, siendo ésta una variable a considerar en la explicación del éxito académico.

Ligado con la autoeficacia podemos encontrar la motivación que algunos autores consideran un punto crucial en manejar las demandas académicas con éxito, ya que es una de las claves fundamentales en el rendimiento académico de

los alumnos universitarios y en el éxito de la enseñanza superior donde la dificultad que esta supone puede acarrear en el alumno una baja sensación de autoeficacia que dificulta su motivación, sobre este último concepto se tratará en el siguiente apartado para profundizar más en lo que se refiere a motivación, sus características y elementos (López, Alarcón, Rodríguez & Casado, 2014).

3.2 Motivación

La motivación es un elemento muy importante para la marcha del aprendizaje y está relacionado con la posibilidad de otorgar sentido y significado al conocimiento, sin motivación el alumno no realizará un trabajo adecuado, no sólo el de aprender un concepto, sino en poner en marcha estrategias que le permitan resolver problemas similares a los aprendidos (Jerónimo, 2005).

Mas y Medinas (2007) opinan que la motivación constituye un condicionante decisivo del aprendizaje y el rendimiento académico, por lo que profundizar en su estudio es siempre importante. Pero también la motivación puede influir, desarrollando una relación recíproca, si un alumno logra sus metas de aprendizaje, eso le motiva a establecer nuevas metas y desafíos (Boza & Méndez, 2013).

Por su parte Núñez (2009) considera a la motivación como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta, el autor añade que por tanto, el nivel de activación, la elección entre un conjunto de posibilidades de acción y el concentrar la atención y perseverar ante una tarea o actividad son los principales indicadores motivacionales.

Es por lo anterior que se había comentado que algunos autores exponen a la motivación como uno de los factores clave para garantizar que los estudiantes sean capaces de realizar con éxito su nuevo rol, ya que si una persona no se encuentra motivada a aprender difícilmente se embarcará en una trayectoria de esfuerzo y trabajo personal encaminada al desarrollo de competencias (Romero & Pérez, 2009).

Aunque existen distintas teorías en cuanto a motivación se tomará como referencia la siguiente clasificación, en la que se le ha dividido: motivación intrínseca y extrínseca, ya que esta clasificación se usará para la evaluación de los participantes en este trabajo. Y con respecto a la primera Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003) comentan que la motivación intrínseca está relacionada con aquellas acciones realizadas por el interés que genera la propia actividad, considerada como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas.

Por otro lado, la motivación extrínseca, se caracteriza porque lleva a la realización de una tarea como medio para conseguir un fin, por tanto, depende de incentivos externos, dichos incentivos proporcionan una satisfacción independiente de la actividad misma, en el ámbito escolar, pueden ser, obtener buenas notas, aprobar un nivel escolar, entre otras (Boza & Toscano, 2012).

Romero y Pérez (2009) refieren que en contextos académicos se puede distinguir entre los alumnos con una motivación intrínseca por aprender y aquellos que consideran los estudios como un camino para alcanzar un objetivo externo con una motivación extrínseca, para los primeros su principal deseo es comprender en profundidad los contenidos trabajados, tienen un interés por conocer o desarrollar habilidades personales, por otro lado los segundos están orientados hacia la consecución de un objetivo externo, por lo que conciben las actividades académicas como un mero trámite, para lograr dicho objetivo.

Además es posible que el alumno con una motivación intrínseca esté más dispuesto a aplicar un esfuerzo mental significativo durante la realización de la tarea, que se comprometa en procesos más ricos y elaborados y en el empleo de estrategias de aprendizaje más profundas, en cambio, parece más probable que un alumno motivado extrínsecamente se comprometa en ciertas actividades sólo cuando éstas ofrecen la posibilidad de obtener recompensas externas; y opte por tareas más fáciles, cuya solución les asegure la obtención de la recompensa (Rinaudo, et al., 2003).

González (2005) expone que estamos motivados cuando tenemos no sólo la necesidad, sino la voluntad de conseguir un objetivo, perseverando en el esfuerzo de ese logro durante el tiempo necesario, añade que las actitudes están presentes en ese proceso de lograr un objetivo, ya que son la pieza clave que guía dicho proceso y estas están integradas por las opiniones o creencias, los sentimientos y las conductas, factores que a su vez se interrelacionan entre sí.

Ligado a lo mencionado dentro de la literatura se puede encontrar que en el ámbito académico existen diferentes componentes o dimensiones que influyen en la motivación de un alumno dentro de las que podemos encontrar, el componente motivacional de valor, el componente de expectativa, la dimensión afectiva y emocional, y algunos autores agregan la orientación a metas de los estudiantes y el control de aprendizaje como dos elementos más a tomar en cuenta (Núñez, 2009 y Sotelo, Vales & Serrano, 2009)

Para el *componente de valor*, implica una evaluación por parte del alumno, que incluye sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea, además de las metas de los alumnos, que son importantes ya que las metas que se eligen dan lugar a diferentes modos de afrontar las tareas académicas y a distintos patrones motivacionales, este componente se podría traducir en la siguiente pregunta: ¿por qué hago esta tarea? (García & Doménech, 1997).

Sobre la segunda dimensión, *componente de expectativa*, Núñez, (2009) refiere que engloba las percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea, en este caso, tanto las autopercepciones y creencias sobre uno mismo (generales y específicas) como las referidas a la propia capacidad y competencia se convierten en pilares fundamentales de la motivación académica.

El tercer componente es la *dimensión afectiva y emocional* acerca de ella García y Doménech (1997) dicen que recoge las reacciones emocionales de los estudiantes ante la tarea, los autores asumen que las emociones forman parte importante de la vida psicológica del alumno y que tienen una alta influencia en la

motivación académica y en las estrategias cognitivas, lo que repercute en el aprendizaje y en el rendimiento escolar, para comprender mejor esta dimensión los autores la ubican con la siguiente pregunta: ¿cómo me siento al hacer esta tarea?.

Con respecto a la *orientación a metas de los estudiantes*, se refiere a la determinación de los alumnos para iniciar y desarrollar conductas dirigidas al logro, dentro de este punto se identifica la motivación intrínseca o metas dirigidas hacia el proceso y la motivación extrínseca o metas dirigidas hacia el resultado; y por último el *Control de aprendizaje*, comprende el grado de control que creen tener los alumnos sobre su propio aprendizaje, este se puede ejemplificar con la siguiente pregunta: ¿puedo terminar esta tarea? (Sotelo, et al., 2009).

Aunado a lo anterior cabe mencionar que el interés personal de un alumno por un tema en específico lo puede mantener motivado a aprender, esto cobra importancia ya que González (2007) señala que se ha comprobado que los alumnos más interesados por un tema manifestaban mayor orientación al aprendizaje, superior competencia percibida, más intensa percepción de eficacia, y una más positiva valoración de la tarea, además que las actividades cognitivas asociadas al interés personal suelen ir acompañadas de sentimientos positivos, como los de excitación; influyendo en la calidad de la experiencia de aprendizaje.

Ciertos autores plantean que aquellos estudiantes caracterizados por sus altos niveles de motivación se involucran en mayor medida en el proceso de aprendizaje, aplicando un mayor nivel de esfuerzo y más adecuadas estrategias de aprendizaje, todo lo cual ocasiona, consecuentemente, un mayor nivel de rendimiento académico y de satisfacción, un punto importante es que el alumno también puede intentar gestionar su propia motivación y afectividad y, por tanto, incidir en su proceso de aprendizaje (Sotelo, et al., 2009).

En los resultados de Boza y Méndez (2013) con relación a alumnos universitarios, encontraron que las metas vitales que motivaban su estudio se vinculaban a la consecución de un futuro mejor, seguridad vital, competencia

profesional, éxito económico y personal, así como la satisfacción del conocimiento. En otros estudios se ha encontrado que los alumnos también perciben que algunos elementos clave para su motivación no están lo suficientemente cuidados (López, et al. 2014).

Por su parte Rinaudo, et al (2003) con base en los resultados de su investigación consideran que una motivación más alta tendería a funcionar complementariamente con un mayor compromiso cognitivo, pero comentan también que no siempre se da esta situación, sino que cabría la distinción de otras modalidades alternativas de funcionamiento; además encontraron que los participantes que tenían un nivel relativamente alto en cuanto a sus creencias de control del aprendizaje consideran tener mayor control de los resultados del estudio y que, consecuentemente, se esforzarían más consiguiendo, tal vez, un mejor rendimiento académico.

Complementando lo encontrado en la investigación previa Boza y Toscano (2012) aportan que en su estudio los alumnos con alta motivación se diferencian significativamente de los de baja motivación en cinco de los siete factores evaluados respecto de la implicación en los estudios, los autores aluden que responsabilidad, autonomía, esfuerzo, persistencia y participación marcan las diferencias entre alumnos más y menos motivados.

Y en los resultados de una investigación llevada a cabo por Mas y Medinas (2007) se puede apreciar que los alumnos con mejores calificaciones presentan un perfil motivacional de tipo más intrínseco y orientado al logro, son también los alumnos que asisten regularmente a clase, además de presentar unas mejores expectativas y un mayor nivel de comprensión y estudio de la asignatura.

La motivación es una variable significativa, que influye en el comportamiento de los estudiantes, ya que las motivaciones positivas colaboran en la mejora del rendimiento académico porque estimulan el desarrollo de trabajos que son requisitos para poder aprobar las materias (motivación extrínseca), además, las motivaciones positivas estimulan el deseo de explorar, de aprender a

aprender (motivación intrínseca) y conducen a la puesta en marcha de acciones que el estudiante realiza por el interés que las mismas le generan, dando lugar a una actividad de estudio que tiene un fin en sí misma en lugar de ser un medio para alcanzar otra meta (Cantaluppi, 2005).

Donolo, Chiecher y Rinaudo (2004) consideran que el hecho de orientarse hacia metas intrínsecas, valorar las tareas, percibirse capaz de resolverlas, creer que uno mismo puede incidir y controlar los resultados del aprendizaje y mantener un nivel de ansiedad óptimo, traería beneficios para el aprendizaje, agregan que un perfil motivacional de estas características parece más crucial todavía cuando pensamos en alumnos que aprenden a distancia; pues estos alumnos gozan de mayor libertad para decidir dónde, cuándo y cómo quieren aprender, pero al mismo tiempo, el hecho de no tener horarios y días fijados para estudiar les exige altos niveles de motivación, responsabilidad, autodisciplina y autoregulación.

Se puede ver que la motivación, es un elemento sumamente importante en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje ya que es la fuente de donde tomamos energía para realizar las acciones y tareas correspondientes, y algunos autores incluso la consideran como el factor psicológico más fuerte y poderoso con que ha de contar el alumno que se aventura en el proceso de aprender a través de las distintas modalidades de Educación, y tal vez mucho más en la modalidad de Educación a Distancia; ya que sin ella, los demás elementos mediadores se desvanecerán, se relajarán y finalmente, se puede producir el abandono de la tarea lo que deriva en el fracaso escolar, es decir, que los alumnos no concluyan un curso en línea (Jerónimo, 2005).

JUSTIFICACIÓN

Pastor (2005) menciona que en nuestro país, las instituciones con mayor antigüedad y cobertura nacional en el campo de la educación a distancia son: el programa de Educación a Distancia convenido desde 1996 entre la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) y la Dirección General de Televisión Educativa (DGTV), entre otras instituciones se encuentra la UNAM, con su Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) que mantiene una red nacional de videoconferencia e Internet con la mayor parte de IES del país y sus centros académicos localizados en México y EUA, además de conjuntar diversos recursos telemáticos, estas instituciones han construido una concepción de tecnología educacional más ad hoc para la modalidad a distancia, que el resto de las IES en México.

