

PERCEPCIÓN DE LA SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS
BÁSICAS PLANTEADAS EN LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN PARA
ESTUDIANTES EN AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE

Jhonatan Andrés Giraldo Morales

Maryoris Milena Gallego Murillo

Cesar Eduardo Duarte Galvis

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN VIRTUAL

MEDELLÍN

2023

PERCEPCIÓN DE LA SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS
BÁSICAS PLANTEADAS EN LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN PARA
ESTUDIANTES EN AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE

Jhonatan Andrés Giraldo Morales

Maryoris Milena Gallego Murillo

Cesar Eduardo Duarte Galvis

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

Director

Juan Zambrano Acosta

Seminario de Investigación Educativa

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN VIRTUAL

MEDELLÍN

2023

Contenido

Capítulo 1. Planteamiento del Problema.....	7
1.1 Introducción.....	7
1.2 Planteamiento del Problema	8
1.3 Pregunta problematizadora	12
1.4 Objetivos	12
1.4.1 Objetivo General	12
1.4.2 Objetivos Específicos.....	13
1.5 Justificación	13
1.6 Contexto	15
Capítulo 2. Marco Referencial	18
2.1 Estado de la cuestión.....	18
2.1.1 Ámbito Internacional.....	19
2.1.2 Ámbito Nacional.....	26
2.1.3 Ámbito Local	28
2.2 Marco conceptual	29
2.2.1 E-learning.....	29
2.2.2 Teoría de la Autodeterminación	33
2.2.3 Percepción	34
Capítulo 3. Diseño Metodológico	36
3.1 Paradigma	36
3.2 Enfoque	36
3.3 Método.....	38
3.4 Técnicas.....	40
3.4.1 Encuesta	40
3.4.2 Entrevista	41
3.5 Instrumentos.....	42
3.5.1 Cuestionario para la Encuesta	42
3.5.2 Preguntas para las Entrevistas.....	43
3.6 Participantes	43

Capítulo 4. Resultados y Análisis	47
4.1 Resultados y análisis de la encuesta	47
4.1.1 Autonomía.....	49
4.1.2 Competencia	56
4.1.3 Relacionamiento	58
4.2 Resultados y análisis de las entrevistas	64
4.2.1 Retroalimentación	65
4.2.2 Relacionamiento con docentes.....	67
4.2.3 Relacionamiento entre pares (general, importancia del trabajo en equipo y fuera de AVA).....	69
4.2.4 Apropiación del conocimiento	73
4.2.5 Relacionamiento con la institución	74
4.2.6 Revisión de objetivos y Planificación.....	76
Capítulo 5. Conclusiones	78
Glosario	84
Anexos	86
Referencias	94

Contenido de Figuras

Figura 1. Incremento en el número de estudios realizados acerca de la motivación en el aprendizaje en línea en las últimas décadas. Tomado de “Factors influencing EFL students’ motivation in online learning: A qualitative case study” (p. 12). Por Meses.....	7
Figura 2. Se muestran los años en los que se han ido acreditando las Maestrías Virtuales en UPB. Información tomada del portal de estadísticas de la UPB.....	15
Figura 3. Total de estudiantes matriculados en la Maestría en Educación (Virtual) desde el 2019-2 hasta el 2023-1. Información tomada del portal de estadísticas de la UPB y de datos compartidos por la coordinación.....	16
Figura 4. Total de estudiantes graduados en la Maestrías en Educación (Virtual) entre el 2021-2 y el 2022-2. Información tomada del portal de estadísticas de la UPB.....	17
Figura 5. Porcentaje de estudiantes que dieron respuesta a la encuesta.....	45
Figura 6. Número de estudiantes que respondieron a la encuesta de acuerdo con su año de inicio en el programa.....	48
Figura 7. Respuestas al enunciado número 1.....	50
Figura 8. Respuestas al enunciado número 2.....	51
Figura 9. Respuestas al enunciado número 4.....	53
Figura 10. Comparación de las respuestas a los enunciados número 1 y número 5.....	54
Figura 11. Respuestas al enunciado número 6.....	55
Figura 12. Comparación entre las respuestas al enunciado 7 y el enunciado 14.....	56
Figura 13. Respuestas al enunciado número 8.....	57
Figura 14. Respuestas al enunciado número 9.....	58
Figura 15. Respuestas al enunciado número 10.....	59
Figura 16. Respuestas al enunciado número 12.....	61
Figura 17. Respuestas al enunciado número 13.....	62
Figura 18. Respuestas al enunciado número 15.....	63
Figura 19. Tomada de los códigos analizados de las entrevistas en el software Atlas.ti.....	64

Contenido de Tablas

Tabla 1. Artículos investigados en el ámbito internacional relacionados con la SDT en AVA.....	20
Tabla 2. Artículos investigados en el ámbito nacional relacionados con la SDT en AVA.	26
Tabla 3. Total de estudiantes para la muestra.	44
Tabla 4. Total de estudiantes por semestre vs. Total de estudiantes que respondieron la encuesta por semestre.....	44
Tabla 5. Respuestas al enunciado número 3.....	52
Tabla 6. Respuestas al enunciado número 11.....	60
Tabla 7. Respuestas al enunciado número 14.....	62

Capítulo 1. Planteamiento del Problema

1.1 Introducción

Diferentes investigaciones han planteado una correlación entre la Teoría de la Autodeterminación y el alcance de los logros planteados por un individuo (Ntoumanis, 2001; Pae, 2008; Ciani, *et al.* 2011; Taylor, *et al.* 2014). Deci y Ryan (1985), plantearon la Teoría de la Autodeterminación al realizar diferentes estudios relacionados con la motivación y el comportamiento de un individuo para alcanzar las metas propuestas. La motivación es un elemento importante para el desarrollo del aprendizaje; en la gráfica mostrada en la Figura 1 se evidencia que el estudio de la motivación en Ambientes Virtuales de Aprendizaje ha incrementado en la última década, de acuerdo con los estudios realizados por Meşe y Sevilen (2021).

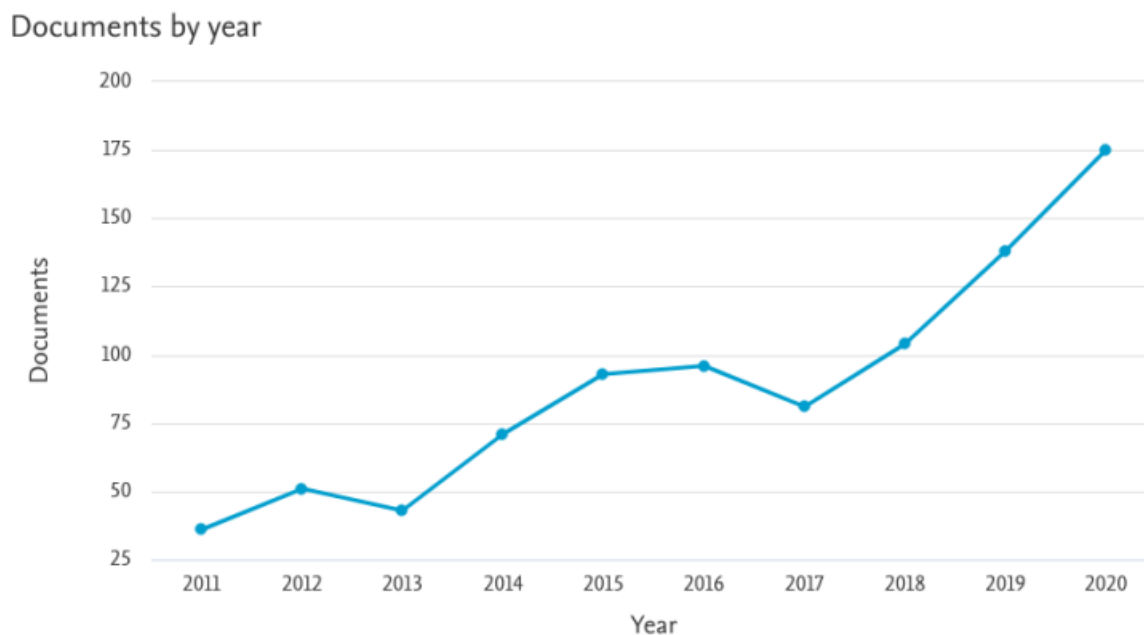


Figura 1. Incremento en el número de estudios realizados acerca de la motivación en el aprendizaje en línea en las últimas décadas. Tomado de "Factors influencing EFL students' motivation in online learning: A qualitative case study" (p. 12). Por Meşe

Las investigaciones realizadas por Meşe y Sevilen (2021) y Ryan y Deci (2020), coinciden en la importancia de realizar estudios en cuanto a la motivación como un factor fundamental en el aprendizaje del ser humano. Debido a que la pandemia del Covid-19 obligó al sistema educativo mundial a reinventarse, las investigaciones sobre el alcance de los logros propuestos para la educación por medio de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) han venido cobrando mayor relevancia. El presente estudio se centra en explorar cómo perciben los estudiantes el alcance de las metas establecidas a partir de la Teoría de la Autodeterminación (SDT por sus siglas en inglés: *Self-Determination Theory*).

1.2 Planteamiento del Problema

El entendimiento de lo que un individuo requiere para completar una meta, es un interrogante que se han planteado Deci y Ryan (1985) desde sus inicios en 1985, hasta sus últimas actualizaciones en el 2020. El surgimiento de diferentes tecnologías disponibles para el aprendizaje hace necesario entender cómo los estudiantes pueden completar de manera satisfactoria los logros. Deci y Ryan (1985), plantean la *Self-Determination Theory* (SDT) a partir de la búsqueda de la motivación que tiene un individuo para alcanzar sus objetivos.

Esta teoría ha sido aplicada desde sus inicios en 1985 en diferentes estudios para revisar si la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas planteadas en ella se cumple, y el individuo logra alcanzar sus metas con éxito. Deci y Ryan (1985) realizaron las primeras pruebas para recolectar la información relacionada con esta teoría en unos diferentes contextos, inicialmente contexto educativo utilizando 200 estudiantes de pregrado como población del estudio. Posteriormente, se reajustaron los cuestionarios y se aplicaron en 923 estudiantes de pregrado y 193 sujetos no-estudiantes, entre los cuales participaron madres de un proyecto de investigación, empleados corporativos y algunos pacientes hospitalizados que presentaban problemas cardíacos.

Keller (2016) establece que la motivación en un sujeto se puede ver representada en la obtención de sus logros, ya que, dicho sujeto adopta la perseverancia como un principio para alcanzarlos. Ginsberg y Wlodkowski (2019) se refieren a la motivación como el concepto de la energía que el ser humano dedica para el logro de una meta personal. Ginsberg y Wlodkowski (2019) expresan que “*we conceptualize motivation as the energy that human being direct toward achieving a goal. When learners are intrinsically motivated, they initiate, mediate, and experience motivation as a desired outcome that is inseparable from learning.*” (p.2)¹.

Ginsberg y Wlodkowski (2019) indican que “existe evidencia sustancial de que la motivación está relacionada de manera consistente y positiva con el compromiso, el aprendizaje y los logros educativos” (p. 56). Para Ginsberg y Wlodkowski (2019) la motivación representa la energía que el ser humano invierte en alcanzar una meta, mientras que Keller (2016) relaciona la motivación con el objetivo trazado para alcanzar una meta.

Cook y Artino (2016) definen la motivación como el proceso por medio del cual un individuo elige un objetivo y mantiene esa meta en mente para alcanzarlo. Esta definición ratifica la motivación como un proceso, y la conexión entre la elección de una meta, el esfuerzo y el comportamiento que se debe tomar para generar compromiso y persistencia y poder completar un objetivo de manera satisfactoria. Orbegoso (2016) presenta una reseña sobre la SDT en la que se exaltan tres categorías: motivación Intrínseca, motivación Extrínseca y Amotivación o Desmotivación.

Ryan y Deci (2020) presentan la taxonomía de la motivación de la SDT y en ella exaltan cómo la motivación extrínseca se va transformando en un factor interno a través de un proceso de internalización. En la taxonomía se exponen cuatro subtipos de la motivación extrínseca. El primer subtipo de la motivación extrínseca es la regulación externa. Esta

¹ Se puede entender como: Conceptualizamos la motivación como la energía que el ser humano dirige hacia la consecución de una meta. Cuando los alumnos están intrínsecamente motivados, inician, median y experimentan la motivación como un resultado deseado que es inseparable del aprendizaje.

regulación tiene que ver con los castigos o las recompensas como factores que provienen de afuera del individuo, y que por tanto los hace incontrolables o no-autónomos. El segundo subtipo se denomina regulación introyectada, la cual consiste en la aprobación de sí mismo y en la aprobación de los otros, ya sea para evitar burlas o para reducir la ansiedad y el sentimiento de fracaso. En este caso, se puede apreciar cierta forma de autorregulación y autocontrol, ya que es el mismo individuo quien decide cómo actuar para su propia aprobación.

En el tercer subtipo, se ve al sujeto con una motivación más de carácter interno. Esta subcategoría se denomina regulación identificada y, es en esta, en la que el individuo empieza a identificarse con el valor de una actividad, ya no tanto por el valor externo, sino por lo que le aporta a sí mismo. En esta categoría se puede apreciar mayor voluntad para realizar las actividades. En el último subtipo se encuentra la regulación integrada, en la cual el individuo se integra con el valor de la actividad y además la ve útil y conectada con otros campos de su interés.

La SDT ha servido de referente para analizar diferentes contextos educativos, por ejemplo, en educación formal básica (Chang, *et al.*, 2016), media (Cuevas, *et al.*, 2016) y superior (Alves y Morais, 2017), educación no-formal (Genc, *et al.*, 2016), y también con docentes (Sjorebø, *et al.*, 2009). Debido a la pandemia del Covid-19, los estudios a propósito del alcance de los logros propuestos en los AVA han incrementado. Chiu (2022) realizó un estudio durante la pandemia del Covid-19, en el que utilizó la SDT para realizar una revisión de la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) durante el confinamiento. El estudio se realizó con estudiantes de grados 8° y 9° de diferentes instituciones de educación media en Hong Kong.

El enfoque principal del estudio era revisar el impacto del cambio forzoso al aprendizaje en línea. El aprendizaje en línea tuvo sus inicios alrededor de los años 1980 según lo planteado por Moore *et al.*, (2011). Dichos autores también indican que el aprendizaje en línea ha sido la evolución de la educación a distancia la cual data aproximadamente del siglo

XVIII, pasando por las diferentes formas de comunicación que han evolucionado con el progreso de la tecnología e innovación a lo largo de la historia, tales como la correspondencia, el telégrafo, y la internet.

Mouratidis y Papagiannakis (2021), establecen la importancia y el incremento del uso de escenarios virtuales durante la pandemia como son: el teletrabajo, las teleconferencias, la telesalud, las compras en línea y el aprendizaje en línea. En el ámbito educativo, este escenario se conoce como AVA; Trafford y Shirota (2011) se refieren a los AVA como un conjunto de herramientas de software que apoyan la gestión de la educación y la docencia mediante el uso del internet. Urquidi, *et al.* (2019) presentan otra perspectiva de los AVA, indicando que son instrumentos que permiten la integración de la comunicación de manera eficiente, que se constituyen como herramientas tecnológicas que permiten darle flexibilidad y pertinencia a los procesos educativos, propiciando la obtención de mayores resultados, siempre y cuando haya una planificación eficaz aplicada de acuerdo con el contexto.

El ámbito internacional presenta diferentes estudios que se centran en la SDT y el aprendizaje virtual. Según la validación de estudios desarrollados en relación con la SDT y los AVA, Chen y Jang (2010) presentan un estudio ampliamente citado por otros investigadores. Este estudio se centró en la importancia de investigar la motivación de los estudiantes en AVA, y presenta un soporte de que la principal teorización de la SDT sobre la motivación intrínseca, extrínseca y la desmotivación, son constructos distintivos que se ven influenciados directa o indirectamente por el apoyo contextual, lo cual se ve reflejado en los resultados de los estudiantes. Roca y Gangé (2008) presentan un estudio que toma como base la SDT para ampliar el Modelo de Aceptación de la Tecnología (*Technology Acceptance Model, TAM*) en el contexto de los AVA. Chiu (2022) realizó una investigación durante la pandemia del Covid-19, para revisar cómo el enganchamiento de los estudiantes se vio afectado durante la pandemia.

La base de esta revisión se postuló en cuestionarios sobre la SDT que se realizaron antes y después de 9 meses de exposición al aprendizaje en línea. Akbari *et al.* (2015)

presentan un estudio sobre el contraste entre un grupo de aprendizaje de inglés a través de una red social (Facebook) y en otro presencial en el aula, basados en la SDT. En el ámbito nacional, Vieira y Macías (2018), presentan un estudio enfocado en la revisión de la SDT en algunos estudiantes de colegios a propósito del uso de las TIC en el aula de clase.

Fandiño, *et al* (2019) presentan un estudio centrado en analizar e identificar los aspectos motivacionales para el aprendizaje de una lengua extranjera en estudiantes de pregrado de modalidad virtual y a distancia, usando una revisión de la SDT. En el ámbito local se pudo encontrar un estudio de Muñoz-Restrepo y Ramírez-Valencia (2014) que se centra en la necesidad de reducir el castigo y la recompensa para que los estudiantes puedan desarrollar motivación por lo que realizan; en consecuencia, este trabajo propone utilizar estrategias que apoyen las NPB indicadas en la SDT.

1.3 Pregunta problematizadora

Según la Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci (2020), la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas es fundamental para el éxito en las metas establecidas. ¿A partir de la Teoría de la Autodeterminación, cómo perciben los estudiantes sus experiencias vividas en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje de la Maestría en Educación (Virtual) en UPB?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Reconocer la percepción de los estudiantes de la Maestría en Educación (Virtual) en UPB en relación con la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas planteadas en la Teoría de la Autodeterminación, a partir de las experiencias vividas en Ambientes Virtuales de Aprendizaje.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Determinar qué tipo de estrategias utilizan los estudiantes para el fortalecimiento de la autonomía en su proceso de aprendizaje.
- Establecer la satisfacción de la NPB de la competencia a partir de la experiencia de los estudiantes en cuanto a la apropiación y la aplicabilidad de los conocimientos aprendidos en la Maestría.
- Identificar el relacionamiento de los estudiantes de la Maestría en Educación (Virtual) de UPB entre pares, docentes y la institución en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje.

1.5 Justificación

La motivación es el proceso individual por medio del cual cada ser humano desarrolla sus competencias y habilidades para poder alcanzar un objetivo propuesto. El contexto y las interacciones del aprendiz y el ambiente de aprendizaje posibilitan dichas habilidades y competencias, según lo indica Schunk *et al.*, 2012 (citados en Gustiani, 2020). De acuerdo con los antecedentes mencionados anteriormente, se podría entender la motivación como un componente que permite que los factores sociales y contextuales habiliten o bloqueen el proceso afectivo y cognitivo para la interacción entre el aprendiz, el ambiente de aprendizaje y el aprendizaje.

Por otra parte, Ryan y Deci (2020), en la revisión que realizaron a la SDT, argumentan que algunas políticas y prácticas educativas siguen ancladas a modelos motivacionales tradicionales; prácticas como el número de estudiantes en el aula, el interés por las notas cuantitativas, los indicadores de desempeño, y el esfuerzo de las instituciones por lograr buenos resultados en los exámenes de estado. Ryan y Deci (2020), indican que estas prácticas siguen en uso a pesar de tener diferentes avances en las investigaciones sobre este tema:

[...] despite substantial evidence for the importance of psychological need satisfactions in learning contexts, many current educational policies and practices around the globe remain anchored in traditional motivational models that fail to support students' and teachers' needs, a knowledge versus policy gap we should aspire to close. (p. 1)²

Sin embargo, Urhahne y Wijnia (2023) indican que se han realizado amplios estudios en relación con las teorías de la motivación en el ámbito educativo. En este artículo se presentan seis teorías prominentes: Teoría de la Expectativa de valor (*expectancy-value theory*), Teoría Cognitivo Social (*social cognitive theory*), Teoría del Interés (*interest theory*), Teoría del Logro del Objetivo (*achievement goal theory*), la Teoría de la Atribución (*attribution theory*), y la SDT (*self-determination theory*). Como se ha venido mencionando, La SDT se enfoca en la satisfacción de tres NPB, la autonomía, la competencia y el relacionamiento. La autonomía es uno de los aspectos que se resaltan en el aprendizaje en línea.

Vanslambrouck, *et al* (2018), mencionan que debido a la independencia que provee el aprendizaje en línea, el estudiante está en un riesgo más alto de deserción, a causa de la falta de acompañamiento e interacciones presenciales con otras personas. En un estudio realizado por Yantraprakorn, *et al* (2018), se pudo concluir que la retroalimentación inadecuada por parte de los docentes de cursos en línea podría desencadenar en los estudiantes la decisión de desertar del curso, ya que esta afecta la motivación del estudiante para continuar con su proceso.

² Se puede entender como: [... a pesar de la evidencia substancial de la importancia de la necesidad de la satisfacción psicológica en los contextos de aprendizaje, muchas políticas educativas y prácticas actuales alrededor del mundo permanecen ancladas a modelos tradicionales de motivación que fallaron en el apoyo a las necesidades de los estudiantes y los profesores, un conflicto entre el conocimiento y el vacío de políticas que debemos aspirar a cerrar.]

Aunado a esto, el estudiante puede encontrarse solo en su proceso de formación, si no cuenta con las competencias técnicas y tecnológicas para interactuar con las herramientas necesarias para este modelo de aprendizaje. Basados en lo anterior, la presente investigación podría cobrar importancia para la Maestría en Educación (Virtual), puesto que puede aportar en la integración de nuevos modelos de motivación en el aprendizaje en los entornos virtuales que contribuyan a la detección temprana de posibles deserciones. En este sentido, los resultados de esta investigación pueden contribuir con datos y hallazgos para estudios posteriores relacionados con el tema.

1.6 Contexto

El presente estudio se pretende realizar con estudiantes de Maestría de modalidad virtual de la Universidad Pontificia Bolivariana a nivel nacional. Los programas de maestría virtuales que brinda la universidad actualmente son 9. Dichos programas de maestría obtuvieron sus acreditaciones a partir del año 2016 como se evidencia en la Figura 2.

