

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE EDUCACIÓN



**La motivación desde la acción tutorial en un programa formativo
semipresencial de una Universidad privada de Lima Metropolitana**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADO
EN EDUCACIÓN SECUNDARIA CON
ESPECIALIDAD EN INGLÉS**

Autor:

ALDO ELIAS PAZ LA TORRE

Asesora:

MARIA GUADALUPE SUAREZ DIAZ

Lima, julio, 2019

Agradecimientos

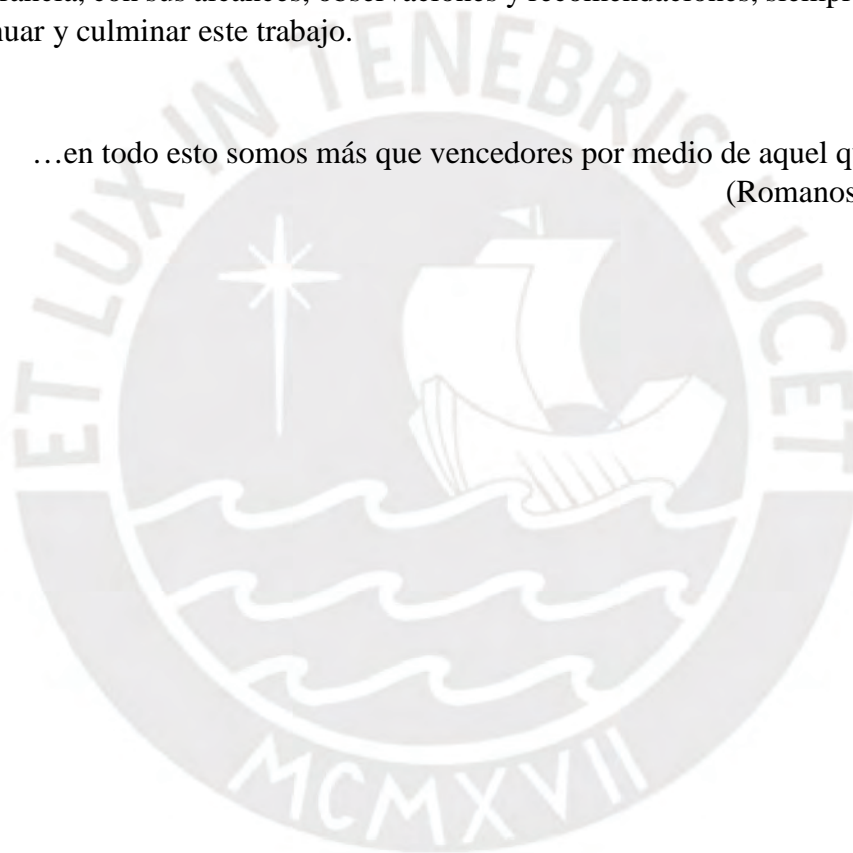
Dios, tú quien me ha sostenido en la angustia, aflicción, carencia, peligro; gracias, ¡Abba Padre!

A mi madre y mi padre, Rosa y Aldo. ¡¡¡Gracias!!! Estoy seguro de que este sentir llega a ustedes a pesar de su lamentable partida.

Igualmente, gracias a todos, en especial a mis hermanos y hermanas en Cristo, quienes siempre estuvieron al pendiente de la culminación de este estudio.

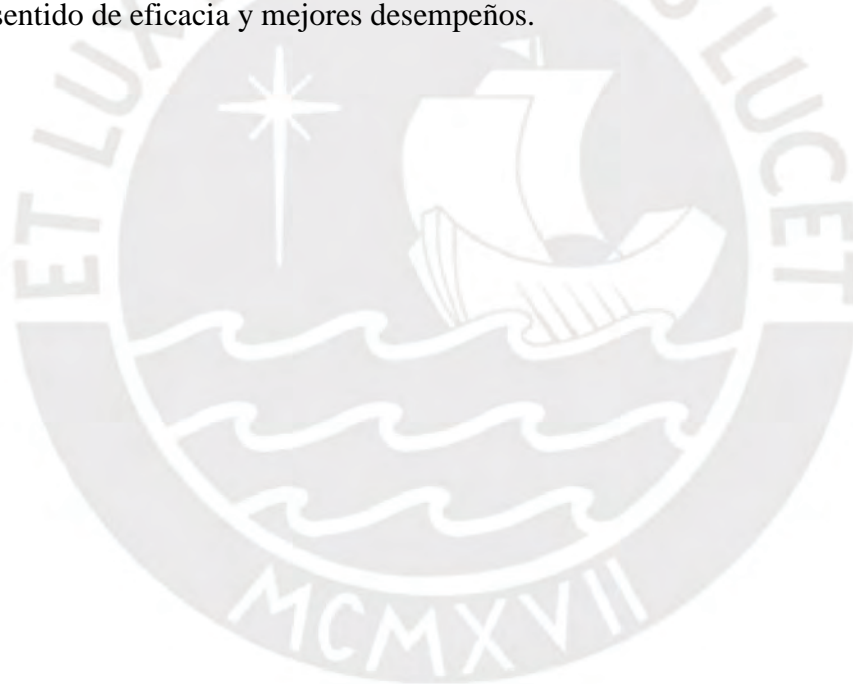
Un especial agradecimiento a mi asesora Guadalupe Suárez, quien, con paciencia y perseverancia, con sus alcances, observaciones y recomendaciones, siempre me alentó a continuar y culminar este trabajo.

...en todo esto somos más que vencedores por medio de aquel que nos amó
(Romanos 8:37) NVI



Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo analizar los tipos de motivación que fomentan los profesores tutores en su comunicación escrita con sus participantes en el primer curso de un programa de formación continua semi presencial en la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima Metropolitana. La motivación fue analizada a partir de la mini teoría de las necesidades y la mini teoría organísmica, dos de las seis mini teorías que conforman la Teoría de la Auto Determinación. Desde el aspecto metodológico, el estudio se realizó dentro de un enfoque cualitativo de nivel descriptivo usando el método de casos y empleándose dos técnicas: el análisis de contenido y la entrevista. El análisis de contenido nos permitió analizar los tipos de motivación evidenciados en los correos electrónicos enviados por los profesores tutores, y la entrevista permitió analizar su valoración con respecto a la comunicación que proponían. Los resultados, una vez realizada la triangulación de la información obtenida, evidenciaron que uno de los tres profesores tutores promovía una motivación autónoma en sus correos, aunque no era consciente de ello. La motivación autónoma relacionada con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas promueve mayor sentido de eficacia y mejores desempeños.



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	VIII
PRIMERA PARTE	1
CAPÍTULO I.....	1
LA MOTIVACIÓN DESDE LA ACCIÓN TUTORIAL DEL PROFESOR TUTOR	1
1. LA ACCIÓN TUTORIAL EN UN ENTORNO SEMI PRESENCIAL.....	1
1.1 El profesor tutor en un entorno semi presencial	2
1.2 Funciones del profesor tutor en un entorno semi presencial	4
1.3 Roles del profesor tutor en un entorno semi presencial	6
1.4 Competencias del profesor tutor en un entorno semi presencial.....	7
1.5 La comunicación escrita de los profesores tutores en un entorno semi presencial	9
2. LA MOTIVACIÓN EN LOS PROCESOS FORMATIVOS	15
2.1 La motivación desde la Teoría de la Auto determinación (TAD).....	16
2.1.1 Factores que influyen en la motivación desde la Teoría de la Auto Determinación (TAD).....	16
2.1.2 Tipos de motivación desde la Teoría de la Auto Determinación (TAD) ...	24
2.2 La importancia de la motivación en los procesos formativos	28
2.2.1 La motivación en entornos de aprendizaje en línea.....	30
2.2.2 La motivación en entornos de aprendizaje en línea desde la Teoría de la Auto Determinación (TAD)	31
SEGUNDA PARTE	33
CAPÍTULO I.....	33
DISEÑO METODOLÓGICO	33
1. DISEÑO METODOLÓGICO	33
1.1 El paradigma, enfoque metodológico, y nivel de la investigación	33
1.2 El problema y los objetivos de la investigación	33
1.3 Categorías y subcategorías de estudio.....	34
1.4 Método de investigación	35
1.4.1 El estudio de casos	35
1.4.2 Descripción del programa y el curso de referencia para esta investigación	35
1.4.3 Los informantes	37
1.4.4 Descripción del caso	37

1.4.5 Técnicas e instrumentos de recogida de información	38
1.4.5.1 Diseño y validación de instrumentos	40
1.4.5.2 Codificación de los instrumentos y de la información en el estudio ..	40
1.4.5.3 Aplicación de los instrumentos de recogida de información.....	41
1.5 Organización de la información.....	42
1.6 Técnicas de análisis de la información	43
CAPÍTULO II	46
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	46
1. LA MOTIVACIÓN AUTÓNOMA Y CONTROLADA A PARTIR DE LAS NECESIDADES BÁSICAS.....	47
1.1. La necesidad de autonomía	47
1.1.1 Factores que apoyan la necesidad de autonomía	47
1.1.2 Factores que merman la necesidad de autonomía	52
1.2. La necesidad de competencia	57
1.2.1 Factores que apoyan la necesidad de competencia	57
1.2.2 Factores que merman la necesidad de competencia.....	65
1.3. La necesidad de relación.....	69
1.3.1 Factores que apoyan la necesidad de relación	69
1.3.2 Factores que merman la necesidad de relación.....	71
2. LA FUNCIÓN TUTORIAL Y LA COMUNICACIÓN TUTORIAL.....	83
SÍNTESIS DEL ESTUDIO	94
CONCLUSIONES	100
RECOMENDACIONES	102
FUENTES CONSULTADAS.....	104
APÉNDICES	111

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

Tabla 1. Los roles, funciones y competencias del profesor-tutor en su labor tutorial

Tabla 2. Factores que apoyan y merman la autonomía, la competencia y la relación

Tabla 3. El número de correos electrónicos generados por cada profesor tutor

Tabla 4. El perfil de los informantes participantes en el estudio

Tabla 5. Codificación para cada informante en ambos instrumentos utilizados

FIGURAS

Figura 1. El modelo de cinco etapas de la enseñanza y aprendizaje en línea.

Figura 2. La teoría de la integración orgánica.

Figura 3. Proceso de análisis de resultados.

Figura 4. Factores que apoyan la necesidad de autonomía a partir de los correos electrónicos generados por los profesores-tutores PT1, PT2 y PT3.

Figura 5 – Factores que merman la necesidad de autonomía a partir de los correos electrónicos generados por los profesores-tutores PT1, PT2 y PT3.

Figura 6 – Factores que apoyan la necesidad de competencia a partir de los correos electrónicos generados por los profesores-tutores PT1, PT2 y PT3.

Figura 7 – Factores merman la necesidad de competencia a partir de los correos electrónicos generados por los profesores-tutores PT1, PT2 y PT3.

Figura 8 – Factores que apoyan la necesidad de relación a partir de los correos electrónicos generados por los profesores-tutores PT1, PT2 y PT3.

Figura 9 – Factores que merman la necesidad de relación a partir de los correos electrónicos generados por los profesores-tutores PT1, PT2 y PT3.

Figura 10 – Factores que apoyan la necesidad de autonomía, de competencia y de relación a partir de los correos electrónicos generados por los profesores-tutores PT1, PT2 y PT3.

Figura 11 – Factores que merman la necesidad de autonomía, de competencia y de relación a partir de los correos electrónicos generados por los profesores-tutores PT1, PT2 y PT3.

Figura 12 – Distribución de los correos electrónicos del profesor tutor PT1 en relación con los factores que apoyan las necesidades de autonomía, competencia y relación durante el desarrollo del curso en estudio.

Figura 13 – Distribución de los correos electrónicos del profesor tutor PT1 en relación con los factores que merman las necesidades de autonomía, competencia y relación durante el desarrollo del curso en estudio.

Figura 14 – Distribución de los correos electrónicos del profesor tutor PT2 en relación con los factores que apoyan las necesidades de autonomía, competencia y relación durante el desarrollo del curso en estudio.

Figura 15 – Distribución de los correos electrónicos del profesor tutor PT2 en relación con los factores que merman las necesidades de autonomía, competencia y relación durante el desarrollo del curso en estudio.

Figura 16 – Distribución de los correos electrónicos del profesor tutor PT3 en relación con los factores que apoyan las necesidades de autonomía, competencia y relación durante el desarrollo del curso en estudio.

Figura 17 – Distribución de los correos electrónicos del profesor tutor PT3 en relación con los factores que merman las necesidades de autonomía, competencia y relación durante el desarrollo del curso en estudio.

Figura 18. La comunicación de los profesores tutores y su apoyo a las necesidades de autonomía, competencia y relación a partir del modelo de cinco etapas de Salmon (2003).

Figura 19 – Apoyo a las necesidades de autonomía, competencia y de relación en la función comunicativa del profesor tutor PT1.

Figura 20 – Apoyo a las necesidades de autonomía, competencia y de relación en la función comunicativa del profesor tutor PT2.

Figura 21. Apoyo a las necesidades de autonomía, competencia y de relación en la función comunicativa del profesor tutor PT3.

Figura 22 – Apoyo a las necesidades de autonomía, competencia y de relación por parte de PT1 basado en su comunicación escrita y en sus respuestas en la entrevista realizada.

Figura 23 – Apoyo a las necesidades de autonomía, competencia y de relación por parte de PT2 basado en su comunicación escrita y en sus respuestas en la entrevista realizada.

Figura 24. Apoyo a las necesidades de autonomía, competencia y de relación por parte de PT3 basado en su comunicación escrita y en sus respuestas en la entrevista realizada.

Figura 25. Esquema de la teoría de la integración orgánica.

INTRODUCCIÓN

Las diplomaturas en educación superior, como espacio de formación continua, desarrollan profesionalmente a sus participantes, quienes articulan frecuentemente sus responsabilidades laborales, profesionales, familiares y personales. En unos, sus motivaciones están focalizadas alrededor de recompensas, futuras promociones laborales mientras que, en otros, giran alrededor de un interés y deseo innato por seguir desarrollándose profesionalmente, motivaciones identificadas como extrínseca e intrínseca respectivamente (Deci y Ryan, 2000) las cuales se evidencian en el desarrollo de los cursos. Por ello, reconocemos que la motivación es un elemento clave en todo momento en nuestras vidas, más aún, en los procesos formativos debido a que es un estado interno (Woolfolk, 2016) que impulsa a una persona, lo activa y lo mantiene activo determinando y tomando decisiones sobre qué hacer, energizando, dirigiendo y sosteniendo determinados comportamientos (Santrock, 2011) donde su intensidad es vital en un contexto educativo para utilizar procesos cognitivos superiores para aprender, absorber y retener (Driscoll, 2005; Jetton y Alexander, 2001; Pintrich, 2003, en Slavin, 2018) posibilitando la transferencia de aprendizajes a nuevas situaciones (Pugh y Bergin, en Slavin, 2018).

En ese sentido y desde mi rol de profesor y profesor-tutor en dos universidades de Lima, he observado que los participantes en las diplomaturas valoran el apoyo de los profesores tutores a través de los diferentes medios de comunicación, entre ellos el correo electrónico, medio a través del cual nos comunicamos con los participantes rompiendo las limitaciones de espacio y tiempo, generando en ellos este impulso interno que los activa para poder continuar con sus estudios, observando la perseverancia como el sostenimiento de una conducta que los orienta a procesos de aprendizaje más complejos y a la culminación de sus objetivos planteados.