Con respecto a SUAYED actualmente se imparte un bachillerato a distancia, así como licenciaturas, posgrados y educación continua, tanto en la modalidad abierta como en la modalidad a distancia, en escuelas y facultades ubicadas en el campus de Ciudad Universitaria. Al consultar las estadísticas se puede comprobar que tan sólo en el periodo del 2014 al 2015 en el Distrito Federal hubo 22.559 alumnos de nivel licenciatura inscritos a dicho sistema de educación, de los cuales 1.374 estaban inscritos a Psicología lo cual remarca la importancia de esta estrategia de educación. “La Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) es el área de la UNAM encargada de impulsar la educación a distancia mediante la investigación, la innovación, el desarrollo de modelos pedagógicos y el uso de tecnologías de la información” (CUAED, 2015)

Debido a esta gran cantidad y diversidad de alumnos que se atienden en SUAYED es de suma importancia, evaluar los cursos impartidos, para el constante mejoramiento de estos y otros cursos que se quieran desarrollar en un futuro.

Saber si lo que se está haciendo, funciona, de lo contrario, serviría para poder hacer los cambios pertinentes aunado a esto, Sánchez y Escribano (2014) exponen que cualquier sistema de evaluación tiene por finalidad contribuir a la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y esta debe ser continua, es decir, durante todo el proceso. Debe basarse en prácticas cuya finalidad es comprobar que el alumno ha adquirido los conocimientos deseados, se trata de valorar las adquisiciones que se han realizado por el alumno y enmendarlas si fuera preciso antes de que el proceso concluya. (Bravo, 2012, Fernández, 2010 citados en: Sánchez & Escribano, 2014).

Además es importante mencionar que según Rivas (2014) el que los estudiantes tengan el sentimiento de acompañamiento y de no estar solo a lo largo del MOOC es clave para evitar el abandono, los constantes recordatorios, para dar la bienvenida al nuevo módulo o para recordar los días que quedan en finalizar el módulo o entregar una tarea, beneficia la implicación del estudiante el cual se compromete a cumplir los plazos, sin embargo también puede ocurrir que las exigencias del mismo les superen y se vean incapacitados a seguirlo, o que una de las virtudes de los MOOC (la flexibilidad y el estilo autodidacta) puede ser al mismo tiempo causa del abandono de algunos estudiantes porque este tipo de aprendizaje les genera cierta incertidumbre o prefieren metodologías más directivas y tradicionales.

Sin embargo, en las últimas décadas ha tenido gran auge la creación de cursos en línea sin la presencia de un tutor, siendo el alumno central en su proceso de aprendizaje (Castaño, et al, 2015). Otros han encontrado que es el diseño pedagógico y las estrategias de aprendizaje las que influyen en la reprobación o deserción (Sánchez & Escribano; 2014); Castaño, Maiz y Garay (2015) afirman que de forma global la satisfacción se correlaciona directamente con el rendimiento de los participantes en el curso MOOC. Aunado a esto Silva (2015) comenta que el tutor es vital para el éxito de las experiencias formativas en entornos virtuales de aprendizaje por lo cual es mayor la probabilidad de reprobación por no tener la presencia de él. A esto se contrapone Castaño, et al (2015) porque

los autores comentan que se ha encontrado que las posibilidades de los MOOC ayudan a favorecer la autonomía de los estudiantes y el desarrollo de competencias propias del Siglo XXI.

Cómo se pudo ver en los apartados anteriores la autoeficacia y la motivación son importantes cuando de educación hablamos, y veremos que pueden serlo más en los entornos virtuales que maneja la educación a distancia; siguiendo esta línea Canto (1998) alude que una autoeficacia elevada sostiene la motivación y se promueve el aprendizaje del estudiante, además que la motivación se mantiene, y la autoeficacia aumenta, cuando el estudiante puede asociar su éxito con el esfuerzo que ha hecho para lograrlo. De forma complementaria Boza y Toscano (2012) comentan que el aprendizaje motivado se refiere a la motivación para adquirir habilidades y estrategias, en el que destaca el papel de la autoeficacia previa y la implicación en la tarea.

Aunado a lo anterior Ruiz (2005) agrega que las creencias de autoeficacia son importantes en la regulación de la motivación, ya que estas influyen sobre las atribuciones causales, las cuales afectan la motivación, las reacciones afectivas y el desempeño, al mismo tiempo que las personas actúan de acuerdo con las creencias en los probables resultados de sus actos, también actúan de acuerdo con sus creencias en lo que pueden hacer o no, en consecuencia, las creencias de autoeficacia afectan a la motivación influida por expectativas de resultados.

En cuanto a cómo se relacionan ambos constructos Becerra-González y Reidl (2015) encontraron en los resultados de su estudio que las variables cognoscitivas motivacionales que predicen el rendimiento escolar son: la motivación de logro, que explica alrededor del 10% de la varianza y la autoeficacia académica poco más del 8%. Además, Camposeco (2012) encontró en su estudio que la autoeficacia y motivación de los estudiantes fueron predictores importantes en sus logros en matemáticas.

Además en una investigación hecha por Thomas (2015) con 192 estudiantes universitarios del primer curso en la modalidad de formación

semipresencial, online, de los diferentes grados impartidos en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, se encontró que, con respecto a la satisfacción con la formación online, existe una relación positiva y significativa de la motivación intrínseca ($r = .703$, $p < .01$), de la regulación intrínseca ($r = .506$, $p < .01$), de la autoeficacia académica ($r = .448$, $p < .01$), y de las expectativas de éxito académico ($r = .336$, $p < .01$), lo que apoya la importancia tanto de la motivación así como de la autoeficacia para los procesos de educación a distancia.

Un estudio que contrasta con los presentados hasta ahora en relación a la autoeficacia, es el de Carrillo (2014) que se llevó a cabo con 30 estudiantes de primaria o básicos de ambos géneros, inscritos en modalidades a distancia y mixto, de entre 18 y 50 años, en los resultados de la investigación con respecto al nivel de autoeficacia académica según la Modalidad de Estudios, encontró que los que pertenecían a una modalidad mixta, presentaban un nivel mayor de autoeficacia, según la interpretación del autor es claro que para que la autoeficacia académica se desarrolle, necesita de una modalidad presencial por el nivel de abstracción que requiere.

Con relación a las motivaciones que llevan a los alumnos a inscribirse en los MOOC algunos autores argumentan que pueden ser dos, la primera, una motivación puramente académica, por la cual el alumno busca aumentar su conocimiento sobre la materia cursada y la otra tiene que ver con la novedad del fenómeno MOOC, que aumenta la curiosidad de los alumnos por conocer y probar este nuevo tipo de educación, además resulta interesante que los dichos autores creen que otras motivaciones que a priori podrían resultar más importantes, como la obtención de certificados o la posibilidad de participar en una comunidad on line sobre un tema que le interesa al alumno, no tienen tanta relevancia (Sáinz, 2015).

Por otra parte, dentro de los experimentos prácticos de MOOC-Maker (2016) donde participaron un conjunto de 11 MOOCs, en los que se pretendía conocer la motivación tanto de los desertores como de los que concluyeron el curso, en estos experimentos los resultados ponen de manifiesto en ambos grupos

una notable motivación intrínseca para aprender a cerca de las herramientas, aunque el grupo que abandonó estuvo menos motivado en aprender a utilizar nuevas herramientas, estos experimentos dan bases para pensar que la presencia de motivación intrínseca en los alumnos puede ser un predictor de abandono de un curso en línea.

Una vez expuesto lo revisado aquí, se puede constatar que existe una discrepancia; en cuanto la efectividad de estos cursos, por lo que es importante evaluarlos considerando, la motivación y, autoeficacia y autorregulación, hacia el aprendizaje del alumno y analizar su relación con el rendimiento académico, para identificar si funcionan como indicadores de éxito en un curso autogestivo.

Con base en lo anterior, surgen las siguientes preguntas ¿Son la autoeficacia y autorregulación, y la motivación factores que influyen en los cursos en línea? ¿Estos factores tienen relación con el desempeño académico? Y por último ¿Qué tan importante es el tutor para los participantes de un curso MOOC? Tomando en cuenta estas preguntas se plantearon los siguientes objetivos de investigación.

Objetivo general: Evaluar la importancia de la autoeficacia y autorregulación, y la motivación en la realización de un curso autogestivo en estudiantes universitarios

Objetivos específicos:

- Identificar el nivel de autoeficacia, autorregulación y motivación de los estudiantes antes del curso
- Comparar la evaluación diagnóstica y final de los participantes.
- Analizar las diferencias entre los resultados de autoeficacia y autorregulación, y la motivación, de los participantes que finalizaron el curso de los que no.
- Describir la relación de la autoeficacia y autorregulación, y la motivación con la calificación final obtenida en el curso.

- Distinguir los comentarios de los participantes en relación con la importancia de la presencia de un tutor durante el curso

MÉTODO

Población

Estudiantes de psicología de los sistemas presencial y a distancia.

Participantes

200 participantes

Muestreo

El muestreo fue no probabilístico por conveniencia, debido a que la investigación se llevó a cabo con estudiantes y profesionales de Psicología que se inscribieron al curso en línea “Construcción de instrumentos en Psicología I”. Al iniciar el curso se inscribieron 154 pero sólo 46 de ellos concluyeron.

Criterios de inclusión

Alumnos que se inscribieron al curso en línea “Construcción de instrumentos en Psicología I”.

Criterios de exclusión

Alumnos que se inscribieron al curso en línea “Construcción de instrumentos en Psicología I” y no contestaron los instrumentos Escala sobre Autoeficacia y Autorregulación y la Escala de Autopercepción de la Motivación Académica Personal.

Escenario

Debido a la naturaleza del curso el escenario fue la plataforma de aprendizaje en línea del Corporativo Universitario Virtual de Educación a Distancia (CUVED), <http://cuvd.com.mx> el cual utiliza Moodle que es “un software diseñado para ayudar a los educadores a crear cursos en línea de alta calidad y entornos de aprendizaje virtuales. Tales sistemas de aprendizaje en línea son algunas veces

llamados VLEs (Virtual Learning Environments) o entornos virtuales de aprendizaje” (Entornos Educativos, 2013).

Diseño

Preexperimental

Los preexperimentos se llaman así porque su grado de control es mínimo y consiste en administrar un estímulo o tratamiento a un grupo y después aplicar una medición de una o más variables para observar como es el nivel del grupo en estas variables, además de que no cuenta con uno o varios grupos de control (Hernández, Fernández & Baptista, 2006). En la presente investigación se realizaron comparaciones antes, durante y al termino del curso en función del porcentaje obtenido en las diferentes pruebas.

Tipo de estudio

Se hizo un estudio correlacional ya que según Hernández, et al (2006), este tipo de estudios tiene como propósito conocer la relación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular. Es decir, intentar predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos o casos en una variable, a partir del valor que poseen en la o las variables relacionadas. En este caso, se pretendió conocer si existe una relación entre la motivación y la autoeficacia en los alumnos y la efectividad de un curso en línea sin tutor.

Variables e instrumentos

Variables sociodemográficas

Se preguntó sobre: Edad: años cumplidos; Estado civil: soltero, casado, unión libre, divorciado; Sexo: hombre, mujer; Semestre cursado: primero, segundo, tercero, cuarto, sexto, séptimo, octavo, noveno; Modalidad de estudios: presencial, en línea, mixto.

Variable independiente

Curso en línea "Construcción de instrumentos en Psicología I" que fue un curso autogestivo, es decir, sin tutor, en donde se buscó que el estudiante el fortaleciera las competencias centradas en la evaluación, ya sea para elegir instrumentos válidos y confiables; o para diseñarlos, construirlos, aplicarlos y obtener sus propiedades psicométricas.

El curso se dividió en 6 módulos, y al ser autogestivo los módulos estaban abiertos para que el propio estudiante fuera quien tomara la elección de por cuál de los iniciar, en su conjunto todos los módulos ayudan al estudiante a integrar conocimientos acerca de la evaluación con instrumentos psicométricos (revisión de la literatura, construcción de reactivos, aspectos éticos en la evaluación, estrategias de recolección de la información, entre otros temas). (Ver Apéndice A).

Variable dependiente

Conocimientos sobre el tema, para ésta variable se diseñaron exámenes de evaluación de conocimientos previos, de autoevaluación y al terminar cada módulo, algunos ejemplos de los reactivos pueden observarse en el Apéndice B.

Variables atributivas

Autoeficacia: se refiere a "los juicios personales de las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción que conducen a los tipos de ejecuciones educativas designadas." (Bandura 1999, como se citó en Aquino, 2015).