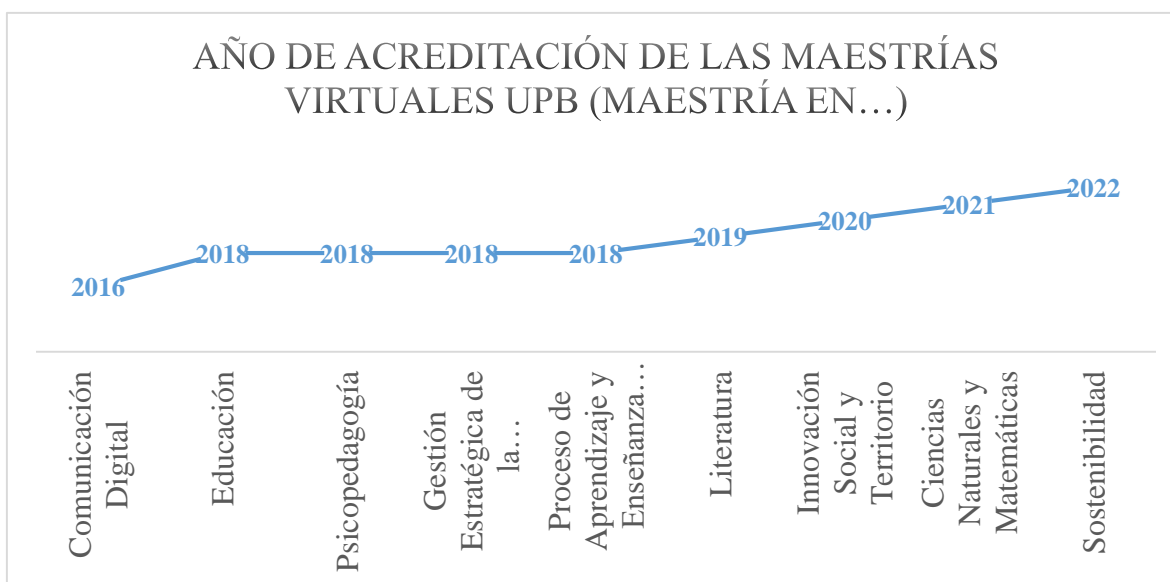


Figura 2. Se muestran los años en los que se han ido acreditando las Maestrías Virtuales en UPB. Información tomada del portal de estadísticas de la UPB.

De estos 9 programas, se va a tomar como referencia para la investigación algunos estudiantes de la Maestría en Educación (Virtual).

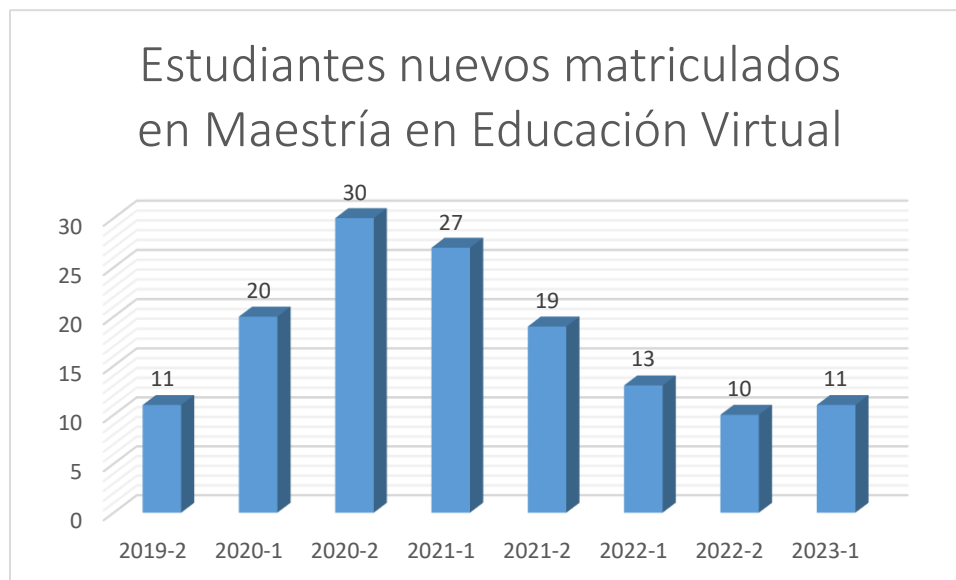


Figura 3. Total de estudiantes matriculados en la Maestría en Educación (Virtual) desde el 2019-2 hasta el 2023-1. Información tomada del portal de estadísticas de la UPB y de datos compartidos por la coordinación.

Como se puede observar en la figura 3, entre el 2020-1 y el 2021-2 se presentó un incremento en las matrículas de los estudiantes de Maestría en Educación (Virtual). Durante el primer semestre del año 2020, la pandemia del Covid-19 obligó al sistema educativo a volcarse a la virtualidad. Li y Lalani (2020) publicaron un artículo en abril del 2020, en el cual indican que para el tiempo de la pandemia se pudo observar que más de 1.2 billones de niños en alrededor de 186 países se vieron afectados por el cierre de sus instituciones educativas.

En la página de estadísticas de UPB, se muestra una gráfica que indica el número de estudiantes que se han graduado de los diferentes programas virtuales.

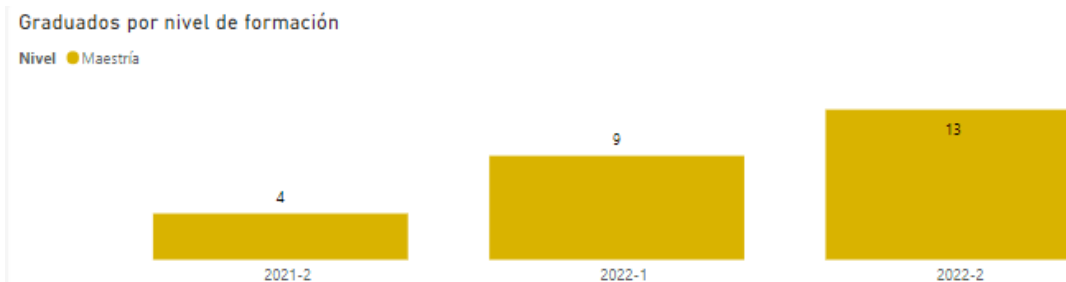


Figura 4. Total de estudiantes graduados en la Maestrías en Educación (Virtual) entre el 2021-2 y el 2022-2. Información tomada del portal de estadísticas de la UPB.

El enfoque principal de la SDT es revisar si un individuo logra alcanzar las metas propuestas por medio de la satisfacción de las NPB. Al revisar las estadísticas (número de estudiantes matriculados – Figura 3 versus número de estudiantes graduados – Figura 4) se observa una diferencia en el número de estudiantes que ingresan y los estudiantes que culminan en el tiempo esperado.

A partir de este contexto, esta investigación se centra en revisar cómo perciben los estudiantes de la Maestría en Educación (Virtual) de UPB sus experiencias en los AVA teniendo como base la SDT de Ryan y Deci (2020). La información recolectada puede contribuir para reforzar o apoyar los procesos de los estudiantes en los AVA.

Capítulo 2. Marco Referencial

Para recopilar la información de los datos para el marco referencial, se presenta a continuación el estado de la cuestión con diferentes estudios realizados respecto a la SDT en AVA. Cabe anotar que en el ámbito internacional es donde más se encontraron artículos relacionados con este tipo de estudios. Sin embargo, en el ámbito nacional y local, la información encontrada es limitada. Se encontraron algunos proyectos de investigación y algunos artículos acerca de la SDT en ambientes presenciales, pero poco en AVA.

2.1 Estado de la cuestión

El presente estudio se centra en la revisión de la percepción de la satisfacción de las NPB presentadas en la SDT para los estudiantes de la Maestría en Educación (Virtual) de UPB. Las bases de datos utilizadas para rastrear la información fueron *Google Scholar*, *Science Direct*, *Scopus*, *Taylor y Francis Online*, *Springer Link*, *Sage Journals*, *JSTOR*, *Redalyc*, *Scielo*, y el Repositorio institucional de la Universidad Pontificia Bolivariana. La ventana de consulta que se estableció fue entre el año 2017 y el 2022. Las palabras claves que se usaron como criterio de búsqueda fueron en su mayoría términos en inglés dado que se encontró poca información en español:

Palabras clave como criterio de búsqueda: SDT – Teoría de la Autodeterminación – *Self-Determination Theory* – *motivation* – *e-learning* – *online learning* – virtual learning – motivación – aprendizaje *e-learning* – aprendizaje en línea – aprendizaje virtual – ambientes virtuales de aprendizaje – AVA.

Para la búsqueda del ámbito local y nacional, se realizaron búsquedas en las fuentes mencionadas anteriormente y en repositorios de algunas universidades en Colombia tales como: Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), Universidad EAFIT, Universidad de

Antioquia (UdeA), Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), y en la Universidad Católica de Colombia, y en la Universidad de los Andes. Solo se hallaron dos documentos entre las fuentes investigadas, ambos en inglés, usando como criterio de búsqueda “self-determination theory - online” y sus términos derivados tales como *e-learning*, aprendizaje virtual y aprendizaje en línea tanto en español como en inglés.

2.1.1 Ámbito Internacional

Dentro de la teoría revisada como base para el presente estudio, se han evidenciado algunos conceptos centrales en relación con la investigación sobre la SDT. Los autores más destacados en estudios de este aspecto son Ryan y Deci (2020), quienes recientemente realizaron una re-explicación de su teoría, actualizando un estudio que ha estado en vigencia desde sus inicios en los años ochenta. La SDT se encuentra en todos los artículos revisados para el presente estudio.

El factor que más se resalta en la SDT es la labor de cubrir las NPB de los estudiantes, categorizadas como autonomía, competencia y relacionamiento. Uno de los resultados más relevantes es la necesidad de destacar tanto la motivación del estudiante como la del docente en este proceso de aprendizaje. Ryan y Deci (2020), en su más reciente actualización de la SDT, reconocen que a pesar de tener una teoría muy sólida que ha estado en rigor por décadas, muchas instituciones aún están ancladas a modelos de motivación tradicionales que no suplen las NPB de los estudiantes y/o los docentes.

Como se puede observar en la Tabla 1 la mayoría de los artículos a propósito de la SDT en AVA se encuentra en países orientales.

Tabla 1. Artículos investigados en el ámbito internacional relacionados con la SDT en AVA.

Artículos revisados en el ámbito internacional		
Año	Autor(es)	País
2017	Alves y Morais	Portugal
2018	Vanslambrouck et al.	Bélgica
2019	Huang, et al.	Estados Unidos
2020	Ferrer et al.	Australia
2020	Gustiani	Indonesia
2020	Salikhova et al.	Russia
2021	Meşe y Sevilen	Turquía
2021	Shah et al.	Pakistan
2022	Chiu	China
2022	Darwin y Chaeruman	Indonesia
2022	Haukås et al.	Noruega
2022	Hu et al.	China
2022	Ismailov y Chiu	Japan
2022	Mahande et al.	Indonesia
2022	Nandi y Mehendale	India
2022	Raja	Estados Unidos

De las NPB mencionadas anteriormente, se resalta la autonomía, del cual se desprenden la autodeterminación, la autorregulación, la auto eficiencia, auto eficacia y la autodisciplina, las cuales se encuentran en varios de los referentes investigados para el presente estudio (Vanslambrouck *et al.*, 2018; Ferrer *et al.*, 2020; Gustiani, 2020). Estos son un factor relevante de la autonomía como una necesidad psicológica básica, pero también son elementos fundamentales para el aprendizaje por medio de los AVA debido a que es el estudiante quien debe llevar su propio proceso de una manera autónoma.

Uno de los temas repetidos en los diferentes documentos revisados es la deserción escolar (Alves y Morais, 2017; Vanslambrouck *et al.*, 2018; Chiu, 2022). Entre los diferentes aspectos que presuponen este impacto en los estudiantes que dejan sus estudios, se encuentra la falta de capacitación tecnológica tanto para los docentes como para los estudiantes

(Vanslambrouck *et al.*, 2018; Huang *et al.*, 2019; Haukås *et al.*, 2022). Otro de los posibles factores encontrados en el material revisado, son los reportes de problemas de salud que indicaron los estudios de Gustiani (2020) y Chiu (2022). Ambos indican que los estudiantes reportaron problemas tanto físicos (fatiga, dolor de cabeza y fiebre) como mentales (ansiedad y estrés).

Por otra parte, se establece la importancia de abordar el tema de la motivación desde sus diferentes tipos, es decir, tener en cuenta tanto la motivación intrínseca como la motivación extrínseca y la desmotivación (Vanslambrouck *et al.*, 2018; Ferrer *et al.*, 2020; Gustiani, 2020; Meşe y Sevilen, 2021).

En conclusión, los principales términos para tener en cuenta en el presente estudio son la SDT, la necesidad de indagar a fondo sobre los temas relacionados con la autonomía, el relacionamiento y la competencia, aclarar los diferentes tipos de motivación y tener claro qué factores hacen parte de la motivación intrínseca y la motivación extrínseca.

A continuación, se describen los aspectos metodológicos de las investigaciones a nivel internacional, se pudieron establecer ciertas coincidencias a propósito de las técnicas y las herramientas utilizadas. Algunos coincidieron en el uso de pruebas diseñadas por Deci y Ryan en diferentes años.

En los artículos de Vanslambrouck *et al.* (2018), Ferrer *et al.* (2020), se encontraron instrumentos similares para medir la motivación. Entre los más destacados, se encuentran diferentes tipos de encuestas con escalas tales como la Escala de Motivación Académica (AMS por sus siglas en inglés *Academic Motivation Scale*) diseñada por Vallerand *et al.*, (1992). Esta escala se centra en medir la motivación intrínseca y extrínseca hacia la educación. Otro de los instrumentos de medición más comunes para este tipo de investigación fue la escala de Likert (Vanslambrouck *et al.*, 2018; Huang *et al.*, 2019; Ferrer *et al.*, 2020; Shah *et al.*, 2021; Ismailov y Chiu, 2022; Haukas *et al.*, 2022; Chiu, 2022; Nandi, 2022). Esta

es una escala que se usa para medir diferentes pruebas gracias a su flexibilidad y adaptabilidad para recolectar información pues en ella se pueden distinguir diferentes niveles de acuerdo o desacuerdo por parte de los participantes. Como tendencia se usó una escala entre 1 y 5.

Artículos como los de Fandiño *et al.* (2019), Hu *et al.* (2022) y Mahande *et al.* (2022) usaron como base la SDT para diseñar los instrumentos de medición que incluyeron en sus estudios. Fandiño *et al.* (2019) indican que desarrollaron su instrumento de medición utilizando las teorías de Deci y Ryan recolectadas en los años (1985, 2008; 2014). Hu *et al.* (2022) adaptaron sus preguntas para la entrevista utilizando la Escala del Inventario de Motivación Intrínseca (IMI por sus siglas en inglés *Intrinsic Motivation Inventory*) y la escala de Necesidad de Relacionamiento (NRS por sus siglas en inglés *Need for Relatedness Scale*). Mahande *et al.* (2022) basaron las preguntas de su cuestionario en las NPB de la SDT y en el modelo ARCS de la motivación.

Huang *et al.* (2019), utilizaron la prueba *The Player Experience Need Satisfaction* (PENS) para medir las 3 NPB: competencia, autonomía y relacionamiento. La competencia se midió a través de 4 aspectos enfocados en la percepción de los estudiantes acerca de qué tan retadoras eran las actividades sin que estas generaran una dificultad abrumadora. Para medir el nivel de autonomía se utilizó una sub-escala de 4 ítems la cual valoraba la capacidad de elección y libertad de los participantes para elegir actividades de sus propios gustos. Por último, el relacionamiento se validó con una escala enfocada en la percepción de los estudiantes acerca de la interacción con los otros en los AVA. Huang *et al.* (2019), también utilizaron la prueba *Intrinsic Motivation Inventory* (IMI) para medir la percepción en cuanto al nivel de motivación intrínseca, y la prueba *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS) para valorar las emociones positivas de los participantes.

Shah *et al.* (2021) utilizaron 3 instrumentos: la escala del clima de aprendizaje, la escala de Satisfacción de Necesidades / no Satisfacción de Necesidades, y la escala de motivación de los estudiantes en línea. La Escala del Clima de Aprendizaje (*Learning*

Climate Questionnaire, Williams y Deci, 1996) la cual se propone para evaluar el ambiente de aprendizaje en línea y su impacto en la motivación de los estudiantes. Esta escala se compone de cuatro factores: autonomía, competencia, apoyo y estructura. Por otra parte, Shah *et al.* (2021) e Ismailov y Chiu (2022), utilizaron la escala de Satisfacción de Necesidades / no Satisfacción de Necesidades (BPN Levesque-Bristol *et al.*, 2011) para medir la percepción de los estudiantes respecto a la satisfacción de estas NPB. El último instrumento que usaron Shah *et al.* (2021) fue la escala de motivación de los estudiantes en línea (*Online Student Engagement Scale*, Dixson, 2015) para valorar la percepción de la motivación de los estudiantes en los AVA.

Además de las encuestas como un instrumento de recolección de información, también se evidenció una tendencia en el uso de diferentes clases de entrevistas: semiestructuradas, no estructuradas o a profundidad, algunas de manera individual y otras grupales (Ferrer *et al.*, 2020; Gustiani, 2020; Meşe y Sevilen, 2021). En algunos de los estudios, se presenta una tendencia hacia el uso de métodos descriptivos y estudios de casos. En cuanto al enfoque de investigación, se encuentra una tendencia a realizar los estudios tanto de manera cualitativa como cuantitativa.

Para el estudio actual se revisó en detalle varias de las escalas mencionadas anteriormente, para definir si eran los instrumentos más adecuados para recolectar los datos necesarios.

Los resultados presentados por los diferentes estudios analizados son diversos. No obstante, se pueden encontrar algunas tendencias entre ellos. Dentro de los temas más recurrentes sobresale la importancia de aspectos como la retroalimentación y el relacionamiento con los docentes, el relacionamiento con los pares, la autonomía que presentan los estudiantes en AVA, y los diferentes perfiles que se presentan de algunos estudiantes de acuerdo con sus estilos de aprendizaje.

El uso adecuado de los AVA puede tener un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes tal y como se puede observar en los trabajos de Alves y Morais (2017), Ferrer *et al.* (2020), y Salikhova (2020). Por otra parte, en los trabajos de Alves y Morais (2017), Huang *et al.* (2019), y Meşe y Sevilen (2021), se resalta la importancia de la retroalimentación y la interacción con el docente y los pares en los AVA. Los resultados de los diferentes estudios arrojaron que los estudiantes se sienten más motivados cuando dichas condiciones son adecuadas.

Por otro lado, Huang *et al.* (2019), Salikhova (2020) y Shah *et al.* (2021), coinciden en las conclusiones sus estudios, que los estudiantes que desarrollan la autonomía para trabajar de manera eficiente en los AVA son más dados a tener un alto grado de motivación para desempeñarse y destacarse de manera positiva en los AVA. Gustiani (2020) expone en su conclusión que la motivación se ve influenciada por los aspectos mencionados en los estudios anteriores.

Se encontraron hallazgos singulares en algunos trabajos de investigación. Vanslambrouck *et al.* (2018), presentan tres perfiles en los estudiantes como resultado de los datos obtenidos: perfil aditivo, perfil autodeterminado, y perfil moderado, señalando la importancia de tener en cuenta las características de los estudiantes para el aprendizaje en línea. También se menciona en el artículo de Vanslambrouck *et al.* (2018), que contar con habilidades tecnológicas previas (tanto los estudiantes como los docentes), puede influir en un mejor desempeño para el estudiante y un nivel de motivación más alto en los AVA.

Gustiani (2020) indica que las instituciones deben prestar más atención a los factores externos, ya que estos impactan positivamente los factores internos de la motivación y sumados tienen impactos positivos en el estudiante. Factores de la motivación intrínseca tales como ganar nuevos conocimientos, placer del aprendizaje desde la comodidad del hogar, y aprender a usar diferentes plataformas. Factores extrínsecos como evitar el castigo universitario de compensación de tiempo debido a faltas de asistencia, evitar tiempos de desplazamiento y ahorro de dinero, más trabajos del hogar en casa, y la desmotivación por

factores como la falta de buena señal de internet, buenos equipos, fallas en la electricidad, y problemas en la comunicación.

Meşe y Sevilen (2021), exponen sus principales resultados en dos temas y ciertos subtemas abrigados en estos: Factores Internos y Factores Externos que afectan la motivación. Entre los factores internos se identificaron 3: la satisfacción por el contenido del curso, la necesidad de comunicación y la autorregulación. La satisfacción del curso no se alcanzó como se esperaba por parte de algunos estudiantes que sintieron que el curso los preparaba para el examen, pero no para usar el idioma en la vida real (es más un problema del enfoque usado en la clase que de la interacción con el ambiente virtual). En general, todos los estudiantes expresaron que la falta de comunicación e interacción con los compañeros los afectaba con argumentos como la falta de socialización de los temas, la falta del apoyo de otros, el reto que genera ver que otros avanzan, entre otros.

En cuanto a la autorregulación, en general se observó que no estaban acostumbrados a esta clase de disciplina (pero es un factor que se puede mediar con cambios de hábitos). En cuanto a los factores externos se identificó que los docentes juegan un papel muy importante con su metodología, su interacción con la clase y con la retroalimentación adecuada. Explican que en las clases podían hablar con los docentes en varios espacios, mientras que en la virtualidad era solo la clase y no tenían muchas otras interacciones.

Los compañeros también se presentaron como un factor extrínseco. La falta de asistencia constante a clase, las dificultades para trabajar en grupos y la necesidad de intercambiar ideas, se destacaron entre las respuestas de los estudiantes. Factores organizacionales y situacionales se presentaron como la falta de organización de la institución por organizar los grupos en iguales niveles, y la falta de concentración que se veía en casa por las interrupciones familiares, estar demasiado "cómodo" y no prestar atención, o esconderse tras la cámara apagada y evitar la interacción.

Cabe resaltar que varias de las investigaciones relacionadas con la motivación en los AVA se han realizado en países del medio oriente y Asia (Turquía, Indonesia, Vietnam, Tailandia, Emiratos Árabes Unidos y Hong Kong). También hay varios estudios de Norte América, Europa y Oceanía (Estados Unidos, Reino Unido, Bélgica, Cataluña y Australia). Sin embargo, hay poca investigación a nivel de nacional y local.

2.1.2 Ámbito Nacional

A nivel nacional, la teoría que se puede encontrar a propósito de la SDT en los AVA es muy escasa.

Tabla 2. Artículos investigados en el ámbito nacional relacionados con la SDT en AVA.