Este fenómeno social, entre profesores-tutores y participantes, inspiró esta investigación en el primer curso de una de las diplomaturas que se ofrecen en la Facultad de Educación de una Universidad privada de Lima. El número de participantes que regularmente se inscribe en la diplomatura varía entre 100 y 170, con edades entre los 23 y 65 años, quienes participan con un interés y deseo inherente de mejorar profesionalmente, con aspiraciones laborales o por ser parte de los nuevos requerimientos en su entorno laboral. En ese sentido, los profesores tutores acompañan este esfuerzo hasta la culminación del programa y la realización de sus objetivos. La

universidad a través de la diplomatura y del equipo que lo componen forman profesionales más competentes para convertirse en agentes de cambio social.

A razón de lo anterior, el estudio intentó dar respuesta al siguiente problema: ¿Qué tipos de motivación fomentan los profesores tutores al comunicarse por escrito con sus participantes en el primer curso de un programa de formación continua semipresencial en la Facultad de Educación de una Universidad privada de Lima Metropolitana? Para responder al problema, se planteó como objetivo general analizar los tipos de motivación que fomentan los profesores tutores al comunicarse por escrito con sus participantes, en el primer curso de un programa de formación continua semipresencial en la Facultad de Educación de una Universidad privada de Lima Metropolitana, el cual fue abordado a partir de la conceptualización de los tipos de motivación a partir del enfoque de la autodeterminación, el tipo de motivación más utilizado por los tutores en su comunicación mediante correo electrónico con los participantes, y las razones por las cuales los tutores fomentan diferentes tipos de motivación en su comunicación escrita con los participantes, siendo ellos los tres objetivos específicos.

Al respecto, la motivación en contextos de semi presencialidad en educación ha sido objeto de estudio en diferentes investigaciones empíricas revelando tanto la naturaleza de la motivación como los diferentes tipos de motivación de los participantes involucrados. Este es el caso de un estudio cualitativo realizado en un programa de formación docente en el ámbito de educación superior en Nueva Zelanda con la participación de veintiún participantes cuyas edades variaron entre 18 y 55 años en el cual la motivación se veía afectada por el contexto dentro del cual se llevaba a cabo el proceso de formación y se evidenciaron diferentes tipos de motivación entre los participantes (Hartnett, St. George y Dron, 2011). De igual manera, la comunicación, la interacción y la presencia social; los reforzadores de motivación intrínseca y extrínseca; y el diseño instruccional centrado en el participante son tres de las categorías que inciden en la motivación en un programa a distancia en la educación secundaria a partir de la percepción de una muestra de 42 profesores de secundaria en Canadá (Murphy y Rodríguez-Manzanares, 2009). Por último, el desempeño académico estuvo relacionado con la motivación autónoma del participante y la motivación controlada originada por fuentes externas evidenciándose en mejores estrategias de estudio y un nivel mayor de esfuerzo, en un estudio que involucró a 383

estudiantes de medicina en una universidad de Ámsterdam (Kusurkar, Ten Cate, Vos, Westers y Croiset, 2012).

La presente tesis consta de dos partes. En la primera se presenta el desarrollo teórico de la teoría de la Auto determinación, la acción tutorial y la comunicación en entornos virtuales; elementos que fueron utilizados para sustentar los hallazgos obtenidos en el estudio. En el primer capítulo de la segunda parte, se describe el diseño metodológico a partir del cual se analizó el fenómeno social conformado por profesores-tutores, sus participantes y las interacciones entre ellos, comprendido desde un enfoque cualitativo (Ander-Egg, 2011 y Hernández, Fernández y Baptista, 2014), enmarcado dentro del paradigma interpretativo que asume el fenómeno como el conjunto de atribuciones entre los sujetos intervinientes en sus interacciones en la vida diaria (Leavy, 2017), teniendo como método el estudio de caso. Se describen las categorías de análisis, los informantes y las técnicas utilizadas (análisis de contenido y la entrevista), así como sus respectivos instrumentos. En el segundo capítulo de la segunda parte, se presenta la información recogida de los profesores-tutores (informantes) y los correos electrónicos (fuentes), la cual fue comparada y contrastada para lograr una mayor comprensión de la realidad estudiada desde diferentes perspectivas (Elliot, en Ander-Egg, 2011). Finalmente se analizan los resultados por cada caso y a lo largo de los tres casos que comprendió el estudio.

Los hallazgos indican que la motivación que los profesores tutores fomentaban en los participantes fue en dos de los tres casos, una motivación controlada, y en un único caso, la motivación fue autónoma sin que el profesor tutor fuese consciente de ello. El estudio centrado en la motivación desde la teoría de la Auto determinación no incluyó las perspectivas de los participantes, lo que consideramos como su principal limitación en relación al tema estudiado, donde además sus resultados no pueden ser generalizados, por tratarse de una realidad específica estudiada.

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO I

LA MOTIVACIÓN DESDE LA ACCIÓN TUTORIAL DEL PROFESOR TUTOR

1. LA ACCIÓN TUTORIAL EN UN ENTORNO SEMI PRESENCIAL

La educación a distancia ha generado distintas denominaciones de acuerdo a las diversas características de los servicios que se han ofrecido a lo largo de la historia teniendo un primer caso de educación a distancia el año 1728 en el cual se ofrecía material de enseñanza y tutorías por correspondencia en Boston , originando con ello otros programas que se ofrecieron en Europa Occidental, y luego en Estados Unidos de América en el siglo XIX, programas que aumentaron debido a la necesidad de formación provenientes de grupos minoritarios que no podían acceder a las escuelas ordinarias; el siglo XX es testigo de la proliferación de estos programas a nivel mundial (Olea y Pérez, 2005).

En ese devenir, la modalidad semipresencial, considerada una combinación de la modalidad presencial y la formación on-line (Casamayor, 2008), genera, durante su desarrollo, una dinámica propia expresada en el modo de participación y el nivel de planificación de las actividades. Ella tiene por objetivo atender una necesidad formativa que no puede ser satisfecha por otras modalidades; donde la universidad es la instancia de formación de este aprender a aprender de una manera activa, autónoma y proactiva mediado por la acción de profesores y profesores-tutores (Di Scala, 2010).

Esta mediación es producto de una intervención educativa realizada por un docente que al interactuar con un participante, atendéndole de manera flexible pueda apoyarlo con su proceso de aprendizaje, su uso de estrategias de aprendizaje, aclaración de dudas sobre el tema o curso y solucione problemas al manejar los recursos de aprendizaje en lo que se denomina tutoría, la cual se debe llevar en un ambiente de libertad y menos formalidad que una clase presencial lo que beneficia la comunicación entre el profesor-tutor y el (los) participante(s) (Olea y Pérez, 2005) y que mediante ella se desarrolla un gran porcentaje del proceso de retroalimentación académica y pedagógica, facilitando y manteniendo la motivación de los participantes (García Aretio, 1999). Así la tutoría es un componente relevante en los programas a distancia o modalidad semipresencial (García Aretio, 1999 y Holmberg, 1995) donde el rol del tutor adquiere la mayor relevancia.

Por ello, coincidimos con Olea y Pérez (2005) cuando señalan que la educación a distancia basa su éxito formativo en la participación de un tutor, quien incide en sus participantes, motivándolos, agilizándolos, facilitando y orientando, lo que se correlaciona con su presencia relevante en la modalidad presencial, “ejerciendo la tutela, protección, defensa o salvaguarda de una persona necesitada” (García Aretio, 1999, p.20) y que se traslada a la modalidad semipresencial o a distancia como veremos a continuación.

1.1 El profesor tutor en un entorno semi presencial

La educación a distancia traspasa los límites físicos de entrega de materiales educativos como recursos que orienten la acción de los participantes para intentar abordar una experiencia formativa en la vida de los participantes apoyada en recursos telemáticos, los cuales viabilizan igualmente la comunicación entre dos actores: los participantes y los profesores tutores (Keegan, 1990, en Holmberg, 2003). Los últimos completan la esencia de la educación a distancia estableciendo con los primeros una comunicación real y bidireccional, y una interacción que se sustenta no solo en la asistencia sino también en la orientación, sugerencias, información adicional pertinente al proceso de aprendizaje complementado por los envíos de tareas, comentarios, retroalimentaciones, todo ello facilitado por la tecnología, y donde la comunicación espontánea a través del correo electrónico puede incluso ser inspiradora en los participantes (Holmberg, 2003).

Al respecto, es el profesor tutor quien asume la conducción de la interacción; y en ella, invita a la lectura, guía el proceso de aprendizaje, refuerza las ideas principales y provee retroalimentación del desempeño del participante, facilitado por las herramientas tecnológicas de información y comunicación (TIC) que han evolucionado desde un formato análogo en cintas de audio y de video a un formato digital que hoy en día presenciamos. Así, los profesores tutores utilizan los recursos y medios a su disposición como la plataforma educativa y los programas informáticos para proporcionar el apoyo individual y la retroalimentación necesaria (Ghirardini, 2011), agilizando con ello una relación fluida, efectiva y continua con los participantes y entre ellos mismos. Esto favorece la interactividad, la cual permite a los participantes la construcción y el control voluntario de su actividad psicopedagógica, aumentando con ello la capacidad de atención y de apropiación de los conocimientos (Pantoja, Zwierewicz, Coppete y Kascny, 2006, en Pantoja, 2009).

Así los recursos o herramientas TIC en la educación a distancia, como mediadores instrumentales, son de vital importancia para el profesor y especialmente para el profesor-tutor quien debe trabajar con ellas de manera constante y pedagógica, contribuyendo al proceso de aprendizaje de los participantes. Asimismo, las herramientas tecnológicas sean sincrónicas, proporcionan una comunicación en tiempo real, o asincrónicas, proveen una comunicación en momentos temporales distintos, son útiles para el profesor-tutor en su esfuerzo comunicativo; entre las primeras tenemos la páginas web, los chats y las videoconferencias, donde los whatsapps se han unido a este grupo y han asumido una presencia predominante entre todas ellas y entre las segundas tenemos a las plataformas educativas, el foro, el correo electrónico, el blog y las wikis. Sea de manera sincrónica o asincrónica, el profesor-tutor puede complementar las materias del currículo, dirigir diálogos y charlas en línea, enviar correspondencia en la red, fomentar el trabajo colaborativo y la resolución de problemas, crear comunidades de aprendizaje, atender problemas de aprendizaje, coordinar y colaborar con otros profesores y profesores-tutores (Pantoja, 2009).

De esta manera, se observa que los recursos son un elemento clave en la interacción entre profesor-tutor y participantes debido a que mediante ellos se facilita la comunicación que debiera ser fundamentalmente solidaria en el tono al momento de brindar apoyo, de responder solicitudes de información adicional, al seguir las discusiones en línea, al proporcionar herramientas que apoyen el esfuerzo del participante, articular comentarios en foros al momento de monitorear sus participaciones y al brindar retroalimentación, donde Cornelius y Higgison (2001) señalan que desde la perspectiva de los participantes, los profesores-tutores ideales debieran facilitar la comunicación, motivar, apoyar con las habilidades de aprendizaje, proporcionar asistencia pedagógica y administrativa, monitorear las contribuciones de los participantes, guiar a los participantes, facilitar y nutrir una comunidad de aprendizaje, tolerar las diferencias; y por último, ayudar a los estudiantes a alcanzar sus objetivos.

Por consiguiente, la acción tutorial es uno de los pilares básicos del proceso de formación en programas a distancia (García Aretio, 1999, Martínez, 2006, Olea y Pérez, 2005), donde la condición de lejanía y atemporalidad de los participantes demanda que la acción del tutor se centre en el fomento de una comunicación proactiva tanto entre su persona y los participantes como entre estos últimos. Este

acompañamiento debe intentar promover el desarrollo del estudio autónomo de los participantes reforzando sus estrategias de aprendizaje y orientando sus esfuerzos ante la ausencia de un profesor, por ello el tutor debe combinar sus estrategias comunicacionales, las actividades y los recursos cuyo rol mediador es el de potenciar la comprensión acercando al participante al contenido de los materiales. En ese sentido, resulta importante definir las diferentes funciones en el ámbito de lo técnico, académico o pedagógico, organizativo, social y de la orientación (Llorente, 2006) que el profesor tutor lleva a la práctica con el objetivo principal de acompañar a los participantes en sus procesos formativos (Martínez, 2006).

1.2 Funciones del profesor tutor en un entorno semi presencial

El término funciones puede ser operacionalizado como el conjunto de tareas o actividades que involucran a los profesores tutores en entornos de aprendizaje b-learning. (González, Padilla y Rincón, 2011). Así, los autores asignan a los profesores-tutores las siguientes funciones: dirección, planificación, uso de las TIC, evaluación, interacciones, comunicación y preparación de materiales, las cuales se desarrollan a continuación:

a) **La función de orientación** se evidencia en el momento en que el profesor tutor demuestra su habilidad para facilitar el aprendizaje en lugar de dirigirlo lo que se manifiesta al momento de resolver las preguntas, dudas y problemas de los estudiantes(participantes). Al enfrentar esta situación, el profesor -tutor asesora y a la vez brinda información sobre las diferentes herramientas, procesos y protocolos para el seguimiento y la regulación del participante. Esta orientación, a su vez, puede incluir información sobre las diferentes estrategias que sean de utilidad para los participantes no solo para adquirir conocimiento sino también para el uso de herramientas y recursos que mejoren su desempeño de manera efectiva considerando un contexto específico incluyendo las acciones a continuación: de adaptación, respuesta a las consultas, desarrollo del aprendizaje y seguimiento. Sin embargo, esta orientación no solo se queda en plano curricular, sino que involucra una dimensión personal e individualizada y social para que apoya al participante en la toma de decisiones pertinentes de acuerdo a su punto de vista personal, en la toma de decisiones en el proceso de elección para decidir alternativas coherentes con su contexto, interés y personalidad (García Aretio, 2014).

b) **La función de planificación** orientada principalmente al rol del profesor y la investigación que debe realizar para poder definir la relevancia del curso o capacitación, la cual está determinada por acciones en esta dimensión sea de orden administrativo o pedagógico mediante la estructuración de contenidos y las consideraciones relacionadas a tiempo y espacio. En la misma línea, el profesor tutor debe estructurar las acciones con las cuales piensa llevar a cabo su mediación, sea a través de la planificación de su comunicación, del tiempo que asignará a la atención de inquietudes o dudas de los participantes o de los diversos recursos que intenta hacer uso dentro del periodo de duración del curso.

c) **La función comunicativa a partir del uso de herramientas TIC** está directamente asociada con el conocimiento del profesor tutor sobre las herramientas TIC para que facilite la interacción con sus participantes en su totalidad, en pequeños grupos o en forma individual. Igualmente, esta función incluye la habilidad técnica para poder manipular y desarrollar una comunicación eficiente mediante el uso de herramientas TIC tales como el chat, e-mail, video conferencias, foros de discusión, el uso de software y hardware de tal manera que les permitan establecer la interactividad y la interacción en el entorno virtual en el esfuerzo de otorgar el apoyo suficiente al atender las necesidades de los participantes (Maso, 2001; Tait y Mills, 2003, en Dimitrova, 2007).

d) **La función de evaluación** centrada en el diseño, la estructuración y el seguimiento de la evaluación que realiza el profesor especialista y que se complementa con la intervención del profesor tutor durante el curso tanto a nivel de evaluaciones formativas y sumativas, como para consensuar y retroalimentar los procesos evaluativos que enfrentan los estudiantes durante su formación semi presencial.

e) **La función de interacción** se asocia con la comunicación y el establecimiento de relaciones sociales entre los participantes en el curso en línea, esto incluye a los estudiantes y profesores. De esta función surgen tres acciones: promoción, retroalimentación y motivación que se evidencian en el evitar que el participante se sienta solo, orientando en momentos de dificultades, captando y transmitiendo emociones y estimulando a los participantes para prevenir estados de estrés y ansiedad (García Aretio, 2014).

f) **La función de comunicación** consigna la necesidad que debe considerar el profesor tutor de preparar, organizar y garantizar una comunicación y sincronización efectiva entre participantes y profesores-tutores. Desde ella, podemos informar a los estudiantes, ayudar a aclarar las metas ligadas al perfil profesional de cada participante y asesorar demostrando una auténtica relación comprensiva y de aceptación, evitando tanto las actitudes excesivamente permisivas como las autoritarias (García Aretio, 2014).

g) **La función de preparación de materiales** comprende dos componentes esenciales siendo el primero el diseño de materiales o recursos (Regnet, 2010, en González, Padilla y Rincón, 2011) que dan cabida a la interacción entre los participantes y el curso a partir del diseño de un texto auditivo, visual o escrito acordes con las características del curso en preparación. Por otro lado, el segundo componente está referido al material que acompaña a la guía o módulo de estudio, facilitando, orientando o reforzando el esfuerzo formativo del participante (Fernández, 2010, en González, Padilla y Rincón, 2011). De igual manera, el profesor tutor, en su mediación y de acuerdo con las necesidades del grupo, crea recursos que acompañen el esfuerzo que realiza cada participante del programa, para facilitar el proceso de aprendizaje.