Con respecto a esta variable se usó la Escala sobre Autoeficacia y Autorregulación de Aquino (2015) que está conformado por dos partes, la primera parte consta de 9 ítems de los cuales 6, evalúan expectativas de autoeficacia, los otros 3, miden expectativas de resultados. La segunda parte del instrumento consta de 20 ítems, también es una escala tipo Likert, con 5 niveles de respuesta que van desde en total desacuerdo hasta totalmente de acuerdo. Esta escala mide cuatro factores principales de autorregulación académica, los cuales son:

Conciencia metacognitiva activa, conciencia control y esfuerzo diario en la realización de las tareas (Ver Apéndice B).

Motivación: en este trabajo se tomó como referencia la siguiente clasificación, motivación intrínseca y extrínseca. Definidas según Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003):

- Motivación intrínseca está relacionada con aquellas acciones realizadas por el interés que genera la propia actividad, considerada como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas.
- Motivación extrínseca, se caracteriza como aquella que lleva al individuo a realizar una determinada acción para satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad en sí misma, sino más bien con la consecución de otras metas que en el ámbito escolar, por ejemplo, obtener buenas notas, entre otras.

Para evaluar esta variable se utilizó la Escala De Autopercepción De La Motivación Académica Personal hecha por Boza y Méndez (2013) está compuesta de 84 ítems, distribuidos en 6 dimensiones (Metas vitales, actitudes ante el aprendizaje, motivos personales, condiciones del estudio, estrategias de aprendizaje e implicación en el estudio) con opciones de respuesta en escala tipo Likert del 1 al 7 en donde 1 es nada de acuerdo y 7 totalmente de acuerdo (Ver Apéndice C).

Procedimiento

Se diseñó un curso autogestivo sobre el proceso de construcción de instrumentos basado en la metodología de aprendizajes esperados. Se convocó a los estudiantes de licenciatura de SUAyED Psicología así como de la modalidad presencial de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala para que tomarán el curso, antes de iniciar el curso se les aplicó la Escala de Autopercepción de la Motivación Académica Personal y la Escala sobre Autoeficacia y Autorregulación. Posteriormente, al inicio de cada módulo se les aplicó un examen de

autodiagnóstico, en caso de obtener una calificación mínima de 8, el estudiante podía decidir si continuaba con el examen conocimientos final, o accedía a la lección la cual incluía una autoevaluación, era necesario haber acreditado todos los exámenes finales con una calificación mínimo de 8, para tener acceso a la constancia y al terminar todos los módulos se les aplicó un cuestionario sobre su opinión del curso.

RESULTADOS

En cuanto a las características de los y las participantes del 100% el 29.48% terminaron y el 69.23% desertaron en el transcurso del curso, del total de participantes el 75.64% eran mujeres y el 23.07% hombres, el rango de edad de los y las participantes oscilo de entre 18 a 59 años. En relación a su estado civil el 55.76% eran soltero/as, 33.33% casado/as y el 9.61% en unión libre. En cuanto a la modalidad de estudios hubo un 25.64% de presencial, 62.82% en línea, 1.28% de mixto y en el 8.97% no aplicaba.

El análisis de las variables se realizó por medio del paquete estadístico SPSS, se compararon las puntuaciones obtenidas tanto de la Escala sobre Autoeficacia y Autorregulación como de la Escala de Autopercepción de la Motivación Académica Personal, con las calificaciones obtenidas, y la culminación o no del curso; a partir de la prueba t de Student para datos relacionados entre Autoeficacia y autorregulación y la Motivación; también se hizo una t de Student para datos no relacionados entre grupos y una correlación de Pearson para las variables ya mencionadas. A continuación, se describirá por objetivos lo que se encontró en dicho análisis.

Para el objetivo 1 se identificó el *nivel de autoeficacia, autorregulación, y de motivación de los estudiantes antes del curso*. Como se puede ver en la **Figura 1** la media teórica del instrumento al tener 5 opciones de respuesta es de 3 y en comparación con la media obtenida se puede observar que todos los participantes presentaron una autoeficacia y autorregulación alta ya que la media obtenida fue de 4.5; es decir que los participantes del curso se sentían altamente autoeficaces y reportaban tener una muy buena autorregulación.



Figura 1: Comparación entre la media teórica y obtenida en la Escala sobre Autoeficacia y Autorregulación.

Al hacer la comparación de la media por los factores que componen la Escala sobre Autoeficacia y Autorregulación, se puede distinguir en la **Figura 2** el factor que más alto puntaje en la escala fue conciencia de control y verificación, lo que según la misma escala significa que los estudiantes controlan sus estrategias de estudio y verifican si éstas son las adecuadas o si a través de ellas está obteniendo los resultados esperados.

Por otro lado, aunque igualmente es alto el procesamiento activo de información, es el factor que más bajo puntaje en dicha escala lo que significa que los alumnos en comparación con el control y verificación, están menos atentos a sus pensamientos y a verificar con mayor frecuencia si comprenden las explicaciones que se les puedan dar.

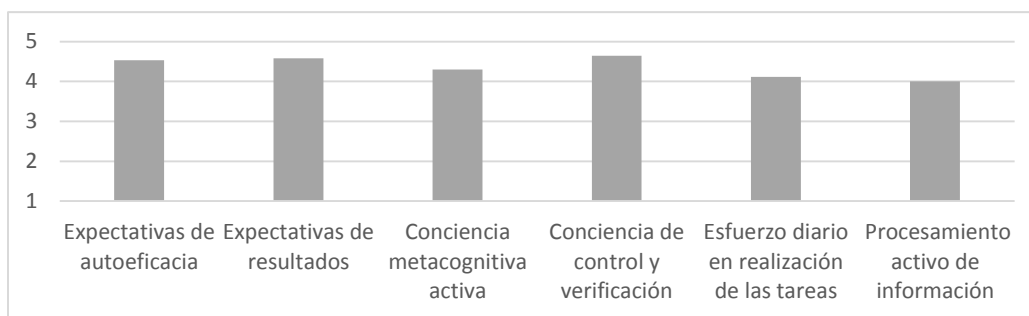


Figura 2: Comparación de las medias de los Factores de Autoeficacia y Autorregulación.

En la **Figura 3** se puede notar que al igual que con la autoeficacia y autorregulación, los participantes presentaron una motivación elevada en

comparación a la media teórica que es de 4, ya que tiene 7 opciones de respuesta, y la media teórica obtenida en este caso fue de 5.5 por lo que se puede decir que todos los participantes que iniciaron el curso se encontraban altamente motivados.

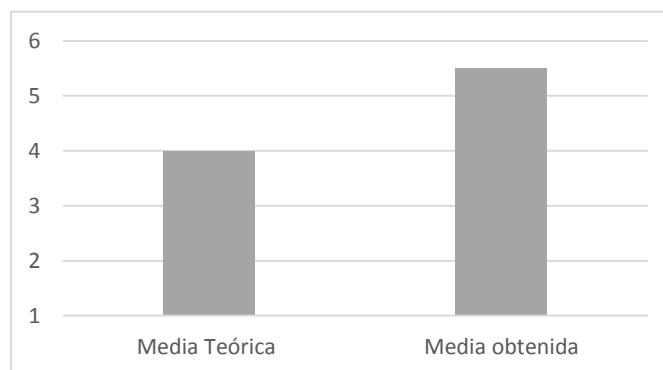


Figura 3: Comparación entre la media teórica y obtenida en la Escala de Autopercepción de la Motivación Académica Personal.

En lo referente a los factores de la Escala de Autopercepción de la Motivación Académica Personal dentro de la comparación de las medias en la **Figura 4** resalta el hecho de que los participantes tienen una media de 3.95 en el factor actitudes ante el aprendizaje, es decir que según la escala usada esto indicaría que los participantes pudieron haber experimentado miedo y ansiedad, debido a la posibilidad de fracasar en el curso, resignación a dicho fracaso además de estar presente en ellos una atribución de logro externa y en general no presentan buenas actitudes antes el aprendizaje.

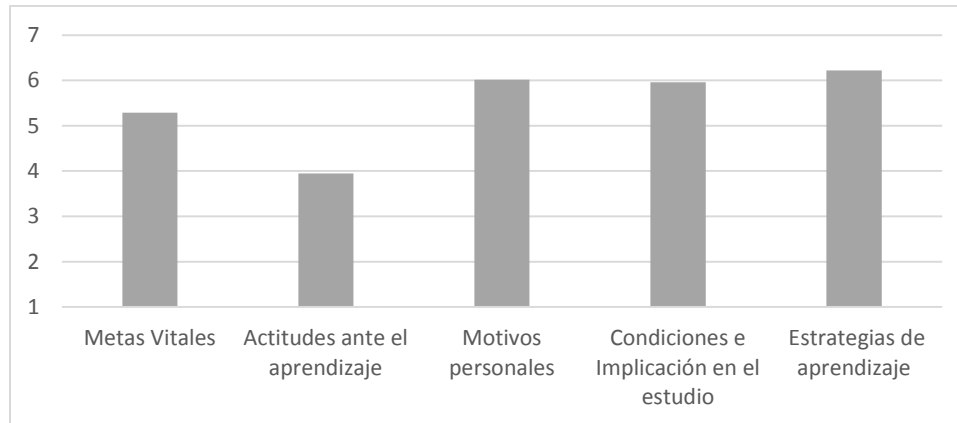


Figura 4: Media de los factores de la Escala de Auto percepción de la Motivación Académica Personal.

En relación al objetivo 2, en la **figura 5** se contempla que sí hubo aprendizaje comparando el desempeño en los exámenes diagnósticos y los exámenes finales de cada módulo a excepción del módulo 2. En cuanto a las calificaciones en todos los exámenes finales se obtuvo una media por encima de 7.1, con excepción en el módulo 2; se realizó un análisis de diferencia con la prueba t de student y se encontró diferencias significativas en todos los módulos: módulo 1 ($t=5.71$, $p<.001$), módulo 2 ($t= 2.81$, $p<.007$), módulo 3 ($t= -6.97$, $p<.001$), módulo 4 ($t= -10.13$, $p<.001$), módulo 5 ($t= -11.15$, $p<.001$), y el módulo 6 ($t= -5.84$, $p<.001$).

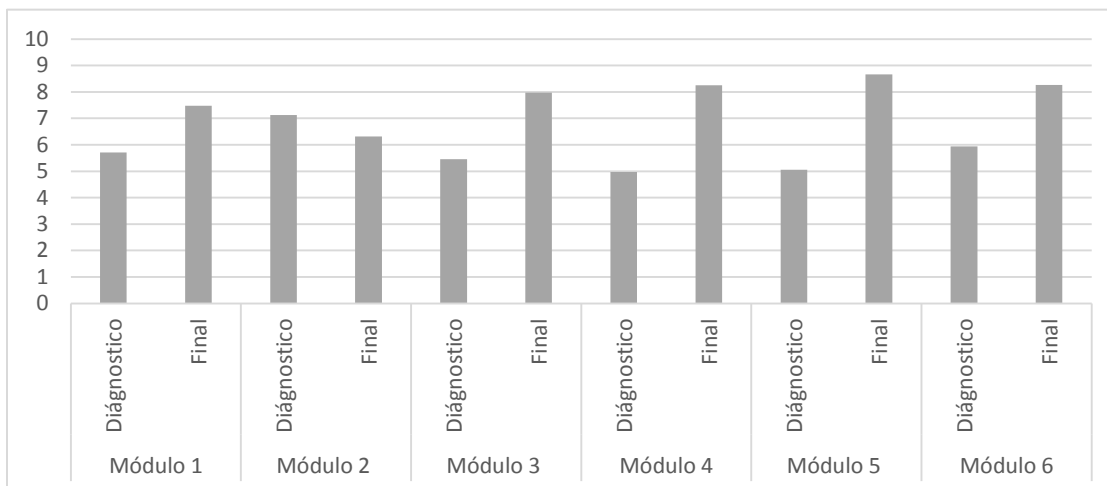


Figura 5: Comparación de las medias de las calificaciones obtenidas en los exámenes por módulo.