Artículos revisados en el ámbito nacional		
Año	Autor(es)	Departamento
2018	Viera y Macías	Bogotá
2019	Fandiño et al.	Virtual a nivel Nacional

Sin embargo, Viera y Macías (2018), desarrollaron un estudio relacionado con la SDT en AVA en el cual se presenta el modelo UbiTAG. En este estudio se indica que a pesar de que se ha invertido mucho en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), cuando estas se implementan en países en desarrollo se percibe la ausencia de factores como: desarrollo del contenido, entrenamiento a los docentes y apoyo tecnológico.

Por otra parte, Fandiño (2019) de la mano del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia indica que es necesario el aprendizaje de otra lengua en todos los niveles de la educación, principalmente inglés. El aprendizaje de una lengua extranjera depende de factores como la inteligencia, la actitud y la motivación. La motivación es compleja ya que depende de diferentes factores que son difíciles de controlar o prever. A pesar de que hay

muchos estudios sobre la motivación, pocos se enfocan en el aprendizaje de inglés online y la motivación para aprenderlo.

Al revisar las diferentes metodologías utilizadas en los estudios realizados a nivel nacional, no se pudieron establecer conexiones entre los trabajos, puesto que, la información recolectada es limitada.

Fandiño (2019), realizó un estudio cualitativo de tipo fenomenológico con 19 estudiantes de la UVD como muestra; Se realizó una entrevista individual semiestructurada para identificar y comprender los factores relacionados con la motivación. A su vez, Viera y Macías (2018), realizaron un estudio de tipo exploratorio, y diseñaron un cuestionario propio de la investigación, para, medir las experiencias de los estudiantes como parte de la estrategia “Monitores líderes” dirigida hacia la autonomía, el relacionamiento y la competencia por la SDT.

En los hallazgos revisados en los artículos del ámbito nacional se pudo encontrar una coincidencia con los artículos del ámbito internacional en cuanto a la importancia de la retroalimentación y el acompañamiento del docente. Además de esto, también se menciona la importancia de la autonomía para los estudiantes en los AVA.

Fandiño *et al.* (2019), concluyen que la motivación es un factor clave en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en AVA. El estudio sugiere que la motivación es un factor fundamental para mantener el compromiso de los estudiantes en el aprendizaje en línea y que la retroalimentación y el apoyo del tutor son esenciales para mantener altos niveles de motivación. Además, Fandiño *et al.* (2019) destacan la importancia de la autonomía del estudiante en el aprendizaje en línea y sugieren que los estudiantes deben tener acceso a diferentes recursos y herramientas para apoyar su aprendizaje. En general, el estudio sugiere que los programas de aprendizaje de idiomas en línea deben centrarse en la

motivación, la retroalimentación y el apoyo para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Viera y Macías (2018), proponen buscar una estrategia de cómo involucrar a los estudiantes en la gestión de la tecnología educativa en la escuela, para fomentar su desarrollo de autodeterminación y liderazgo. Los autores argumentan que, al involucrar a los estudiantes en la gestión de la tecnología, se les brinda la oportunidad de tomar decisiones y responsabilidades, lo que aumenta su motivación y compromiso con el aprendizaje.

2.1.3 Ámbito Local

En la búsqueda de los referentes en cuanto al ámbito local, no se pudieron hallar artículos directamente relacionados con la SDT en AVA que cumplan con el mínimo criterio establecido de Introducción – Metodología – Resultados y Conclusiones (I-M-R-C) y por consiguiente no tienen validez para el presente estudio. Se encontraron estudios referentes a la SDT en ambientes presenciales, pero no en AVA, o estudios a propósito de la motivación en AVA donde se menciona la SDT, pero no como el eje central del estudio.

Salazar (2022), presenta un estudio titulado “¿Quién es un docente motivador? Significados para estudiantes de Medicina”, el cual se desarrolló en la Universidad de Antioquia. En dicho estudio se menciona la SDT, sin embargo, no es el enfoque central del mismo, ya que está dirigido hacia la motivación en general. También se menciona la relevancia del aprendizaje virtual debido a la pandemia del Covid-19. En este caso los AVA no son el enfoque central del estudio.

Pineda Sánchez (2018) enfocó su estudio de investigación en los recursos utilizados en AVA y cómo estos inciden en asuntos que presenta como importantes, tales como: la autodirección, la motivación, la reflexión crítica, la autoevaluación y la autoeficacia. Sin embargo, en dicho estudio no se habla de la SDT específicamente.

Por otra parte, Gamarra Duque (2017) desarrolló su trabajo de grado para optar al título de Magister en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales en relación con la propuesta de una articulación entre los modelos de AVA y las cartillas diseñadas para escuela nueva. Sin embargo, en dicho estudio se menciona la motivación, pero no se encontraron datos directamente relacionados con la SDT.

Como se mencionó anteriormente, dada la limitada investigación en este campo aún hay mucho por explorar a nivel Colombia y Latinoamérica. Incluso es aún más necesario empezar a realizar diferentes investigaciones con este enfoque a nivel local para analizar qué problemáticas se pueden encontrar en los AVA, puesto que estos ambientes avanzan cada día más.

2.2 Marco conceptual

Para el desarrollo del siguiente marco conceptual, se tomó como referencia a diferentes autores que cuentan con un número de citas representativo en la literatura relacionada con los conceptos centrales del presente proyecto. Dichos conceptos son: *e-learning* (y AVA), la Teoría de la Autodeterminación (SDT) y la percepción.

2.2.1 E-learning

El término *e-learning* es un concepto que ha tomado fuerza durante los últimos años debido a la incorporación de nuevas tecnologías en los contextos educativos. Catherall (2004), define el término *e-learning* como:

“[...] a contraction of electronic learning, and we may assume this describes an electronic or, more precisely, computer-based form of learning experience. However, on deeper consideration, we may be forgiven if we cannot readily provide a simple definition for e-learning, a term which has been used heavily in recent years within wide range of educational contexts.” (p. 1)³

Para la época en la que se empezó a acuñar el concepto *e-learning*, Catherall (2004) expresa que no existía una definición puntual del término, dado que estaba en auge. Se presenta como las experiencias de aprendizaje acompañadas o soportadas por medio de equipos de cómputo, es decir, se entiende el término como el uso de dispositivos electrónicos que aportan valor al aprendizaje. Debido a la conectividad de los equipos electrónicos con el mundo, este tipo de aprendizaje permitió la interacción de diferentes participantes a nivel global.

Clark y Mayer (2016) plantean que el término *e-learning* hace referencia al aprendizaje impartido por medio de cualquier dispositivo digital (ya sea computador de escritorio o portátil, *smartphone*, *Tablet*, entre otros). Los diferentes tipos de contenidos que puedan ser transmitidos por medio de estos dispositivos y que provean contenidos tanto informativos como de desempeño, hacen parte de este tipo de aprendizaje.

“In short, the “e” in e-learning refers to the “how”—the course is digitized so it can be stored in electronic form. The “learning” in e-learning refers to the “what”—the course includes content and ways to help people learn it—and the “why” of e-learning is the purpose: to help individuals achieve educational goals or to help

³ Se puede entender como: [...] una contracción del aprendizaje electrónico, y podemos asumir que esto describe algo electrónico o, más precisamente, una forma basada en computación de una experiencia de aprendizaje. Sin embargo, en una consideración más profunda, se nos puede perdonar si no podemos proveer prontamente una definición simple de *e-learning*, un término que se ha usado fuertemente en años recientes, con un amplio alcance de contextos educativos.”

organizations build skills related to improved job performance.” (Clark y Mayer, 2016, p. 10)⁴

Clark y Mayer (2016), resaltan la diferencia entre los programas informativos y los programas de desempeño que se pueden implementar a través de *e-learning*. Indican que los programas informativos son aquellos que proveen formación teórica o conceptual. Algunos ejemplos de estos programas se pueden apreciar en un curso de historia de la educación, un programa curricular para docentes, un módulo sobre las políticas de una institución o los lineamientos a seguir, en donde los participantes reciben información puntual sobre diferentes temas.

Por otra parte, los programas de desempeño que se aplican por medio de *e-learning* se centran en desarrollar habilidades en los participantes de una manera práctica gracias al uso de dispositivos electrónicos. Esta clase de programas los podemos ver en cursos como simuladores de vuelo para pilotos, cursos de desarrollo de *softwares*, o un curso de desarrollo de ambientes virtuales de aprendizaje para docentes, en los cuales se potencian las habilidades de los aprendices de una manera práctica.

Además de esto, se resalta la importancia del compromiso entre los actores del aprendizaje, es decir, la conexión o el enganche que se establece entre las diferentes partes involucradas en dicho proceso de aprendizaje (el instructor, el estudiante, los compañeros, los contenidos y el ambiente), y el logro de los objetivos de aprendizajes planteados. *“Engagement is at the heart of all successful learning episodes. We define engagement as meaningful psychological interaction between the learner and the instructional environment that promotes the achievement of the learning goal.”* (Clark y Mayer, 2016. p. 222)⁵.

⁴ Se puede entender como: “En resumen, la “e” en e-learning se refiere al “cómo” – el curso es digitalizado de tal manera que pueda ser almacenado en una forma electrónica. El “aprendizaje” en e-learning se refiere al “qué” – el curso incluye contenido y maneras para ayudar a que las personas lo aprendan – y el “por qué” del e-learning es el propósito: para ayudar a los individuos a alcanzar los objetivos educacionales o para ayudar a las organizaciones a construir habilidades relacionadas con la mejoría del desempeño laboral” (Clark y Mayer, 2016. p. 222).

⁵ Se puede entender como: “*Engagement* está en el corazón del éxito de los episodios de aprendizaje. Definimos *engagement* como una interacción psicológica significativa entre el aprendiz y el ambiente instruccional que promueve el alcance del objetivo de aprendizaje.” (Clark y Mayer, 2016. p. 222).

- **Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA)**

El aprendizaje *e-learning* requiere una base sobre la cual presentarse, y son las plataformas de aprendizaje las que sirven de soporte para su adecuado funcionamiento por medio de dispositivos electrónicos. Weller (2007), menciona que hay dos modelos principales sobre los cuales se presentan este tipo de aprendizajes: los Sistemas de Gestión de Aprendizaje (LMS por sus siglas en inglés *Learning Management Systems*) y los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (VLE por sus siglas en inglés *Virtual Learning Environments*).

Weller (2007) presenta algunas de las principales diferencias de ambos conceptos. Una de las más relevantes es que los LMS gestionan el proceso y el progreso del estudiante a lo largo de un curso o un programa; es decir, gestiona el seguimiento de notas, realimentación, material, evaluaciones y demás recursos sin muchas variaciones a lo largo de un curso.

En cambio, los AVA integran los contenidos y las interacciones con diferentes recursos modificables en tiempo real, pero no posibilita un seguimiento integral de la gestión del curso o el programa. Weller (2007) argumenta una diferencia principal entre la terminología usada para ambos conceptos; expone que la palabra ‘virtual’ en los AVA como:

The term virtual learning environment is often objected to because of the ‘virtual’, as it seems to be in contrast to ‘real’, which implies that learning through such an environment is a poor relation to any learning that takes place in a face-to-face setting. (Weller, 2007. p. 2)⁶.

⁶ Se puede entender como: “El término ambiente virtual de aprendizaje recibe a menudo objeciones debido a lo “virtual” ya que parece estar en contraste con lo “real”, lo cual implica que el aprendizaje a través de tales ambientes es una pobre relación para cualquier aprendizaje que toma lugar en un escenario presencial”. (Weller, 2007. p. 2)

Por otra parte, define el término *management* en LMS como: “[...] *‘learning management system’ (LMS) causes consternation in some educators because of the suggestion that it ‘manages’ the student’s learning in a very direct manner.*” (Weller, 2007. p. 2)⁷. Estas dos terminologías entran en conflicto con la literatura que apoya el *e-learning* y los AVA, puesto que dos de los factores principales son la autonomía y la interacción.

Dillenbourg *et al.* (2002), definen los AVA como un instrumento tecnológico estructurado que tiene como objetivo educar, sea de manera presencial o a distancia, permitiendo que los educandos se relacionen de forma fluida, interactiva, sincrónica y asincrónica, con el fin de adquirir conocimientos específicos de acuerdo con sus intereses.

2.2.2 Teoría de la Autodeterminación

La SDT fue evolucionando como producto de las investigaciones que Deci inició en 1971 a cerca de los efectos que tiene la recompensa extrínseca sobre la motivación intrínseca. Entre los resultados principales de su teoría, se encuentra que no siempre la recompensa externa apoya la persistencia para alcanzar un logro. De hecho, como resultado de sus estudios, Deci plantea que la recompensa externa puede socavar la motivación intrínseca. (Deci y Ryan, 2012).

Ryan y Deci (2020) plantearon inicialmente la SDT en 1985 y desde entonces han realizado diferentes actualizaciones a dicho tema. Esta teoría está fundamentada en el principio de que, para completar un proceso de manera exitosa se deben satisfacer tres NPB: autonomía, competencia y relacionamiento. En su actualización del año 2020, Ryan y Deci presentan las tres NPB en detalle:

⁷ Se puede entender como: “Los sistemas de Gestión de Aprendizaje (LMS) causan consternación en algunos de los educadores debido a la sugerencia de que este “maneja” el aprendizaje de los estudiantes de una manera muy directa. (Weller, 2007. p. 2).

Autonomy concerns a sense of initiative and ownership in one's actions. It is supported by experiences of interest and value and undermined by experiences of being externally controlled, whether by rewards or punishments. Competence concerns the feeling of mastery, a sense that one can succeed and grow. The need for competence is best satisfied within well-structured environments that afford optimal challenges, positive feedback, and opportunities for growth. Finally, relatedness concerns a sense of belonging and connection. It is facilitated by conveyance of respect and caring. Thwarting of any of these three basic needs is seen as damaging to motivation and wellness. (Ryan y Deci, 2020. p. 1).⁸

De acuerdo con los estudios realizados a propósito de la SDT, la satisfacción de las NPB contribuye a que un individuo transforme aspectos de la motivación extrínseca en motivadores intrínsecos. De hecho, según la Taxonomía de la SDT presentada por Ryan y Deci (2020), esta transición tiene un proceso que consta de cuatro etapas que conducen a un proceso de internalización: regulación externa, introyección, identificación e integración. Se resalta que la motivación intrínseca proviene de características que son de interés de un individuo o generan diversión; mientras que aquellos motivadores que pasan de ser externos a internos por medio del proceso de internalización, representan un valor para este individuo.

2.2.3 Percepción

Gibson (2002) argumenta que la percepción es inmediata y no depende de imágenes de la retina que se transmitan al cerebro. La mayoría de las teorías suponen que la percepción del mundo es indirecta y que lo único que percibimos de manera directa son nuestras imágenes retinianas. Sin embargo, es innegable que cuando una persona observa una pintura, una fotografía, una escultura o un modelo, experimenta una percepción visual indirecta, una

⁸ Se puede entender como: “la Autonomía tiene que ver con un sentido de iniciativa y pertenencia en las acciones de sí mismo. Está soportado por las experiencias del interés y el valor, y está sobrellevado por las experiencias de ser externamente controlado bien sea por una recompensa o un castigo. La competencia se refiere al sentido de maestría, un sentido de que uno puede tener éxito y crecimiento. La necesidad de la competencia está mejor satisfecha dentro de ambientes bien estructurados que soportan retos óptimos, feedback positivo, y oportunidades para el crecimiento. Finalmente, el relacionamiento se refiere a un sentido de pertenencia y conexión. Está facilitado por la transmisión del respeto y el cuidado. El no lograr alguna de estas tres necesidades básicas se puede ver como un daño hacia la motivación y el bienestar.” (Ryan y Deci, 2020. p. 1)

vivencia mediada, una comprensión de segunda mano de lo que se representa. Un objeto humano de este tipo se considera una imagen en el sentido original de la palabra. Es un objeto que refleja la luz por sí mismo, pero proporciona información para representar un objeto completamente distinto (Gibson, 1966, Capítulo 11). En este sentido más básico de la palabra, una imagen es algo que se observa, y obviamente, debe ser observado con los ojos. Por lo tanto, puede existir una percepción directa de un retrato de una persona acompañada de una percepción indirecta de la propia persona.

Por otro lado, Rosales-Sanchez (2015), expresa que no es una coincidencia, y por esta razón, resulta notable que, en la obra de Kant, la percepción se mencione como una representación consciente. Este hecho inicial sugiere la existencia de una teoría de la percepción que considera esta facultad como un componente fundamental del conocimiento. Con Kant, la atención hacia el papel epistemológico de la percepción se vuelve esencial debido a su función de intermediación entre la mente y el mundo, una función epistemológica que, no obstante, es objeto de importantes debates relacionados con el conocimiento basado en la experiencia. De hecho, expresiones como "experiencia perceptiva," "contenidos de la percepción," o "filosofía de la percepción" se han vuelto habituales en los temas que exploramos en el ámbito de la epistemología.

Desde la perspectiva de cada individuo, la percepción sensorial desempeña un papel fundamental en la experiencia, ya que a través de ella un objeto se vuelve perceptible, se sitúa en nuestro entorno y, de manera inversa, un pensamiento se conecta con la realidad y establece su relación. En este sentido, la percepción, en su calidad de mecanismo, posee una capacidad de adaptación que gradualmente contribuye a definir con mayor exactitud los objetos.

Capítulo 3. Diseño Metodológico

En este apartado se presentan detalles concernientes al diseño metodológico. En este se describen detalles del paradigma, que se basa en el constructivismo, el enfoque del interaccionismo simbólico, la selección del método cualitativo, las encuestas y las entrevistas utilizadas como técnicas e instrumentos de recolección de datos y los participantes.

3.1 Paradigma

Ramos (2015), enumera cuatro paradigmas de la investigación científica llamados: el positivismo, post-positivismo, teoría crítica y constructivismo. Ramos (2015) indica que estos paradigmas son los que permiten que un investigador tenga claridad desde qué perspectiva se van a analizar los datos. Por otra parte, Mackenzie y Knipe (2006), indican que el paradigma es el que permite hacer un acercamiento a la realidad.

El paradigma de investigación considerado para el presente estudio es el constructivismo. Según Berger y Luckman (2003), citados en Ramos (2015), este paradigma permite una mirada desde la perspectiva de que el mundo real se mantiene en constante interacción social. Este paradigma se alinea con el enfoque del interaccionismo simbólico en cuanto a que ambos se centran en las interacciones de los individuos con los AVA y cómo estos afectan o se ven afectados por los procesos de aprendizaje.

3.2 Enfoque

El presente estudio utiliza el enfoque del interaccionismo simbólico, ya que este se alinea con los objetivos del proyecto y, como lo presenta Giraldo (2009), este enfoque está

directamente conectado con el énfasis de la Maestría en Educación (Virtual) por dos razones; la primera es que está ligada al sujeto y la subjetividad (su propia percepción de las experiencias) y el significado que este le da a las interacciones en los AVA. La segunda razón es que el interés por el estudio no es la tecnología en sí; su interés es la interacción con los ambientes virtuales y el significado de las concepciones que se desarrollan a partir de las interacciones entre los sujetos participantes.

La idea central del interaccionismo simbólico radica en que hace reflexión sobre el sujeto y la subjetividad de este. Dado que el presente estudio se centra en analizar la percepción de la satisfacción de las NPB planteadas en la STD y que una de las NPB es el relacionamiento, una de las finalidades de este estudio es revisar las interacciones que se dan entre los estudiantes con el ambiente, los pares y los docentes.

Cisneros-Sosa (1999), indica que el padre del interaccionismo simbólico es George H. Mead, el cual concentró sus investigaciones en el estudio de la experiencia. Para Mead la experiencia es la que va creando la realidad del individuo desde su propia percepción. Sin embargo, Mead no fue quien acuñó el término del interaccionismo simbólico. Alsina (2001), expresa que fue Herbert Blumer acuñó el término basado en los estudios de Mead. El interaccionismo simbólico parte de la interacción verbal y no verbal entre los individuos y de cómo estos van creando conocimiento a partir de las interacciones.

Cisneros-Sosa (1999), hace alusión al valor que tiene la experiencia en el enfoque del interaccionismo simbólico para la interpretación de los movimientos sociales. El presente estudio tiene como principio de indagación revisar las experiencias vividas por los estudiantes en los AVA y recolectar información de la percepción que tienen sobre la satisfacción de las NPB planteadas en la SDT.

El conocimiento se adquiere a partir de la experiencia, es decir, el mundo se reconoce por medio de las experiencias que cada individuo va enfrentando. Si no hay una experiencia

no hay un reconocimiento o un aprendizaje del mundo. A partir de estas experiencias cada sujeto construye la conciencia de su percepción del mundo, por medio de las experiencias propias y la interacción con los otros; es decir, lo que esperan los demás de nosotros y lo esperamos de los demás. Con esta conciencia no se niega la existencia de un mundo exterior, pero parte de esa conciencia se origina a través de las interpretaciones que adquiere cada sujeto frente al mundo.

Blumer (1969), expone que acuñó el término utilizando las bases de las teorías de George H. Mead y otros autores tales como John Dewey, W. I. Thomas, Robert E. Park, William James, Charles Horton Cooley, Florian Znaniecki, James Mark Baldwin, Robert Redfield, y Louis Wirth (p. 1). Blumer (1969) expresa que la base principal de esta teoría se da en la interacción que tienen los individuos partiendo de sus propias experiencias. Además, presenta tres premisas como la base del interaccionismo simbólico: la primera premisa indica que los seres humanos actúan de manera diferente hacia las cosas de acuerdo con el significado que estas cosas tienen para sí mismos (base de la teoría de Mead).

La segunda premisa expresa que el significado que cada individuo le da a estas cosas se da por medio de la interacción de este con otros individuos. La tercera refiere que el significado que estas cosas tienen para cada individuo está sujeta a modificaciones o transformaciones a partir de la interacción constante con otras cosas que va encontrando en su cotidianeidad.

3.3 Método

Patton (2014) expresa que los estudios de corte cualitativo se basan en analizar los fenómenos a partir de ciertos interrogantes orientados hacia el cómo sucede un fenómeno y cómo se llegó a ese fenómeno. En un ejemplo puntual, Patton (2014) invita a no pensar fuera de la caja “*Think outside the box.*” En cambio, propone observar y estudiar cómo es la caja por dentro, cómo es por fuera, donde se ubica y cómo llegó allí; qué hay alrededor de ella;

quién determina que es una caja y por qué le indica que se trata de una caja; invita a realizarle preguntas a la caja, entender esta caja, entender otras cajas y entender el concepto ‘caja’, o simplemente entender (p. 31).

Fossey *et al.* (2002) expresan que las preguntas de investigaciones cualitativas tienen su enfoque en tres áreas específicas: a) en los lenguajes y las formas de comunicación entre los individuos; b) las descripciones que tienen diferentes individuos de situaciones que viven en su día a día y la interacción con otros; y c) la construcción de teorías basadas en los patrones de los análisis de datos cualitativos.