Las funciones del profesor especialista y del profesor tutor, anteriormente descritas, permitirán plantear su acción comunicativa apelando a la determinación y motivación (Salmon 2004) para dinamizar la acción formativa, motivar al participante, facilitar y evaluar el aprendizaje (Barberá, 2006 en Casamayor, 2008), en las diferentes actividades en línea (Macdonald, 2008), en las diferentes situaciones de aprendizaje (Park, 2010), contando con técnicas para evitar la presión en los participantes y en ellos mismos (Cox y Heames, 1999).

1.3 Roles del profesor tutor en un entorno semi presencial

El rol del tutor ha sido conceptualizado desde diferentes perspectivas desde ser “un agente que guía, dirige y evalúa el aprendizaje, proporcionando la mejor metodología de enseñanza dirigida al alumno” (Morresi, S. & Donnini, N. (2007), Salinas, J. (2008), en González, Padilla y Rincón, 2011), hasta ser “el profesor profesional que imparte el conocimiento dictado por el programa de acuerdo con el material previamente preparado e interactúa directamente con el estudiante” (Méndez et al., en González, Padilla y Rincón, 2011); y a partir de ello se concluye que el profesor-tutor es el profesional que se dedica exclusivamente a la orientación y al

apoyo del aprendizaje de los estudiantes (Rodríguez y Calvo, 2011, en González, Padilla y Rincón, 2011) identificándose dos roles principales. El primero, **el rol de facilitador del aprendizaje** en el cual el profesor-tutor asume funciones tales como mediador, acompañante, motivador y mentor (Henao, 1992, en González, Padilla y Rincón, 2011; y Khan, 2005); y el segundo, **el rol de facilitador de la comunicación** centrándose en su acción moderadora (Regnet, 2010, en González, Padilla y Rincón, 2011).

1.4 Competencias del profesor tutor en un entorno semi presencial

Las competencias que debe tener un profesor – tutor en un entorno semi presencial están relacionadas a su capacidad para la resolución de problemas relacionados con el contexto educativo y el trabajo pedagógico en un entorno de aprendizaje centrado en la tecnología (González, Padilla y Rincón, 2011). Así tenemos las siguientes competencias:

- a) **La competencia tecnológica** del profesor-tutor resulta fundamental para el desempeño de su acción, y ésta está referida a la capacidad de gestionar y utilizar todos los recursos tecnológicos necesarios para el desarrollo de las actividades en el entorno semi presencial, para de esta manera, ofrecer una educación de calidad teniendo en cuenta la potencialidad que ofrecen las herramientas TIC.
- b) **La competencia tutorial** se concreta en la capacidad y habilidad de los profesores-tutores de poder brindar asistencia técnica, asesoramiento y apoyo a los participantes sea en un entorno virtual o en el aula (Marcelo, 2006, en González, Padilla y Rincón, 2011) dependiendo del diseño del curso o capacitación en este entorno.
- c) **La competencia en el tema o disciplina** está relacionada con el dominio disciplinario y conceptual que el profesor tutor tiene ya adquirido al momento de asumir la responsabilidad del proceso de formación de los participantes. En ese sentido, el conocimiento profundo de la disciplina en la cual se involucra el profesor tutor, su experticia en el campo, actualización de conocimientos y su dominio de los conocimientos teóricos y prácticos de la disciplina redundan positivamente en su acción tutorial (González, Padilla y Rincón, 2011).
- d) **La competencia pedagógica y didáctica** está relacionada a la búsqueda exploratoria de diferentes recursos y estrategias educativas que sirvan de respaldo al proceso de enseñanza para generar experiencias de aprendizaje significativo teniendo en cuenta sus fundamentos teóricos relacionados a la enseñanza y aprendizaje que al

igual que en la experiencia en el aula pueden ser transferidos a los entornos virtuales o semi presenciales (Cataldi y otros, en González, Padilla y Rincón, 2011).

e) **La competencia socio comunicativa** adquiere un rol relevante debido a que se develan en todo proceso de interacción sea con los participantes u otro agente educativo. Las interacciones que el profesor-tutor propone se basan en su capacidad de establecer medios, estrategias y formas diferentes de involucrar a los participantes en diálogos orientados a promover el aprendizaje. De esta manera la habilidad de comprender e implementar formas de establecer una comunicación a través de canales regulares o innovadores como parte de una comunicación convergente o divergente (Rodríguez y Calvo, 2011, en González, Padilla y Rincón, 2011).

De esta manera observamos la relevancia de la labor del profesor tutor a partir de los roles, funciones y competencias que lo caracterizan y que se deben poner en evidencia en el desempeño de su acción tutorial. El cuadro a continuación sintetiza la propuesta de González, Padilla y Rincón (2011).

Tabla 1
Los roles, funciones y competencias del profesor-tutor en su labor tutorial

<u>Funciones del profesor tutor</u>	<u>Roles del profesor tutor</u>	
	<u>Facilitador de aprendizaje (rol)</u>	<u>Facilitador de comunicación (rol)</u>
Orientación	Tutorial pedagógico	Socio comunicativo
Planificación	Dominio de la disciplina	Socio comunicativo
Uso de las TIC	Tecnológico para el uso de las TIC	Tecnológico para el uso de las TIC
Evaluación	Pedagógico auto entrenamiento y adaptación	
Interacción	Pedagógico	Socio comunicativo
Comunicación	Socio comunicativo	Socio comunicativo Para el uso de las TIC
<u>Competencias del profesor tutor</u>		

Fuente: Elaboración propia a partir de González, Padilla y Rincón (2011, p. 154).

1.5 La comunicación escrita de los profesores tutores en un entorno semi presencial

Desde la acción tutorial hemos observado que el aprendizaje en un entorno virtual implica más que una actividad, un usuario y una computadora; referirnos a ello, implica incluir en este proceso y en este contexto en particular a una “compleja e intrincada interacción entre los procesos neurales, cognitivos, motivacionales, afectivos y sociales” (Azevedo, 2002, en Salmon, 2003) y en cuyo seno se produce una transformación donde generalmente se pasa de lo conocido a lo desconocido, un aprendizaje sobre el tema que ocurre en la interacción con personas, aprendiendo con y a través de ellas, dentro de un entorno y sus herramientas TIC, donde el camino correcto es el resultado de la integración de todos estos componentes (Salmon, 2003).

Sin embargo, cabe resaltar que al igual que las competencias tecnológicas de los profesores-tutores, es necesario que los participantes tengan en primer lugar acceso a internet; y, además, la habilidad de usarla como requisitos previos para poder ser partícipes de un evento grupal en línea, lo que se convierte en el primer escenario de los participantes en programas en entornos semi-presenciales o virtuales. Sin estas condiciones, la comunicación entre ambos actores no sería posible o conduciría a la frustración en ambas partes.

En ese sentido, Salmon (2003) desarrolló un modelo de cinco etapas que describe no solo lo que acontece en el escenario de los grupos de discusión en línea, sino que a modo de andamiaje va más allá de la instrucción dirigida a un enfoque que involucra a todos los actores desde una perspectiva constructivista, de necesidades a corto plazo a más largo plazo, de un aprendizaje holístico.

El modelo de cinco etapas propuesto por Salmon

El modelo propuesto por Salmon consta de cinco etapas: acceso y motivación, socialización en línea, intercambio de información, construcción del conocimiento y desarrollo. Estas etapas se describen a continuación.

Etapas 1: Acceso y motivación

La rapidez y facilidad del acceso al sistema resultan ser dos aspectos clave que influyen en la actitud del participante y su capacidad de respuesta, primordiales en su proceso de formación (Salmon, 2003). Al respecto, la autora señala, que lo ideal es mostrar la plataforma de trabajo y sus herramientas a los participantes, permitiéndoles

ser exitosos en el uso particular de tecnología a través de los beneficios que ella ofrece en su proceso de formación. Esto debido a que sumado al nerviosismo inicial de no poder ingresar a la plataforma (Salmon, 2003), las experiencias previas en entornos de aprendizaje similares, los estilos de aprendizaje y la motivación de los participantes afectan la interacción (Hirumi, 2006) que se pueda generaren las siguientes etapas.

De esta manera, es conveniente que los profesores tutores experimenten sus propias ideas generando espacios de interacción inicial con sus participantes mediante actividades como darles la bienvenida a través del correo electrónico, vía telefónica u otra herramienta disponible en la plataforma (Salmon, 2003). Con ello, se genera una fuerte conexión entre participantes, profesores tutores y el programa (curso) y la motivación, factor principal en esta etapa y que debe fomentada a lo largo de todo el modelo en interacciones donde los profesores tutores inviten a sus grupos a participar. En conclusión, lo que se debiera intentar es hacer uso de esta única oportunidad para dar forma al atractivo intrínseco del curso poniendo idealmente en primer plano las tres necesidades básicas: autonomía, competencia y de relación (Miller, 2014).

Al respecto, las mejores experiencias comunicativas ocurren cuando ~~tanto~~ las demandas o retos y las habilidades son altas (Csikzentmihalyi, en Salmon, 2003) aunque al mismo tiempo la dificultad radica en que la diversidad de participantes hace que lo que es un reto para unos puede ser una barrera para otros, razón por la cual, se debe tener siempre presente que el apoyo individual a los participantes deber ser permanente y constante a través del proceso de formación (Salmon, 2003). Al mismo tiempo, sin embargo, estar conscientes que el apoyo en esta primera etapa debe ser más sostenida que en las restantes debido a que el apoyo también puede crear dependencia, sobre todo durante el inicio del proceso de formación, es decir, entre el inicio del curso y la primera acción educativa.

Otro aspecto que influye en la motivación de los participantes, indica la autora, es la de aclarar el valor de la modalidad al inicio del curso, su integración con el mismo, su rol en los componentes evaluativos y el tiempo que ellos deben asignar a su uso. Por ello, las actividades propuestas dentro del entorno deben estar orientadas a los propósitos formativos. Esta etapa termina cuando los participantes han publicado sus primeros mensajes.

Etapa 2: Socialización en línea

El aprendizaje en línea, a pesar de las críticas que incompatibilizan buenos vínculos de socialización y tecnología, ofrece la posibilidad de socializar en línea y trabajar en redes, y es que la tecnología puede crear y ofrecer el componente social a través de herramientas tecnológicas. De esta manera profesor tutor y participantes pueden interactuar socialmente (Salmon, 2003).

Esta etapa, dentro del modelo propuesto por la autora, contempla la familiarización de los participantes con el entorno de trabajo en línea individual y colectivamente, permitiéndonos apreciar los tipos de interés, uno individual y el otro común al grupo o equipo de trabajo. El primero se basa principalmente en factores extrínsecos como los incentivos, pero el segundo requiere de factores actitudinales como el respeto mutuo y la confianza. Por ello, y a partir de esta etapa, los profesores tutores deben promover un consistente ambiente de bienestar del grupo, basados en el respeto y el apoyo mutuo más que en la individualidad de los objetivos personales, lo que resulta en una motivación intrínseca que promueve el aprendizaje. En efecto, el aprendizaje encuentra en la mediación social su eje central (Vygotsky, 1978; Leontiev, 1981; y Wrestch, 1991, en Lamy y Hampel, 2007) a través del lenguaje que las personas usan, sus sistemas de creencias, el contexto institucional dentro del cual el curso se lleva a cabo, el software y hardware que ellos disponen y las estructuras temporales que enmarcan la mediación.

Por consiguiente, la socialización en línea debe ser el centro de atención del profesor tutor, involucrando a los participantes y promoviendo el compromiso activo, donde las imágenes creativas e imaginarias resultan necesarias para articular la energía de los participantes y fomentar una anhelada comunidad de aprendizaje, cuya viabilidad y sostenibilidad se basa en las bases de una interacción que fomente la discusión y negociación.

Etapa 3: Intercambio de información

La socialización en el trabajo en línea encuentra en la accesibilidad a la información el aspecto clave para la discusión y la negociación. La información compartida y su disponibilidad para todos por igual son predictores de una participación más activa (Salmon, 2003). Por ello, el profesor tutor debe proseguir su labor de monitorear la participación en línea de las personas a su cargo; al igual que las relaciones interpersonales que de ella se derivan.

Esto, señala la autora, depende de la variedad de estrategias y el tiempo con que cuenten los participantes para enfrentar el exceso de información. De esta manera, encontraremos participantes con el tiempo suficiente para realizar todas las actividades y revisar todo el material, y otros, que apenas revisen brevemente el contenido mínimo para el desarrollo de las actividades o del curso. De ahí, la importancia del profesor tutor de vigilar las respuestas de los participantes para ofrecer el apoyo respectivo, y brindar todas las oportunidades disponibles para reintegrar a aquellos que hayan desaparecido del entorno en línea.

De igual manera, la autora advierte que los participantes están a la espera de la orientación y ánimo que el profesor tutor pueda brindarles, toda vez que al inicio sus habilidades para la búsqueda y selección de material pueden ser aún incipientes; de ahí, su posible mayor demanda de apoyo. Al respecto, los lineamientos, protocolos, pautas de acción en el proceso de búsqueda de información deben ser aspectos que el profesor tutor debe comunicar eficientemente estableciendo las condiciones para que los participantes perciban estar en control de las condiciones que hacen de una actividad no esté excesivamente sobre o debajo de las habilidades de los participantes (Csikszentmihalyi, en Lamy y Hampel, 2007).