Continuando con el objetivo 2, en la **figura 6** se aprecia que sí hubo aprendizaje ya que en comparación con el examen diagnóstico los alumnos salieron mejor en la autoevaluación que fue hecha entre lecciones del módulo. En promedio los estudiantes obtuvieron una calificación de 5.7 en el examen diagnóstico y en la autoevaluación lograron 7.6. En cuanto al análisis estadístico que se hizo se encontró que las diferencias que existen entre el examen diagnóstico y la autoevaluación sí son significativas, ya que todas están en un rango de .00 a .05, en todos los módulos: módulo 1 ($t = -10.20$, $p < .001$), módulo 2 ($t = -4.53$, $p < .001$), módulo 3 ($t = -1.96$, $p < .055$), módulo 4 ($t = -13.47$, $p < .001$), módulo 5 ($t = -15.68$, $p < .001$), y para el módulo 6 ($t = -2.11$, $p < .04$), lo que indica que efectivamente durante la lección los estudiantes adquirieron nuevos aprendizajes.

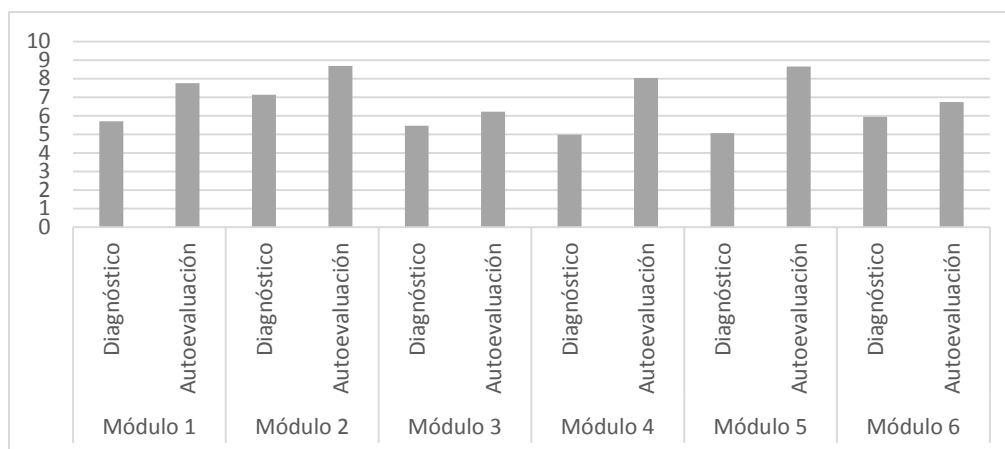


Figura 6: Comparación de las medias de calificaciones obtenidas en los exámenes diagnóstico y la autoevaluación por módulo.

Si siguiendo con el mismo análisis, pero comparando la autoevaluación con el examen final en la **figura 7** se puede percibir que las medias de las evaluaciones son similares, en cuanto a los promedios obtenidos ambos fueron de 7.6. Y en relación al análisis estadístico sólo existen diferencias significativas en los módulos 2, 3 y 6. Los valores de la prueba t de student por módulo fueron: módulo 1 ($t = 0.97$, $p < 0.337$), módulo 2 ($t = 8.31$, $p < .001$), módulo 3 ($t = -5.15$, $p < .001$), módulo 4 ($t = -0.79$, $p < .434$), módulo 5 ($t = -0.07$, $p < .941$), y por último el módulo 6 ($t = -3.67$, $p < .001$).

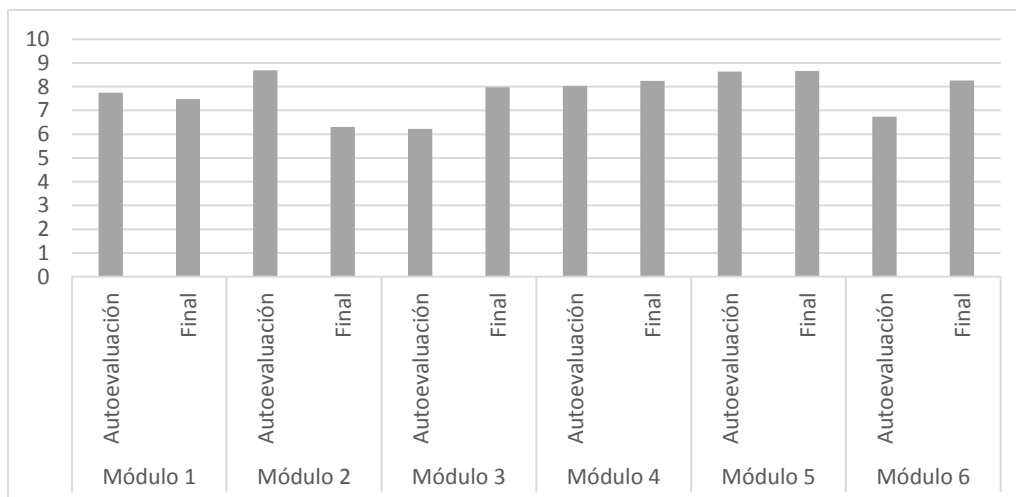


Figura 7: Comparación de las medias de calificaciones obtenidas en la autoevaluación y los exámenes finales por módulo.

Con el fin de cumplir con el objetivo 3, se hizo un análisis de diferencias con la prueba *t* de student para para datos no relacionados entre grupos. Se encontró que no existen diferencias significativas entre los que terminaron y los que no terminaron el curso en relación a la Autoeficacia y Autoregulación, y la motivación. En la **Tabla 1** se presentan los principales resultados.

Tabla 1

Comparación entre el grupo que terminó el curso y el grupo que no terminó sobre las variables, Autoeficacia y Autoregulación, y Motivación.

Variables	Terminaron		No terminaron		t de student	Sig.
	Media	DE	Media	DE		
Autoeficacia y Autoregulación	4.52	0.63	4.57	0.69	-0.43	0.67
Motivación	5.37	0.74	5.56	0.82	-1.32	0.19

Ahora bien, al hacer el mismo análisis, pero por factores en relación con los factores de la Escala sobre Autoeficacia y Autorregulación encontramos lo mismo, tampoco existen diferencias significativas entre los grupos de participantes. En la **Tabla 2** se muestran dichos resultados.

Tabla 2

Comparación entre el grupo que terminó el curso y el grupo que no terminó sobre los factores de Autoeficacia y Autoregulación.

Factores	Terminaron		No terminaron		t student	de Sig.
	Media	DE	Media	DE		
Expectativas de autoeficacia	4.51	0.59	4.54	0.66	-0.23	0.82
Expectativas de resultados	4.51	0.55	4.61	0.65	-0.90	0.37
Conciencia metacognitiva activa	4.35	0.71	4.28	0.78	0.52	0.60
Conciencia control y verificación	4.59	0.69	4.67	0.61	-0.71	0.48
Esfuerzo diario en la realización de las tareas	4.22	0.84	4.07	0.90	0.92	0.36
Procesamiento activo de la información	3.96	0.84	4.02	0.76	-0.45	0.65

Igualmente, para los factores de la Escala de Autopercepción de la Motivación Académica Personal, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos de participantes. En la **Tabla 3** se pueden constatar estos resultados.

Tabla 3

Comparación entre el grupo que terminó el curso y el grupo que no terminó sobre los factores de Motivación.

Factores	Terminaron		No terminaron		t student	de Sig.
	Media	DE	Media	DE		
Metas Vitales	5.11	0.82	5.36	0.99	-1.52	0.13
Actitudes ante el aprendizaje	3.85	0.63	3.99	0.87	-1.01	0.32
Motivos personales	5.85	1.01	6.08	0.86	- 1.48	0.14
Condiciones e Implicación en el estudio	6.02	0.80	5.94	1.03	0.51	0.61
Motivación de Estrategias de aprendizaje	6.26	0.77	6.20	0.94	0.36	0.72

Acerca del objetivo 4, se hizo una correlación de Pearson en la que se puede destacar que hay una correlación débil, pero no significativa, entre la motivación y, la autorregulación y autoeficacia, no así con la motivación y la calificación final obtenida en el curso; sin embargo, se observa que hay una correlación negativa débil entre la calificación final y la autorregulación y autoeficacia. En la **Tabla 4** se logran distinguir estos resultados.

Tabla 4

Índices de correlación de Pearson entre las variables calificación final, Autoeficacia y Autorregulación, y Motivación.

	Autoeficacia y Autorregulación	Motivación
Calificación Final	-0.26	-0.001
Autoeficacia y Autorregulación		,381**

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Por último en lo referido al objetivo 5, se hizo el rastreo los comentarios de todos los que finalizaron el curso en busca de información en cuanto a la presencia del tutor, a partir de esta búsqueda, se encontró dentro de los comentarios que sólo 5 participantes de los 46 que terminaron comentaron algo acerca de necesitar una retroalimentación durante el curso a continuación se presentan fragmentos de sus comentarios:

“Me hubiera gustado mayor retroalimentación de mis exámenes.”

“una de mis expectativas consistía en que se ofreciera una breve retroalimentación por escrito al concluir la unidad.”

“No me parece que haya retroalimentación o una parte para dudas ya que en el proceso del curso se me fueron presentando de manera constante.”

“Me hubiera gustado videos por parte de un profesor explicando cada tema, al término del mismo realizar evaluación, además de contar con un chat para poder resolver dudas.”

“me gustaría añadieran una retroalimentación detallada respecto a las equivocaciones.”

Por último a manera de retroalimentación se les envió a todos los estudiantes que no concluyeron el curso una encuesta para conocer el motivo de no haber terminado, de los cuales sólo 60 de ellos la respondieron, como se puede distinguir en la **figura 8** la falta de tiempo es el motivo por el que más estudiantes reportan no haber podido concluir el curso, seguido de causas laborales, problemas personales y aunque sólo un 3.3% reportó la falta de herramientas tecnológicas es un punto importante a tener en cuenta, ya que el curso era en línea.

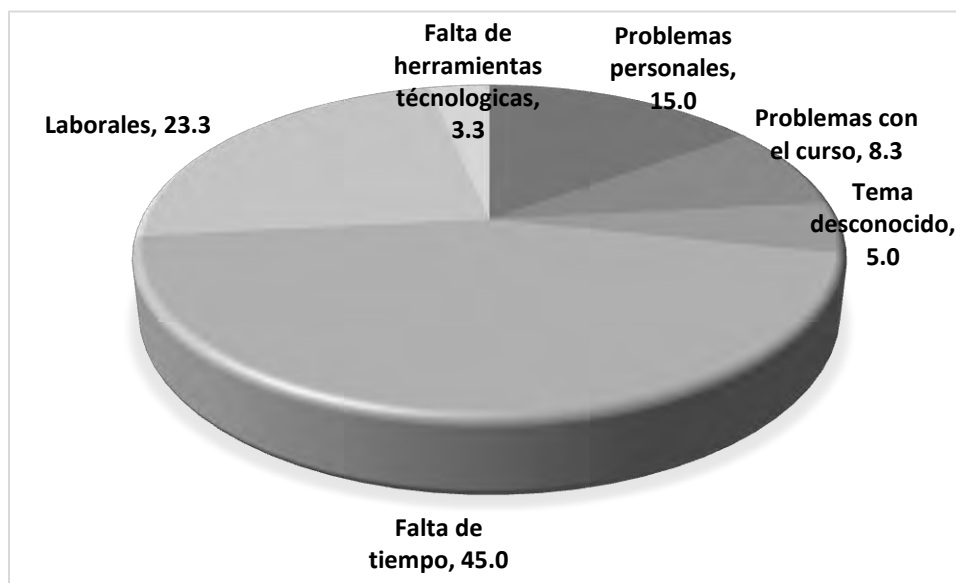


Figura 8: Porcentaje de motivos personales, reportados por algunos estudiantes que no concluyeron el curso.

DISCUSIÓN

La presente investigación buscó evaluar la importancia de la autoeficacia y autorregulación, y la motivación en la realización de un curso autogestivo en línea en estudiantes universitarios, que se llevó a cabo en la plataforma de aprendizaje en línea del Corporativo Universitario Virtual de Educación a Distancia (CUVED).

De acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación, de los participantes del curso en línea "Construcción de Instrumentos en Psicología I", se determinó que en la Escala sobre Autoeficacia y Autorregulación la población obtuvo una media de 4.5 y en la Escala de Autopercepción de la Motivación Académica Personal 5.5, lo cual indica que, en términos generales, los estudiantes tenían un buen nivel de autoeficacia y autorregulación, y se encontraban motivados.

Lo cual concuerda con lo mencionado por Ruiz (2005) ya que el autor sostiene que las creencias de autoeficacia son importantes en la regulación de la motivación, debido a que estas influyen sobre las atribuciones causales, las cuales afectan la motivación, tomando en cuenta los resultados de esta investigación se puede ver que ambas son altas lo que aportaría evidencias para demostrar dicha relación, sin embargo en el análisis estadístico se comprobó que si bien existe una correlación débil realmente no es significativa.

Como se pudo apreciar en el apartado de resultados no existió una diferencia significativa entre los participantes que terminaron el curso de los que no lo hicieron, así pues un punto importante para vislumbrar una explicación de esto, es el hecho de que en los resultados de la Escala de Autopercepción de la Motivación los participantes en el factor actitudes ante el aprendizaje obtuvieron una media de 3.95, es decir que según la escala usada esto indicaría pudieron haber experimentado miedo y ansiedad, debido a la posibilidad de fracasar en el curso, resignación a dicho fracaso además de estar presente en ellos una

atribución de logro externa y en general no presentaban buenas actitudes antes el aprendizaje.

Esto tiene relevancia por lo comentado por Rinaudo, et al., (2003) cuando menciona que un estudiante motivado extrínsecamente se comprometería en ciertas actividades sólo cuando éstas ofrecieran la posibilidad de obtener recompensas externas; y optaría por tareas más fáciles, cuya solución le asegure la obtención de la recompensa, por lo que al tener una atribución de logro externa tal vez la obtención de la constancia no fue suficiente como motivación externa para que los estudiantes concluyeran el curso.

Igualmente ligado al factor de actitudes ante el aprendizaje, esta lo aportado por García y Doménech (1997) en relación a la dimensión afectiva y emocional, los autores asumen que las emociones forman parte importante de la vida psicológica del alumno y que tienen una alta influencia en la motivación académica y en las estrategias cognitivas, lo que repercute en el aprendizaje y en el rendimiento escolar, como ya se mencionó los participantes pudieron haber experimentado miedo y ansiedad, debido a la posibilidad de fracasar en el curso, por lo que el factor actitudes ante el aprendizaje pudo ser clave en la cantidad de estudiantes que abandonaron el curso.

Al hablar de la predicción de éxito en el ámbito académico basada en la autoeficacia y la autorregulación se observa que los resultados de esta investigación se contraponen a los obtenidos en el estudio realizado por Aquino (2015), en el que se evidenció que existe relación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico con la autoeficacia y las expectativas de autoeficacia, lo que significa que los estudiantes que obtuvieron un mayor rendimiento académico también tienen un nivel de dichas variables mayor, sin embargo como se ha recalado en esta investigación dicha relación fue negativa y débil.

Ahora bien, en lo que corresponde a la motivación estos resultados contrastan con lo aludido por Mas y Medinas (2007) ya que los autores opinan que

la motivación constituye un condicionante decisivo del aprendizaje y el rendimiento académico y en este curso no fue así porque todos los estudiantes estuvieron muy motivados al comenzar el curso y aun así fueron más los que no concluyeron que los que lo hicieron, además que no se encontró una correlación entre la calificación final y el nivel de motivación presentado.

Siguiendo una línea explicativa Olaz (2001) comenta que un funcionamiento competente requiere de un equilibrio tanto de la autoeficacia como la posesión de habilidades reales y el conocimiento de la actividad a realizar, así como de las expectativas de resultados, el autor agrega que estos componentes mantienen entre sí relaciones complejas que deben ser consideradas cada vez que se pretenda estudiar la utilidad predictiva de las creencias de autoeficacia, y en este caso habría que agregar que también al considerar la motivación.

Por lo anterior es posible que los estudiantes que desertaron no tuvieran las habilidades o conocimientos para llevarlo a término, algo que podría tener relación con los problemas con el curso o la falta de herramientas tecnológicas, mencionados por los que resolvieron la encuesta enviada por correo, relacionado con lo ya mencionado por Camposeco, (2012) al hablar de la adquisición de conocimientos, la puesta en marcha de las estrategias necesarias, el dominio de nuevos materiales, o actividades similares como aspectos a tener en cuenta, al hablar de aprendizaje y autoeficacia.

Además hay que recordar que los participantes según los resultados de la Escala de Autopercepción de la Motivación, en el factor referente a actitudes ante el aprendizaje, tenían una atribución de logro externa, es decir, que atribuían su éxito a causas fuera de su control, y si se compara con los motivos que muchos dieron para no haber concluido el curso hay motivos de este tipo como los laborales, los problemas personales, falta de herramientas tecnológicas, y que para este tipo de plataforma pasan a ser vitales, o incluso la falta de tiempo. Esto contrasta con lo encontrado por Boza y Toscano (2012) ya que los autores aluden que responsabilidad, autonomía, esfuerzo, persistencia y participación marcan las diferencias entre alumnos más y menos motivados.

Por otro lado los resultados de los comentarios concuerdan con Silva (2010), al exponer el papel del tutor como fundamental para el éxito de las experiencias en la educación a distancia y lo dicho por García, et, al.(2012) que mencionaba que es probable que los estudiantes se desanimen por no contar con compañeros y tutores con quien compartir sus conocimientos y sus dudas, esto último fue uno de los temas principales en los comentarios que citaban los estudiantes.

Por otro lado cabe destacar que el estilo de aprendizaje y las estrategias de los participantes pudieron haber influido en que no concluyeran el curso dado que Rivas (2014) opina que también puede ocurrir que las exigencias del mismo les superen y se vean incapacitados a seguirlo, o que una de las virtudes de los MOOC (la flexibilidad y el estilo autodidacta) puede ser al mismo tiempo causa del abandono de algunos estudiantes porque este tipo de aprendizaje les genera cierta incertidumbre o prefieren metodologías más directivas y tradicionales.

En el tema del aprendizaje adquirido, con base en los resultados obtenidos se puede decir que las lecciones fueron efectivas ya que hubo un aprendizaje luego de cursarlas, esto lo podemos constatar, en nuestras comparaciones tanto del examen diagnóstico con el final como del examen diagnóstico con la autoevaluación, en estas comparaciones encontramos que hubo diferencias significativas en estas evaluaciones y una mejoría de la calificación obtenida.

Lo anterior apoya lo planteado por Davini, (2008) cuando alude que en los entornos de aprendizaje en línea se puede lograr un aprendizaje significativo y más autónomo, con la presentación de los temas por módulos en los que tienen que terminar uno antes de poder acceder a otro, si bien el curso aquí presentado era autogestivo, lo que quiere decir que los módulos estaban abiertos para comenzar por el que el alumno decidiera, se le sugería seguir el orden de los módulos, a excepción del acceso a la constancia era lo único a lo que no podía acceder sin haber aprobado los exámenes finales.

En los resultados se encontró que comparando la autoevaluación con el examen final las calificaciones fueron muy similares, lo que apunta a que la autoevaluación cumplió con su objetivo ya que sirve de indicador a los estudiantes para saber que calificación alcanzarán en el examen final, como bien refiere Fernández et al. (2012) este tipo de ejercicios en los que se puede equivocarse el alumno sin ningún castigo, da más la libertad al alumno para que pueda aprender tanto de sus aciertos y en especial de sus errores.

Con respecto a cómo se modifican la autoeficacia y autorregulación, y la motivación a lo largo del curso sería bueno hacer un post-test de estas variables ya que estos factores que puntuaron alto al inicio pudieron verse modificados y propiciar el abandono del curso, lo que estaría en concordancia con los resultados de Castaño, Maiz y Garay (2015a) ya que sus alumnos participantes de un MOOC presentaron un nivel de motivación bajo cuando se basaba en el disfrute durante el desarrollo del curso, lo que ayudaría a conocer mejor como se ven afectadas.

En cuanto las limitaciones de esta investigación es notable que hubo una gran deserción de los estudiantes que inicialmente se inscribieron por lo que convendría en futuros cursos MOOC retomar lo que Rivas (2014) aportaba en relación a que los estudiantes tengan el sentimiento de acompañamiento y de no estar solos a lo largo del MOOC, con medidas como los constantes recordatorios para dar la bienvenida al nuevo módulo o para recordar los días que quedan en finalizar el módulo o entregar una tarea, ya que este autor considera que esto es clave para evitar el abandono, porque beneficia la implicación del estudiante el cual se compromete a cumplir los plazos.

Aunque durante este curso se les hicieron invitaciones para seguir avanzando en sus lecciones y se les recordaron las fechas en que se “cerraría” el curso, tal vez valdría la pena hacer más énfasis en el perfil del soporte técnico porque al parecer por algunos de los comentarios de los estudiantes no se enteraron de que dicho perfil existía y que podían enviar sus dudas a dicho perfil, así como incluir en la bienvenida un apartado para explicar cómo funciona la

bandeja de mensajes, tal vez con estas medidas se podría socavar esta sensación de abandono y propiciar que más estudiantes concluyan el curso.

Otra recomendación que se hace para futuros cursos con base en los comentarios de los participantes sería hacer revisiones más meticulosas del contenido de los módulos en busca de error, esto porque en los comentarios se reportó que algunos participantes se sintieron un poco confundidos con estos errores y se distraían, lo que en ocasiones les hacía perder el ritmo de la lección, Asimismo sería bueno agregar más vídeos explicativos, en caso de que los estudiantes tuvieran problemas en comprender bien lo explicado en el texto de las lecciones, atendiendo también con esta medida los diferentes estilos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes lo que iría acorde con lo han encontrado por Sánchez y Escribano (2014) de que es el diseño pedagógico y las estrategias de aprendizaje las que influyen en la reprobación o deserción de los cursos en línea.

Con todo lo encontrado en esta investigación hay evidencia para decir que en lo tocante a la educación en línea habría que hacer más estudios con cursos MOOC que tomen en cuenta, otros factores además de la motivación y la autoeficacia, como variables de gran importancia ya que se ha podido vislumbrar que pueden llegar a ser variables secundarias.

REFERENCIAS

- Aduna, A. (2004) *Manual Estilos de Aprendizaje*. México: DGB.
- Aquino, M. A. (2015). "Relación entre autoeficacia, autorregulación y rendimiento académico de los estudiantes de primer ingreso, de la licenciatura en nutrición del campus central de la Universidad Rafael Landívar en el curso de estrategias de razonamiento (CFI)". (Tesis De Maestría). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Aragón, M. y Jiménez, Y. (2009). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes: Estrategia docente para elevar la calidad educativa. *Revista de Investigación Educativa*, (9), 1-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121714002>
- Bartolomé, A. & Steffens, K. (2015). ¿Son los MOOC una alternativa de aprendizaje?. *Comunicar*, 22 (44), 91-99. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15832806010>
- Barud, S. (2011). *La importancia de la educación a distancia para los jóvenes en México*. Trabajo presentado en II Encuentro nacional de estudiantes SUAYED 2011, modalidad a distancia de UNAM, México.
- Becerra-González, E. y Reidl, L. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17 (3), 79-93.
- Blanco, B. Á. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *RELIEVE*, 16 (1), 1-28. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_2.htm

- Boza, C. A. y Méndez G. J. (2013). Aprendizaje motivado en alumnos universitarios: validación y resultados generales de una escala. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 331-347. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.163581>
- Boza, C. A. y Toscano, C. M. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16 (1). Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART8.pdf>
- Bryndum, S. y Jerónimo, J. (2005). La motivación en los entornos telemáticos. *Revista de Educación a Distancia*, 5 (13), 1-24.
- Cabero, A. J., Llorente, C. M. & Vázquez, M. A. (2014). Las tipologías de MOOC: su diseño e implicaciones educativas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18 (1), 13-26. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev181ART1.pdf>
- Camposeco, T. F. (2012). La autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio étnico. (Tesis doctoral). Universidad Complutense De Madrid, Madrid.
- Cantaluppi, F. (2005). Rendimiento Académico y Abandono en la Educación Superior a distancia. *Revista Digital Universitaria del Colegio Militar de la Nación*, 3 (12).
- Canto, J. (1998). Autoeficacia y educación. *Nueva época*, 2 (4), 45 – 53.
- Caro, I. (1987). Revisión crítica de la teoría de la autoeficacia de A. Bandura. *Boletín de Psicología*, (16).
- Carrillo, L. (2014) *Autoeficacia académica de estudiantes adultos con estudios en modalidad a distancia del instituto guatemalteco de educación radiofónica, (IGER) con sede en ciudad San Cristóbal*. (Trabajo de grado, Universidad

Rafael Landívar). Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2014/05/42/Carrillo-Luis.pdf>

Castaño, C., Maiz, I. & Garay, U. (2015b). Diseño, motivación y rendimiento en un curso MOOC cooperativo. *Comunicar*, 27 (44), 19-26 DOI <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-02>

Castaño, C., Maiz, O. & Garay, U. (2015a). Percepción de los participantes sobre el aprendizaje en un MOOC. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18 (2), 197-221. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331439257009>

Cerda, C. & Osses, S. (2012). Aprendizaje autodirigido y aprendizaje autorregulado: dos conceptos diferentes. *Revista Médica de Chile*, 140 (11)1504-1505. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872012001100020>

Cerda, G. C. (2002). Educación a distancia: principios y tendencias. *Perspectiva Educacional*, (39-40), 11- 30.

Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción pedagógica*, (15),44-54.

Chaupt, J., Corredor, M. & Marín, G. (1997). *El tutor, el estudiante y su nuevo rol*. Trabajo presentado en el VI Encuentro Internacional de Educación a Distancia de la Universidad de Guadalajara, México.

CUAED (2015). Población Escolar (2014-2015). México: Tableau Software. Recuperado de <https://public.tableau.com/profile/coordinaci.n.de.universidad.abierta.y.educaci.n.a.distancia#!/vizhome/PoblacinEscolar2014-2015/PoblacinEscolar2014-2015>

- Daura, F. T. (2013). El contexto como factor del aprendizaje autorregulado en la educación superior. *Educación y Educadores*, 16 (1), 109-125. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83428614006>
- González, L. I. (2005). Motivación y actitudes del alumnado universitario al inicio de la carrera. ¿Varían al egresar?. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3 (5), 35-56. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121926003>
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza.: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Sanlillana.
- DGAE, UNAM (2015) UNAM. Población escolar del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia. Recuperado de http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/
- Domínguez, A. R. (2005). Nuevas Tecnologías y Educación en el siglo XXI. *Etic@net*, (4), 1-13. Recuperado de: http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero4/Articulos/Formateados/NTIC_SXXI.pdf
- Donolo, D.; Chiecher, A. y Rinaudo, M.C. (2004). Estudiantes en entornos tradicionales y a distancia. Perfiles motivacionales y percepciones del contexto. *Revista de Educación a Distancia*, 10. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/10/chiecher.pdf>
- Dorrego, E. (2006). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*, 5 (6). Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/M6>
- Entornos Educativos (2013). ¿Qué es Moodle?. Argentina: Entornos educativos. <http://www.entornos.com.ar/moodle>

- Fernández, A., Nuviala, A., Pérez, R. Grao, A. González, J. Porcel, A. y Tamayo, J. (2012). Estudio comparativo entre una metodología de aprendizaje tradicional respecto a una metodología de aprendizaje basada en el “learning by doing” para la consecución de competencias específicas. *Revista Upo Innova*, 1, 159-166. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/upoinnova/article/view/95/90>
- Fernández, E., Mireles, M. & Aguilar R. (2010) La enseñanza a distancia y el rol del tutor virtual: una visión desde la Sociedad del Conocimiento. *Etíc@net*, 7(9). Recuperado de <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero9/Articulos/Formato/articulo2.pdf>
- Flechsig, K., H. y Schiefelbein, E. (2003). Enseñanza frontal o tradicional (enseñanza cara a cara). Recuperado de https://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/interamer/interamer_72/Schiefelbein-Chapter1New.pdf
- Florido, R & Florido, M, (2003). La Educación a Distancia, sus retos y
- Gadowski, G., Garmendia, A. y Juric, J. (2005). Motivación y educación a distancia: retrospectivas y perspectivas. En *V Congreso Internacional Virtual de Educación* conferencia llevada a cabo en el congreso Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades y Sistema Universidad Abierta, República Argentina.
- Gallego, A. & Martínez, E. (2003). Estilos de aprendizaje y e-learning. Hacia un mayor rendimiento académico. *Revista de Educación a Distancia*, (7). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54700703>
- García, J. & Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 1 (0).

- García, L. (Coord.). (2009). *Concepción y tendencias de la educación a distancia en américa latina*. España: Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI
- García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario, *Profesorado*, 16 (1). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART12.pdf>
- García, R., Cuevas, O., Vales, J., & Cruz, I. (2012). Impacto de la tutoría presencial y virtual en el desempeño académico de alumnos universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58 (2). Recuperado de: <http://rieoei.org/deloslectores/4497Garcia.pdf>
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., Ruiz-Esteban, C.; Díaz-Herrero, Á., Pérez-Fernández, E. y Martínez-Monteagudo, M. C. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (1), 61-73. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129313736005>
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. M. y Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Recuperado de <http://www.thefreelibrary.com/EI+cuestionario+CEVEAPEU.+Un+instrumento+para+la+evaluacion+de+las...-a0222313602>
- Garrido, P., Martínez, F, Calafate, C., Cano, J. y Manzoni, P. (2010). *Adaptación de los métodos de enseñanza a los métodos de aprendizaje de los alumnos*. Trabajo presentado en XVI Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España.

- González, A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 10 (25).
- González, L. I. (2005). Motivación y actitudes del alumnado universitario al inicio de la carrera. ¿Varían al egresar? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3 (5), 35-56. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121926003>
- González, M. (2011). Estilos de aprendizaje: su influencia para aprender a aprender, *Revista Estilos de Aprendizaje*, 7 (7). Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/58/33>
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2006). *Metodología de la investigación Cuarta edición*. D.F. México: McGRAW-HILL/INTERAMERICMA EDITORES.
- Herrera, J. (17, abril, 2010). *Métodos de Enseñanza-Aprendizaje*. Recuperado de <http://casanchi.com/did/metoea01.htm>
- Jardines, F. J. (2009). Desarrollo histórico de la educación a distancia. *Innovaciones de Negocios*, 6 (2), 225 -236. Recuperado de: http://www.web.facpya.uanl.mx/rev_in/Revistas/6.2/A5.pdf
- Jódar, M. J (2010). La era digital: nuevos medios, nuevos usuarios y nuevos Profesionales. *Razón y Palabra*, 15 (71). Recuperado de: http://www.razonypalabra.org.mx/N/N71/VARIA/29%20JODAR_REVISADO.pdf
- Kennedy, D. (2007). *Writing and Using Learning Outcomes. A Practical Guide*. Irlanda: University College Cork.
- López, F. D, Alarcón, C. P., Rodríguez, S. M. y Casado, F. M. (2014). Motivación en estudiantes de ingeniería: Un caso de estudio con teorías e instrumentos para su medida y desarrollo. *Revista de Docencia*

Universitaria, 12 (4), 343-376. Recuperado de: red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/637/pdf

Martínez, J. (febrero, 2004). *El papel del tutor en el aprendizaje virtual*. Recuperado de <http://www.uoc.edu/dt/20383/index.html>

Martín-Laborda, R. (2005). *Las nuevas tecnologías en la educación*. Madrid: Fundación AUNA.

Mas, T. C. y Medinas, A. M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de psicología*, 23 (1), 17-24. Recuperado de: http://www.um.es/analesps/v23/v23_1/03-23_1.pdf

Maya, A. (1993). *Orientaciones básicas Sobre educación a distancia y la función tutorial*. Costa Rica: UNESCO SAN JOSE.

Mayorga, M. & Madrid, D. (2011). Metodología de evaluación de los cursos on line. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, (20), 1-12. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/243455/326191>

McAnally-Salas L. & Armijo, C. (2001). *Educación La estructura de un curso en línea y el uso de las dimensiones del aprendizaje como modelo instruccional*. *Revista Iberoamericana*. Recuperado de http://rieoei.org/tec_edu12.htm

McAnally-Salas, L. y Organista, J. (2007). La educación en línea y la capacidad de innovación y cambio de las instituciones de educación. *Apertura*, 7 (7), 82-94. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68800707>

Medina, R. & Aguaded, J. (2013). La ayuda pedagógica en los MOOC: un nuevo enfoque en la acción tutorial. *@tic. revista d'innovació educativa*, (11), 30-39. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4550733>

- Méndez, C. D. (2012). El aprendizaje cooperativo y la enseñanza tradicional en el aprendizaje de la física. *Educación y Futuro*, 27, 179-200. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4060944.pdf>
- Mestre de Mogollón, G. (Coord.). (2013). *Modelo de Educación a Distancia*. Recuperado de <http://www.unitecnologica.edu.co/educacionadistancia/sites/default/files/Investigaci%C3%B3n-%20Documento%20Creaci%C3%B3n%20CEaD%20UTB.pdf>
- Montes de Oca, N. y Machado, E. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista humanidades médicas*, 11 (3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202011000300005
- MOOC-Maker (20, agosto, 2016). Deserción y permanencia en entornos MOOC. Recuperado de http://www.mooc-maker.org/wp-content/files/WPD1.6_MOOC-Maker_Final_ESP.pdf
- Núñez, J. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. En *Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia* conferencia llevada a cabo en el congreso Universidade do Minho, Braga.
- Núñez, J., Solano, P., González-Pienda, J. y Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación Papeles del Psicólogo. *Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos*, 27 (3),139-146. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827303>
- Olaz, F. (2001). *La Teoría Social Cognitiva de la Autoeficacia. Contribuciones a la Explicación del Comportamiento Vocacional*. (Tesis de pregrado). Facultad de Psicología, Argentina.

- Oliveira, A. (2010). ¿Qué es aprendizaje autodirigido?. *PALADINews*, (2), 1-2. Recuperado de <http://projectpaladin.eu/wp-content/uploads/2010/07/newsletter-2-Espa%C3%B1ol.pdf>
- Pagano, (2007). Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4 (2), 1-12. Recuperado de: <http://rusc.uoc.edu>
- Parra, D. (2003). *Manual de estrategias de aprendizaje*. Colombia: SENA.
- Peñalosa, C. E., Landa, D. P. y Vega, V. C. (2006). Aprendizaje Autorregulado: Una Revisión Conceptual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9 (2). Recuperado de <http://campus.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num2/vol9n2art1.pdf>
- Pool-Cibrian, W. J. y Martínez-Guerrero J. I. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 21-37. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-pool-mtnez.html>
- posibilidades. *Etíc@net*, (1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero1/Articulos/EaDretos.pdf>
- Poy, R. & Gonzales-Aguilar, A. (2014). Factores de éxito de los MOOC: algunas consideraciones críticas. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información*, 1 (3), 105-118. Doi: 10.4304/risti.e1.105-118
- Rama, C. & Morocho, M. (Ed.) (2012). *Las nuevas fronteras de la educación a distancia*. Ecuador: Creative Commons Ecuador 3.
- Rinaudo, M.C., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated

- Strategies Learning Questionnaire. *Anales de psicología*, 19 (1), 107-119.
Recuperado de: http://www.um.es/analesps/v19/v19_1/11-19_1.pdf
- Rivas, R. M. (2014). Orientaciones pedagógicas para los MOOC. Conferencia llevado a cabo en el III Workshop internacional sobre creación de MOOC con anotaciones multimedia 2014. Universidad de Vigo, España.
- Rivera, V. N. (2014). La transferencia del aprendizaje: Un reto para los MOOC. Congreso Internacional de Organización Escolar (XIII CIOIE). Congreso llevado a cabo en Madrid, España.
- Rivera, V. N. (2014). La transferencia del aprendizaje: Un reto para los MOOC. Congreso Internacional de Organización Escolar (XIII CIOIE). Congreso llevado a cabo en Madrid, España.
- Rojas, F. y Bolívar, J. (2009). Autoconcepto estudiantil y modalidades de enseñanza a Distancia (b-learning y e-learning). *PARADIGMA*, 30 (2), 99 – 112.
- Romero, A. M. y Pérez, F. M. (2009). Cómo motivar a aprender en la universidad: Una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista Iberoamericana De Educación*. (51), 87-105.
Recuperado de <http://rieoei.org/rie51a04.pdf>
- Roquet, G. G. (2009). Las diferencias en las modalidades educativas presencial y a distancia en línea. Trabajo presentado en el Foro del Seminario de Investigación Educativa: El docente y su papel en las modalidades educativas. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Ruiz, D. F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, (1). doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.1.33>
- Ruiz, M. P. (2013). Presente y futuro de los Massive Open Online Courses (MOOC) Análisis de la oferta completa de cursos de las plataformas

COURSERA, EdX, MIRÍADA X Y UDACITY (Tesis de maestría)
Universidad Complutense De Madrid, Madrid.