Por otra parte, Golafshani (2003) cita a Patton y hace referencia a la investigación cualitativa como un enfoque naturalista que evita al máximo que quién investiga se interponga en los fenómenos que estudia, y más bien los ve como un observador para aprender de sus comportamientos y aptitudes. El centro de este tipo de investigación son los fenómenos que ocurren en diferentes escenarios que están predeterminados y siguen diferentes patrones. No busca producir un resultado medible o cuantificable, sino que espera entender el fenómeno en sí.

Herrera (2017) expone que la investigación cualitativa es un proceso reflexivo y sistemático de producción de conocimiento, que se realiza a través de la interpretación y comprensión de los fenómenos sociales y culturales, en el que se busca comprender el significado y la profundidad de las experiencias de las personas, grupos o comunidades, así como sus relaciones y contextos, mediante la observación participante, la entrevista, la revisión de documentos y otros métodos que permiten recopilar datos.

Denzin y Lincoln (2012) definen la investigación cualitativa como un proceso de investigación que se enfoca en la comprensión profunda y detallada de la experiencia humana y su significado en contextos sociales específicos. Según ellos, la investigación cualitativa se basa en la recopilación y análisis de datos no numéricos, como observaciones, entrevistas,

diarios y documentos, y busca descubrir patrones y temas emergentes en los datos, en lugar de buscar generalizaciones.

3.4 Técnicas

Para el desarrollo de este proyecto, se utilizaron dos técnicas de recolección de datos, la encuesta y la entrevista. En un primer momento se usó la encuesta para identificar la percepción general de los estudiantes a propósito de las NPB presentadas en la STD. A partir de los datos recolectados en dicha encuesta, en un segundo momento se procedió a entrevistar 7 participantes, según los criterios determinados por los investigadores.

3.4.1 Encuesta

Para el diseño de las preguntas de la encuesta, se tomó como guía el Cuestionario de Estrategias Motivadoras para el Aprendizaje MSLQ (por sus siglas en inglés *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*) de Pintrich *et al.* (1991), y el cuestionario de Escala de Motivación Académica (AMS por sus siglas en inglés *Academic Motivation Scale*) diseñada por Vallerand *et al.*, (1992). Para diseñar las preguntas del cuestionario aplicado, se revisaron las preguntas de ambos cuestionarios (el MSLQ y el AMS), y se adaptaron según los objetivos planteados en este proyecto.

El cuestionario MSLQ de Pintrich *et al.* (1991), contiene dos secciones centrales, una se relaciona con la motivación y los objetivos que los estudiantes se proponen en la obtención de las metas de sus estudios. La segunda sección se enfoca en las estrategias cognitivas y metacognitivas que los estudiantes usan para el desarrollo de su aprendizaje. Este cuestionario se enfoca en cómo los estudiantes se motivan y se involucran en el aprendizaje, así como en las estrategias que utilizan para mejorar su comprensión y retener la información. Por otra parte, el cuestionario AMS de Vallerand *et al.*, (1992), está basado en la SDT y está conformada por tres secciones, cada una enfocada en un tipo de motivación: motivación

intrínseca, motivación extrínseca, y la desmotivación. Cada una de estas secciones está dividida en subsecciones que se conectan directamente con la taxonomía de la STD presentada por Ryan y Deci (2020).

Para ambas encuestas se utilizó una escala de Likert con los criterios: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre. En un primer momento de la encuesta se presentan los lineamientos éticos a los participantes. En este párrafo se les pregunta a los participantes si autorizan el tratamiento de la información recolectada para el propósito académicos. En el anexo 1 se puede evidenciar este consentimiento de manera completa y las opciones “Si doy mi consentimiento” y “No doy mi consentimiento”.

3.4.2 Entrevista

Para el presente estudio se utilizó una entrevista de carácter semiestructurado, ya que esta permite recolectar información relacionada con los objetivos de esta investigación, y a la vez que permite realizar preguntas adicionales a medida que va avanzando la entrevista. Esta técnica permitió ahondar en detalles más puntuales en cuanto a las repuestas proporcionadas por los participantes en la encuesta inicial.

Fylan (2005), expresa que las entrevistas semiestructuradas permiten indagar o profundizar en las experiencias de cada individuo de manera particular. La diversidad de los participantes de los cuales se recolecta información se puede contrastar o se puede organizar analizando las diferentes perspectivas de cada uno. La entrevista semiestructurada es flexible y permite que el entrevistador tenga más control acerca de los temas de interés. Por el contrario, las entrevistas estructuradas se basan en preguntas que son cerradas y que proporcionan respuestas específicas que impiden profundizar más allá de lo esperado.

Para dar inicio a cada una de las entrevistas, se le solicitó su consentimiento a cada uno de los participantes para utilizar la información suministradas con fines académicos.

Dicho consentimiento quedó registrado en cada una de las entrevistas puesto que, este queda registrado en la grabación.

3.5 Instrumentos

Para el presente estudio se utilizaron las siguientes técnicas: la encuesta y la entrevista. La encuesta se diseñó sobre un formulario en *Google Forms* con una escala de Likert. Para las entrevistas se usó un banco de preguntas prediseñadas las cuales permitían modificarse y añadir preguntas abiertas a medida que progresaba la interacción con los entrevistados.

3.5.1 Cuestionario para la Encuesta

El Cuestionario de Satisfacción de NPB desarrollado para la encuesta que se usó, se diseñó a partir de los cuestionarios MSLQ y AMS. Las preguntas se desarrollaron partiendo del objetivo general y los objetivos específicos del presente estudio. Se estableció una conexión de las preguntas diseñadas con cada una de las categorías y subcategorías a partir de las NPB presentadas en la SDT: Autonomía, Competencia y Relacionamiento. De la categoría Autonomía se determinaron tres subcategorías llamadas autorregulación, autoeficiencia y autoeficacia. De la categoría Competencia se extrajeron dos subcategorías nombradas como manejo del conocimiento y crecimiento. Por último, del Relacionamiento se identificaron tres subcategorías denominadas relacionamiento con pares, relacionamiento con docentes y relacionamiento con la institución.

Posteriormente, se realizó la relación entre cada una de estas preguntas con las identificadas en los cuestionarios MSLQ y AMS. Una vez organizadas en las diferentes categorías, se examinaron en detalle para seleccionar las más relevantes de acuerdo con los objetivos propuestos en esta investigación. Estas preguntas se implementaron con el fin de recolectar información inicial de tal manera que los participantes pudieran dar respuesta de

manera sencilla. De las 38 preguntas formuladas inicialmente, se seleccionaron 15 con el propósito de incluirlas en el cuestionario de la encuesta (ver Anexo 1); de las 23 preguntas restantes se dejaron como base para seleccionar las 7 que van a hacer parte del banco de preguntas de las entrevistas.

3.5.2 Preguntas para las Entrevistas

La base inicial de las preguntas para la entrevista fueron las preguntas que permitían solicitar información específica. Dichas preguntas se excluyeron de la encuesta debido a que la idea central de la encuesta fue recolectar información general de la percepción de la satisfacción de las NPB por parte de los participantes (ver Anexo 2). Dado que se eligió la entrevista semiestructurada, fue posible realizar preguntas abiertas a lo largo de cada una de las interacciones con los participantes para poder identificar detalles específicos de la percepción de cada uno acerca de la satisfacción de las NPB presentadas en la SDT.

Cada una de las entrevistas se realizó con los tres investigadores presentes para mejorar la asertividad de la información recolectada.

3.6 Participantes

La Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) cuenta con nueve programas de Maestría en modalidad virtual. Para el presente estudio se tomará la muestra de recolección de datos con los estudiantes activos en la Maestría en Educación (Virtual), a partir del segundo semestre del 2021. El número de estudiantes matriculados durante estos periodos se distribuyen de la siguiente manera:

Tabla 3. Total de estudiantes para la muestra.

SEMESTRE	COHORTE	No DE ESTUDIANTES
1 – 2023	8	11
2 – 2022	7	10
1 – 2022	6	13
2 – 2021	5	19
1 – 2021	4	27
2 – 2020	3	30
1 – 2020	2	20
Total de estudiantes		130

La recolección de datos se organizó en dos fases. Para recoger la información inicial se envió el Cuestionario de Satisfacción de NPB a los 53 estudiantes de la muestra, y se recolectaron 31 respuestas. Las respuestas recolectadas están diferenciadas por semestre en la Figura 5.

Tabla 4. Total de estudiantes por semestre vs. Total de estudiantes que respondieron la encuesta por semestre.

Semestre	Cohorte	No de estudiantes por semestre	No de respuestas a la encuesta
1 – 2023	8	11	1
2 – 2022	7	10	2
1 – 2022	6	13	7
2 – 2021	5	19	11
1 – 2021	4	27	5
2 – 2020	3	30	2
1 – 2020	2	20	3
Total de estudiantes		130	31

Del total de las respuestas recolectadas, el 39,3% son estudiantes del semestre 2 del 2021, cohorte 5.

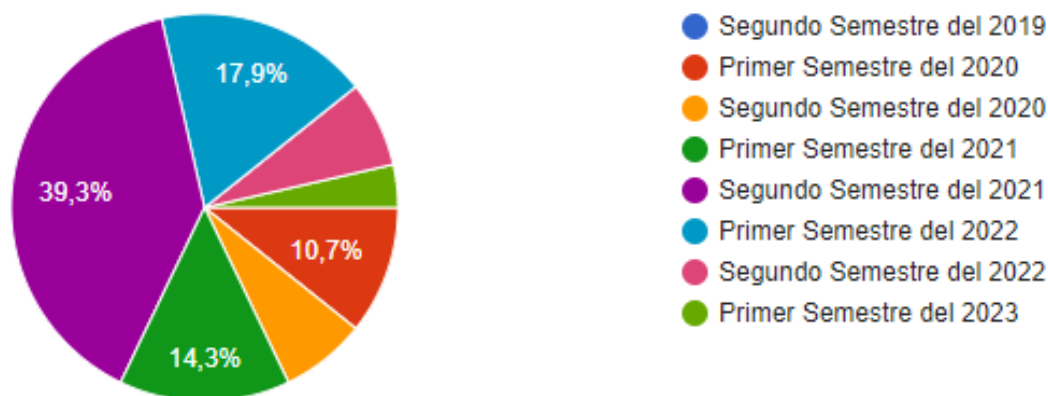


Figura 5. Porcentaje de estudiantes que dieron respuesta a la encuesta.

De los 31 estudiantes que dieron respuesta a la encuesta, se utilizaron los siguientes criterios y las preguntas relacionadas con dichos criterios para seleccionar los participantes a entrevistar en la segunda fase.

Se seleccionaron las subcategorías más relevantes dentro de cada una de las NPB, según la SDT. De la categoría Autonomía, las subcategorías son auto eficiencia, autoeficacia y autorregulación. De acuerdo con la revisión de la SDT, el concepto más relevante es la autorregulación. Las preguntas 1 y 2 de la encuesta están directamente relacionadas con la Autorregulación. De la categoría Competencia, las subcategorías son manejo del conocimiento y crecimiento. A partir de la revisión de la SDT, el concepto más relevante es Crecimiento; la pregunta número 8 (ver Anexo 1) se enfoca en este aspecto. De la categoría Relacionamiento, las subcategorías son: relacionamiento con los pares, con los docentes y con la institución. De acuerdo con la revisión de la SDT, el concepto más relevante es el relacionamiento con los pares. Las preguntas número 9, 10, 11 y 12 se diseñaron para revisar esta subcategoría.

Teniendo en cuenta la valoración de la escala de Likert, se seleccionaron los estudiantes con respuestas en ambos extremos para las preguntas mencionadas anteriormente; es decir, se escogieron los participantes con respuestas de siempre y casi siempre, y de manera opuesta los que tenían respuestas de nunca o casi nunca para las preguntas seleccionadas. De acuerdo con el filtro aplicado a los participantes siguiendo los criterios establecidos, se identificaron 6 participantes idóneos para la segunda fase.

Los 7 estudiantes seleccionados aceptaron ser entrevistados. Las entrevistas se llevaron a cabo por medio de la plataforma Teams y se grabaron las sesiones con el consentimiento de los estudiantes. Los estudiantes que aceptaron ser entrevistados corresponden a los siguientes semestres: 1 estudiante del 2023-1, 1 estudiante del 2022-2, 2 estudiantes del 2020-1, 1 estudiante del 2020-2 y 2 estudiantes del 2021-2.

Capítulo 4. Resultados y Análisis

Para llevar a cabo el presente estudio, se utilizó una encuesta inicial (construcción propia) para medir la percepción de los estudiantes de la Maestría en Educación (Virtual) en UPB, sobre la satisfacción de las NPB presentadas en la SDT. Esta encuesta inicial fue contestada por 31 estudiantes de diferentes semestres de la maestría. Para la medición de la encuesta, se utilizó una escala de Likert distribuida en los valores: Siempre, Casi Siempre, A veces, Casi Nunca y Nunca.

Esta encuesta inicial permitió recolectar datos relevantes para que a través de unos criterios previamente contruidos se seleccionaron individuos que pudieran participar en una segunda fase de entrevistas semiestructuradas, la cual se realizó con 7 participantes. Tanto las preguntas del cuestionario como las preguntas de la entrevista estaban enfocadas en las tres NPB de Autonomía, Competencia y Relacionamiento.

En la encuesta, se recolectó información general de los participantes en cuanto a su percepción de la satisfacción de las NPB, y en la entrevista se ahondó más en detalle sobre aspectos específicos de la percepción de los estudiantes. Los resultados se presentarán en esos tres grupos de las NPB para dar una agrupación de los hallazgos realizados.

4.1 Resultados y análisis de la encuesta

Los estudiantes que dieron respuesta a las encuestas y se seleccionaron para las entrevistas, corresponden a semestres de ingreso del 2020-1 al 2023-1. Como se puede analizar en la Figura 6 el mayor número de estudiantes que participó en el ejercicio, fueron los estudiantes del semestre 2021-2.

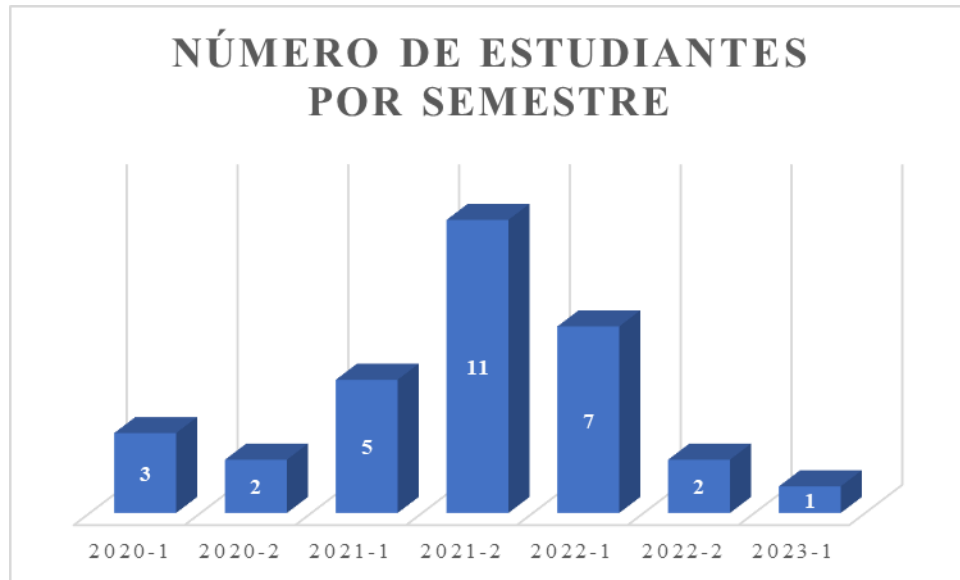


Figura 6. Número de estudiantes que respondieron a la encuesta de acuerdo con su año de inicio en el programa.

Como se muestra en la Figura 6, el mayor número de estudiantes que dieron respuesta a la solicitud de apoyo con el cuestionario y las entrevistas, fueron los estudiantes del mismo semestre al que pertenecen los investigadores del presente estudio. Esto se enlaza con los resultados presentados por Gomez-Lopez *et al.* (2021) los cuales resaltan el importante rol que juega el relacionamiento y cómo éste potencia el aprendizaje.

También indican Gómez *et al.* (2021) que este hallazgo se puede ver reflejado en estudios anteriores (Gómez *et al.*, 2014; Leptokaridou, *et al.*, 2015; Moreno, *et al.*, 2008; Moreno, *et al.*, 2011; Moreno *et al.*, 2012; y Méndez-Giménez, *et al.*, 2013, citados en citados en Gómez *et al.*, 2021, p. 312). Gómez *et al.* (2021) concluyen a partir de este estudio y de la comparación con los otros trabajos, que se deben fomentar más actividades que promuevan la interacción entre los estudiantes, ya que “es un predictor muy potente de la motivación autodeterminada” (p. 312).

Para el registro de las particularidades de los participantes, se tuvo en cuenta el orden cronológico en el que se recolectaron las respuestas en el cuestionario. Para mantener la identidad de los participantes en el anonimato, se utilizó la siguiente nomenclatura:

Participante 1 (P1), Participante 2 (P2), y así de manera consecutiva hasta el Participante 31 (P31).

A continuación, se presenta el análisis realizado a cada una de las respuestas proporcionadas por los participantes. Dichas respuestas se organizaron de acuerdo con las tres NPB.

4.1.1 Autonomía

En la encuesta inicial, las preguntas del 1 al 6 se diseñaron para medir la percepción de los estudiantes en cuanto a la autonomía.

El enunciado número 1 de la encuesta propone: “reviso los objetivos planteados en las asignaturas y esto me ayuda a ubicarme en el norte de mi carrera”. Dentro de las subcategorías de la autonomía, se encuentra la autorregulación. Uno de los aspectos que se tuvo en cuenta para este estudio se relaciona con la revisión de los objetivos. Dicha revisión tiene que ver con el seguimiento y regulación del estudiante en su proceso académico. En la Figura 7 se pueden observar los resultados recolectados para el enunciado número 1.

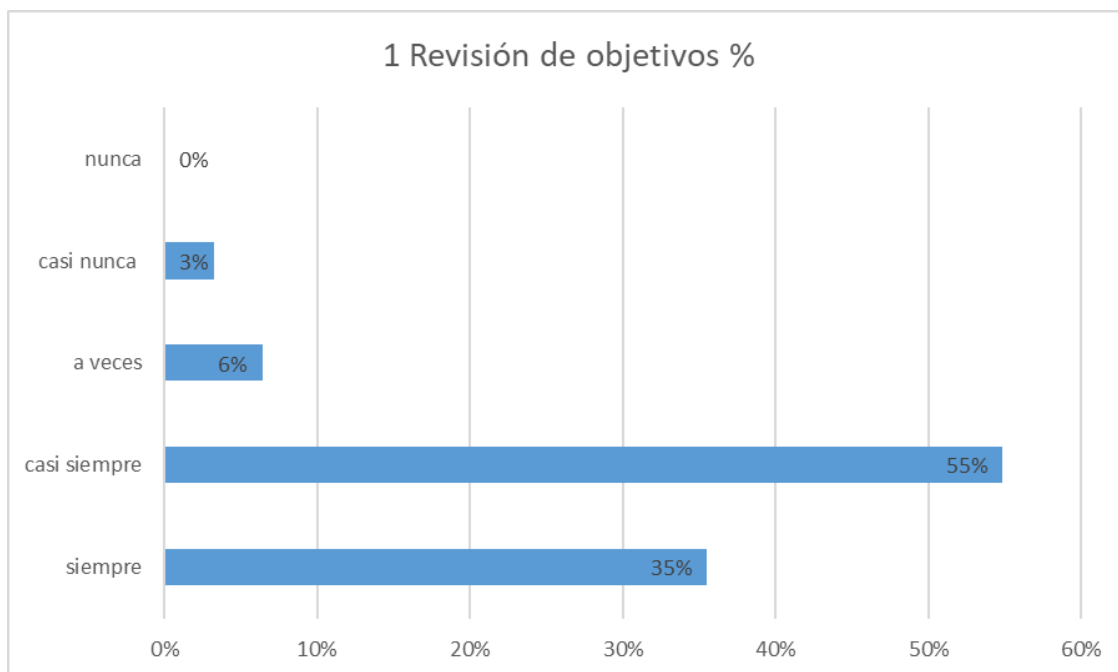


Figura 7. Respuestas al enunciado número 1.

En la Figura 7 se puede observar una tendencia a que la mayoría de los estudiantes (el 90%) revisan tanto los objetivos de las asignaturas como los objetivos de las actividades antes de iniciar su proceso.

Solamente el P10 respondió casi nunca al planteamiento número 1. Se analizaron otras respuestas que aportó el estudiante en el cuestionario con el fin de contrastar aspectos relacionados entre cada una de las respuestas. Al revisar la respuesta del enunciado número 6 que plantea el alcance de los objetivos, el participante señala que casi siempre logra dichos objetivos. Se podría inferir que para este estudiante no es relevante revisar los objetivos previos a las actividades. Sin embargo, en la pregunta número 5 el estudiante indica que casi siempre tiene en cuenta los contenidos, los objetivos, y los insumos durante el desarrollo de las actividades. Con lo anterior se puede concluir que el estudiante no le da importancia a la revisión de los objetivos de manera previa a las actividades o a las asignaturas, sino durante el transcurso de estas.

El enunciado número 2 plantea: “respetar las fechas planteadas de manera autónoma al momento de realizar una actividad, me ha garantizado el logro de las metas establecidas”. Como se observa en la Figura 8, se evidencia que hay una tendencia a que los estudiantes cumplen con los tiempos que se proponen para desarrollar las actividades propuestas en las asignaturas.