Además de las habilidades requeridas, los participantes deben tener los objetivos claros y la retroalimentación respectiva, todos ellos aspectos que reducen la ansiedad y aumentan el involucramiento de los participantes. Con relación a la retroalimentación, Salmon (2003) afirma que la retroalimentación formativa resulta ser motivacional contribuyendo al cambio de perspectiva de los participantes donde las valoraciones, felicitaciones que los profesores-tutores puedan brindar a sus participantes inciden en ella. Mientras que, la retroalimentación y evaluación sumativa pueden ser incluidas dentro de esta etapa, especialmente si están alineada con los procesos y logros en línea.

Etapa 4: Construcción del conocimiento

Salmon (2003) anticipa la posibilidad de que el profesor tutor omita las primeras tres etapas, lamentablemente descuidando lo que resulta ser la base necesaria para lograr resultados óptimos en el proceso de formación de los participantes, lo cual se evidencia en las interacciones entre participantes en esta etapa dentro del modelo propuesto por la autora. Este momento debe evidenciar interacciones abiertas y

participativas, evidenciando la comprensión de los temas propuestos, la formulación y escritura de las ideas principales.

Igualmente, se espera la lectura y respuesta de la mayoría de los participantes a los demás mensajes de manera frecuente y satisfactorias dentro de los parámetros del programa, siendo el ideal la participación de todo el grupo. El avance del curso y la evolución de las actividades deberían significar en los participantes un involucramiento activo en su aprendizaje mediante la socialización de sus puntos de vista y diferentes perspectivas, las cuales deberían refinarse a través del debate entre todos ellos.

El conocimiento, advierte la autora, no es algo completamente fijo, sino que puede ser codificable y transferido de una persona a otra, de un contexto a otro, dando lugar a puntos de vista controversiales, todo ello puede generar incomodidad a los participantes. Ante ello, el profesor tutor debe promover la formulación de preguntas adicionales, la motivación en los participantes, los retos, reconocimientos y muestras de ánimo para todos los participantes, creando una sensación de presencia constante, pero no siempre disponible, en el grupo de interacción.

Al respecto, Reich et al. (2011), en Kelly, Clarà, Kehrwald y Danaher (2016) señalan respecto a un programa de formación docente que , “when implemented with attention and intention, online social networks provide promising opportunities for students in teacher education programs to engage in networked communities of praxis [“blending theory and practice”] that can provide opportunities for colearning through a teacher’s career (p. 382)”¹. Estas comunidades son el resultado de procesos de nivel superior en una discusión asincrónica, y deben ser promovidos de manera explícita y efectiva de tal manera que contrarreste la natural , “tendency on the part of participants to remain at the level of individual rather than group or group collaborative effort (Baylen y Glacken, 2007, p.232)”².

En consecuencia, el profesor tutor debe centrarse en dos roles esenciales en esta etapa: la creación y el sostenimiento de grupos de interacción (grupos de trabajo), para que en estos grupos se articulen ideas promoviendo la discusión, el estímulo a

¹ Cuando se implementan con atención e intención, las redes sociales en línea brindan oportunidades prometedoras para que los estudiantes en programas de formación docente se involucren en comunidades de praxis [“mezcla de teoría y práctica”] en red que pueden brindar oportunidades para el aprendizaje a través de la carrera de un maestro (Traducción libre).

² Tendencia de los participantes a permanecer en el nivel del esfuerzo colaborativo individual en lugar del grupal o grupal (Traducción libre).

contribuir con nuevas ideas o procedimientos alternativos, y la colaboración; todo lo cual puede ser logrado mediante el apoyo del profesor tutor en espacios de interacción como el foro. Esto nos conduce a una cultura de construcción del conocimiento.

Etapa 5: Desarrollo

A través de las diferentes etapas, notamos que la tecnología por sí sola no conduce al aprendizaje, sino que hay una infinidad de tareas que el profesor-tutor debe llevar a cabo para promover y construir el uso productivo del entorno de trabajo. Las etapas previas en conjunto nos han mostrado el andamiaje del aprendizaje en línea, no solo centrado alrededor de la construcción gradual del conocimiento, sino también en la promoción de las habilidades cognitivas y la reflexión, donde la metacognición tiene un papel preponderante.

De esta manera, en esta etapa, los participantes asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje a través de las oportunidades mediadas por la computadora, y donde la necesidad de apoyo prácticamente es pequeña a la ya disponible y evidenciada en las etapas anteriores; precisamente, a partir de la mediación del profesor tutor fomentando el desarrollo del estudio independiente (García Aretio, 2014). Por otra parte, se evidencian las demandas y cuestionamientos de los participantes al entorno y sus herramientas., se solicitan mejores accesos, respuestas más rápidas y mejores herramientas a nivel de software; se vuelven más resistentes a los cambios y al mismo tiempo, involucran algunos aspectos emocionales y el humor en la escritura y la interacción.

Los participantes con mayor experiencia frecuentemente conducen a aquellos que nunca habían ingresado a espacios formativos de esta naturaleza, algunas veces solicitando que el profesor-tutor que se retire, o confrontar a un profesor-tutor cuando sus intervenciones no son de ayuda útil o a destiempo. De esta manera, los participantes y los profesores-tutores se involucran en un espacio de interacción donde el último tiene que proponer ejercicios o eventos en línea que estén orientados al pensamiento crítico.

En resumen, hemos observado que en cada etapa resulta necesario el apoyo técnico y la guía del profesor tutor para poder alcanzar las tres últimas etapas, las cuales son las más productivas en cuanto a la construcción del aprendizaje y los propósitos de enseñanza. El modelo se sintetiza en la figura a continuación:

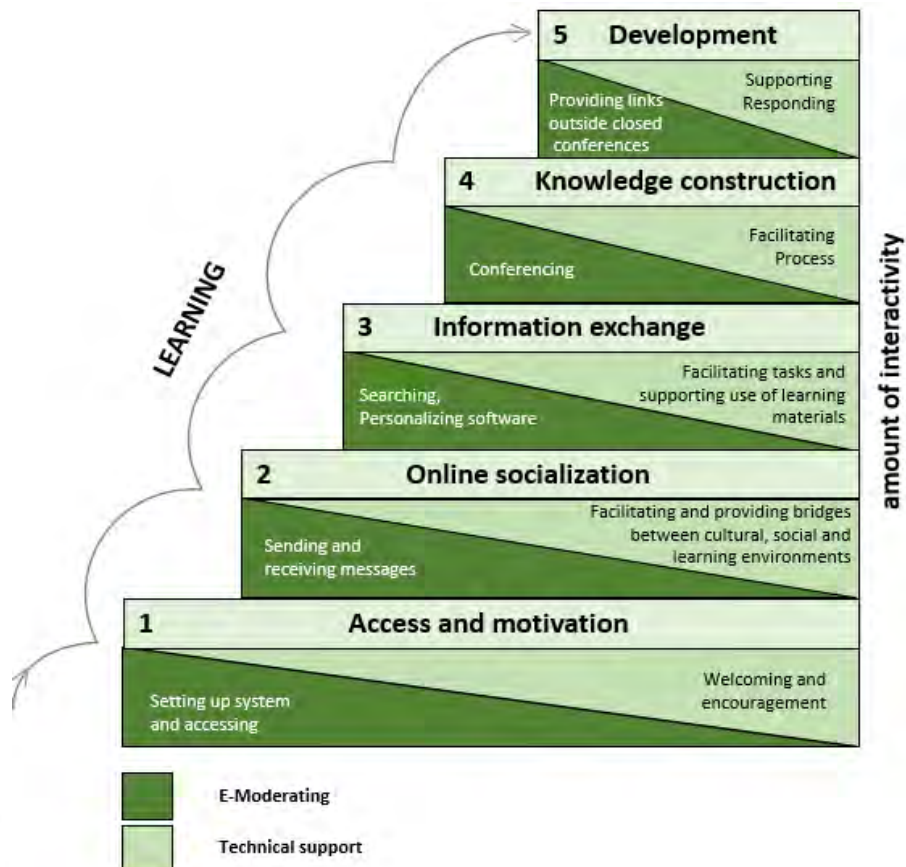


Figura 1. El modelo de cinco etapas de la enseñanza y aprendizaje en línea.
Fuente: Salmon, (2003, p. 29)

Observamos en el modelo propuesto por la autora la importancia de la motivación no solo en la base del andamiaje sino en cada una de las etapas que lo compone.

2. LA MOTIVACIÓN EN LOS PROCESOS FORMATIVOS

La motivación es un constructo teórico complejo y por ello estudiado a partir de diferentes enfoques; sin embargo, en esencia, es un estado interno (Woolfolk, 2016) que impulsa a una persona, lo mantiene activo y determina nuestro curso de acción; es decir, a donde intentamos dirigirnos (Slavin, 2018) mediante “procesos que energizan, dirigen y sostienen el comportamiento” (Santrock, 2011, p.438). Notamos así, direccionalidad e intensidad (Ryan & Deci, 2000 y Zimmerman y Schunk, 2011) al momento de realizar una acción lo cual fácilmente observamos en un contexto educativo: un estudiante puede o no estar motivado para participar (direccionalidad) sino además cuánto aprenderá de las actividades propuestas o de la información expuesta (intensidad), donde la intensidad en este contexto determina el uso de procesos cognitivos superiores para aprender, absorber y retener (Driscoll, 2005;

Jetton y Alexander, 2001; Pintrich, 2003, en Slavin, 2018) incrementado la posibilidad de transferir su aprendizaje a situaciones nuevas (Pugh y Bergin, en Slavin, 2018).

La motivación puede ser abordada a partir de las diferentes teorías que la desarrollaron intentando explicarla desde su vasta y complicada naturaleza (Santrock, 2011; Slavin, 2018 y Woolfolk, 2016); no obstante, el estudio se enfocará a la teoría de la autodeterminación, considerado el enfoque más pertinente en el campo educativo (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal, & Vallieres, 2011).

2.1 La motivación desde la Teoría de la Auto determinación (TAD)

Siendo la teoría de motivación intrínseca-extrínseca una de las teorías más relevantes que aborda el tema de la motivación, la teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 1989, en Hartnett, 2016), se perfila como una teoría basada en la condición fundamental del estudiante: su autonomía, como necesidad intrínseca de todo ser humano de ser autónomo, competente y conectado con su entorno (Hartnett, 2016); y por ello, con la necesidad de disponer de opciones para el control de nuestras vidas, capaces de realizar diferentes labores en interacción con el mundo y pertenecer a un entorno social (Hartnett, 2016 y Woolfolk, 2016).

La Teoría de la Autodeterminación, como enfoque de la motivación humana, realza la importancia de la gestión de los recursos internos para el desarrollo de la personalidad y la autoregulación de la conducta (Ryan, Kuhl, & Deci, 1997, en Deci y Ryan, 2000) y considera para ello las necesidades psicológicas innatas (autonomía, competencia y relación) como cimiento de su propia motivación, la integración de la personalidad y las condiciones del contexto en el cual se refuerzan los procesos positivos (Ryan y Deci, 2000) para lograr una mejor calidad de motivación y vitalidad en las personas (Ryan y Deci, 2017). Al respecto, estos autores refieren que las condiciones que apoyan la satisfacción de las necesidades básicas de autonomía, competencia y de relación facilitan una motivación intrínseca, la internalización e integración de la motivación extrínseca, y orientaciones de casualidad más autónomas, siendo esta es una de las seis mini teorías que conforma la Teoría de la auto determinación.

2.1.1 Factores que influyen en la motivación desde la Teoría de la Auto Determinación (TAD)

Existe una variedad de factores sociales y contextuales que se relacionan con la motivación; para su organización apelamos a la teoría de auto-determinación como

marco organizador a partir de los conceptos de autonomía, competencia y relación y observar cómo fomentan o interfieren la satisfacción de los sentimientos de autonomía, competencias y relación en la motivación de las personas. (Hartnett, 2016; Gulliford, 2015; Deci & Ryan, 2011; Vallerand et.al., 2011). La satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas mencionadas es el eje central de la sexta y más reciente mini teoría de la Teoría de la Autodeterminación, Teoría motivacional de las relaciones, la cual profundiza en la satisfacción de las necesidades mencionadas en las relaciones personales cercanas (Ryan y Deci, 2017, en Moreno, 2018).

A continuación, se detallan los conceptos señalados en la Teoría motivacional de las relaciones a partir de las necesidades psicológicas básicas desde la teoría de la auto determinación.

a) La necesidad de autonomía

La necesidad de autonomía es esencial, nos brinda la posibilidad de disponer de autoridad en las acciones que tomamos experimentando nuestros propios deseos y sus consecuencias como un acto de decisión inherente de cada persona; y con todo ello, responsabilizarnos del comportamiento correspondiente (Woolfolk, 2016). Está relacionada con la experiencia de buena voluntad, volición y la libertad psicológica con respecto a uno (de Charms, 1968; Deci y Ryan, 1985b; Ryan y Connell, 1989, en Ryan y Deci, 2017 y Vansteenkiste, Niemiec y Soenens, 2010), es decir, experimentar la elección en la inicialización, el mantenimiento de la actividad y su regulación (Hartnett, 2016).

Así, la necesidad de autonomía se centra en experimentar una elección libre del comportamiento que se asume sin ser coaccionado por eventos externos; es decir, una experiencia de volición permanente en la cual “nuestros intereses, preferencias y anhelos guían nuestro proceso de toma de decisión de participar o no en una actividad particular” (Reeve, 2010, p. 107-108). No obstante, Rigby y Ryan (2018) destacan que autonomía está muy lejos de significar libertad ilimitada o independencia; por el contrario, autonomía consiste en, “consiste en ejercer una auto-regulación consciente de las implicaciones, de modo que la conducta refleje un equilibrio entre lo que se quiere hacer y los límites que se deben observar para preservar la armonía social.” (Moreno, 2018, p.10).

Por ello, todo acto que la restrinja tal como las demandas externas, los plazos, las directivas o reglas, órdenes, solicitudes de cumplimiento, los límites impuestos por

otros, así como las recompensas merma la motivación autónoma (Hartnett, 2016 y Woolfolk, 2016).

En ese sentido, la relevancia y significado de la tarea (profesional o personal), el interés (situacional o personal), el uso activo del conocimiento en la práctica, el apoyo del profesor y profesor-tutor para tener la capacidad de poder elegir, la posibilidad de elección, el acceso a decisiones y tareas grupales son temas que brindan apoyo a la autonomía (Hartnett, 2016). Asimismo, la autora identifica lo siguiente como temas que socavan la autonomía: la alta carga de trabajo, las evaluaciones con alta influencia sobre la nota final, el bajo nivel de relevancia, las expectativas del curso y el lenguaje del profesor o profesor-tutor percibido como controlador, el acceso limitado a las decisiones y tareas grupales, la inequidad de la carga de trabajo, las limitaciones en el tiempo, las limitaciones tecnológicas, las alternativas limitadas relacionadas a las fechas, modos de trabajo, tipos de presentación.