Sáinz, P. R. (Coord.). (2015). Los MOOC en la educación del futuro: la digitalización de la formación. Madrid, España: Fundación Telefónica y Editorial Ariel.

Sánchez, E & Escribano, J (2014). Clasificación de los medios de evaluación en los mooc. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (48). Recuperado de:
http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec48/n48_Sanchez_Escribano.html

Santoveña, S. (2004) Metodología didáctica en entornos virtuales de aprendizaje *Etica Net*, (3). <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/index.htm>

SEP (2011). Lineamiento de Educación a Distancia versión 1.0 Planes de Estudio 2009-2010.

Sierra, C. (2011). La educación virtual como favorecedora del aprendizaje autónomo. *Panorama*, 5 (9). Doi <http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v5i9.37>

Silva, J. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación Educativa*, 10 (52), 13-23. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420763002>

Solís, B. & García, C. (2010). Taller: ¿Cómo diseñar un curso en línea que facilite el desarrollo de competencias informativas en el estudiante universitario? Trabajo presentado en XVI Reunión de Bibliotecarios de la Península de Yucatán de Universidad Autónoma de Yucatán, Yucatán.

Sotelo, M., Vales, J. y Serrano, D. (2009). Perfil motivacional de estudiantes que cursan materias en modalidad virtual-presencial y su relación con el rendimiento académico. *X Congreso Nacional De Investigación Educativa* conferencia llevada a cabo en el congreso Veracruz, Veracruz.

- Thomas, H. (2015) *Procesos psicosociales implicados en el e-Learning*. (Tesis doctoral, Facultad De Ciencias De La Salud). Recuperado de <https://eciencia.urjc.es/bitstream/handle/10115/13694/Tesis%20Helena%20Thomas%20Curr%C3%A1s%20CD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Valenzuela-Zambrano, B. & Pérez-Villalobos, M. (2013). Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle. *Educación y Educadores*, 16 (1), 66-79. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83428614009>
- Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pienda, J. A. y Rosario, P. (2010). Motivación y Aprendizaje Autorregulado. *Interamerican Journal of Psychology*, 44 (1), 86-97. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420640010>
- Vázquez, E. & López, E. (2014). Los MOOC y la educación superior: la expansión del conocimiento. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18 (1), 3-12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56730662001>
- Vázquez, E. y López, E. (2014). Los MOOC y la educación superior: la expansión del conocimiento. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18 (1), 3-12. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56730662001>
- Velásquez, A. (2012). Revisión histórico-conceptual del concepto de autoeficacia. *Revista Pequeña*, 2 (1), 148 - 160.
- Villa, G. & Licona, A. (2011). El Docente en el Rol de Tutor Virtual en los Entornos Virtuales de Aprendizaje Reflexiones desde la práctica. *Paradigma Revista de Investigación Educativa*, 20 (30), 135-153.
- Vives-Varela, T., Durán-Cárdenas, C., Varela-Ruíz, M. y Fortoul van der Goes, T. (2014). La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar.

Investigación en Educación Médica, 3 (9), 34-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733231006>

Zubieta, J. & Rama, C. (Coords.). (2015). *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria*. México: UNAM.

APÉNDICES

APÉNDICE A. Síntesis de los módulos

A lo largo de los 6 módulos de los que constó el curso los estudiantes revisaron diferentes temas relacionados al tema de construcción de instrumentos en psicología. A continuación se hará una breve síntesis de los temas por módulo que los participantes revisaron:

Módulo 1: Los participantes pudieron identificar los aspectos que se miden en psicología y diferenciar los niveles de medición con los que se hace dicha medición, posteriormente, revisaron elementos inherentes a la definición de evaluación y a identificar qué y cómo se evalúa en psicología, también a diferenciar y describir en qué consiste la teoría clásica de los test y de la respuesta al ítem como modelos de medida; finalmente examinaron la necesidad de obtener la confiabilidad y distinguir la importancia de obtener la validez de un instrumento de medición

Módulo 2: Aprendieron a diferenciar los instrumentos de medición de acuerdo a constructo que mide, lo cual les permite reconocer la importancia de la medición de las actitudes en la construcción de instrumentos, también aprendieron a diferenciar los instrumentos de medición de acuerdo al método utilizado con lo que pueden argumentar la importancia de los métodos directos en la construcción de instrumentos, posteriormente aprendieron a diferenciar los instrumentos de medición de acuerdo a la población a la que está dirigida, así como a diferenciar los instrumentos de medición de acuerdo a la forma de aplicación, y saber cuándo se requiere de una o de otra. Para terminar el módulo aprendieron la clasificación de instrumentos de medición de acuerdo al material que utilizan, esto les permite identificar las ventajas y desventajas de utilizar un material u otro. Todo lo aprendido en este módulo les permite elegir el instrumento más adecuado según

las necesidades que se tengan, así como argumentar dicha elección con las ventajas que pueda traer a la evaluación que se realizará.

Módulo 3: En este módulo aprendieron porque los psicólogos construyen instrumentos de medición y la utilidad que éstos pueden tener en diferentes ámbitos, lo cual les permite argumentar la importancia de construir un instrumento de medición, también aprendieron cuando se debe hacer una traducción, así como los dos tipos de traducción que pueden ocupar con lo que pueden argumentar para qué traducir o adaptar un instrumento de medición, posteriormente aprendieron qué es un constructo y cómo se define lo que les permite poder identificar el constructo de medición para un instrumento. Por último, aprendieron qué dimensiones medir, esto les permite valorar que dimensión evaluar (cognitiva, emocional y/o conductual) y con quién se medirá el constructo. Todo lo aprendido en este módulo les permite tomar las decisiones necesarias para construir un instrumento de medición.

Módulo 4: Para este módulo aprendieron cuáles son los diferentes métodos para obtener universos de conductas que pueden ser utilizados para construir reactivos. De cada uno de ellos identificaron cuál es el procedimiento para realizarlo, así como algunas de sus ventajas y desventajas; así mismo pudieron darse cuenta que cada una de ellos tiene un objetivo en particular para lo cual tendrán que tomar decisiones de cuál es el método más adecuado en función del objetivo del instrumentos que diseñen.

Módulo 5: Los participantes pudieron identificar cuáles son las diversas escalas que se emplean para medir las actitudes, los procedimientos para construir cada una de ellas e identificar las ventajas y limitaciones de cada escala: Thrustone, Guttman, Likert y el diferencial semántico. Se definió lo que es una actitud, y la importancia de una escala para poder medirlas, aprendieron para que se emplea la escala Thrustone, al igual que a diferenciar esta de la de Guttman. Por otra parte identificaron las características principales de una escala Likert y el proceso para construirla, finalmente revisaron los aspectos fundamentales de un diferencial semántico. Las competencias adquiridas en este módulo les permitirán

identificar los diferentes tipos de escalas para medir actitudes y les permitirá estructurar una escala de Thurstone, Guttman, Likert y un diferencial semántico, para poder medir ya sea la magnitud, fuerza concordancia o significado de las actitudes.

Módulo 6: Para finalizar el curso aprendieron cuáles son las características de los instrumentos de medición, en relación al contenido, y la redacción de los reactivos, y cuántos se incluye, lo que les permite argumentar el tipo de escala que se deberá construir. De igual forma aprendieron las características psicométricas que debe tener. Por último, aprendieron los aspectos éticos en la aplicación de instrumentos de medición, que incluyó lo referente al consentimiento informado, el anonimato y confidencialidad de la información, lo que les permite argumentar la importancia del consentimiento informado, al igual que argumentar la importancia del anonimato y confidencialidad de la información.

Al culminar el curso los participantes pudieron darse cuenta que construir un instrumento de medición es una tarea ardua que implica tener un rigor teórico y metodológico, que de no seguirse puede tener implicaciones éticas en el evaluado, ya que en función de ello en muchas ocasiones se tomarán decisiones que afecten la vida de las personas; en este curso pudimos sentar las bases para hacer una buena elección de instrumento o en su defecto construirlo.

APÉNDICE B. Prueba de conocimientos

Ejemplo de reactivos de cada uno de los módulos:

Módulo 1. Psicometría

Formato de Opción Múltiple. Formato Simple		
Base del reactivo: ¿Cuál de las siguientes afirmaciones corresponde a la definición de evaluación?		
Opciones de Respuesta	Correcta	1. Proceso destinado a recabar y valorar la información necesaria para poder tomar decisiones racionales con respecto al sujeto o grupo que se estudia.
	Distractores	2. Asignación de valores numéricos a objetos y eventos, de acuerdo a reglas establecidas. 3. La evaluación es una disciplina donde hay cantidades estandarizadas de una determinada medida. 4. Es una toma de decisiones para obtener un dato estadístico que ha sido procesado con el fin de entregar información numérica.
Peso del reactivo	Como el participante solo selecciona una respuesta, el peso es de 1 punto.	

Módulo 2. Clasificación de los instrumentos de medición

Formato de Completamiento o Canevá entre la afirmación		
En el siguiente enunciado, escribe el verbo que falta en la oración		
“Los instrumentos de medición _____ son más costosos, porque requieren a veces de mayor tiempo para recolectar datos en una gran cantidad de sujetos y de un administrador altamente entrenado”.		
Imagen del Reactivo de ser necesaria		
Opciones de Respuesta	Correcta	1. Individuales
	Distractores	2. Verbales 3. Grupales 4. hablan
Peso del reactivo	Como el participante solo selecciona una respuesta, el punto es 1.	

Módulo 3. Toma de decisiones para construir un instrumento de medición

Formato Arrastrar y soltar al texto		
Arrastre y suelte las palabras de la lista de respuestas y llene los espacios en blanco con la frase que completa correctamente la afirmación		
Las dimensiones que se pueden medir de un constructo son: _____ Las que intentan cuantificar los procesos y productos de la actividad mental _____ Son diseñadas para evaluar intereses, actitudes, valores, motivos, rasgos de carácter y otras características de personalidad no cognoscitivas _____ Evalúa aspectos conductuales que hacen referencia a las tendencias, disposiciones e intenciones conductuales ante el objeto de actitud.		
Opciones de Respuesta	Correcta	I. Cognitivas 2. Afectivas 3. Conductual
Peso del reactivo	1 punto por cada respuesta correcta	

Módulo 4. Métodos para identificar conductas que sean representativas del constructo

Formato falso verdadero múltiple (Adecuado o Inadecuado)			
A continuación se te presentan una lista de acciones que deben de considerar si son afirmaciones falsas o verdaderas			
En el metaanálisis: I. Debe realizarse de manera opcional II. Los resultados indican qué método de universo de conductas se debe utilizar III. Es una revisión sistemática de la revisión de la literatura IV. Se requiere de hacer entrevistas a expertos en el área			
Opciones de Respuesta	Correcta	A. I. f, II. f, III. v, IV. v	v = Verdadero f = Falso
	Distractores	B. I. v, II.f, III.f, IV. v C. I.f, II.f, III.f, IV. v D. I.f, II. v, III. v, IV.f	
Peso del reactivo	Hay una opción de respuesta con las cuatro afirmaciones verdaderas. Una opción de respuesta con tres afirmaciones verdaderas. Una opción de respuesta con dos afirmaciones verdaderas. Una opción de respuesta con una afirmación verdadera. Entonces, los puntos máximos son 4		

Módulo 5. Escalas de actitudes

Formato de Opción Múltiple. Formato Simple		
Base del reactivo : Si necesito elaborar una escala para medir la fuerza de las actitudes que tenga intervalos iguales entre los estímulos debo elegir		
Imagen del Reactivo de ser necesaria		
Opciones de Respuesta	Correcta	1. Escala de Thurstone
	Distractores	2. Escala Likert 3. Escala de Guttmann 4. Diferencial semántico
Peso del reactivo	Como el participante solo selecciona una respuesta, el peso es de 1 punto .	