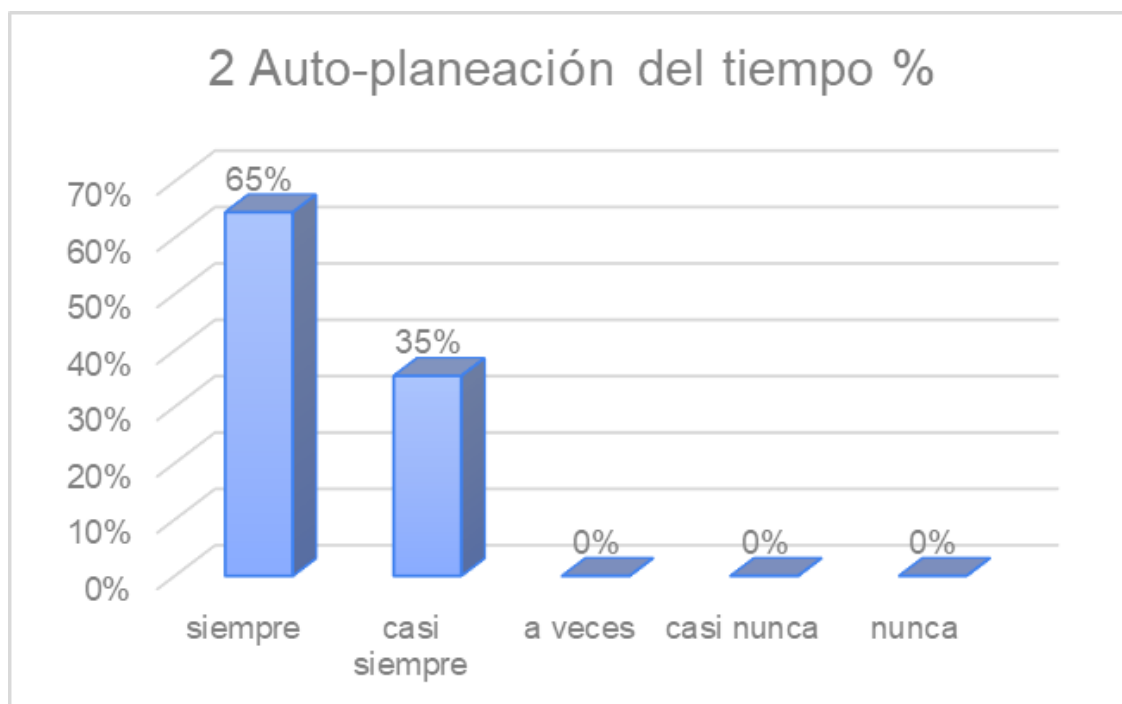


Figura 8. Respuestas al enunciado número 2.

De la muestra tomada 20 estudiantes respondieron siempre y los 11 restantes respondieron casi siempre. La suma de dichas respuestas representa la totalidad de la muestra. Tanto el enunciado número 1 como el número 2 hacen parte de la autorregulación. El enunciado número 2 se enfoca en revisar la percepción de los estudiantes en cuanto a la planeación de sus tiempos académicos de manera previa a los tiempos estipulados por el programa. Se puede percibir con las respuestas obtenidas, que los participantes siempre o casi siempre se auto establecen con antelación unos tiempos para desarrollar las actividades, previo a las fechas establecidas por las asignaturas.

Los enunciados 3, 4, y 5, se desarrollaron enfocados hacia la auto eficiencia. El enunciado número 3 expresa: “programo efectivamente los tiempos para desarrollar mis actividades”. Aunque este planteamiento está relacionado con el enunciado número 2, varían en que uno revisa si los estudiantes regulan la planeación de sus tiempos para las entregas, y el enunciado número 3 se propuso para medir la efectividad del tiempo planeado. La suma de las respuestas en las escalas siempre y casi siempre da un total de 87% para el enunciado número 3 como se puede observar en la Tabla 5. Por otra parte, se puede observar que en la Figura 8, la suma de las respuestas en siempre y casi siempre arrojó un resultado del 100% para el enunciado número 2.

Tabla 5. Respuestas al enunciado número 3.

3. Programo efectivamente los tiempos para desarrollar mis actividades		
Escala	Frecuencia	%
siempre	6	19%
casi siempre	21	68%
a veces	4	13%
casi nunca	0	0%
nunca	0	0%
Total	31	100%

Con los datos recolectados se puede concluir que los participantes tienen la percepción de que siempre o casi siempre respetan las fechas que se plantean de manera autónoma, y programan efectivamente el uso de ese tiempo que se plantean.

Los enunciados número 2, 3, y 4 están relacionados con las dinámicas del tiempo, pero se diferencian en que el número 2 revisa la planeación del tiempo, el número 3 se enfoca en la programación de esos tiempos que se planean, y el número 4 indaga acerca del uso

efectivo del tiempo para las actividades establecidas en las diferentes asignaturas. El enunciado número 4 indica que: “para completar las actividades propuestas y conseguir las metas establecidas en los cursos del posgrado, me es importante hacer uso efectivo del tiempo”. La suma de las respuestas en las escalas siempre y casi siempre da un total del 97% como se puede evidenciar en la Figura 9.



Figura 9. Respuestas al enunciado número 4.

Los participantes valoran la importancia de hacer uso efectivo del tiempo para completar las actividades propuestas en la consecución de las metas en la maestría. De acuerdo con los datos recolectados en las preguntas número 2, 3 y 4, se puede observar que los estudiantes señalan que tanto la planeación como la programación y el uso efectivo del tiempo, juegan un papel importante en el logro de los objetivos propuestos en las asignaturas de la maestría.

En el enunciado número 5 se expresa que: “tener en cuenta los contenidos, los insumos y los objetivos al momento de planear actividades me ha supuesto el éxito de estas”. Se puede observar que este enunciado se relaciona con el enunciado número 1 del

cuestionario, ya que ambos expresan la importancia de revisar los objetivos y tener en cuenta dichos objetivos para planear las actividades propuestas.

El enunciado número 1 hace parte de los planteamientos establecidos para revisar la autorregulación; es decir, dicho enunciado se enfoca en revisar la percepción de los estudiantes a propósito de la revisión previa de los objetivos, mientras que el enunciado número 5 hace énfasis en la auto eficiencia del estudiante para utilizar los objetivos, los insumos y los contenidos durante el desarrollo de las actividades planteadas.

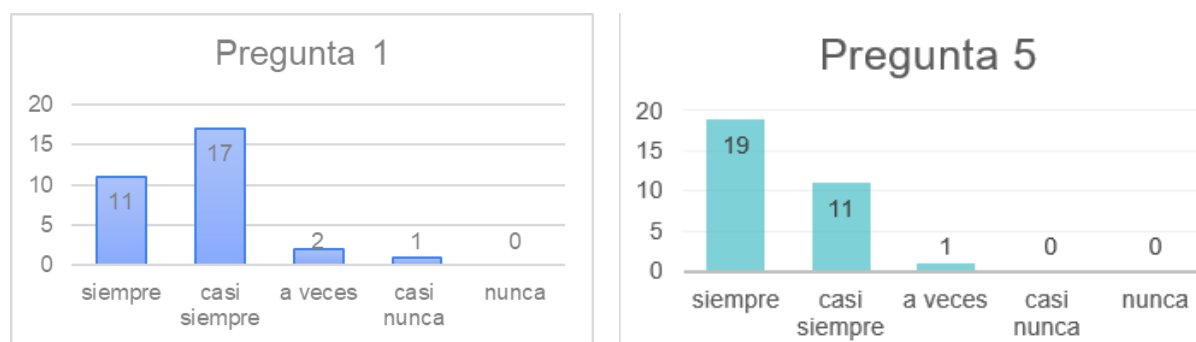


Figura 10. Comparación de las respuestas a los enunciados número 1 y número 5.

En la figura 11 se evidencia que 19 de los 31 participantes que se tomaron de la muestra respondieron siempre, y 11 respondieron casi siempre al enunciado número 5. En los enunciados mencionados anteriormente se encuentra una similitud en cuanto a la cantidad de respuestas: en el enunciado número 1, la cantidad de estudiantes que respondieron siempre y casi siempre corresponde a 28 participantes que equivalen al 90%. Por otra parte, 27 de los participantes que respondieron siempre y casi siempre al enunciado número 1, seleccionaron siempre y casi siempre en el enunciado número 5. De los 28 participantes que respondieron siempre y casi siempre en el enunciado número 1, solamente 1 estudiante indicó que a veces tiene en cuenta los contenidos y los insumos al momento de planear las actividades (enunciado número 5). De lo anterior se puede deducir que la mayoría de los estudiantes

revisan los objetivos al inicio de las asignaturas y al empezar a desarrollar una actividad, y además tienen en cuenta los objetivos, los insumos y los contenidos durante la actividad.

En el enunciado número 6 se expresa que: “al presentar las actividades propuestas por las diferentes asignaturas he alcanzado los objetivos planteados”. Como se observa en la Figura 12, los estudiantes que respondieron siempre (39%) y casi siempre (55%) alcanzan los objetivos planteados; la sumatoria de estos datos representa un 94% de la muestra. El 6% restante indica que a veces alcanzan estos objetivos.

Este 6% corresponde a 2 estudiantes que también respondieron a veces en otros enunciados anteriores. Estos individuos corresponden a el P6 y el P11. El P6 respondió a veces al enunciado número 4. El P11 indica que a veces revisa con antelación los objetivos planteados en las asignaturas del postgrado (enunciado 1), y también que a veces programa efectivamente los tiempos para desarrollar sus actividades (enunciado 3). Se puede inferir que la revisión de los objetivos y la planeación del tiempo, aportan satisfactoriamente al logro de un objetivo, puesto que el 94% de la muestra percibe un logro de los objetivos, en comparación con el 6% que percibe que al presentar las actividades propuestas por las diferentes asignaturas no siempre se alcanzan los objetivos planteados.



Figura 11. Respuestas al enunciado número 6.

4.1.2 Competencia

A la hora de revisar la competencia como necesidad psicológica básica, se utilizó el enunciado 7: “el apropiarse de los conceptos expuestos en el programa, me permite seguridad en la interacción con los demás”. El análisis de este enunciado se contrastó con el número 14, ya que, según Ryan y Deci (2020): “*The need for competence is best satisfied within well-structured environments that afford optimal challenges, positive feedback, and opportunities for growth*” (p. 1)⁹. La retroalimentación positiva incide de manera positiva en el proceso de aprendizaje.

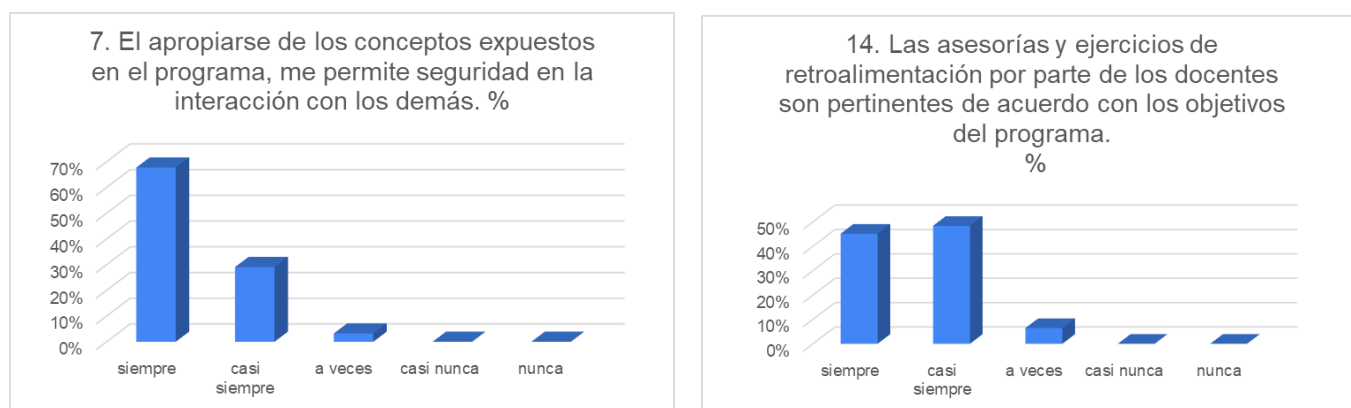


Figura 12. Comparación entre las respuestas al enunciado 7 y el enunciado 14.

Como se puede evidenciar en la Figura 13, de los datos recolectados en ambos enunciados, se puede percibir que los estudiantes siempre o casi siempre consideran que la retroalimentación proporcionada es adecuada y que la apropiación de los conceptos les da seguridad a los participantes para la interacción con los demás.

La NPB de competencia estudiada por Ryan y Deci (2020), como se ha presentado anteriormente, indica que esta busca controlar el resultado y el dominio de la experiencia en

⁹ Se puede entender como: La necesidad por la competencia es mejor satisfecha con ambientes bien estructurados que permitan retos óptimos, retroalimentación positiva y oportunidades de crecimiento.

el individuo, para lo cual se planteó el enunciado 8: “los conceptos aprendidos en la Maestría me son aplicables en diferentes contextos”, y se recolectaron las siguientes respuestas como se puede observar en la Figura 14.

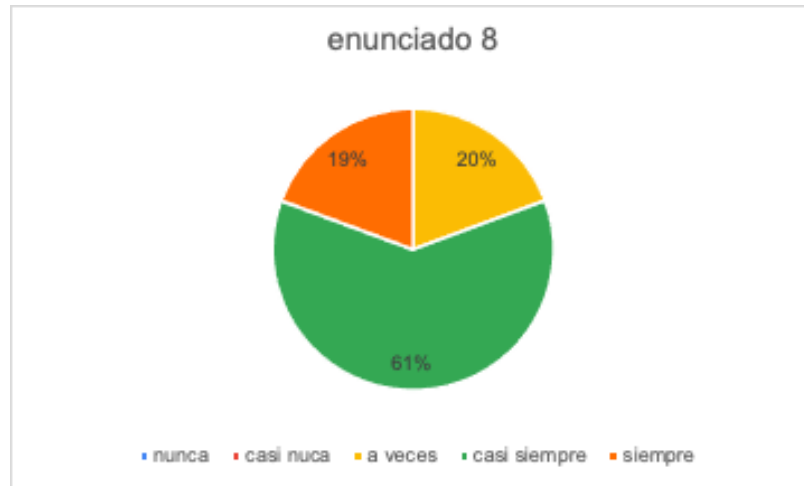


Figura 13. Respuestas al enunciado número 8.

Ryan y Deci (2020), contribuyendo directamente a la percepción del éxito en sus actividades del análisis se puede evidenciar que los participantes de la encuesta emitieron respuestas dispersas en cuanto a la escala “a veces” y “siempre”, pues consideran que “casi siempre” los conocimientos aprendidos les son aplicables para otras actividades, siendo este un factor considerablemente importante para los objetivos del programa, pues es el 39% de la muestra quien está indeciso de dar una respuesta más concreta.

Lo anterior permite evidenciar que lo más probable es que el resultado este afectado por la internalización de la motivación extrínseca de los sujetos encuestados, la cual se enfoca en la correcta aplicación de los desafíos y la presentación de la retroalimentación positiva para los participantes permitiéndoles percibir oportunidades de crecimiento, factores que inciden directamente a la SDT.

4.1.3 Relacionamiento

Las preguntas del 9 al 15 se desarrollaron a partir de la necesidad psicológica básica del relacionamiento. En esta categoría se pretendió revisar los diferentes niveles de interacción que experimenta un estudiante (pares – docentes – institución). Los enunciados 9, 10, 11 y 12 están diseñados para recolectar información sobre la interacción de los participantes con los pares.

En el enunciado número 9 se expresa que: “la interacción con los compañeros en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje es respetuosa, profesional, académica y aporta valor para el aprendizaje”. De los 31 participantes encuestados, 26 respondieron siempre y otros 4 respondieron casi siempre. La suma de ambas respuestas refleja un resultado de un 97% de satisfacción en cuanto a las interacciones con los pares en los ambientes virtuales de aprendizaje como se puede observar en la Figura 15.

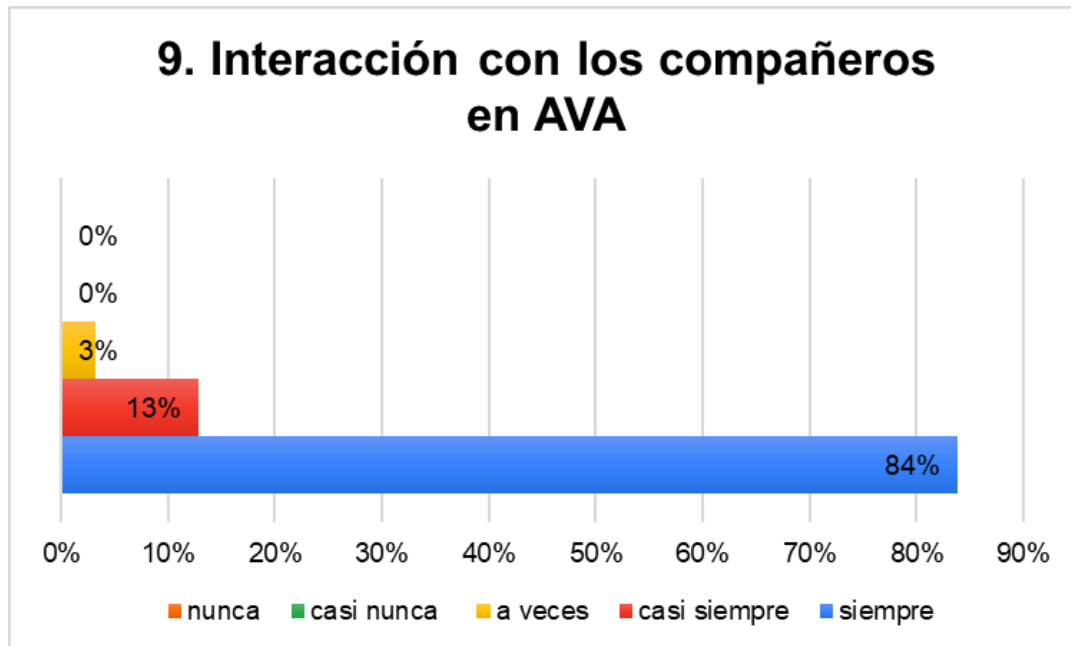


Figura 14. Respuestas al enunciado número 9.

Los estudiantes consideran que estas interacciones siempre o casi siempre se dan de manera respetuosa, profesional, académica, y perciben que brinda un aporte para el aprendizaje. Solamente 1 de los participantes respondió casi nunca, el P17. Al revisar en detalle, se observa que este mismo estudiante respondió casi nunca en la pregunta número 10. Ambas preguntas están establecidas para revisar el grado de percepción de satisfacción del relacionamiento con los pares.

En el enunciado número 10 se plantea que: “me relaciono con mis compañeros (de manera presencial o virtual) fuera de los espacios programados para actividades curriculares” es el enunciado con el mayor número de respuestas en las escalas a veces, casi nunca, y nunca. La suma de los participantes que respondieron a veces, casi nunca y nunca representan el 71% de la muestra. En concordancia con lo anterior, se puede observar que es poca la interacción de estos estudiantes en espacios diferentes a los propuestos en las actividades académicas.

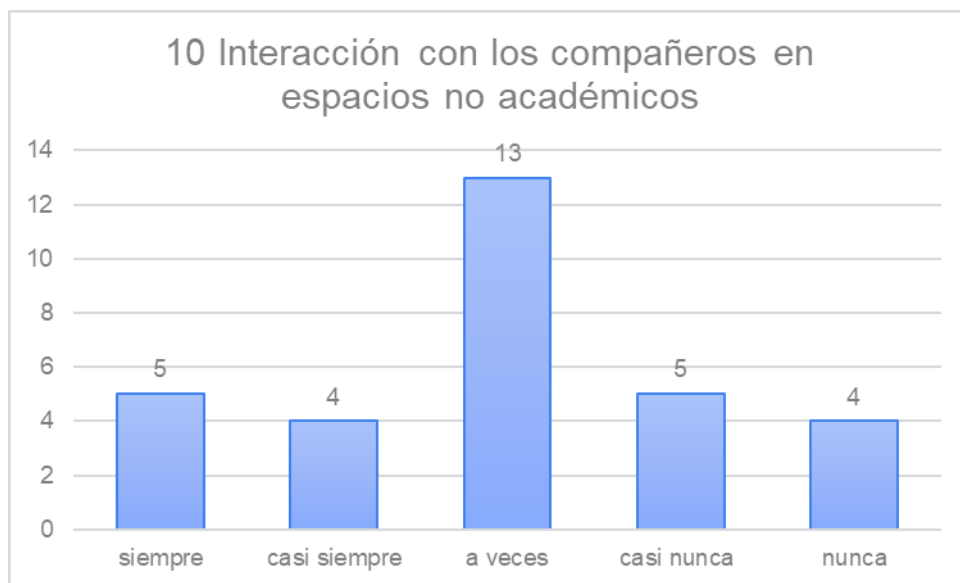


Figura 15. Respuestas al enunciado número 10.

El planteamiento del enunciado número 11 indica que: “recibir apoyo de los compañeros cuando se tienen dudas, inquietudes o problemas con alguna actividad o un tema académico, me es útil y constante”. A partir de los datos recolectados de la muestra de 31 participantes, se observó que en la suma de las respuestas de siempre y el casi siempre corresponde al 81%. Esto indica que la mayoría de los participantes coinciden en que el apoyo de los compañeros para resolver inquietudes ha sido útil para llevar a cabo actividades de los cursos de la Maestría.

Tabla 6. Respuestas al enunciado número 11.

11. Recibir apoyo de los compañeros cuando se tienen dudas, inquietudes o problemas con alguna actividad o un tema académico, me es útil y constante.		
Escala	Frecuencia	%
siempre	13	42%
casi siempre	12	39%
a veces	5	16%
casi nunca	1	3%
nunca	0	0%
Total	31	100%

El enunciado 12 expone que: “brindar apoyo a otros compañeros cuando tienen un problema relacionado con una asignatura, una actividad, un insumo, etc. contribuye al trabajo en equipo”. De acuerdo con las respuestas recolectadas de la encuesta, se puede evidenciar que 29 de los participantes (el 94%) indican que siempre o casi siempre brindan apoyo a sus compañeros. Este factor se amplió en las entrevistas.



Figura 16. Respuestas al enunciado número 12.

Los enunciados 9, 10, 11, y 12 están dirigidos hacia el relacionamiento con los pares. De las respuestas recolectadas de los enunciados 9, 11, y 12 se puede evidenciar que los participantes siempre y casi siempre tienen una tendencia a percibir que la interacción con los pares aporta a su proceso académico. El único enunciado con mayor número de respuestas en las escalas de nunca y casi nunca fue el número 10. Se podría establecer que los estudiantes en la Maestría en Educación (Virtual) se enfocan más en el relacionamiento de tipo académico y poco de tipo social.

De los datos recolectados en el enunciado número 13: “la interacción con los docentes es respetuosa de manera bidireccional” se encontró que, el 87% de los estudiantes encuestados de la Maestría en Educación (Virtual) de UPB, indicaron que siempre perciben la interacción con los docentes como respetuosa de manera bidireccional. El resto de los participantes considera que esta interacción es respetuosa casi siempre. De lo anterior, se puede deducir que el respeto es un valor importante al momento de relacionarse con otras personas, como se puede observar en la Figura 18.