De esta manera **los factores que apoyan la autonomía** son **la relevancia de la tarea**, el aspecto más resaltante que la apoya; **el interés**, considerado el segundo aspecto más relevante en promover la autonomía pudiendo ser **situacional**, generado por algunas condiciones en el contexto que atraen la atención; o **personal o individual**, entendido como la atención duradera sobre un contenido u objeto en particular para reactivarlo a lo largo del tiempo (Hidi y Renninger, 2006). Además, **el aprendizaje activo**, percibido como la posibilidad de poder aplicar, utilizar lo que se está aprendiendo en un contexto auténtico, **los profesores-tutores que apoyan la capacidad para poder elegir**, apoyo activo de la capacidad de un individuo para iniciarse a sí mismo y ser autónomo, y la investigación muestra que el apoyo a la autonomía conduce a formas de motivación más autodeterminadas (Reeve, Ryan, Deci y Jang, 2008), **la percepción de elección**, sentimiento más importante que promueve la autonomía basado en la percepción de libre elección y de tener diferentes alternativas disponibles en la realización de una acción. Asimismo, y **el acceso a las decisiones y tareas grupales**, posibilidad de participar en un contexto de interacción grupal donde las decisiones son producto de un proceso de negociación colectiva que promueve la autonomía.

Por otro lado, **los factores que merman la autonomía** surgen cuando las necesidades de autonomía de las personas no son completadas, éstas sienten que las acciones que realizan son principalmente iniciadas y reguladas por factores externos a

ellos. Al respecto, las altas carga de trabajo; las evaluaciones de alto riesgo; la falta de relevancia; las expectativas del curso y las comunicaciones percibidas como controladoras; la limitada posibilidad de participación en las decisiones y tareas grupales; el tiempo limitado, las dificultades tecnológicas, las percepciones de tener elecciones limitadas y la inequidad de la carga de trabajo se presentan como factores que socavan la autonomía (Harnett, 2016).

Por consiguiente, un estilo de comunicación de apoyo a la autonomía, en relación con uno controlador, predice el aprendizaje profundo y el rendimiento (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon y Deci, 2004, en Vansteenkiste, Niemiec y Soenens, 2010). Sin embargo, Ryan y Deci (2017) advierten que autonomía no significa independencia; la necesidad de autonomía está referida a la necesidad que los individuos tienen de experimentar el auto respaldo y la autoría de sus acciones para ser autorregulados; donde lo contrario a autonomía es la heteronomía, estado en el cual la actuación de los individuos se debe a presiones internas o externas que son percibidas como controladoras.

b) La necesidad de competencia

La necesidad de competencia está referida a la experiencia de efectividad en la persona misma; es decir, sentirse efectivo en las interacciones con el entorno social, experimentando oportunidades y apoyos para la expresión, el ejercicio y la expansión de capacidades y talento; en esta línea, la necesidad de competencia no será satisfecha cuando se evita que los individuos desarrollen, comprendan y se especialicen en sus habilidades (Deci & Ryan, 1980a; Deci & Moller, 2005; Ryan & Moller, 2016, Blanco, 1959, en Ryan y Deci, 2017).

Por ello, está referida a la capacidad que demuestra tener una persona de sentirse en control y efectivo en un determinado contexto físico y social; esto es, desplegar destrezas y habilidades que le permitan interactuar con el entorno eficazmente; esta necesidad predispone a una persona a la búsqueda de desafíos óptimos, y al encontrarse con actividades acordes con sus habilidades y talentos actuales, le genera interés, y al progresar, siente satisfacción de la necesidad (Reeve, 2010). En el caso de un participante en un programa semipresencial implica sentirse efectivo durante el desarrollo del programa (Aedo, 2016; Moreno, 2018 y Spencer, 2017). Sin embargo, la competencia no está relacionada a la habilidad per se, sino al

hecho de experimentar la efectividad ante un contexto dado. (Ryan y Deci, 2002, en Acha, 2014).

De esta forma, la necesidad de competencia está relacionada al nivel de habilidad o de dominio de una persona sobre las actividades que enfrenta en su vida (Woolfolk, 2016) para producir resultados deseados y evitar resultados negativos (Connell y Wellborn, 1991, en Hartnett, 2016).

Su satisfacción como necesidad permite sentir una sensación de sentido de logro, fomentando la autoeficacia y estructurando mejores objetivos de aprendizaje sea durante el proceso o el rendimiento logrado apoyando la motivación autónoma (Hartnett, 2016 y Woolfolk, 2016). Al respecto, la orientación continua y comentarios de apoyo, las pautas claras y expectativas, la capacidad de respuesta del profesor, los juicios positivos de eficacia, la presencia de compañeros serviciales y solidarios, la percepción recursos de aprendizaje útiles y el desafío óptimo son ejes de apoyo a la competencia (Hartnett, 2016). Por otro lado, la autora señala que las instrucciones poco claras o complicadas, la insuficiente orientación y retroalimentación, los juicios de baja autoeficacia, la reducción gradual de la participación del profesor y profesor-tutor, la percepción de disponer de recursos inapropiados o no útiles, el desafío demasiado grande y la actividad que sobrepasa la capacidad de los estudiantes son ejes temáticos que merman el apoyo a la competencia.

Por consiguiente, **los factores que apoyan la necesidad de competencia son la orientación continua y los comentarios de apoyo**, percepciones de una orientación continua de calidad, guiando, facilitando y aclarando el proceso de aprendizaje generan apreciaciones de apoyo a la necesidad de sentirse efectivos en un contexto determinado, **las pautas claras y expectativas**, referidas al conocimiento de la estructura y las pautas para la realización de una tarea apoya la necesidad de competencia debido a que permite hacer juicios precisos sobre lo que se requiere para lograr el éxito. En ese sentido, la cantidad, claridad y calidad de la información relacionada con los objetivos, directrices y expectativas de la tarea son percibidas como claras y suficientes para satisfacer esta necesidad.

Asimismo, **la capacidad de respuesta de los profesores tutores**, entendida como la disponibilidad y accesibilidad de realizar consultas y sobre todo de manera inmediata son formas importantes que el profesor-tutor dispone para brindar apoyo a la necesidad de competencia, **los juicios positivos de eficacia**, percepción de tener la

capacidad para lograr realizar las tareas exitosamente apoya la necesidad de competencia, **los compañeros serviciales y solidarios**, apoyo y ayuda que los participantes pueden brindarse entre sí que inciden en la satisfacción de la necesidad de competencia, **las percepciones de recursos útiles del curso**, utilidad e integridad de los recursos del curso son percibidos como apoyo a la necesidad de competencia; por ejemplo, la guía del curso, guía del estudiante, recursos en línea, plantillas, formatos, ejemplos, casos que aclaran las expectativas en términos de calidad del trabajo, los cuales incrementan la confianza de los participantes en su intento de completar o realizar la tarea con éxito. Además, **el desafío óptimo**, tareas percibidas como desafíos alcanzables, donde el nivel de habilidad y desafío eran altos y razonablemente bien combinados, lo cual genera la sensación de disfrute y satisfacción en los logros que se obtienen.

Por otro lado, entre **los factores que merman la necesidad de competencia** tenemos a las **percepciones de pautas de asignación confusas y complicadas**, pautas, instrucciones o directrices poco claras y complicadas que son uno de los temas más importantes que merman la necesidad de competencia, **la insuficiente orientación y retroalimentación**, sobresalen como factores importantes que socavan la necesidad de las personas de sentirse capaces debido a que dan lugar a dificultades para emitir juicios precisos sobre la capacidad y progreso individual o colectivo; **los juicios de baja autoestima**, resultado del cuestionamiento que hacen las personas sobre su propia habilidad para la realización de una tarea; al igual que las retroalimentaciones que cuestionan el progreso y/o la capacidad de una persona en la realización de una tarea socava su eficacia, lo que puede originar un estado de ansiedad y preocupación.

Además, **la reducción gradual de las orientaciones y la retroalimentación** que conduce a los estudiantes, principalmente a aquellos que ya se cuestionaban su habilidad para realizar la tarea de manera exitosa, a un estado de incertidumbre sin un sentido claro de dirección o comprensión, los recursos de aprendizaje como inútiles, recursos percibidos como ineficientes para proporcionar suficiente información que permita comprender y desarrollar la tarea; y por último, **las actividades que sobrepasan la capacidad de los estudiantes**, actividades cuya naturaleza es excesivamente desafiante para los estudiantes y socavan su necesidad de competencia.

c) La necesidad de relación

La necesidad de relación tiene dos dimensiones, siendo la primera sentir la capacidad de interactuar y vincularse auténticamente con las personas, y la segunda, experimentar una satisfacción social en ese proceso (Di Domenico y Fournier, 2014), lo que conlleva construir lazos afectivos con respeto y consideración, proporcionando y recibiendo afecto (Moreno, 2018), tendencia inherente a las personas en el intento de estar conectados con otros. Esta necesidad está referida a la experiencia de la atención recíproca y la preocupación por otras personas importantes; esto es, sentir a los demás y así mismo ser receptivos y sensibles sintiéndose conectados e involucrados con otros a través de un sentido de pertenencia.

La relación es experimentada tanto al ser sujeto de atención de otros como al prestar a otros la debida atención. Así, las muestras de cuidado por el individuo y cuando el individuo tiene oportunidades de ser recíproco con los demás satisfacen la necesidad debido a que la bidireccionalidad de cuidado aumenta el sentido de pertenencia o conexión (Deci, La Guardia, Moller, Scheiner, & Ryan, 2006; Deci & Ryan, 2014; Weinstein & Ryan, 2010, en Ryan y Deci, 2017). Esto genera un entorno social dentro del cual se desarrollan sólidos vínculos emocionales y apegos cercanos con otras personas preocupados por nosotros, experimentando ser digno y capaz de respetar (Hartnett, 2016 y Woolfolk, 2016).

Siguiendo a Hartnett (2016), entre **los factores que apoyan la necesidad de relación** tenemos **la relación con los profesores tutores**, tema importante porque apoya la necesidad de relación de los participantes y surgen de tres tipos de percepción acerca de los profesores tutores; en primer lugar, los profesores tutores son percibidos como sociables y considerados; segundo, dispuestos a compartir información personal, y tercero, reflejando inclusividad y respeto, y **las relaciones con otros estudiantes**, la percepción de sostener una relación con los compañeros de una manera sociable, considerable y respetuosa tienden a apoyar la necesidad de relación.

Por otro lado, **los factores que merman la necesidad de relación** surgen frecuentemente de trabajar con un grupo definido limitando la interacción solo a ese grupo, por lo cual, al intentar actuar con otros miembros de la clase surgen problemas de comunicación y desacuerdos con los otros compañeros o participantes. Así tenemos a los problemas en la comunicación, debido a la falta de comunicación o interacción entre los miembros del grupo o la clase, además de los malentendidos los que conllevan a socavar la necesidad de relación; y finalmente, **las limitadas**

oportunidades para la interacción, que surgen cuando se ofrecen nulos o pocos espacios para la interacción con la clase en su totalidad.

Finalmente, cabe añadir que el apoyo a la necesidad de relación predice una serie de resultados positivos, que incluyen la competencia social, la empatía y los vínculos seguros (Rohner, 2004, en Vansteenkiste, Niemiec y Soenens, 2010).

El siguiente cuadro presenta a manera de resumen los ejes temáticos que favorecen y merman las necesidades de autonomía, competencia y relación:

Tabla 2

Factores que apoyan y merman la autonomía, la competencia y la relación.

<u>Necesidad</u>	<u>Factores de apoyo</u>	<u>Factores que merman</u>
Autonomía	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La relevancia y significado de la tarea (profesional o personal). ▪ El interés (situacional o personal). ▪ El uso activo del conocimiento en la práctica. ▪ El apoyo del profesor y profesor-tutor para tener la capacidad de poder elegir. ▪ La posibilidad de elección. ▪ El acceso a decisiones y tareas grupales. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La alta carga de trabajo. ▪ Las evaluaciones con alta influencia sobre la nota final. ▪ El bajo nivel de relevancia. ▪ Las expectativas del curso. ▪ El lenguaje del profesor o profesor-tutor percibido como controlador. ▪ El acceso limitado a las decisiones y tareas grupales. ▪ La inequidad de la carga de trabajo. ▪ Las limitaciones en el tiempo. ▪ Las limitaciones tecnológicas. ▪ Las alternativas limitadas con relación a las fechas, modos de trabajo, tipos de presentación.
Competencia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ la orientación continua. ▪ Los comentarios de apoyo. ▪ las pautas y expectativas claras. ▪ la capacidad de respuesta del profesor. ▪ los juicios positivos de eficacia. ▪ la presencia de compañeros serviciales y solidarios. ▪ la percepción recursos de aprendizaje útiles. ▪ el desafío óptimo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ las instrucciones poco claras o complicadas. ▪ la insuficiente orientación y retroalimentación. ▪ los juicios de baja autoeficacia. ▪ la reducción gradual de la participación del profesor y profesor-tutor. ▪ la percepción de disponer de recursos inapropiados o no útiles. ▪ el desafío demasiado grande. ▪ las actividades que sobrepasan la capacidad de los estudiantes.

De Relación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ la relación con los profesores-tutores. ▪ la relación con otros estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ los problemas en la comunicación. ▪ las limitadas oportunidades para la interacción.
-------------	---	---

Fuente: Elaboración propia a partir de Hartnett (2016).

Cabe resaltar que las necesidades psicológicas básicas son consideradas nutrientes elementales innatas y universales a las personas y necesarias para su desarrollo y funcionamiento óptimo y bienestar (Acha, 2014), en ese sentido, son experiencias psicosociales que permiten el crecimiento y desarrollo (Sheldon, 2011). Además, el bienestar psicológico implica satisfacer las tres necesidades y no solo una o dos de ellas, lo que conlleva de esta manera a la generación de una motivación intrínseca (Deci y Ryan, 2000, en Acha, 2014).

Por consiguiente, si las condiciones ambientales apoyan las necesidades de autonomía, competencia y relación, la motivación se favorecerá y si estas necesidades se frustran, disminuirá (Hartnett, 2016 y Ryan y Deci, 2009). El grado de satisfacción de estas necesidades determina el tipo de motivación que experimenta una persona. Si bien es cierto, por un lado, cuando una persona está intrínsecamente motivada, los factores externos son innecesarios en tanto y en cuanto la recompensa o gratificación de hacer algo recae justamente en esa acción; por otro lado, también es cierto que, cuando una persona asume una actividad por razones externas a ella, en ella se producen diferentes formas de motivación extrínseca (Ryan y Deci, 2000), las cuales pueden y en realidad coexisten (Lepper et al., en Hartnett, 2016), e incluso es posible que la integración de la motivación extrínseca coexista con el desarrollo de la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 1985, en Vansteenkiste, Niemiec y Soenens, 2010)

2.1.2 Tipos de motivación desde la Teoría de la Auto Determinación (TAD)

La teoría de la autodeterminación es una teoría que se aproxima al ser humano considerando su permanente orientación al crecimiento dentro de un contexto social con el cual interactúa continua y dialécticamente. Este contexto puede “favorecer o frustrar la tendencia innata de crecimiento dando como resultados individuos de óptimo funcionamiento o seres de comportamiento desviado o enfermos” (Deci y Ryan, 2000, en Van den Broeck, De Witte, Neyrinck, Lens y Vansteenkiste, 2009).

En ese sentido, una de las seis mini teorías de la Teoría de la autodeterminación, la teoría de la Integración orgánica, indaga el proceso de internalización e

integración de normas y valores que realizan las personas y que determinan grados diferenciados de autodeterminación – externa, introyecta, identificada e integrada (Ryan y Deci, 2017). Asimismo, los autores señalan que estos grados de diferenciados de autodeterminación están asociados al grado de autonomía, antecedentes y a sus consecuencias en la experiencia y comportamiento., donde un mayor grado de autonomía relativa conlleva a comportamientos y persistencia de mejor calidad donde el apoyo a las necesidades facilita la internalización y la integración, mientras que su frustración la inhibe o impide.