Módulo 6. Construcción de instrumento de medición

b) Formato de Completamiento o Canevá entre la afirmación		
En el siguiente enunciado, escribe la palabra faltante		
Los códigos de _____ de las más variadas organizaciones profesionales acuerdan en respetar los principios la confidencialidad de la información brindada y del anonimato de los sujetos investigados.		
Imagen del Reactivo de ser necesaria		
Opciones de Respuesta	Correcta	1. Conducta Ética
	Distractores	2. Ética 3. Moral 4. Derechos
Peso del reactivo	Como el participante solo selecciona una respuesta, el punto es 1.	

APÉNDICE C. Escalas de evaluación

ESCALA SOBRE AUTOEFICACIA Y AUTORREGULACIÓN

El presente cuestionario es una escala para medir la autoeficacia y autorregulación académica, los resultados servirán para una investigación para optar por el grado de Licenciatura en Psicología. ¡Muchas gracias por su colaboración!

Edad: _____

Sexo: Femenino () Masculino ()

Estado civil: Soltero/a () Casado/a () Unión libre () Divorciado ()

Semestre cursado: 1 °() 2 °() 3 °() 4 °() 5 °() 6 °() 7 °() 8 °() 9 °()

Modalidad de estudios: Presencial () En línea () Mixto ()

Instrucciones: A continuación encontrarás una serie de enunciados, marca con una X la respuesta con la que te sientas más cómodo/a o más identificado/a.

Clave para responder. Cuando dudes sobre tu respuesta, repasa esta clave.

A	B	C	D	E				
En total desacuerdo, yo <i>no soy así</i> , nada que ver conmigo	Bastante en desacuerdo, <i>tiene poco que ver conmigo</i>	<i>Regular</i> , a veces sí y a veces no ...	Más bien de acuerdo, soy <i>bastante así</i> , tiene bastante que ver con lo que soy	Totalmente de acuerdo, <i>me refleja perfectamente</i>				
				A	B	C	D	E
1. Me considero con la capacidad suficiente como para superar <i>sin dificultad</i> las asignaturas de este curso								
2. Tengo confianza en poder comprender todo lo que me van a enseñar en el curso								
3. Confío en mis propias fuerzas para sacar adelante el curso								
4. Estoy seguro de poder comprender los temas <i>más difíciles</i> que me expliquen en este curso								

5. Me siento <i>muy preparado</i> para resolver los ejercicios o problemas que se proponen para hacer durante el curso					
6. Cuando me piden que haga trabajos o tareas para casa, tengo la <i>seguridad</i> de que voy a hacerlo bien					
7. Académicamente me siento una persona competente					
8. Tengo la convicción de poder hacer <i>muy bien</i> los exámenes de este curso					
9. Considerando <i>en conjunto</i> todas mis características personales, creo que tengo recursos suficientes como para resolver <i>satisfactoriamente</i> mis estudios universitarios					
10. Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo					
11. Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo					
12. Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura					
13. Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable					
14. Por mi experiencia personal, veo que mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro.					
15. Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta					
16. Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender					
17. Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez					
18. Después de las clases, ya en casa, reviso mis apuntes para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden					
19. Estoy siempre al día en mis trabajos y tareas de clase					
20. Yo creo que tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar					
21. Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las cosas y los conceptos que no comprendo bien					
22. No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y					

aprender; sé cambiar de estrategia					
23. Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto					
24. Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y, mentalmente, reviso lo que se está diciendo					
25. Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor está explicando					
26. Los obstáculos que voy encontrando, sea en clase o cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí					
27. Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo interiormente para mantener el esfuerzo					
28. En clase estoy atento a mis propios pensamientos sobre lo que se explica					
29. Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y al estudiar me guío por ellos					

ESCALA DE AUTOPERCEPCIÓN DE LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA PERSONAL

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones sobre tu vida como alumno. Te pedimos que nos señales tu grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas, sabiendo que: 1=Nada de acuerdo; 7=Totalmente de acuerdo.

M1. Estudio para sentirme activo, para evitar aburrirme	1	2	3	4	5	6	7
M2. Estudio para tranquilizarme, para evitar el stress	1	2	3	4	5	6	7
M3. Estudio porque me hace ser más feliz	1	2	3	4	5	6	7
M4. Estudiar me produce satisfacción	1	2	3	4	5	6	7
M5. Estudiar me hace sentirme sano, fuerte, enérgico	1	2	3	4	5	6	7
M6. Estudio para saber	1	2	3	4	5	6	7
M7. Estudio para comprender en profundidad la materia	1	2	3	4	5	6	7
M8. Estudio para desarrollar mi creatividad intelectual	1	2	3	4	5	6	7
M9. Estudio para mejorar la confianza en mí mismo	1	2	3	4	5	6	7
M10. Estudio para sentirme único, diferente a los demás	1	2	3	4	5	6	7
M11. Estudio para ser más libre en mis opiniones y decisiones	1	2	3	4	5	6	7

M12. Estudio para ser mejor que los demás	1	2	3	4	5	6	7
M13. Estudio para tener éxito en la vida	1	2	3	4	5	6	7
M14. Estudio para ser valorado por los demás	1	2	3	4	5	6	7
M15. Estudio para integrarme en la sociedad	1	2	3	4	5	6	7
M16. Estudio para asumir una responsabilidad social	1	2	3	4	5	6	7
M17. Estudio para promover la justicia y la equidad	1	2	3	4	5	6	7
M18. Estudio para poder ayudar a otros	1	2	3	4	5	6	7
M19. Estudio para ser competente en mi materia o tarea	1	2	3	4	5	6	7
M20. Estudio para tener un futuro mejor	1	2	3	4	5	6	7
M21. Estudio para ganar dinero	1	2	3	4	5	6	7
M22. Estudio para tener una vida segura	1	2	3	4	5	6	7
A1. Me implico mucho en las actividades académicas	1	2	3	4	5	6	7
A2. Confío en obtener buenas calificaciones	1	2	3	4	5	6	7
A3. Tengo miedo a fracasar en mis estudios	1	2	3	4	5	6	7
A4. Estudiar me genera ansiedad	1	2	3	4	5	6	7
A5. Acostumbro a retrasarme en la realización de las tareas académicas	1	2	3	4	5	6	7
A6. Me preocupa hacer todo bien	1	2	3	4	5	6	7
A7. Me es indiferente conseguir realizar bien la tarea	1	2	3	4	5	6	7
T1. Las tareas fáciles me parecen más atractivas	1	2	3	4	5	6	7
T2. Hago solamente las tareas que me interesan	1	2	3	4	5	6	7
T3. Me esfuerzo en las tareas que considero importantes o útiles	1	2	3	4	5	6	7
T4. Siempre pienso que soy capaz de hacer bien la tarea	1	2	3	4	5	6	7
T5. Las tareas desbordan habitualmente mi capacidad	1	2	3	4	5	6	7
T6. Las dificultades me motivan, suponen un reto para mí	1	2	3	4	5	6	7
AL1. Atribuyo mis éxitos o fracasos a la casualidad	1	2	3	4	5	6	7
AL2. Atribuyo mis éxitos a mí mismo	1	2	3	4	5	6	7
AL3. Atribuyo mi fracaso a consecuencias externas a mí	1	2	3	4	5	6	7
AL4. Mi rendimiento se asemeja a mis expectativas	1	2	3	4	5	6	7
AL5. Me desmotivo fácilmente	1	2	3	4	5	6	7
P1. Estudio para conocer gente nueva y entablar amistades	1	2	3	4	5	6	7
P2. Estudio para aprender y avanzar en mis conocimientos	1	2	3	4	5	6	7
P3. Estudio en la universidad porque me divierto también mucho	1	2	3	4	5	6	7
P4. La vida del estudiante es una experiencia única y muy gratificante	1	2	3	4	5	6	7
P5. Estudio porque quiero que se cumplan mis expectativas	1	2	3	4	5	6	7
P6. La influencia y apoyo de mi familia hizo que me decidiera a estudiar	1	2	3	4	5	6	7

P7. Estudio porque así puedo vivir con más independencia y libertad	1	2	3	4	5	6	7
P8. Estudio porque va a aumentar mis posibilidades en el mercado de trabajo	1	2	3	4	5	6	7
P9. Mis profesores y su metodología me motivan para seguir estudiando.	1	2	3	4	5	6	7
P10. Estudio porque la profesión que quiero ejercer requiere estos estudios	1	2	3	4	5	6	7
P11. Recibir una beca es un motivo para seguir estudiando	1	2	3	4	5	6	7
P12. Mis estudios me hacen sentir más responsable	1	2	3	4	5	6	7
P13. Decidí estudiar esta carrera para trabajar en algo que me gusta	1	2	3	4	5	6	7
P14. Estudio porque me hace sentirme bien conmigo mismo/a	1	2	3	4	5	6	7
P15. Me motiva comprobar que soy capaz de superarme a mí mismo	1	2	3	4	5	6	7
P16. Pienso que los estudios son muy importante, por eso estudio	1	2	3	4	5	6	7
P17. Estudio por vocación, porque siempre quise estudiar esta carrera	1	2	3	4	5	6	7
P18. Estudio para educarme, para madurar como persona	1	2	3	4	5	6	7
P19. Me gusta implicarme en actividades creativas	1	2	3	4	5	6	7
P20. Prefiero llevar una vida ordenada, organizada	1	2	3	4	5	6	7
E1. Me considero un estudiante competente	1	2	3	4	5	6	7
E2. Prefiero estudiar solo	1	2	3	4	5	6	7
E3. El trabajo de grupo me parece eficaz	1	2	3	4	5	6	7
E4. Elaboro un horario previo de estudio y actividades	1	2	3	4	5	6	7
E5. Suelo dedicarle bastante tiempo al estudio (4h/día o más)	1	2	3	4	5	6	7
E6. Estudio en un lugar adecuado para ello	1	2	3	4	5	6	7
I1. Me esfuerzo en mis estudios todo lo que puedo	1	2	3	4	5	6	7
I2. Participo habitualmente en las clases	1	2	3	4	5	6	7
I4. Me considero responsable como estudiante	1	2	3	4	5	6	7
I5. Como estudiante soy bastante autónomo	1	2	3	4	5	6	7
I6. Asisto a clase todos los días	1	2	3	4	5	6	7
I7. Suelo llevar las asignaturas al día	1	2	3	4	5	6	7
EA1. Utilizo mis conocimientos previos	1	2	3	4	5	6	7
EA2. Selecciono las fuentes adecuadas	1	2	3	4	5	6	7
EA3. Utilizo recursos diferentes	1	2	3	4	5	6	7
EA4. Soy capaz de distinguir los contenidos más relevantes	1	2	3	4	5	6	7
EA5. Realizo lecturas globales	1	2	3	4	5	6	7
EA6. Realizo síntesis de los contenidos	1	2	3	4	5	6	7
EA7. Hago lecturas personales	1	2	3	4	5	6	7

EA8. Realizo anotaciones al margen (o en un papel) cuando leo o estudio	1	2	3	4	5	6	7
EA9. Destino parte de mi tiempo libre a otras lecturas	1	2	3	4	5	6	7
EA10. Utilizo materiales complementarios	1	2	3	4	5	6	7

¡Gracias por tu colaboración y sinceridad!