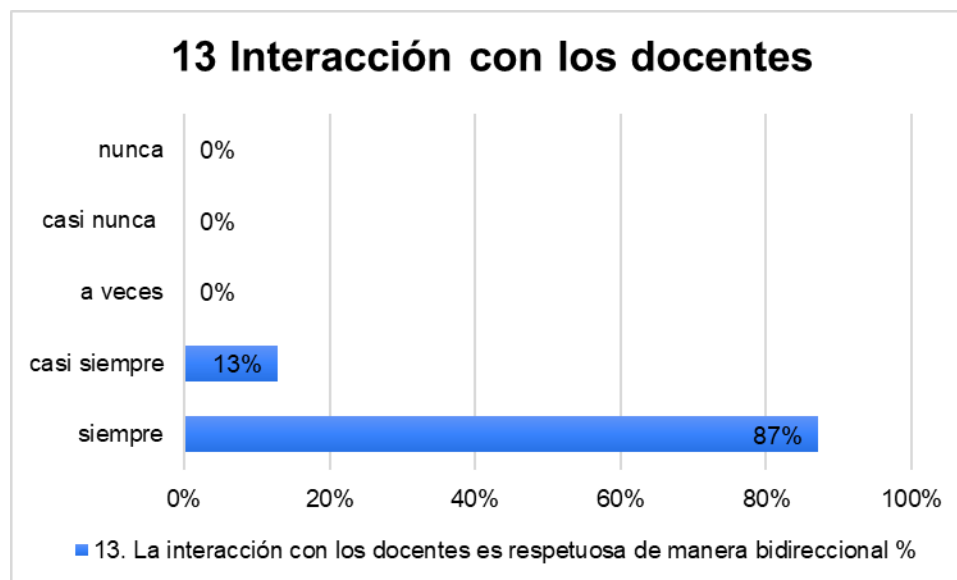


Figura 17. Respuestas al enunciado número 13.

Siguiendo con la percepción del relacionamiento con los docentes, el enunciado número 14 indica: “las asesorías y ejercicios de retroalimentación por parte de los docentes son pertinentes de acuerdo con los objetivos del programa.” Se encontró en la revisión de los datos que los estudiantes encuestados consideran que dichas asesorías y ejercicios de retroalimentación son pertinentes, lo cual representa el 93% de los datos recolectados como se observa en la Tabla 7.

Tabla 7. Respuestas al enunciado número 14.

14. Las asesorías y ejercicios de retroalimentación por parte de los docentes son pertinentes de acuerdo con los objetivos del programa.		
Escala	Frecuencia	%
siempre	14	45%
casi siempre	15	48%
a veces	2	6%
casi nunca	0	0%
nunca	0	0%
Total	31	100%

Con base en estos datos, se puede inferir que, para la mayoría de los estudiantes encuestados, las asesorías y las retroalimentaciones impartidas por los docentes son satisfactorias. Aspecto que se profundizó en las entrevistas.

Para concluir la revisión de los aspectos planteados en cuanto al el relacionamiento, el enunciado número 15 trata sobre la interacción con la institución e indaga si: “la comunicación compartida por los diferentes medios de comunicación es clara y útil.” Este enunciado indica cierto grado de dispersión en las respuestas obtenidas ya que, 12 estudiantes

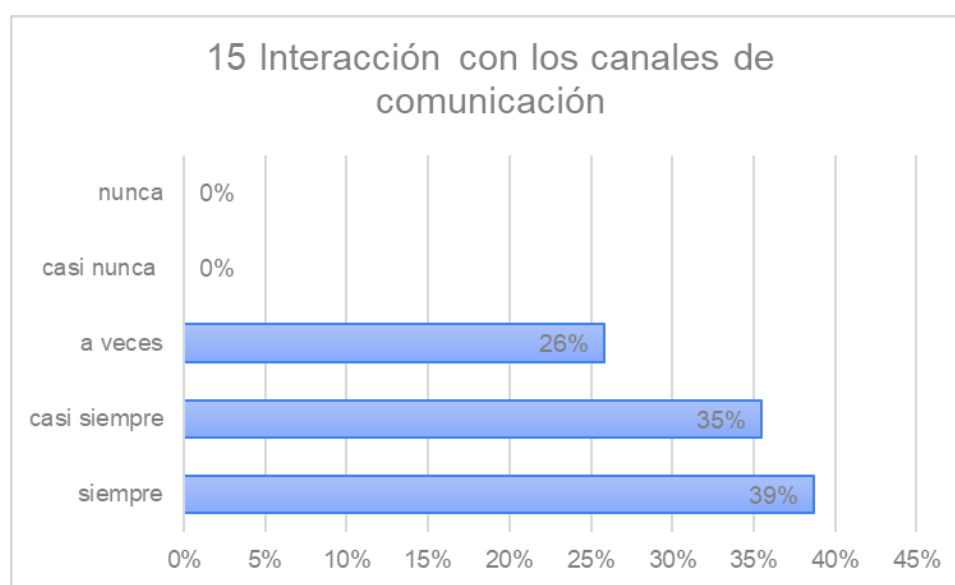


Figura 18. Respuestas al enunciado número 15.

respondieron siempre, 11 casi siempre y 8 a veces. Estas respuestas tienen una similitud en la cantidad de respuesta entre las 3 escalas, lo cual es diferente en comparación con los resultados de los enunciados anteriores que tienen una tendencia a inclinarse hacia la escala siempre y casi siempre. Como se puede observar, los estudiantes tienen diferencias en la percepción de la claridad y la utilidad de la información compartida por la universidad.

4.2 Resultados y análisis de las entrevistas

Los datos recolectados de las entrevistas se analizaron a través del Software de análisis de datos ATLAS.ti 8 el cual permitió la revisión de datos de tipo cualitativo, ya que el presente estudio se desarrolló a partir de un enfoque cualitativo.

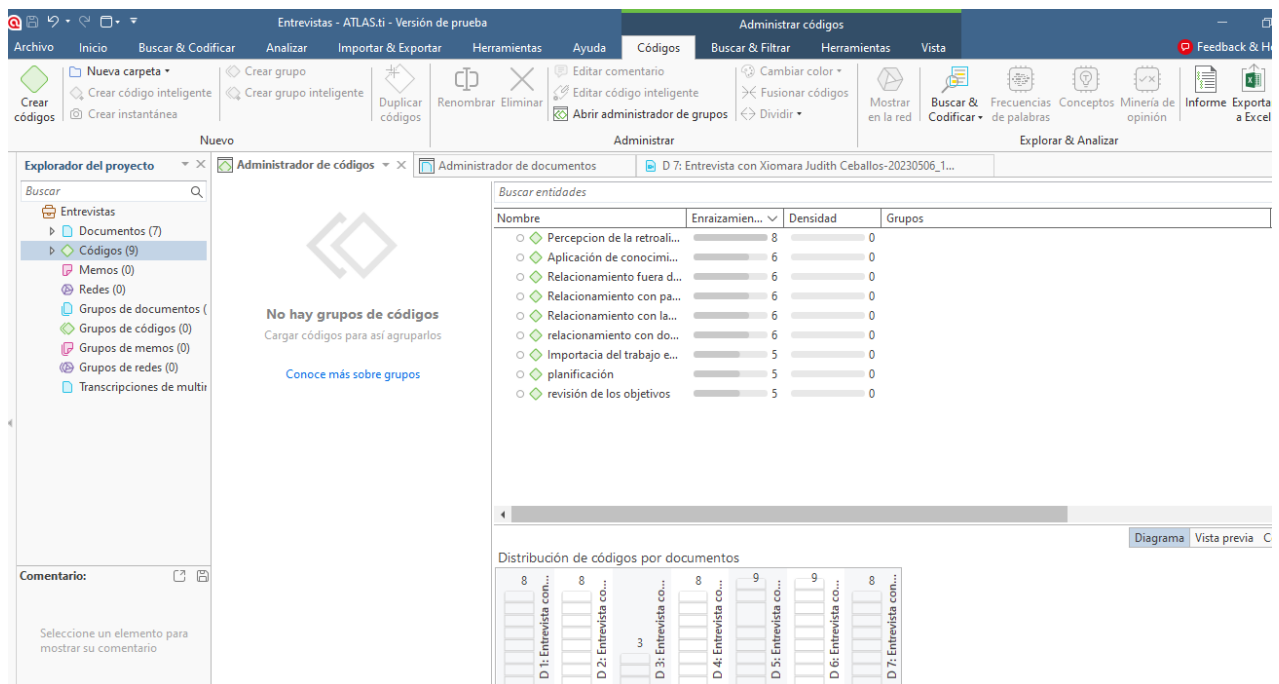


Figura 19. Tomada de los códigos analizados de las entrevistas en el software Atlas.ti.

Las entrevistas presentadas a continuación se recolectaron de 7 de los 30 participantes que dieron respuesta al cuestionario. Estos participantes se seleccionaron revisando las respuestas en las encuestas con más recurrencias en las escalas siempre y casi siempre versus nunca y casi nunca. Los participantes se numeraron en el orden cronológico en el que se realizaron las entrevistas y se presentarán como Participante 1 (P1), Participante 2 (P2) y así consecutivamente hasta el Participante 7 (P7).

4.2.1 Retroalimentación

En dichas entrevistas el tema con mayor número de respuestas por parte de los participantes se relaciona con la percepción que tienen los estudiantes de la Maestría en Educación (Virtual) de la universidad UPB a cerca de la retroalimentación por parte de los docentes. De los datos analizados, se puede observar una tendencia en cuanto a que los estudiantes perciben una retroalimentación adecuada por parte de la mayoría de los docentes; sin embargo, la mayoría de los participantes (5 de 7) indican que tuvieron poco acompañamiento o poca retroalimentación por parte de algunos docentes en el proceso de formación en algunos cursos de la maestría. Meşe y Sevilien (2021) encontraron que los estudiantes presentan un nivel de motivación más alto cuando este acompañamiento de retroalimentación por parte de los docentes es satisfactorio.

El P2 expone que:

De los cursos que hemos tenido en la maestría hemos tenido una buena retroalimentación, que se da de forma sincrónica o asincrónica, pero el hecho de que esta esté es fundamental e incluso en estos cursos que no hemos tenido como una retroalimentación completa o ha sido como un mensaje final de clausura queda uno como bueno, faltó como ese, ese detalle especial.

Por otra parte, el P3 indica que:

Tienen sus baches, tienen sus baches, porque yo no puedo decir que todos los docentes, eh... sería... estaría mintiendo. Estaría mintiendo que todos los docentes dan una realimentación oportuna porque casualmente tuve un curso en el que no, o sea, en el que no hubo realimentación en el que yo me sentí perdido, en el que había tareas, pero

precisamente se quedaba como en haga las tareas, como usted las entienda, y no. Y muchos de mis compañeros, yo creo que están de acuerdo en, en eso, sí.

En el estudio realizado por Alves y Morais (2017), los autores indican que, en el proceso de formación académica, uno de los aspectos que cobra más relevancia para el éxito de los estudiantes en su proceso académico es la retroalimentación proactiva. El P4 menciona:

Yo creo que todos tenemos la misma sensación de que hay, o sea, hay docentes que cumplen muy bien con su rol de orientadores, cierto, de tutores sí, pero habrá uno que otro que sé que realmente está todo el tiempo desaparecido.

Los P6 y P7 expresan que el proceso de retroalimentación es poco: el P6 "Lastimosamente en la maestría, tenemos muy poca retroalimentación, a mi parecer sí. [...] Pero si siento que en la maestría hubo muy poco de retroalimentación por varias clases con profesores". El P7 "en muchas ocasiones, ese, esa realimentación, se queda simplemente en o en una nota. [...] siempre es vaga, siempre es poca. Siento que falta".

No obstante, el P1 expone que sí tuvo una experiencia satisfactoria en el proceso de retroalimentación por parte de todos los docentes: "la retroalimentación para mí fue muy importante. De verdad que sí, y tuve excelentes profesores; de todos fueron muy excelentes y tuvimos un tutor de tesis, que fue una persona incondicional con nosotros. Nos acompañó en todo momento". Este comentario, y la forma en la que el participante narraba su experiencia, se alinea con el estudio de Fandiño *et al.* (2019), en el cual se encontró que, cuando los docentes realizan una retroalimentación temprana y adecuada se incrementa la motivación en los estudiantes.

Al contrastar los resultados de las respuestas de las encuestas con los resultados de las respuestas de las entrevistas, se puede observar cierta contradicción a propósito de la percepción de los participantes en cuanto a la retroalimentación por parte de los docentes. El P2 y P3 indicaron en la respuesta al enunciado número 15 de la encuesta que las asesorías y la retroalimentación por parte de los docentes siempre ha sido pertinente; sin embargo, en las entrevistas ambos participantes expresaron que hubo poca satisfacción en este aspecto.

Por otra parte, el P4, P6, y P7 coincidieron en la respuesta del enunciado que se menciona anteriormente, que las asesorías y la retroalimentación son casi siempre pertinentes; no obstante, en las entrevistas expresan que estos acompañamientos son escasos. El único participante con el que se pudo establecer congruencia entre lo que respondió en la encuesta y la entrevista, fue el P1 cuyas respuestas en ambos insumos demuestran satisfacción con este tema.

4.2.2 Relacionamiento con docentes

En concordancia con los datos anteriores, la percepción que tienen los participantes en cuanto al relacionamiento con los docentes es controversial. Algunos de los participantes resaltan la importancia de este relacionamiento para el aprendizaje, y expresan que han tenido un buen acompañamiento por parte de los docentes.

El P4 expresa que: “para mí es vital la conexión con ellos, cierto, un docente que uno le escribe y no responde, pues prácticamente se siente uno como una arandela suelta” y también comenta que:

El acompañamiento ha sido en general muy bueno, pues vuelvo y les digo, habrá uno que otro por ahí como muy ausente, pero entre todos los que hemos tenido, algunos, sí, pero todos han estado ahí siempre que lo hemos necesitado.

Aunada a esta perspectiva, el P3 indica que el docente es importante por su rol para “ampliar” una visión de los conocimientos propuestos.

Estos hallazgos están alineados con los resultados del estudio de Fandiño *et al.* (2019) en el cual indican que la mayoría de los estudiantes se sintieron acompañados por la mayoría de los docentes. Dicha investigación, al igual que la presente investigación, se desarrolló en AVA y los estudiantes que sintieron este acompañamiento más activo resaltan la comunicación constante de los docentes por medio de correos, mensajes en foros, retroalimentación oportuna, y video conferencias. No obstante, algunos de los participantes expresaron que se sintieron solos trabajando en la virtualidad.

El P6 percibe este relacionamiento como escaso e indica que: “siento que hace falta más interacción entre los estudiantes con los profesores”. El participante tiene la percepción de que en ocasiones ha aprendido muy poco debido a la desconexión de algunos docentes que siente muy ausentes:

En algunas clases sí sentí el sin sabor, como solo hice actividades, pero no aprendí. O sea, o aprendí algo muy pequeño de la actividad que me dejó, pero no como que yo dijera no, esto me explicó el profesor o lo entendí mejor, no.

Sin embargo, el P2 también expresa que: “el relacionamiento con los docentes ha sido pues directamente académico, eh y ha sido la verdad mínima, pero yo creo que va más desde mi personalidad”. En este caso del P2 se puede concluir que el nivel de relacionamiento de cada docente es condicionado de cierta forma por la personalidad de dichos estudiantes.

Por otra parte, de los datos recolectados en las encuestas, se puede establecer que la percepción de los estudiantes en cuanto al relacionamiento con los docentes es importante y

vital para su proceso de aprendizaje, ya que le aporta directamente al relacionamiento, una de las NPB presentadas en la SDT. Sin embargo, los estudiantes perciben que este relacionamiento no se logra con todos los docentes.

En las encuestas el 48% de los estudiantes respondieron que casi siempre hay relacionamiento con los docentes y un 6% adicional indicó que a veces el relacionamiento y las asesorías por parte de los docentes era pertinente. Esto indica que casi la mitad de la muestra tiene la percepción de que no siempre los docentes logran esta conexión con los estudiantes. El relacionamiento con los estudiantes es un beneficio que funciona en doble vía según el estudio de Sørenbø *et al.* (2009) quienes destacan que el buen relacionamiento con los estudiantes impacta la motivación y el enganchamiento, no solo de los estudiantes sino también de los mismos docentes.

4.2.3 Relacionamiento entre pares (general, importancia del trabajo en equipo y fuera de AVA)

El siguiente concepto con más respuestas correlacionadas en las entrevistas tiene que ver con el relacionamiento entre pares. De los datos recolectados en las entrevistas, se extrajeron tres nodos centrales a propósito de la percepción del relacionamiento con los compañeros de clase: a) el relacionamiento entre pares en general, b) la importancia del trabajo en equipo y c) el relacionamiento fuera de los AVA.

La percepción general que tienen los participantes en cuanto al relacionamiento con los pares es satisfactoria. Los participantes señalaron que las interacciones con sus pares generaron un impacto positivo para su proceso educativo. 6 de los 7 participantes entrevistados dieron respuestas relacionadas con este concepto. Solo uno de ellos, el P7, indicó que no tuvo una buena experiencia en el relacionamiento con sus pares: “pero hacer un relacionamiento con un par nos resulta todavía complejo. Sí, resulta complejo. Entonces

siento que todavía es muy poco, muy poco esa ayuda mutua”. Los demás participantes comentaron que se sintieron satisfechos en cuanto al relacionamiento con sus pares.

Salikhova *et al.* (2020), afirman que la educación online es uno de los principales retos para el relacionamiento, ya que los estudiantes desarrollan la mayoría de las actividades de manera independiente. Uno de los aspectos que más aporta a esta brecha, es el trabajo en equipo. Durante las entrevistas, surgieron comentarios de 5 de los 7 participantes que fueron reiterativos en cuanto a la importancia del trabajo en equipo.

Este aspecto cobró importancia para esta investigación, puesto que los participantes fueron enfáticos en señalar que este trabajo en equipo impactó de manera positiva su proceso académico. Este aspecto no hacía parte del cuestionario utilizado como base para las entrevistas. A continuación, se presentan los comentarios realizados por los participantes mencionados:

P2: me pareció que es un aporte que le da fluidez a las actividades. Porque pues, aparte que somos personas con horarios ocupados, creo que es una de las elecciones de la maestría, siempre vamos al grano con las actividades y siempre tratamos de hacer los entregables o en proceso de llegar a ese objetivo que nos plantean en los cursos de una forma ágil.

P3: digamos que personalmente me ha ido bien desde la primera vez de trabajo en Grupo. Actualmente trabajo, independientemente que no es como el de la investigación, es un grupo que tenemos para todos los trabajos y siempre trabajamos los 3, siempre nos ha ido bien.

P4: lo que a mí me ayudó, siempre con el cumplimiento de las fechas o el trabajo en equipo, entonces el complemento del no mirar la rúbrica era mi equipo de trabajo. (2

compañeros), que eran muy juiciosos, muy disciplinados y que siempre tenían pendiente de las fechas, además de que tienen mucha proactividad, entonces lo motivan a uno siempre hacer las cosas antes de.

P5: uno siempre va a tener afinidad con algunos, cierto, con un grupo en particular, por ejemplo, en este momento 2 tenemos un grupo, pues hay 3 compañeros y siempre nos hacemos en los trabajos cuando son, así como grupales.

P7: Nos ha ido muy bien porque cada trabajo que hago con (un compañero específico) me va muy bien. Eso no quiere decir que con uno puedo yo responder por un grupo mucho más numeroso que tenemos. Hay un porcentaje todavía muy mínimo; todavía nos falta crecer en esa parte.

Llama la atención que varios de los participantes resaltaron que realizar las actividades en equipos de 3 les resultó beneficioso. Los estudiantes indicaron que trabajar en equipos de 3 personas en vez de trabajar en pareja, propiciaron una mejor interacción, además de proporcionar un análisis desde diferentes perspectivas.

Estas interacciones son posibles ya que los estudiantes pueden interactuar en cualquier momento gracias a la facilidad de las herramientas tecnológicas que permiten la conexión con otros desde cualquier escenario espaciotemporal diferente al educativo. Darwin y Chaeruman (2020) destacan la importancia que tienen los canales de comunicación inmediata, los cuales ayudan para que los estudiantes puedan interactuar en cualquier momento, y puedan compartir ideas a propósito de un tema tratado en clase.

Como último punto del relacionamiento entre pares, se recolectaron datos concernientes a la interacción fuera de los espacios programados por los docentes para actividades académicas. Tanto en la información recolectada en las encuestas, como en la

información suministrada por las entrevistas, se pudo establecer que los estudiantes no tienen mucha interacción de tipo social. Los resultados indican que los estudiantes no interactúan con sus compañeros fuera de los entornos virtuales.

De 6 estudiantes que dieron respuesta a este indicador, 4 respondieron que no tienen ningún vínculo con sus compañeros más allá de lo planteado en el contexto académico. Sin embargo, el P4 y el P7 expresaron que sí tienen un relacionamiento fuera del contexto académico con sus compañeros a pesar de no haber tenido contacto de manera presencial. Estos participantes indicaron que tienen muy buena afinidad con algunos compañeros y que incluso tratan temas de sus vidas personales.

La interacción de tipo “social” es un factor que el P2 considera que debería tenerse en cuenta para las interacciones en los AVA. Este indicó textualmente que:

Nosotros, la verdad, hemos tenido una relación de par bastante, pero netamente académica. En cambio, cuando de pronto está la presencialidad tiende a ser, tanto la académica como a una social que de pronto sí hace falta en la virtualidad.

La percepción de este participante se alinea con los resultados presentados por Meşe y Sevilen (2021), quienes mencionan la importancia del relacionamiento tanto con los pares como con los docentes; los autores argumentan que la falta de interacción reduce los niveles de motivación en los estudiantes y por tal motivo, algunos estudiantes prefieren la educación presencial en vez de la educación en línea.

La interacción social se podría proponer en espacios un poco más de compartir actividades propuestas por la misma universidad que propicie espacios de esparcimiento (puede ser digital o presencial) para tratar de integrar un poco más a los estudiantes entendiendo que el aspecto social hace parte del individuo y puede ayudar en su crecimiento profesional.