Por consiguiente, a partir de la mini teoría de la integración organísmica (OIT) se tiene que la motivación se caracteriza por un continuo de regulación que, por un extremo, incorpora la a-motivación (ausencia de motivación) y, por el otro, la motivación intrínseca donde la regulación externa no es necesaria, y donde la motivación extrínseca tiene una condición diferenciada. La gradación de la regulación externa implica un cambio en el comportamiento motivado de manera autónoma, desde un control externo con poca o nula autodeterminación hasta un nivel de involucramiento como parte del control interno y la autorregulación de una persona ante una actividad que reconoce importante para sí mismo (Hartnett, 2016).

A partir de esta taxonomía, un individuo a-motivado (sin motivación) se caracteriza por ser una persona carente de intención sintiéndose incompetente o con baja autoeficacia; no importando lo que haga, nada afectará sus resultados, o asignándole poco o ningún valor a la tarea que realiza, la motivación extrínseca que origina cuatro patrones de regulación externa, y, por último, la motivación intrínseca. Las regulaciones conforman dos conceptos meta teóricos de la motivación humana: la motivación controlada y la motivación autónoma (Deci y Ryan, 2012, en Hartnett, 2016 y Vansteenkiste, Smeets, Soenens, Lens, Matos y Deci, 2010) que describiremos a continuación.

a) Motivación controlada

La motivación controlada involucra la regulación del comportamiento con las experiencias de presión y coerción para pensar, sentir o comportarse de maneras particulares; comportamiento percibido de causalidad externa, involucrando a la regulación externa y la regulación introyectada, formas controladas de motivación (Vansteenkiste, Niemiec y Soenens, 2010). De esta manera, las regulaciones externas e introyectadas se consideran como motivación extrínseca controlada, donde la

primera de ellas es la **regulación externa o motivación extrínseca**, la cual implica el involucramiento en una actividad con el objetivo de obtener un resultado apartado de ella misma (Van den Broeck et al., 2009), referida también como la respuesta de las personas ante expectativas externas y recibir recompensas o evitar amenazas de castigo (Vansteenkiste et al. 2010) generalmente contrastada con la motivación intrínseca.

Mientras que la segunda regulación, denominada **regulación introyectada**, se refiere al involucramiento en una tarea debido a expectativas de personas en el entorno y el sentimiento de culpabilidad al no llevarla a cabo. A pesar de que los sentimientos son internos al individuo, no son auto determinantes, sino que los sentimientos toman control de la persona (Ryan y Deci, 2002, en Hartnett, 2016), tales como conseguir el orgullo personal y autovalía, evitar la culpa y vergüenza (Van den Broeck et al., 2009).

b) Motivación autónoma

La motivación autónoma implica la regulación del comportamiento experimentando volición, libertad psicológica y autoaprendizaje reflexivo que también se caracteriza por ser percibido de causalidad interna considerando de esta manera tanto la regulación identificada como regulación integrada, formas autónomas de motivación. De tal manera, la motivación intrínseca y las regulaciones externas internalizadas (identificadas e integradas) se consideran motivación autónoma. La primera se sustenta en el interés y disfrute inherente lo que genera un compromiso con la actividad misma la cual se realiza por decisión propia (Van den Broeck et al., 2009); y en el caso de las regulaciones externas, la regulación asumida por la persona es el de otorgarle valor personal a la actividad (Vansteenkiste et al. 2010).

Además, **la regulación identificada**, una de las dos regulaciones externas internalizadas, está asociada con el involucramiento de la persona en una tarea debido al valor personal que tiene para ellas; es así que, la persona se identifica con la tarea y es consciente de su importancia, la actividad es una meta personalmente identificada (Van den Broeck et al., 2009). Esto origina que el locus de causalidad sea interno; sin embargo, la regulación continúa siendo extrínseca desde que trasciende el valor de utilidad de realizar la tarea, la importancia personal que ello implica o su relevancia lo que genera el comportamiento.

Finalmente, **la regulación integrada**, la segunda regulación externa internalizada, implica el involucramiento de las personas en una actividad debido a la importancia que tiene ella en sus vidas, el compromiso con la actividad surge de su

consistencia con el conjunto de valores que una persona tiene de manera transversal en los diferentes dominios de vida (Van den Broeck et al., 2009), por ello comparte algunas de las características de la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000, en Hartnett, 2016).

Esto último nos permite vincular la motivación autónoma y la motivación controlada con el valor otorgado a una actividad, el cual sería un gran predictor de la elección del comportamiento y el correspondiente rendimiento. Asociado a la valoración, en esta teoría aparece la razón como factor que subyace a la valoración debido a que una fuerte valoración podría estar motivada por demandas externas, presiones internas o por un respaldo personal del comportamiento. De esta manera, la teoría de integración organísmica, una de las seis mini teorías de la teoría de la auto determinación, sugiere que una mayor internalización predice un mejor bienestar físico, psicológico y social.

Diversos estudios han demostrado que la internalización se debe a factores que facilitan este proceso, y al igual que la autonomía y la competencia eran evidentes en la motivación intrínseca, se piensa que la internalización se promueve por medio del contexto que apoyan estas necesidades lo que conllevó a incorporar la necesidad de relación (Vansteenkiste et al. 2010). Esta tercera necesidad psicológica básica está referida a la necesidad de experimentar el cuidado mutuo y la preocupación por los demás. En realidad, es más factible que las normas y valores sociales sean adoptadas e internalizadas cuando son introducidos por agentes de socialización, especialmente personas que están más cercanas que distantes.

A modo de síntesis presentamos la siguiente figura en la cual se observa la motivación autónoma y la motivación controlada dentro de la Teoría de la Integración Organísmica (OIT).

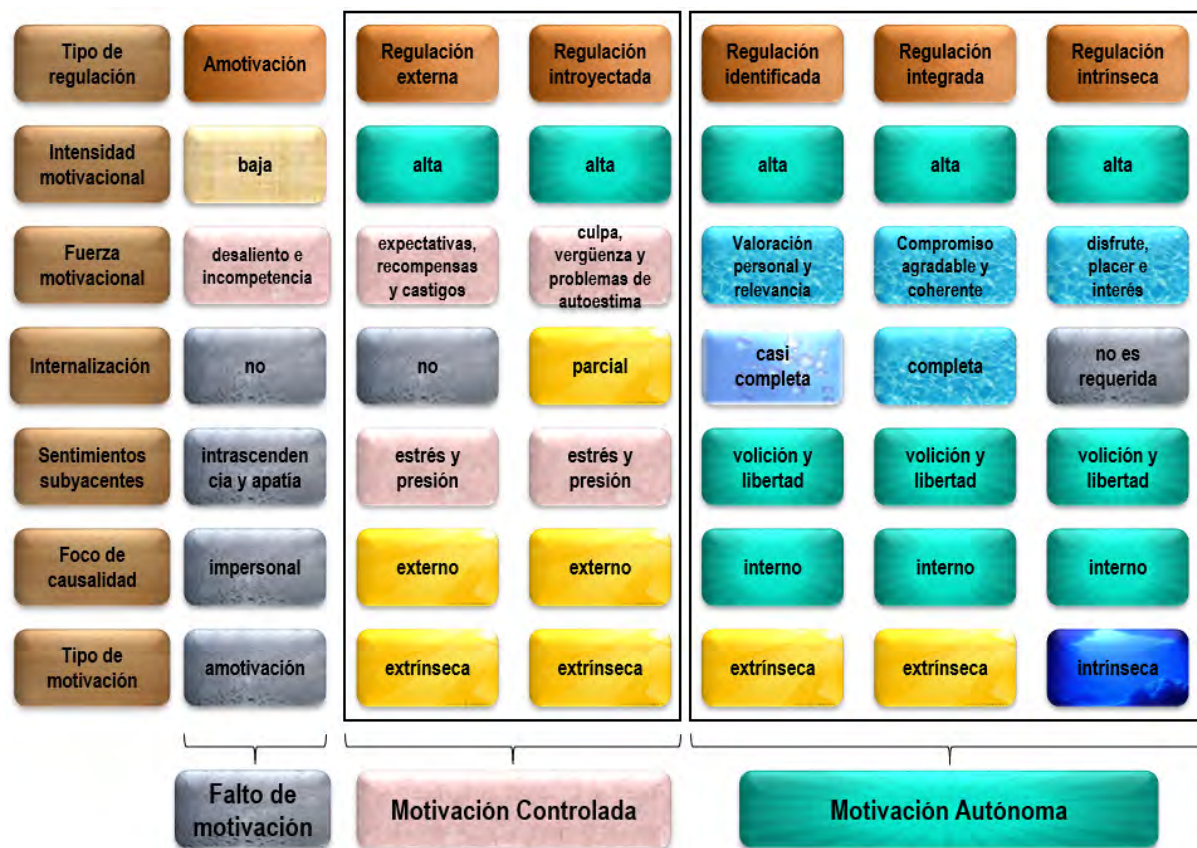


Figura 2. La teoría de la integración orgánica.
Fuente: Vansteenkiste et al. 2010, p.115

Los grados de autodeterminación con los cuales se asume una determinada actividad conllevan a realizarla desde una ausencia de motivación, una motivación controlada o una motivación autónoma, las cuales influyen en los procesos formativos como presentamos a continuación.

2.2 La importancia de la motivación en los procesos formativos

La motivación y el aprendizaje tienen una relación recíproca, por ello, ha sido y es continuamente objeto de investigación, llegando a la conclusión de que la motivación es un factor importante que logra que los estudiantes participen en actividades académicas (Slavin, 2018 y Ghergulescu y Hava Muntean, 2012), y además, nos permite determinar cuánto aprenderán a través de ellas o de la información brindada debido a que los estudiantes motivados usan procesos cognitivos superiores para aprender, para absorber y retener más de ellas (Driscoll, 2005; Jetton y Alexander, 2001; Pintrich, 2003, en Slavin, 2018) y por lo cual es más probable que se lleve a cabo la transferencia de lo aprendido a situaciones nuevas (Pugh y Bergin, 2006, en Slavin, 2018).

Desde la teoría de la autodeterminación, notamos que el aprendizaje y la internalización intrínsecamente motivada son procesos que perduran a lo largo de la vida, y que se encuentran permanente y enormemente influenciadas por los entornos sociales, siendo la escuela, segundo entorno socializador de las personas, el ámbito que proporciona estructuras y controles. Ambos aspectos influyen en la motivación intrínseca, a los cuales se une la influencia de los estudiantes, la cual es generalmente negativa para la motivación intrínseca además de afectar la calidad de la internalización de los valores, actitudes, reglas y regulaciones (Ryan y Deci, 2009). Por ello, consideramos que debemos tener presente la manera en cómo el entorno- mediante las recompensas, controles, apoyos y estructuras- pueden influenciar el aprendizaje, el rendimiento y el bienestar de las personas.

En ese sentido, en una muestra de 100 profesores de colegios de Lima Metropolitana se encontró que la satisfacción de las necesidades básicas y el sentimiento de eficacia profesional correlacionaban positiva y significativamente, mientras que la frustración de las necesidades en los profesores ocasionaba un sentimiento de cansancio y cinismo en ellos, y no se percibieron eficaces en el trabajo (Caro, 2015). De igual forma, en una muestra de 168 deportistas escolares de un colegio privado religioso de Lima Metropolitana se obtuvo que, a mayor autonomía percibida por los deportistas, mayor la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, y a mayor control por parte del entrenador, mayor fue la frustración de las necesidades mencionadas (Rodríguez, 2017).

En otra línea, en una muestra de 178 profesores universitarios de una universidad privada de Lima metropolitana, se obtuvo que existe una fuerte correlación positiva entre el apoyo a la autonomía y la estructura (Huarcaya, 2018). Al respecto se añade que la estructura podría ser utilizada de manera controladora lo que implicaría que el control no es inherente a la estructura; de esta forma, un profesor podría proporcionar estructura de manera controladora o apoyando a la autonomía (Sienens et al., 2009, en Huarcaya, 2018).

Asimismo, en una muestra de 165 estudiantes universitarios de dos universidades públicas de Lima Metropolitana, se observó que, a mayor motivación autónoma del estudiante, mayor era su sentido de autoeficacia y obtenía mejores desempeños. Mientras que, a mayor motivación controlada, menor rendimiento académico. Asimismo, se observó la correlación positiva entre la percepción de apoyo

a la autonomía y la motivación autónoma; de igual manera, la relación entre la percepción de control y la motivación controlada (Spencer, 2017). En esa línea, una percepción positiva del apoyo a la autonomía se relacionó con una motivación autónoma en una muestra de 221 estudiantes de la facultad de contabilidad en una universidad privada de Lima Metropolitana (Mixan, 2015), coincidiendo con los hallazgos en Reeve (2009) en 44 estudios empíricos donde se señala que los estudiantes se benefician del soporte de autonomía al igual que se ven afectados al ser controlados.

Por último, se concluyó que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la motivación autónoma se relacionan directamente al igual que su frustración y la motivación controlada, en una muestra de 194 estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana (Acha, 2014) donde la satisfacción de las necesidades de autonomía y competencia son las que más fuertemente se relacionan con la motivación autónoma, donde la necesidad de relación está presente, pero de una manera más leve, coincidiendo con Deci y Ryan (2000) cuando advierten que las necesidades de autonomía y competencia mantiene una relación próxima y fuerte con la motivación intrínseca, mientras que la necesidad de relación tiene un rol más distante debido a que una persona puede comprometerse en una actividad de manera individual y solitaria.

Esto refuerza que las necesidades psicológicas básicas son complementarias entre sí, y donde el bienestar demanda de la satisfacción de las tres necesidades y no de una o dos de ellas; esto conlleva al mismo tiempo al nacimiento espontáneo de la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 2000). Al mismo tiempo, los autores señalan que la motivación controlada evidencia la ausencia de la necesidad de autonomía y la motivación refleja la ausencia de las tres necesidades psicológicas básicas.

2.2.1 La motivación en entornos de aprendizaje en línea

La motivación intrínseca ha sido relacionada con la educación a distancia desde más de tres décadas cuando se señala que la motivación intrínseca es una característica importante en los estudiantes en línea (Moore, 1989 y Shroff et al., 2007; en Hartnett, 2016), incluso afirmando que su motivación intrínseca es aún mayor que la de los estudiantes de pregrado y posgrado (Huett et al., 2008; Shroff y Vogel 2009; Wighting et al, en Hartnett, 2016). En ese sentido, se afirma que el entorno de aprendizaje, la

tecnología, el desafío del acceso, la curiosidad, la novedad y la fantasía refuerzan la motivación intrínseca en un inicio, mas tienden a desaparecer a medida que los participantes se familiarizan en ellos; por el contrario, la frustración por los problemas técnicos tiende a reducir la motivación intrínseca. (Lepper y Malone, en Hartnett, 2016).

Al respecto, Bekele (2010) concluye, a partir de una revisión visión bibliográfica de treinta estudios, que la tecnología por ella misma no motiva ni satisface, encontrando por el contrario que los contenidos, los métodos y los servicios de soporte eran cruciales, elementos clave interdependientes para el éxito de los participantes (Bekele, 2010). En esa misma línea, Widjaja; Jengchung y McBush (2016) concluyen que la participación en línea es el factor más sólido que impulsa la motivación intrínseca de los estudiantes en línea en un estudio en una universidad pública de Taiwan que involucró a 75 estudiantes de una maestría de administración de negocios.