4.2.4 Apropiación del conocimiento

Otro de los conceptos con mayor número de respuestas fue la apropiación de los conocimientos. De los 7 participantes que fueron entrevistados, 2 perciben una satisfacción en la apropiación y aplicación de los conocimientos en sus campos laborales. El P2 manifiesta que: "la verdad es que los conocimientos y todo lo que se ha logrado ver en la maestría hasta ahora ha tenido una aplicación; pues, en unas con más facilidad que en otras, sobre todo la implementación de la tecnología. Sí ha sido como uno de los fuertes como tal". En concordancia con el P2, el P3 menciona que:

Por ejemplo, esos procesos investigativos que yo he desarrollado en la maestría, los aplico con los chicos, entonces digo, ha mira, lo trabajé de esta manera y me pareció como bien voy a replicarlo acá. Y efectivamente uno ve que la cosa como que avanza más fácil.

Dos participantes más manifiestan que sienten apropiación de los conocimientos, pero se les dificulta integrarlos en sus campos laborales: P6: "a veces pasa que algunos conceptos, durante la maestría, digamos que mi campo es un poquito más complicado aplicarlos, dado que hay que como extrapolarlos", y P7:

Digamos que yo puedo llevarlo a la práctica, pero no usar los elementos ¿Sí? puede ser más coloquial, bajar el término, cambiar el término a uno más aterrizado ¿Sí?, colocarlo un poquito más al nivel de los estudiantes, al menos yo, que soy profesor de la básica.

Por último, el P4, quien labora en un ambiente rural, indica que es complejo para él aplicar estos conocimientos en su contexto laboral:

De qué se aprende de los conceptos se aprende, cierto. O algo se lleva uno de todo lo que lee de todo lo que comparten en los encuentros sincrónicos y todo lo demás, porque a veces funciona como todo lo que uno aprende en la maestría en el contexto inmediato. Vuelvo y le repito, yo soy docente rural, cierto. El primer problema que yo tengo es la mala conectividad. No solo acá, en la zona urbana, sino cuando estoy en la vereda; entonces es muy complejo, por ejemplo, decir que yo voy a tener clase con mis estudiantes es imposible porque tengo un solo computador, que además está malo, entonces por eso no siempre se puede, cierto. Quisiera llevar todo eso, pero no se puede.

De los datos presentados, se puede establecer que la NPB del conocimiento presentada en la SDT se percibe de una manera satisfactoria por parte de la mayoría de los participantes en las entrevistas, puesto que estos expresaron que se han apropiado de los conocimientos adquiridos durante los cursos de la maestría y que pueden aplicar dichos conocimientos en sus contextos o en otros espacios.

4.2.5 Relacionamiento con la institución

Otro de los aspectos relevantes del relacionamiento es el relacionamiento con la institución. Este aspecto se percibe como satisfactorio por parte de los estudiantes según lo que indican las respuestas de la encuesta y las respuestas de las entrevistas. Varios de los participantes coinciden que este es un aspecto relevante que aporta valor al proceso académico. Dentro de las respuestas más recurrentes, los estudiantes valoraron que la institución les ha dado respuesta oportuna cuando han tenido inconvenientes con sus procesos, con algún aplicativo o con dudas en general.

El P2, P3, P5 y P7 consideran que este apoyo es satisfactorio. El P2 resaltó en la entrevista que:

Siempre hubo resolución de las de las situaciones y si nos vamos a hablar de lo que es UPB virtual, siempre están atentos desde el canal virtual, por correo hasta el canal que es por vía celular, entonces quedé completamente contento con eso.

El P3 y P7 indicaron que el apoyo por parte de la institución ha sido eficiente se han sentido acompañados en todo lo que se relaciona con los procesos que han tenido que realizar a lo largo del programa. Ambos participantes destacan que las respuestas no han sido por un solo canal de comunicación, sino que se han brindado a través de diferentes medios: correo electrónico, WhatsApp, foros, e incluso el P3 manifestó que tuvo apoyo por medio de videoconferencia.

Vanslambrouck *et al.* (2018) indican que las instituciones y los docentes deben dar lineamientos claros y de tal manera que los estudiantes tengan una ruta delimitada para su proceso académico, pero también deben tener claro el apoyo proporcionado y los canales. Esto es algo que se puede apreciar en la percepción de los estudiantes en cuanto al relacionamiento con la institución. De hecho, a las percepciones listadas anteriormente, se suma el comentario del P5 que señala que este apoyo ha sido “excelente” desde su punto de vista: “yo creo que la parte de organización, de la parte de comunicación de esta modalidad es algo muy, es muy buena, diría que hasta excelente”.

No obstante, a pesar de que las percepciones de los anteriores participantes indican que sus experiencias han sido satisfactorias en cuanto al relacionamiento con la institución, el P6 tiene una percepción contraria, puesto que expresó que:

la comunicación si le suma, pero siento que hace falta más comunicación; por ejemplo, en mi caso pasa mucho que a mi correo me llegan muchos correos importantes a correos no deseados. Y aunque pues yo envié un correo y traté como de que me solucionara, pues nunca solucionaron. [...] yo tengo que escribirles mucho a ellos para que estén pendientes como de mi proceso. Pero entonces toca mandar como 10 correos para que

me respondan uno. Entonces es como por ese lado siento que aporta si fuera más, no sé más optimizable más, no sé si más efectivo.

De lo anterior, se puede decir que, en cuanto a este aspecto de la NPB del relacionamiento con la institución, se puede percibir una satisfacción de la mayoría de los estudiantes, ya que indican que obtuvieron una respuesta positiva o satisfactoria en la gestión de sus procesos académicos y administrativos.

4.2.6 Revisión de objetivos y Planificación

Una de las preguntas base para las entrevistas, se basó en la revisión de los objetivos de manera previa para las entregas de las actividades. Dentro de estas revisiones algunos estudiantes expresaron la importancia de la planificación, el cual no hacía parte de las preguntas, pero se volvió recurrente entre las respuestas de los participantes. Todos los participantes indicaron que estos factores son muy importantes para alcanzar los objetivos que se plantean.

De hecho, el P5 destaca una práctica como acertada en el programa de Maestría en Educación (Virtual) ya que considera que:

Vemos que, en la Universidad, a través de la visualización gráfica que muestra en cada curso, muestran como un globo de lo que se va a tratar el curso de la importancia de cada uno. Ciertamente, la importancia temática; yo creo que es como el inicio, pues de todo, para uno darse cuenta de qué es lo que se va a evaluar, lo que va a mirar y es un punto de partida, yo creo primordial antes de iniciar algo.

Sin embargo, el P6, a pesar de reconocer que es importante revisar estos objetivos con anterioridad, también expresa que, si no se revisan los objetivos de las materias con anterioridad, no hay un impacto negativo:

Siento que no, que no se haga tampoco es que afecte en el sentido de que yo siento que los profesores, algunos, suelen poner, aunque ponen los objetivos en cada actividad, ponen digamos a que está direccionado, entonces uno pues si no se lee los objetivos, puede entender a qué vamos direccionando digamos la actividad o la clase.

Viera y Macías (2018) encontraron en los resultados de su estudio, que cuando los estudiantes hacen parte de la planeación de los objetivos y tienen un rol activo en este ejercicio, se percibe un nivel de autonomía y competencia más alto que cuando se transmiten. En relación con la autonomía, esta se ve reflejada en la opción de selección que tienen los estudiantes para llegar a consensos de los temas a trabajar en el curso. Esta misma autonomía despertó más interés en los estudiantes sobre los temas a tratar lo cual los impulsó a investigar de manera autónoma incrementando el nivel de competencia.

Durante las entrevistas surgió un factor que el P2 y el P6 consideran importante para la consecución de los logros establecidos en los diferentes cursos de la Maestría. Ambos participantes coincidieron en que planificar la entrega de las tareas antes del tiempo establecido, posibilita contar un tiempo extra para revisar minuciosamente una actividad antes de presentarla. P2: “si no se planifica y no se planea con anticipación y no se hace como un detallado proceso de las actividades presentes, no se alcanza las metas”. P6: “si la fecha de entrega es, digamos este sábado, trato de tenerlo por tarde el viernes o el jueves para no estar corriendo con esa entrega este sábado”.

Capítulo 5. Conclusiones

Uno de los objetivos específicos planteados para el presente trabajo, se relaciona con las estrategias que utilizan los estudiantes para el fortalecimiento de la Autonomía en su proceso de aprendizaje. A partir de los datos recolectados, tanto en las encuestas como en las entrevistas, se pudo determinar algunas estrategias que utilizan los estudiantes para fortalecer dicha autonomía.

Una de estas estrategias tiene que ver con la revisión de los objetivos planteados, tanto en los cursos como en las actividades específicas de dichos cursos. De los datos suministrados tanto en la encuesta como en la entrevista, la mayoría de los participantes indican que la revisión estos objetivos de manera previa les permite tener claridad frente a la ruta que se deben trazar para alcanzar los logros de cada curso de la Maestría, y de las actividades específicas de estos cursos. Sumado a esto, algunos participantes destacaron la importancia de la revisión de la rúbrica, la cual también es una estrategia que provee autonomía para que los estudiantes conozcan con anticipación los aspectos que se evaluarán en las actividades de cada curso.

De acuerdo con lo planteado por Ryan y Deci (2020), el apoyo que los docentes proveen a los estudiantes para el desarrollo de la autonomía se ve reflejado en estrategias de autorregulación. Los participantes resaltan la importancia de los objetivos que se esbozan en la Visualización Gráfica propuesta para cada curso de la Maestría, y en la claridad de la mayoría de los objetivos que se proponen para completar una actividad.

Otra de las estrategias que se pudo identificar fue la planificación de las actividades con anterioridad a los tiempos de entrega estipulados por cada curso. Este es un aspecto que no hacía parte de las preguntas base para las entrevistas, pero surgió como un factor recurrente entre algunos participantes durante las conversaciones. Dichos participantes expresaron que hacen lo posible para organizar sus tiempos y tener las actividades listas antes

de las fechas de entrega establecidas por los cursos, de tal manera que puedan contar con tiempo extra para revisiones.

Se pudo establecer que los estudiantes sienten apropiación de los conocimientos adquiridos, ya que, la mayoría de los participantes indicaron en la encuesta que siempre o casi siempre se apropian de los conceptos expuestos en el programa, lo cual les permite seguridad en la interacción con los demás. Sin embargo, en las entrevistas, los participantes se centraron más en la aplicabilidad de los conocimientos en sus contextos laborales.

Algunos participantes expresaron que debían aterrizar los conocimientos a su contexto para poderlos utilizar, de tal manera que la población a quién se dirigían pudiera comprenderlos. Otros participantes indicaron que, debido a la particularidad del campo de acción laboral, los conocimientos adquiridos permitían una integración espontánea de los conceptos aprendidos en el programa y sus actividades laborales, e indican que se hacía de manera un poco forzada o los debían extrapolar. Otros participantes indicaron que se les dificulta aplicarlos debido a particularidades del contexto tales como falta de recursos tecnológicos, el acceso a internet, y el tipo de población.

De la información recolectada no se pudo establecer en gran medida, si los estudiantes perciben una satisfacción de la NPB de la competencia, puesto que algunos expresan que sí contemplan la apropiación de los conocimientos, pero más desde la interacción con sus pares que con el uso de estos conocimientos en sus campos laborales. De los términos apropiación de los conceptos y aplicación de los conocimientos, se puede identificar cierta controversia dado que los participantes consideran que sí se apropian de los conceptos, pero al momento de convertir estos conceptos en conocimientos aplicables, se les dificulta debido al contexto en el que lo tratan de integrar.

El tercer objetivo específico planteado para el presente estudio se basó en el relacionamiento de los estudiantes con sus pares, con los docentes y con la institución. Este es uno de los aspectos que más resultados arrojó, puesto que los participantes indicaron diferentes tipos de relacionamiento con cada población.

En primer lugar, se pudo analizar el relacionamiento con los pares dentro y fuera de los AVA y la importancia del trabajo en equipo. Esta última surgió a partir de la percepción de los estudiantes, sus experiencias y el impacto que esta genera en su proceso de aprendizaje.

A partir de los resultados obtenidos en las encuestas y las entrevistas, se puede concluir que el relacionamiento con los pares es un factor clave en los procesos de aprendizaje en AVA, ya que los participantes expresaron que, a partir de sus experiencias pueden sostener que el hecho de relacionarse con otros les permite sentirse en confianza, puesto que esto les genera seguridad al momento de completar sus tareas. Además de esto, los participantes también indicaron que se sienten apoyados y acompañados durante el proceso de aprendizaje.

Parte de este acompañamiento se ve reflejado en lo que expresan los estudiantes acerca de la importancia del trabajo en equipo. El trabajo en equipo es un aspecto que surgió de manera espontánea en varias de las conversaciones con los participantes durante las entrevistas. Dichos participantes expresaron que las actividades que desarrollaban en equipos generaban un impacto positivo en sus procesos de aprendizaje. Como se indicó en los resultados, los equipos de tres estudiantes parecen tener un impacto más significativo en la experiencia de los estudiantes, puesto que, al participar en un equipo, se pueden establecer diferentes posturas y perspectivas, y fortalecer los criterios de cada tarea.

El segundo aspecto que se analizó de los datos recolectados en los resultados fue el relacionamiento con los docentes, el cual se revisó desde la percepción de los estudiantes en cuanto a la retroalimentación y al relacionamiento en general con los docentes. Los

participantes indicaron que la retroalimentación de calidad es un factor relevante para su proceso de aprendizaje en los cursos de la Maestría. Ismailov y Chiu (2022), resaltan la importancia de la retroalimentación significativa y de calidad. También expresan que cuando esta retroalimentación está ausente, se ve impactada de manera negativa la NPB de la competencia.

En cuanto al relacionamiento en general con los docentes, se pudo establecer que los participantes consideran que este es un aspecto fundamental para alcanzar los objetivos de manera satisfactoria en su proceso académico. Cuando se tiene más acercamiento o hay más conexión con el docente, los estudiantes indican que pueden completar sus tareas de manera más clara y acertada, ya que sienten el acompañamiento de un guía que está presente en el proceso de aprendizaje.

El último relacionamiento que se analizó fue el relacionamiento de los estudiantes con la institución. La percepción de los estudiantes en general es que la institución provee espacios de acompañamiento adecuados para que los estudiantes solucionen sus problemas y compartan sus dudas. Los estudiantes expresan que la institución siempre o casi siempre está disponible para apoyar su proceso académico. Este acompañamiento permite que los estudiantes gestionen en menor tiempo sus dificultades con los procesos académicos y administrativos.

De los resultados analizados, se puede concluir que la NPB del relacionamiento ha sido satisfactoria para la mayoría de los participantes en este estudio, puesto que dichos participantes indicaron que estos tres tipos de relacionamiento han generado valor y han impactado de manera positiva su proceso de aprendizaje en la Maestría.

Recomendaciones y limitaciones

De los hallazgos identificados se encontraron diferentes limitaciones y recomendaciones. Teniendo en cuenta lo mencionado en las entrevistas por parte de los participantes a propósito del relacionamiento se sugiere que, si los programas virtuales propician espacios de interacción o relacionamiento entre los estudiantes que vayan un poco más allá de lo académico, los participantes podrían generar lazos más fuertes que los motiven a apoyarse mutuamente. Por otro lado, se pudo identificar que en los foros la interacción tiende a ser un poco forzada, dado que en ocasiones los participantes asumen estas participaciones para alcanzar los requerimientos de la rúbrica. De cara a esta situación la recomendación sería que las interacciones no se limiten a participar en foros frente a temas específicos para cumplir con lo requerido por el curso, podría ser una interacción enfocada en temas relacionados con el curso, pero de manera más flexible y de interés de los estudiantes.

Otra de las situaciones que se pudo evidenciar y que expresaron algunos participantes basados en sus experiencias, fue la dificultad que encontraron al emprender de manera individual la tesis de investigación, puesto que al inicio de la maestría no hubo mucho relacionamiento con sus compañeros y asumían dichos trabajos solos. Por el contrario, cuando encontraban a otros compañeros que accedían a trabajar de manera colaborativa, expresaban que la responsabilidad académica era más llevadera y que las diferentes perspectivas o profesiones de cada integrante le aportaban más valor al proyecto. De aquí surge la recomendación de los participantes en este estudio de investigación a los nuevos estudiantes de posgrados, la cual consiste en que procuren llevar a cabo su trabajo de grado y otras actividades académicas de manera grupal, ya que de manera individual los obstáculos suelen ser más difíciles de sobrellevar, al contrario que trabajando en equipo el trabajo puede ser más dinámico por las diferentes perspectivas y a aportes de cada participante.

La deserción es un tema que surgió a partir de la interacción con algunos de los participantes en las entrevistas, debido a que estos expresaban que en algún momento del

proceso académico se sintieron abrumados por factores como la carga académica, el acompañamiento por parte de los docentes, y el relacionamiento con los compañeros; debido a estos pensaron en desertar. Lo anterior confirma lo encontrado en algunos de los estudios revisados en donde se menciona la deserción como un factor que incide en el proceso académico (Alves y Morais, 2017; Vanslambrouck *et al.*, 2018; Chiu, 2022). En la información presentada en el apartado del contexto se presentaron dos figuras con estadísticas para contrastar el número de los estudiantes que ingresaron al programa de Maestría en Educación (Virtual) y los que culminaron en el tiempo esperado. No obstante, se tuvo la limitante de que los datos no eran congruentes, ya que los estudiantes que no culminan en el tiempo esperado se pueden retrasar por diferentes factores como: dificultad con alguna asignatura, dilatación en la entrega y sustentación de la tesis de grado, dificultades económicas, o situaciones personales; sin embargo, esto no indica con claridad que los estudiantes hayan desertado. Para estudios futuros se recomienda indagar con fuentes específicas para obtener unos datos más acertados de las estadísticas de deserción y poderlos contrastar con el logro de los metas propuestos en la SDT.

Otra de las limitaciones que se presentó fue el número de respuestas que se obtuvieron. Debido a que el estudio se realizó solo con los estudiantes de un programa en particular, se recomienda realizar el estudio con una población más amplia para obtener mayor amplitud en los datos recolectados.

Glosario

Autonomía: se puede entender como: “la Autonomía tiene que ver con un sentido de iniciativa y pertenencia en las acciones de sí mismo. Está soportado por las experiencias del interés y el valor, y está sobrellevado por las experiencias de ser externamente controlado bien sea por una recompensa o un castigo”. (Ryan y Deci, 2020. p. 1)

Autorregulación: Deci y Ryan (1985) presentan la autorregulación como la capacidad de un individuo para tomar sus decisiones basado en la información y no en su comportamiento o en los resultados (p. 114 - 115).

AVA: Ambientes Virtuales de Aprendizaje proviene del término en inglés *Virtual Learning Environment* (VLE). Dillenbourg *et al.* (2002), expresan que son ambientes digitales en los que se propicia un espacio de aprendizaje el cual contiene interacciones, intercambio de información, un espacio co-construido con los estudiantes, no es un espacio restringido a la distancia ya que puede hacer parte de un curso presencial.

Competencia: se puede entender como: “La competencia se refiere al sentido de maestría, un sentido de que uno puede tener éxito y crecimiento. La necesidad de la competencia está mejor satisfecha dentro de ambientes bien estructurados que soportan retos óptimos, feedback positivo, y oportunidades para el crecimiento”. (Ryan y Deci, 2020. p. 1)

E-learning: Clark y Mayer (2016) denotan que este término hace alusión al aprendizaje por medio de diferentes dispositivos electrónicos.

NPB: Necesidades Psicológicas Básicas planteadas en la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985).

Online learning: Singh y Thurman (2019) exaltan que este es un término que se ha utilizado con diferentes connotaciones al largo de los años. En una de sus conclusiones expresan que es un aprendizaje a distancia con énfasis en el componente sincrónico.

Relacionamiento: se puede entender como: “el relacionamiento se refiere a un sentido de pertenencia y conexión. Está facilitado por la transmisión del respeto y el cuidado.

El no lograr alguna de estas tres necesidades básicas se puede ver como un daño hacia la motivación y el bienestar”. (Ryan y Deci, 2020. p. 1)

SDT: Teoría de la Autodeterminación por su nombre en inglés *Self-Determination Theory*. (Deci y Ryan, 1985).

Virtual learning: Anohina (2005), presenta un análisis a la terminología usada en el campo del aprendizaje virtual, en el cual denomina al término *Virtual Learning* como la gran sombrilla que cobija todos los aprendizajes que se dan por medio de dispositivos en los que el docente y el aprendizaje no están en un escenario físico sino digital. En este, el estudiante puede definir sus tiempos, su ritmo y qué tanto desea aprender.

Anexos

ANEXO 1

Cuestionario de satisfacción acerca de las necesidades psicológicas básicas - Teoría de la Autodeterminación.

27/8/23, 21:40

Cuestionario de satisfacción acerca de las necesidades psicológicas básicas - Teoría de la Autodeterminación

Cuestionario de satisfacción acerca de las necesidades psicológicas básicas - Teoría de la Autodeterminación

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. La Universidad Pontificia Bolivariana y los estudiantes Cesar Duarte, Máryoris Gallego y Jhonatan Giraldo (cesar.duarte@upb.edu.co - maryoris.gallego@upb.edu.co - jhonatan.giraldom@upb.edu.co) como responsables del tratamiento de los datos proporcionados en este formulario, entiende que a través del diligenciamiento del mismo usted autoriza a la institución y a los responsables de este para recolectar, almacenar, circular y usar sus datos personales, en cumplimiento de lo establecido por las normas vigentes: Ley 1581 de 2012 y con el decreto 1377 del 2013, y demás normas que la reglamentan o complementan. Conozca nuestro Manual de Políticas, Tratamiento de Información y Protección de Datos Personales en www.upb.edu.co
La información suministrada por usted, será utilizada única y exclusivamente para recolectar datos de cómo perciben los estudiantes sus experiencias vividas en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje de la Maestría en Educación Virtual en UPB, a partir de la teoría de la autodeterminación.

Marca solo un óvalo.

- Si doy mi consentimiento
 No doy mi consentimiento

27/8/23, 21:40

Cuestionario de satisfacción acerca de las necesidades psicológicas básicas - Teoría de la Autodeterminación

2. Semestre en el cual iniciaste la Maestría en Educación Virtual *

Marca solo un óvalo.

- Segundo Semestre del 2019
- Primer Semestre del 2020
- Segundo Semestre del 2020
- Primer Semestre del 2021
- Segundo Semestre del 2021
- Primer Semestre del 2022
- Segundo Semestre del 2022
- Primer Semestre del 2023

Cuestionario

3. 1. Revisar con antelación los objetivos planteados en las asignaturas del postgrado me ha permitido construir un norte para la carrera. *

Marca solo un óvalo.

- Nunca
- Casi nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

<https://docs.google.com/forms/d/1EsbU22uGVmnYV3UcdFzZ2DatYQbOgFUgOrW305r97Fo/edit>

2/11

27/8/23, 21:40

Cuestionario de satisfacción acerca de las necesidades psicológicas básicas - Teoría de la Autodeterminación

4. 2. Respetar las fechas planteadas de manera autónoma al momento de realizar una actividad, me ha garantizado el logro de las metas establecidas. *

Marca solo un óvalo.

- Nunca
- Casi nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

5. 3. Programo efectivamente los tiempos para desarrollar mis actividades *

Marca solo un óvalo.

- Nunca
- Casi nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

<https://docs.google.com/forms/d/1EsbU22uGVmnYV3UcdFzZ2DatYQbOgFUgOrW305r97Fo/edit>

3/11

27/8/23, 21:40

Cuestionario de satisfacción acerca de las necesidades psicológicas básicas - Teoría de la Autodeterminación

6. 4. Para completar las actividades propuestas y conseguir las metas establecidas en los cursos del posgrado, me es importante hacer uso efectivo del tiempo *

Marca solo un óvalo.

- Nunca
 Casi nunca
 A veces
 Casi siempre
 Siempre

7. 5. Tener en cuenta los contenidos, los insumos y los objetivos al momento de planear actividades me ha supuesto el éxito de estas. *

Marca solo un óvalo.

- Nunca
 Casi nunca
 A veces
 Casi siempre
 Siempre

<https://docs.google.com/forms/d/1EsbU22uGVmnYV3UcdFzZ2DatYQbQgFUgOrW305r97Fo/edit>

4/11

27/8/23, 21:40

Cuestionario de satisfacción acerca de las necesidades psicológicas básicas - Teoría de la Autodeterminación

8. 6. Al presentar las actividades propuestas por las diferentes asignaturas he alcanzado los objetivos planteados. *

Marca solo un óvalo.

- Nunca
 Casi nunca
 A veces
 Casi siempre
 Siempre

9. 7. El apropiarse de los conceptos expuestos en el programa, me permite seguridad en la interacción con los demás. *

Marca solo un óvalo.

- Nunca
 Casi nunca
 A veces
 Casi siempre
 Siempre

<https://docs.google.com/forms/d/1EsbU22uGVmnYV3UcdFzZ2DatYQbQgFUgOrW305r97Fo/edit>

5/11

27/8/23, 21:40

Cuestionario de satisfacción acerca de las necesidades psicológicas básicas - Teoría de la Autodeterminación

10. 8. Los conceptos aprendidos en la maestría, me son aplicables en diferentes contextos. *

Marca solo un óvalo.

- Nunca
 Casi nunca
 A veces
 Casi siempre
 Siempre

11. 9. La interacción con los compañeros en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje es respetuosa, profesional, académica y aporta valor para el aprendizaje *

Marca solo un óvalo.

- Nunca
 Casi nunca
 A veces
 Casi siempre
 Siempre

<https://docs.google.com/forms/d/1EsbU22uGVmnYV3UcdFzZ2DatYQbQgFUGOrW305r97Fo/edit>

6/11

27/8/23, 21:40

Cuestionario de satisfacción acerca de las necesidades psicológicas básicas - Teoría de la Autodeterminación

12. 10. Me relaciono con mis compañeros (de manera presencial o virtual) fuera de los espacios programados para actividades curriculares *

Marca solo un óvalo.

- Nunca
 Casi nunca
 A veces
 Casi siempre
 Siempre

13. 11. Recibir apoyo de los compañeros cuando se tienen dudas, inquietudes o problemas con alguna actividad o un tema académico, me es útil y constante. *

Marca solo un óvalo.

- Nunca
 Casi nunca
 A veces
 Casi siempre
 Siempre

<https://docs.google.com/forms/d/1EsbU22uGVmnYV3UcdFzZ2DatYQbQgFUGOrW305r97Fo/edit>

7/11

27/8/23, 21:40

Cuestionario de satisfacción acerca de las necesidades psicológicas básicas - Teoría de la Autodeterminación

14. 12. Brindar apoyo a otros compañeros cuando tienen un problema relacionado con una asignatura, una actividad, un insumo, etc. contribuye al trabajo en equipo. *

Marca solo un óvalo.

- Nunca
 Casi nunca
 A veces
 Casi siempre
 Siempre

15. 13. La interacción con los docentes es respetuosa de manera bidireccional *

Marca solo un óvalo.

- Nunca
 Casi nunca
 A veces
 Casi siempre
 Siempre

<https://docs.google.com/forms/d/1EsbU22uGVmnYV3UcdFzZZDatYQbQgFUgOrW305r97Fo/edit>

8/11

27/8/23, 21:40

Cuestionario de satisfacción acerca de las necesidades psicológicas básicas - Teoría de la Autodeterminación

16. 14. Las asesorías y ejercicios de retroalimentación por parte de los docentes son pertinentes de acuerdo con los objetivos del programa. *

Marca solo un óvalo.

- Nunca
 Casi nunca
 A veces
 Casi siempre
 Siempre

17. 15. La comunicación compartida por los diferentes medios de comunicación es clara y útil. *

Marca solo un óvalo.

- Nunca
 Casi nunca
 A veces
 Casi siempre
 Siempre

Salta a la pregunta 18

Datos del encuestado

<https://docs.google.com/forms/d/1EsbU22uGVmnYV3UcdFzZZDatYQbQgFUgOrW305r97Fo/edit>

9/11

27/8/23, 21:40

Cuestionario de satisfacción acerca de las necesidades psicológicas básicas - Teoría de la Autodeterminación

18. Nombre completo *

19. Correo institucional *

20. Teléfono

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formulario

ANEXO 2

Banco de preguntas para las entrevistas.

Categoría	Subcategoría	Enfoque de la subcategoría	Respuestas con Siempre o Casi Siempre	Respuestas en Nunca o Casi nunca
AUTONOMÍA	Autorregulación	Revisión de objetivos	En las preguntas 1 y 2 respondiste siempre o casi siempre. Estas preguntas se relacionan con la revisión de los objetivos y la planificación de las actividades asignadas o de un curso en general. ¿Cómo este ejercicio impacta tu proceso académico de manera positiva?	En las preguntas 1 y 2 respondiste nunca o casi nunca. Estas preguntas se relacionan con la revisión de los objetivos y la planificación de las actividades asignadas o de un curso en general. ¿Cómo este ejercicio impacta tu proceso académico de manera positiva o negativa y por qué?
		Cumplimiento del tiempo programado y metas establecidas		
	Autoeficiencia	Manejo del tiempo	¿Qué valor le aporta esto a los resultados de las actividades entregadas?	Consideras que esto incide en los resultados o no, y por qué?
		planeación de actividades		
Autoeficacia	eficacia de la tarea en relación con las rúbricas			
COMPETENCIA	manejo del conocimiento	apropiación de conceptos	En las preguntas 7 y 8 respondiste siempre o casi siempre. Estas preguntas están enfocadas en la apropiación de los conocimientos adquiridos. De qué manera has aplicado estos conocimientos y en cuáles contextos?	En las preguntas 7 y 8 respondiste nunca o casi nunca. Estas preguntas están enfocadas en la apropiación de los conocimientos adquiridos. ¿Cuál consideras que es la razón que ha impedido la apropiación y aplicación de los conocimientos adquiridos en el programa?
	crecimiento	actividades llevadas al aula de clase		
		uso del conocimiento en otros campos	¿Cómo le aporta la retroalimentación que se provee por parte de los docentes valor a tu crecimiento académico?	La retroalimentación que se provee por parte de los docentes le aporta valor a tu crecimiento académico si, no, por qué?
RELACIONAMIENTO	Pares	interacción con compañeros en AVA	A las preguntas 9, 10, 11, y 12 respondiste siempre o casi siempre. Estas preguntas están enfocadas en el relacionamiento y la interacción con tus pares. ¿Cómo le aporta valor a tu proceso académico?	A las preguntas 9, 10, 11, y 12 respondiste nunca o casi nunca. Estas preguntas están enfocadas en el relacionamiento y la interacción con tus pares. ¿Cuáles consideras que son las razones que han impedido que se genere esta interacción con tus compañeros?
		relacionamiento con los compañeros fuera del AVA		
		Apoyo y soporte entre pares		
		Conexión emocional con los pares		
	Docentes	interacción con los docentes en AVA	¿Cómo aporta el relacionamiento con los docentes para avanzar en tus proceso de aprendizaje?	Consideras que el relacionamiento con los docentes es relevante para avanzar en tus proceso de aprendizaje? Por qué?
		espacios de realimentación		
		asesorías individuales o grupal		
	Institución	socialización de temas de manera grupal		
		interacción con la institución en AVA	La comunicación e interacción impartida por parte la institución, le suma valor a la consecución de tus metas o a tu proceso académico? Si, no, por qué?	La comunicación e interacción impartida por parte la institución, le suma valor a la consecución de tus metas o a tu proceso académico? Si, no, por qué?
	canales de comunicación con la institución			

ANEXO 3

Matriz Categorial con las relaciones entre las NPB y las categorías y subcategorías utilizadas para las preguntas del cuestionario y de las entrevistas.

Pregunta problematizadora	Objetivo General	Objetivos Específicos	Categoría	Definición conceptual	Subcategorías	Aspectos a indagar
Según la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2020), la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas es fundamental para el éxito en las metas establecidas. ¿A partir de la teoría de la autodeterminación, cómo perciben los estudiantes sus experiencias vividas en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje de la Maestría en Educación Virtual en UPB?	Identificar la percepción de los estudiantes de la Maestría en Educación Virtual en UPB en relación con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas planteadas en la teoría de la autodeterminación, a partir de las experiencias vividas en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje.	1.4.2.1 Determinar qué tipo de estrategias utilizan los estudiantes para el fortalecimiento de la autonomía en su proceso de aprendizaje.	estrategias de los estudiantes para el fortalecimiento de la AUTONOMÍA .	"Autonomy concerns a sense of initiative and ownership in one's actions. It is supported by experiences of interest and value and undermined by experiences of being externally controlled, whether by rewards or punishments". Ryan y Deci (2020).	Autoregulación	- revisión de objetivos (del curso, de actividades, del programa) - cumplimiento del tiempo programado y metas establecidas
		1.4.2.2 Analizar cuáles experiencias consideran los estudiantes que han sido significativas en el desarrollo de competencias	experiencias significativas en el desarrollo de COMPETENCIAS	"Competence concerns the feeling of mastery, a sense that one can succeed and grow. The need for competence is best satisfied within well-structured environments that afford optimal challenges, positive feedback, and opportunities for growth". Ryan y	Autoeficiencia	- manejo del tiempo - planeación de actividades - programación de actividades
					Autoeficacia	- revisión de la eficacia de sus tareas en relación con las rúbricas planteadas
		1.4.2.3 Describir el relacionamiento de los estudiantes de la Maestría en Educación Virtual de UPB entre pares, docentes y la institución en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje.	RELACIONAMIENTO de los estudiantes entre pares, docentes y la institución en los AVA	"relatedness concerns a sense of belonging and connection." Ryan y Deci (2020).	manejo del conocimiento	- apropiación de conceptos
					crecimiento	- actividades llevadas al aula de clase - uso del conocimiento en otros campos - percepción de los aportes en las sesiones de realimentación (en relación con el saber)
					Pares	- interacción con compañeros en AVA - relacionamiento con los compañeros fuera del AVA - Apoyo y soporte entre pares - Conexión emocional con los pares
		Docentes	Institución		Docentes	- interacción con los docentes en AVA - espacios de realimentación - asesorías individuales o grupales - socialización de temas de manera grupal
					Institución	- interacción con la institución en AVA - canales de comunicación con la institución

Referencias

Akbari, E., Pilot, A., y Simons, P. R. J. (2015). Autonomy, competence, and relatedness in foreign language learning through Facebook. *Computers in Human Behavior*, 48, 126-134.

Alsina, M. R. (2001). *Teorías de la comunicación: ámbitos, métodos y perspectivas* (Vol. 11). Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. <https://sociologiadela comunicacionucab.files.wordpress.com/2015/10/teorc3adas-de-la-comunicac3b3n-c3a1mbitos-mc3a9todos-y-perspectivas.pdf>

Alves, P., L., M., y Morais, C. (2017). The Influence of Virtual Learning Environments in Students' Performance. *Universal Journal of Educational Research*, 5, 517-527. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050325>

Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Berkeley. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2747599/mod_folder/content/0/COMPLEMENTA R%20-%201969%20-%20Blumer%20-%20Symbolic%20Interactionism.pdf

Chen, K. C., y Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in human behavior*, 26(4), 741-752.

Chiu, T. K. (2022). Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(sup1), S14-S30.

Ciani, K. D., Sheldon, K. M., Hilpert, J. C., y Easter, M. A. (2011). Antecedents and trajectories of achievement goals: A self-determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 223-243. <https://doi.org/10.1348/000709910X517399>

Cook, D. A., y Artino Jr, A. R. (2016). Motivation to learn: An overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50(10), 997-1014. <https://doi.org/10.1111/medu.13074>

Darwin, D., y Chaeruman, U. A. (2022). The Implementation of Self Determination theory in E-learning to Improve Listening Skills. *Journal of Education Research and Evaluation*, 6(2).

Deci, E. y Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Perspectives in Social Psychology. Plenum Press, New York. https://books.google.com.co/books?id=M3CpBgAAQBAJ&pg=PR3&lr=&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa* (Vol. 1, pp. 43-101). Barcelona: Gedisa.

Ruiz Dodobara, F. (2005). INFLUENCIA DE LA AUTOEFICACIA EN EL ÁMBITO ACADÉMICO. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 1(1), 1–16. <https://doi.org/10.19083/ridu.1.33>

Fandiño, F. G. E., Muñoz, L. D., y Velandia, A. J. S. (2019). Motivation and E-Learning English as a foreign language: A qualitative study. *Heliyon*, 5(9), e02394.

Ferrer, J. Ringer, A. Saville, K. Parris, M. Kashi, K. (2020). Students' motivation and engagement in higher education: the importance of attitude to online learning. *Higher Education*. Tomado de: <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00657-5>

Fylan, F. (2005). Semi-structured interviewing. *A handbook of research methods for clinical and health psychology*, 5(2), 65-78. https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=kmZ3Yt5pY0YC&oi=fnd&pg=PA65&dq=semi+structured+interview&ots=UT6jTvNAxC&sig=DHgznnZ6hVWbOl9nI6EOzHWdSfM&redir_esc=y#v=onepage&q=semi%20structured%20interview&f=false

Gamarra Duque, C. (2017). *Diseño de un proyecto que permita la articulación de la metodología de escuela nueva con algunos ambientes virtuales de aprendizaje para la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental en niños y niñas del grado quinto*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional, Medellín, Colombia.

Genc, G. Kulusakli, E. Aydin, S. (2016). *A comparative study on the Motivation and Attitudes of Language Learners of Online Distance and Traditional In-classroom Education*.

Turkish Online Journal of Distance Education. Volume 17, Issue 4, 0 - 0, 01.10.2016.
Tomado de: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/24967/263479>

Gibson, J. J. (2002). A theory of direct visual perception. *Vision and Mind: selected readings in the philosophy of perception*, 77-90.

Ginsberg, M. B., y Wlodkowski, R. J. (2019). Intrinsic Motivation as the Foundation for Culturally Responsive Social-Emotional and Academic Learning in Teacher Education. *Teacher Education Quarterly*, 46(4), 53-66.
<https://www.jstor.org/stable/26841576>

Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The qualitative report*, 8(4), 597-607.

Gómez López, M., Martínez Hernández, A., y Granero Gallegos, A. (2021). Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en las clases de Educación Física y su relación con el miedo al fallo según el género y la práctica físico-deportiva extraescolar de los estudiantes de Educación Secundaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 303-322.

González Maura, V. (2009). Autodeterminación y conducta exploratoria: elementos esenciales en la competencia para la educación profesional responsable. *Revista iberoamericana de educación*.

Gustiani, S. (2020). Students' motivation in online learning during Covid-19 pandemic era: a case study. *HOLISTICS JOURNAL*, Volumen 12, Número 2, Diciembre 2020, p-ISSN 2085-4021 | e-ISSN 2657-1897. Tomado de: <https://jurnal.polsri.ac.id/index.php/holistic/article/view/3029>

Haukås, Å., Pietzuch, A., y Schei, J. H. A. (2022). Investigating the effectiveness of an online language teacher education programme informed by self-determination theory. *The Language Learning Journal*, 1-15.

Herrera, J. (2017). La investigación cualitativa. <https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf>

Hu, T., Zhang, M. L., Liu, H., Liu, J. C., Pan, S. J., Guo, J. H., ... y Cui, L. (2022). The influence of “small private online course+ flipped classroom” teaching on physical

education students' learning motivation from the perspective of self-determination theory. *Frontiers in Psychology*, 13.

Huang, Y. C., Backman, S. J., Backman, K. F., McGuire, F. A., y Moore, D. (2019). An investigation of motivation and experience in virtual learning environments: A self-determination theory. *Education and Information Technologies*, 24, 591-611.

Ismailov, M., y Chiu, T. K. (2022). Catering to inclusion and diversity with universal design for learning in asynchronous online education: A self-determination theory perspective. *Frontiers in Psychology*, 13, 190.

Keller, J. M. (2016). Motivation, Learning, and Technology: Applying the ARCS-V Motivation Model. *Participatory Educational Research*, 3(2), 1-15. <https://doi.org/10.17275/per.16.06.3.2>

Li, C., y Lalani, F. (2020, April 29). The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how. *World Economic Forum*. <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-Online-digital-learning/>

Mackenzie, N., & Knipe, S. (2006). Research dilemmas: Paradigms, methods and methodology. *Issues in educational research*, 16(2), 193-205.

Mahande, R. D., Akram, A., y Rahman, E. S. (2022). A pls-sem approach to understand ARCS, mcecllands, and SDT for the motivational design of online learning system usage in higher education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 23(1), 97-112.

Meşe, E. y Sevilen, Ç. (2021). Factors influencing EFL students' motivation in online learning: A qualitative case study. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(1), 11-22. Tomado de: <https://dergipark.org.tr/en/pub/jetol/issue/60134/817680>

Moore, J. Dickson-Dean, C. y Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*. Volume 14, Issue 2, March 2011, Pages 129-135. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>

Mouratidis K, Papagiannakis A. COVID-19, internet, and mobility: The rise of telework, telehealth, e-learning, and e-shopping. *Sustain Cities Soc.* 2021 Nov;74:103182. doi: 10.1016/j.scs.2021.103182. Epub 2021 Jul 17. PMID: 34540566; PMCID: PMC8437688.

Muñoz Restrepo, A., y Ramírez Valencia, M. (2014). La motivación de los empleados: más allá de la "zanahoria y el garrote". *AD-minister*, (24), 143-160. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-02792014000100008

Nandi, A., y Mehendale, S. (2022). E-learning in formal education under forced conditions using SDT and TAM. *Cardiometry*, (22), 268-276.

Ntoumanis, N. (2001). Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sport. *Journal of sports sciences*, 19(6), 397-409.

Orbegoso G, A. O. (2016). La motivación intrínseca según Ryan y Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Lumen: Educare*, 2(1), 75-93. <https://doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v2.n1.p.75-93>

Pae, I. (2008). Second Language Orientation and Self-Determination Theory. *Journal of Language and Social Psychology*. <https://doi.org/10.1177/0261927X07309509>

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research y evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.

Pineda Sánchez, M.I. (2018). *Uso de recursos educativos digitales y aprendizaje autónomo de estudiantes universitarios en un contexto de educación virtual*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., y McKEACHIE, W. J. (1991). The motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). Ann Arbor, MI: NCRIPAL, The University of Michigan. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf>

Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en psicología*, 23(1), 9-17.

Rosales Sánchez, Juan J. "Perception and Experience." *Episteme* 35 (2015): 21-36.

Ryan, R. Deci, E. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, Volume 61, 101860.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X20300254?via%3Dihub>

Roca, J. C., y Gagné, M. (2008). Understanding e-learning continuance intention in the workplace: A self-determination theory perspective. *Computers in human behavior*, 24(4), 1585-1604

Raja Vora, J. (2022). Perceptions of Emerging Adults with Intellectual and Developmental Disabilities about a Virtual Physical Activity Intervention Grounded in Self Determination Theory: A Qualitative Study.

Salazar, O. (2022). ¿Quién es un docente motivador? Significados para estudiantes de Medicina. *New Trends in Qualitative Research*, 12, e607-e607.
<https://www.publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/view/607/623>

Salikhova, N. R., Lynch, M. F., y Salikhova, A. B. (2020). Psychological Aspects of Digital Learning: A Self-Determination Theory Perspective. *Contemporary Educational Technology*, 12(2).

Schunk, D. H., y Usher, E. L. (2012). Social cognitive theory and motivation. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 13–27). Oxford, UK: Oxford University Press.
<https://nibmehub.com/opac-service/pdf/read/The%20Oxford%20Handbook%20of%20Human%20Motivation.pdf#page=32>

Shah, S. S., Shah, A. A., Memon, F., Kemal, A. A., y Soomro, A. (2021). Aprendizaje en línea durante la pandemia de COVID-19: Aplicación de la teoría de la autodeterminación en la ‘nueva normalidad’. *Revista de Psicodidáctica*, 26(2), 169-178.
<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.12.004>

Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289-306.

Sørenbø, Ø., Halvari, H., Gulli, V. F., y Kristiansen, R. (2009). The role of self-determination theory in explaining teachers' motivation to continue to use e-learning technology. *Computers & Education*, 53(4), 1177-1187.

Trafford, P. y Shirota, Y. (2011). *An Introduction to Virtual Learning Environments*. Computer Science. https://www.gakushuin.ac.jp/univ/eco/gakkai/pdf_files/keizai_ronsyuu/contents/contents2006/4803/4803paul/4803paul.pdf

Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., y Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342-358. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.002>

Urhahne, D., y Wijnia, L. (2023). Theories of Motivation in Education: an Integrative Framework. *Educational Psychology Review*, 35(2), 45.

Urquidi-Martín, A. Calabor-Prieto, M. y Tamarit-Aznar, C. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje: modelo ampliado de aceptación de la tecnología. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e22.1866>

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., y Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017.

Vanslambrouck, S. Zhu, C. Lombaerts, K. Philipsen, B. y Tondeur, J. (2018). Students' motivation and subjective task value of participating in online and blended learning environments. *The Internet and Higher Education*, Volume 36, January 2018, Pages 33-40. Tomado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751616301907>

Viera, C., y Macías, D. J. (2018). Engaging K-12 students in the management of educational technology in schools: a strategy for self-determination development. https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/13713/AP02_FFEC02_ENGANGIN_G_STUDENTS.pdf?sequence=2