2.2.2 La motivación en entornos de aprendizaje en línea desde la Teoría de la Auto Determinación (TAD)

La importancia de orientarnos hacia una motivación autónoma la observamos en dos estudios; el primero señala que los estudiantes con una motivación intrínseca demostraron esfuerzo y entusiasmo participando activamente en las interacciones para la transferencia de conocimientos y la reflexión no solo en una actividad sino a lo largo del semestre (Xie y Ke, 2011) en un programa de formación en línea en los Estados Unidos, mientras que el segundo estudio concluyó que luego de implementarse un breve programa de intervención, se notaron incrementos en el apoyo a la autonomía reduciendo las conductas controladoras de los tutores e incidiendo en la minimización de la presión en los participantes (McLachlan y Hagger, 2010).

Los resultados anteriores coinciden con los estudios de Shen, McCaughtry, Martin y Fahlman (2009) y Black y Deci (2000) quienes corroboraron la importancia del apoyo de la autonomía que brinden los profesores en la motivación autónoma de los estudiantes favoreciendo el aprendizaje en 331 estudiantes en tres colegios en Estados Unidos en un curso de educación física y en estudiantes de un curso de química introductoria en una universidad del oriente respectivamente.

Igualmente, en un entorno de educación a distancia en una universidad en Grecia, se encontró una relación directa entre la autonomía de los estudiantes y las

interacciones entre profesor tutor y estudiante-estudiante, lo que evidenciaría que a través de esas interacciones (la necesidad de relación) se apoyó o satisfizo la necesidad de autonomía en un estudio que involucró a cien estudiantes de posgrado (Fotiadou, Angelaki y Mavroidis, 2017).

Asimismo, la motivación autónoma, basada en el apoyo de la autonomía, competencia y relación, donde las dos primeras aparecen fuertemente relacionadas entre sí (Durksen, Chu, Ahmad, Radil y Daniels, 2016) en un curso MOOC en un contexto canadiense, pudo ser atendida a partir del diseño de estrategias de soporte centradas en los participantes, sus sentimientos, pensamientos y preocupaciones según concluyen Chen y Jang (2010) en un estudio que involucró a 267 participantes en un programa de capacitación docente; por el contrario, la información insuficiente e irrelevante disminuye la percepción de autonomía y competencia (Hartnett, 2015) en un contexto similar en Nueva Zelanda con 12 participantes y dos tutores. Estos resultados son relevantes en una modalidad cuya participación está caracterizada por tener una motivación controlada (Vanslambrouck, Zhu, Tondeur, Phillipsen y Lombaerts, 2016), hecho observado en un programa semipresencial belga con participantes de diferentes profesiones entre las edades de 23 y 53 años.

Por otro lado, la motivación autónoma tuvo un rol relevante en el impulso de la actividad investigativa en una universidad de Australia donde además se mostró que las estructuras culturales y administrativas no solo preservan la motivación autónoma, sino que la refuerzan (Sutton y Brown, 2016).

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO I

DISEÑO METODOLÓGICO

1. DISEÑO METODOLÓGICO

1.1 El paradigma, enfoque metodológico, y nivel de la investigación

El presente estudio se enmarca dentro del **paradigma interpretativo**, el cual para Corbetta (2003), asume al mundo conocido como producto de las atribuciones y construcciones mentales de los sujetos que en ella intervienen, variando entre individuos, a través de sus interacciones en la vida diaria (Leavy, 2017). Esto se refleja en la interacción entre los tutores y cada uno de los participantes como construcciones sociales dinámicas irrepetibles.

De igual manera, considerando su naturaleza y propósitos, el estudio se lleva a cabo desde un **enfoque cualitativo**, basado en la comprensión fenomenológica (Ander-Egg, 2011 y Hernández, Fernández y Baptista, 2014) del significado que los individuos y grupos atribuyen a un problema social o humano (Creswell, 2014). En ese sentido, la investigación se centra en la comprensión de la acción tutorial como fenómeno educativo en el cual los profesores tutores y los participantes crean un contexto de ricos y profundos significados, en una interacción de carácter dinámico social desde su propio entorno, de manera holística.

En ese sentido, el **nivel** de profundidad del estudio es **descriptivo**, debido a que se pretende caracterizar un fenómeno destacando sus rasgos propios o diferenciadores (Ander-Egg, 2011 y Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

1.2 El problema y los objetivos de la investigación

El estudio realizado tuvo como propósito dar respuesta al siguiente problema de investigación: “¿Qué tipos de motivación fomentan los profesores tutores al comunicarse por escrito con sus participantes, en el primer curso de un programa de formación continua semi presencial en la Facultad de Educación de una Universidad privada de Lima Metropolitana?”

Para responder al problema se optó por definir los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo General

Analizar los tipos de motivación que fomentan los profesores tutores al comunicarse por escrito con sus participantes, en el primer curso de un programa de formación continua semi presencial en la Facultad de Educación de una Universidad privada de Lima Metropolitana.

Objetivos Específicos

1. Conceptualizar los tipos de motivación a partir del enfoque de la autodeterminación.
2. Determinar el tipo de motivación más utilizado por los profesores tutores en sus correos electrónicos.
3. Identificar las razones por las cuales los profesores tutores fomentan una determinada motivación.

1.3 Categorías y subcategorías de estudio

El objetivo general del estudio, analizar los tipos de motivación que fomentan los profesores tutores al comunicarse por escrito con sus participantes, en el primer curso de un programa de formación continua semipresencial en la Facultad de Educación de una Universidad privada de Lima Metropolitana, dio lugar a las siguientes categorías y subcategorías a partir de los objetivos específicos.

Para el objetivo específico 1, conceptualizar los tipos de motivación a partir del enfoque de la autodeterminación, se desarrolló el marco teórico a partir del cual se realizaría el análisis de los tipos de motivación en la comunicación de los profesores tutores con sus participantes. El marco teórico consta de tres secciones principales: la acción tutorial, la comunicación escrita en un entorno semi presencial y la motivación desde la teoría de la Auto determinación.

Para el objetivo específico 2, determinar el tipo de motivación más utilizado por los profesores tutores en su comunicación con los participantes mediante correo electrónico, se planteó la categoría la motivación en los procesos formativos a partir de la teoría de la Auto determinación, y las subcategorías: motivación autónoma y motivación controlada, sustentadas ambas en el apoyo o no de las tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y de relación.

Para el objetivo específico 3, identificar las razones por las cuales los tutores fomentan una motivación autónoma o controlada en su comunicación escrita con los

participantes, se consideró la categoría la acción tutorial en el entorno semipresencial, y las subcategorías: las funciones del profesor-tutor y la comunicación escrita en un entorno semi presencial.

Las categorías y subcategorías se presentan en la matriz de consistencia (Ver Anexo 1). Asimismo, se definió el método de investigación con el cual nos aproximamos al fenómeno social estudiado para abordar los objetivos planteados. Estos se sustentan a continuación.

1.4 Método de investigación

1.4.1 El estudio de casos

El método empleado en la investigación es **el método de estudio de casos**, el cual tiene por objetivo estudiar la particularidad y complejidad de un fenómeno singular para comprender su dinámica en función de las “diferencias sutiles, la secuencia de acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales” (Stake, 1999, p.11) incluyendo a los actores que en ella participan (Yin, 2003).

Teniendo en cuenta los objetivos del estudio, consideramos realizar la investigación a partir del estudio de casos múltiple, desde los cuales podemos aprender y comprender un fenómeno en particular (Stake,1999) desde el esfuerzo de examinar algo que tiene diferentes partes donde cada una tiene sus propios problemas y relaciones (Stake, 2006), explorando diferencias dentro y entre los casos (Baxter y Jack, 2008) reduciendo la sospecha de considerar un solo caso especial, único e idiosincrático (Yin, 2006).

En nuestro estudio, los casos múltiples que se consideraron son los correspondientes a los tres conjuntos de correos electrónicos enviados por los tres profesores tutores encargados de acompañar a los participantes del primer curso de la diplomatura, cuyo análisis permitirá crear conocimiento y entendimiento sobre la motivación que se genera en la interacción de los actores para así establecer estándares de buenas prácticas en la acción tutorial (Timmons y Cairns, 2010).

1.4.2 Descripción del programa y el curso de referencia para esta investigación

La diplomatura en la cual se desarrolló durante aproximadamente once meses, desde el 28 de octubre de año 2017 hasta el 30 de setiembre del año 2018. Constó de siete cursos, cada uno con una duración de ocho semanas, y se inicia con una semana

de inducción antecedida por un encuentro presencial. El objetivo de la semana de inducción es familiarizar al participante con el uso de las plataformas del programa: Paideia, de carácter académico y el Campus Virtual PUCP, para uso del correo electrónico, visualización de pagos y notas.

La estrategia metodológica dentro del programa se sustenta en el enfoque constructivista bajo la modalidad semipresencial con una base de presencialidad mediante una sesión presencial al inicio del curso en la cual participan el profesor especialista, los profesores tutores y la coordinación para luego ir desarrollando el curso en sí a través del avance personalizado del participante respaldado con asesorías individuales y grupales a cargo del profesor tutor, y actividades sincrónicas independientes como video conferencias, chats, entre otros, como componentes del flujo del programa (Benson, 2004, en Ghirardini, 2011). De esta manera, se espera desarrollar a los participantes en los temas centrales que componen el curso mediante la discusión y la colaboración entre ellos.

Con relación a los profesores tutores, estos son profesionales de la educación encargados de la orientación y desarrollo de las actividades del curso, realizan un seguimiento continuo de los logros y dificultades en el proceso de aprendizaje; y ofrecen orientación y absuelven dudas referidas al proceso de aprendizaje, con ello proporcionan el apoyo individual y la retroalimentación a los participantes. Para ello, la tutoría se brinda principalmente de dos maneras, telefónica y virtual. En este último caso, se considera como medio de comunicación escrita al correo electrónico usando el correo institucional y el foro virtual. Se advierte, asimismo, que no se puede utilizar las redes sociales como WhatsApp, Facebook como medio de comunicación entre el profesor tutor y los participantes.

Cabe destacar que el primer curso, dentro del cual se realizó el estudio, se desarrolló como curso único, debido a que en alguno de los cursos posteriores se desarrollan dos cursos simultáneamente. Siendo esa la condición del curso en estudio, el acompañamiento que deben realizar el profesor y especialmente el profesor tutor resulta trascendental en esta experiencia académica desde la modalidad semipresencial. Respecto a los profesores tutores, se tiene que se asignaron tres profesores tutores para la labor de tutoría a un número de participantes que oscilo entre treinta y treinta y seis.

1.4.3 Los informantes

En el presente estudio, los profesores tutores del curso fueron los informantes y se representaron de la siguiente manera: profesor tutor 1 (PT1), profesor tutor 2 (PT2) y profesor tutor 3(PT3), quienes generaron en total 26 correos electrónicos en su comunicación escrita con los participantes, a razón de 6, y 15 correos respectivamente como se muestra a continuación.

Tabla 3
Número de correos electrónicos generados por cada profesor tutor

<u>Profesor tutor</u>	<u>Número de correos electrónicos escritos</u>
PT1	6
PT2	5
PT3	15
Total	26

Fuente: Elaboración propia

1.4.4 Descripción del caso

Como se mencionó en la sección 1.4, los conjuntos de correos generados por los tres profesores tutores (PT1, PT2 y PT3) conforman los tres casos a tener en cuenta en el estudio. El correo electrónico es el medio de comunicación considerado de frecuente uso desde el diseño de la diplomatura, a partir del cual se espera enviar información académica o administrativa en plazos cortos de tiempo que no excedan las 24 horas. De esta manera, el correo electrónico fue el vehículo de comunicación con más uso a través del cual los profesores tutores acompañaron a los participantes. Los correos tienen una función informativa, de acompañamiento y apoyo que brindan los profesores tutores durante el desarrollo de los cursos de la diplomatura, además considerados mecanismos directos para comunicaciones uno a uno y grupales entre profesor tutor y participantes (Ghirardini, 2011). Al respecto, los correos generados fueron compartidos por los profesores tutores participantes para llevar a cabo el presente estudio.

Con relación a los informantes tenemos que el profesor tutor PT1 tiene tres años de experiencia como tutor virtual y un año y medio en la diplomatura en estudio; asimismo, el profesor tutor PT2 tiene alrededor de ocho años de experiencia en diferentes programas incluyendo la diplomatura estudiada; por último, el profesor tutor PT3 participa en esta diplomatura por primera vez, y solo tuvo a cargo una tutoría con

un promedio de dos meses de duración como única experiencia adicional. Los tres profesores tutores son graduados tienen el grado académico de magister en educación. Los profesores tutores PT1 y PT3 se desempeñan como profesores en educación básica regular; mientras que el profesor tutor PT2 se ha desempeñado en educación básica regular, y en la actualidad se desempeña como profesora universitaria. Por otro lado, el profesor tutor PT1 es el único hombre en el grupo de profesores tutores. Esta información se sintetiza a continuación:

Tabla 4
El perfil de los informantes participantes en el estudio

<u>Profesor tutor</u>	<u>Sexo</u>	<u>Experiencia en Educación básica regular</u>	<u>Grado académico</u>	<u>Experiencia como tutor en programas a distancia</u>	<u>Experiencia como profesor tutor en la diplomatura en estudio</u>
PT1	Masculino	si	Magister en educación	3 años	1 año y medio
PT2	Femenino	si	Magister en educación	8 años	8 años
PT3	Femenino	si	Magister en educación	2 meses	Primera vez

Fuente: Elaboración propia

En resumen, los informantes evidenciaron haber tenido experiencia previa a la función que desempeñaron como profesores tutores en curso en estudio, aunque en el caso del profesor tutor PT2 el tiempo ejerciendo la labor de tutor es más significativa que la que se evidencia en los profesores tutores PT1 y PT3. Por último, el profesor tutor PT3 tiene menos experiencia en esta función que los profesores tutores PT2 y PT1.

1.4.5 Técnicas e instrumentos de recogida de información

En relación con **las técnicas e instrumentos para recoger información**, tenemos en primer lugar, **la técnica de análisis de contenido**, centrada en el estudio de las ideas y no de las palabras con que se expresan (Ander-Egg, 1974) para intentar aprehender el significado esencial de algo (Van Manen, 2003). Esta técnica tiene como ventaja permitir acceder a una evidencia escrita en la cual podemos estudiar el lenguaje, palabras y énfasis usados por los informantes en un momento conveniente para el presente estudio (Creswell, 2014). El instrumento correspondiente es **la matriz de análisis de contenido**, tabla o matriz de texto con columnas y filas que agrupan

ítems a partir de criterios teóricos, temáticos o empíricos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), que sistematiza la información recogida para una posterior reflexión más profunda que nos permita extraer las características de la experiencia vivida desde un sentido interpretativo (Ander-Egg, 1974). En el estudio, la matriz de análisis de contenido tiene por objetivo sistematizar la información obtenida de los correos electrónicos para determinar el tipo de motivación que fomentan los profesores tutores en sus participantes observando los factores que apoyan o merman las necesidades de autonomía, apoyo y de relación.

En segundo lugar, hemos considerado **la técnica de la entrevista**, proceso dinámico de comunicación dentro del cual se intenta comprender con mayor profundidad un tema (Ander-Egg, 2011) de tipo semi estructurada centrada en la formulación de preguntas guía (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), que nos permite obtener con mayor profundidad las opiniones y pareceres de los entrevistados en relación con los temas de estudio (Creswell, 2014). Su ventaja radica no solo en la información que se brinda, sino además en la posibilidad de poder captar tonos, actitudes, reacciones, gestos y posturas de los entrevistados. Asimismo, es flexible, debido a la posibilidad que tiene el entrevistador de repetir las preguntas y adaptarlas a las personas y los momentos dependiendo de las circunstancias (Sierra Bravo, 2001).

Por consiguiente, se utilizó **la guía de entrevista**, como instrumento de la técnica descrita en el párrafo anterior, la cual comprendió preguntas guía, por ser semi estructurada, a modo de íconos alrededor de temas objetivo relevantes a la investigación (Ander-Egg, 2011); y por ello, orientadas a los temas centrales que surgieron de la dinámica de la entrevista realizada a cada profesor tutor. Es preciso señalar que las guías de entrevista semiestructuradas presentan como **ventaja principal** permitir el control de la línea de cuestionamiento (Creswell, 2014). En el presente estudio, la guía de entrevista tiene como objetivo identificar las razones por las cuales los tutores fomentan una motivación autónoma o una motivación controlada en su comunicación escrita con los participantes en una diplomatura semipresencial de una universidad privada de Lima Metropolitana. El cuestionario de la guía está conformado por dos secciones, la primera sección contiene preguntas centradas en las funciones del profesor-tutor, mientras que en la segunda sección las preguntas se centran en la comunicación escrita que propone a sus participantes.

Por lo tanto, las técnicas e instrumentos así considerados permitieron analizar los tipos de motivación que se fomentan en las etapas del proceso comunicativo planteado por los profesores tutores mediante el correo electrónico.

1.4.5.1 Diseño y validación de instrumentos

La matriz de análisis de contenido y la guía de entrevista, instrumentos de recogida de información, fueron diseñados a partir de las subcategorías del estudio. En primer lugar, para la matriz de análisis de contenido se diseñó una matriz de doble entrada para cada una de las necesidades básicas: necesidad de apoyo, de competencia y de relación. En las filas se consignaron tanto los factores de apoyo como los de merma de las necesidades psicológicas respectivas propuestas por Harnett (2016), mientras que en las columnas el contenido de los correos electrónicos que era relevante para los factores mencionados (Ver Anexo 2). De esta forma, se registraron las evidencias para cada factor de apoyo y merma en las tres necesidades básicas y para cada profesor tutor.

Por otro lado, la guía de entrevista semiestructurada comprendió dos bloques de preguntas guía. El primero de ellos estuvo orientado al rol del tutor y las funciones que asume; y el segundo bloque consistió en preguntas guía orientadas a las cinco etapas que propone el profesor tutor en su comunicación escrita de acuerdo con el modelo de Salmon (2003). Asimismo, se consideraron preguntas relacionadas a la experiencia en programas semi presenciales en general y en la diplomatura en estudio, así como su experiencia profesional y grado académico (Ver Anexo 3). Con respecto a la codificación en este instrumento, tenemos que las intervenciones de los profesores tutores en la entrevista fue codificada como PTn E, con n tomando valores 1,2 y 3.

Respecto a la validación de los instrumentos, tanto la matriz de análisis de contenido como la guía de preguntas para la entrevista semi estructurada fueron validados por juicio de expertos Para ello, se solicitó la colaboración de dos expertas en el campo educativo con amplia y reconocida trayectoria profesional. Los instrumentos fueron enriquecidos a partir de sus valiosas contribuciones, logrando con ello la suficiencia y pertinencia de los ítems considerados en ambos instrumentos.

1.4.5.2 Codificación de los instrumentos y de la información en el estudio

En primer lugar, se consideró utilizar las abreviaciones PT1, PT2 y PT3 para representar a cada informante, profesor tutor, tanto en las matrices de análisis de

contenido como en las guías de preguntas de la entrevista semi estructurada, ambos instrumentos en el presente estudio.

En segundo lugar, en las matrices de análisis de contenido de cada profesor tutor se utilizó la palabra Email acompañada de un número que indicaba el orden cronológico del correo electrónico generado por el profesor tutor, obteniendo de esta manera el siguiente código: PTn – Email X, donde n toma valores 1,2 y 3, y X toma valores entre 1 y 15.

En tercer lugar, en las guías de preguntas de la entrevista semi estructurada, los extractos o párrafos de interés para el estudio a partir de sus subcategorías fueron codificados a partir de las abreviaturas para cada informante (PT1, PT2 y PT3) acompañado de la letra E.

A continuación, se aprecia la codificación utilizada en la siguiente tabla.

Tabla 5
Codificación para cada informante en ambos instrumentos utilizados

Profesor tutor	Código para los correos escritos por los tutores	Código para las entrevistas a los profesores tutores
PT1	PT1 Email X	PT1 E
PT2	PT2 Email X	PT2 E
PT3	PT3 Email X	PT3 E
	(X= 1,2, 3, ...,15)	

Fuente: Elaboración propia

1.4.5.3 Aplicación de los instrumentos de recogida de información

En una instancia previa a la aplicación de los instrumentos, específicamente en la entrevista, se realizaron las coordinaciones previas para asegurar su total transparencia. Los profesores tutores fueron contactados por separado, coordinamos un horario para la entrevista, el lugar donde se desarrollaría la misma y se les solicitó el permiso para poder registrar la entrevista mediante una grabación digital utilizando un teléfono celular. Descartamos igualmente cualquier relación con algún tipo de evaluación de su rol como profesor tutor dentro del programa que pudiese ser percibido por ellos.

De igual forma, se realizaron las coordinaciones para disponer de un ambiente en el cual se desarrollaron las entrevistas. Esto aseguró la total confidencialidad de la información, lo que se aseguró al inicio de la entrevista por parte nuestra, de respetar el anonimato de las respuestas. Las entrevistas a los tres profesores tutores se desarrollaron sin problema técnico alguno al momento de realizar las grabaciones correspondientes. Sin embargo, dejamos constancia que el profesor tutor PT1 se

encontró delicado de salud, lo que obligó a la postergación de la entrevista en dos oportunidades, pudiéndose realizar recién en una tercera, lo cual agradecemos debido a que aún no estaba totalmente repuesto, pero accedió a ser entrevistado. No obstante, la condición física del profesor tutor redundó en las respuestas cortas en gran parte de la entrevista realizada a su persona.

Con relación a los correos electrónicos, comunicación escrita que proponen los profesores tutores a los participantes, estos fueron previamente solicitados a cada profesor tutor de manera personal accediendo a enviar una copia del correo para su posterior análisis en la matriz de análisis de contenido elaborada y detallada anteriormente. Una vez recabada la totalidad de los correos generados a lo largo del curso, se crearon tres documentos en Word, uno por cada profesor tutor. En ellos se transcribió el contenido de los diferentes correos teniendo en cuenta el orden cronológico de los mismos. Esta información fue el insumo principal para la aplicación de la matriz de análisis de contenido.

Destacamos en el proceso de recogida de información, el completo apoyo y apertura por parte de cada uno de los profesores tutores participantes del estudio, lo cual nos permitió obtener respuestas elaboradas sobre las cuestiones planteadas y amplia información que fue de utilidad para el estudio.

1.5 Organización de la información

La información obtenida a partir de la aplicación de los instrumentos utilizados tuvo el siguiente tratamiento. En primer lugar, las entrevistas grabadas fueron transcritas y se registraron en un documento en la aplicación Word de Microsoft office para su posterior análisis. Al respecto, se resalta que las transcripciones de las entrevistas consignaron todas las expresiones vertidas por ellos de manera fidedigna, manteniendo las palabras exactas tal cual fueron expresadas. Así, las pausas y dubitaciones aparecen entre paréntesis y tres puntos seguidos, y las posibles expresiones que carecieran de una concordancia gramatical se deben a la espontaneidad de las respuestas y del momento. Los documentos generados fueron almacenados en una carpeta para su posterior uso.

Por otro lado, cabe resaltar que la codificación utilizada atendiendo el orden cronológico para cada profesor tutor nos permitió iniciar el proceso de análisis a partir de un enfoque iterativo, el cual se caracteriza por una permanente interacción entre los datos y el análisis, de avance y retroceso, incluso desde la recopilación de la

información a su posterior análisis, para cambiar o añadir nueva información que resulte relevante para el estudio (Kennedy y Thornberg, 2018).

1.6 Técnicas de análisis de la información

En un primer momento, se dio lectura a las transcripciones de las entrevistas a cada profesor tutor para inferir las expresiones verbales de los profesores tutores que correspondían a las funciones del profesor tutor y de su comunicación con los participantes a lo largo del curso tomando el modelo de Salmon (2003) como referencia. De igual forma, se procedió con los correos escritos de los profesores tutores infiriendo donde se manifestaban dentro del texto las tres necesidades básicas a partir de los factores que las apoyaban o que las mermaban. La lectura de los documentos mencionados nos permitió comparar las ocurrencias dentro del documento con las categorías de estudio, como inicio del método de comparación constante para la interpretación de textos (Glaser, 1969, en Flick, 2010).

Para ello, de manera frecuente apelamos a la sintaxis, ayudándonos a deducir si las expresiones consignadas en los correos apoyaban o no, o mermaban o no el apoyo a las necesidades básicas. El resultado del proceso mencionado fue registrado en las celdas correspondientes de la matriz de doble entrada, utilizando la codificación detallada anteriormente. De esta manera se redujo la información de los correos brindados.

En ambas instancias tuvimos presente que,

Recognizing meanings is the reason that researchers engage in content analysis. ... A text does not exist without a reader, a message does not exist without an interpreter, and data do not exist without an observer... There is nothing inherent in a text; the meanings of a text are always brought to it by someone.³ (Krippendorff, 2004, p.22)

Este acercamiento devino en un permanente proceso de avance y retroceso escapando cualquier intento de linealidad, característica de los estudios cualitativos (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Con la información reducida, se procedió a identificar los factores de apoyo y merma de las necesidades básicas dentro de cada correo de cada profesor tutor. Luego, se desarrolló un proceso de comparación y contrastación dentro del conjunto de

³ Reconocer los significados es la razón por la que los investigadores se involucran en el análisis de contenido. ... Un texto no existe sin un lector, un mensaje no existe sin un intérprete, y los datos no existen sin un observador ... No hay nada inherente en un texto; alguien siempre trae el significado de un texto. (Krippendorff, 2004, p.22)

comunicaciones generadas por un profesor tutor. Este proceso permite identificar los eventos en estudio [factores que apoyan o merman las necesidades psicológicas básicas] dentro de cada documento [matriz] y entre documentos a partir de una misma fuente [profesor tutor], y es denominado proceso de triangulación de datos, la cual es considerada la estrategia más sólida (Denzin, 1978) debido a que, “The underlying idea is that the wider the variety of evidence you can bring to bear, the smaller the area of doubt ...”⁴ (Porter, 2002, p.70).

Con ello, se intentó caracterizar su comunicación en términos del apoyo a las necesidades de autonomía, de competencia y de relación. Luego, el proceso de triangulación fue replicado con los otros dos profesores tutores, logrando con ello aproximarnos al tipo de motivación que fomentaban en su comunicación escrita. Finalmente, se contrastaron los resultados encontrados para cada profesor tutor, lo cual nos permitió determinar la aproximación de los profesores tutores hacia una motivación autónoma.

Por otra parte, el análisis de las transcripciones nos permitió reconocer la valoración de los profesores tutores en relación a su función y al proceso de comunicación sobre el acceso [al entorno y a los recursos en línea], la motivación, la socialización en línea, el intercambio de información, la construcción del conocimiento y el desarrollo, etapas definidas a partir del modelo de Salmon (2003).

Posteriormente, con estos insumos se procedió a redactar los resultados considerando los hallazgos en ambas instancias y el marco teórico, lo cual permitió sintetizar las impresiones, el discurso escrito y las reflexiones teóricas basadas en la literatura existente (Hartley, 2004). Esto se sintetiza a continuación,

⁴ La idea subyacente es que cuanto mayor sea la variedad de evidencia que puede aportar, menor será el área de duda ... (Porter, 2002, p.70).



Figura 3. Proceso de análisis de resultados.
Fuente: Elaboración propia

Considerando el proceso señalado procedimos al análisis e interpretación de resultados a partir de la comparación y contraste de la información obtenida, lo que se observará en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II

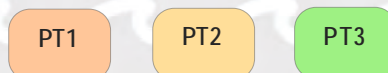
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El análisis que se presenta a continuación intenta dar respuesta a los objetivos de investigación planteados en el estudio. Por lo tanto, en primer lugar, el análisis estará centrado en los factores que apoyan o merman las necesidades básicas de autonomía, de competencia y de relación, predictores de la motivación autónoma y de la motivación controlada, los dos tipos de motivación que surgen de la teoría de la auto determinación (Ryan y Deci, 2017), y que se evidenciaron en los correos generados por los profesores tutores.

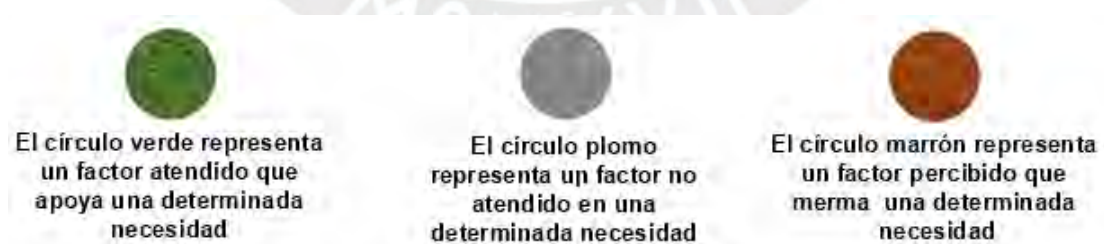
En segundo lugar, el análisis estará orientado a la valoración de los profesores tutores PT1, PT2 y PT3 referidas tanto a la acción tutorial desde sus funciones como al proceso de comunicación que proponen. Finalmente, se presentará una síntesis que comprenderá el análisis en los dos momentos mencionados.

Por otro lado, a continuación, presentamos las características de los gráficos que acompañarán el análisis de resultados con el objetivo de aclarar la información que se presentará:

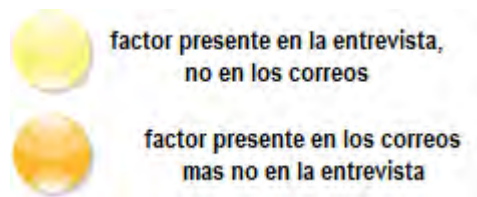
Los profesores tutores PT1, PT2 y PT3 se representan con los siguientes tonos de colores:



En relación con los factores que apoya y merman tenemos,



Por último, con relación a los factores de apoyo o merma a las necesidades percibidos en los correos y en la entrevista,



A continuación, se presentan las evidencias encontradas sobre el tipo de motivación que promueve el profesor tutor para cada factor facilitador o limitante, en el marco de las necesidades de autonomía, de competencia y de relación según la teoría de la autodeterminación.

1. LA MOTIVACIÓN AUTÓNOMA Y CONTROLADA A PARTIR DE LAS NECESIDADES BÁSICAS

1.1. La necesidad de autonomía

1.1.1 Factores que apoyan la necesidad de autonomía

a) Relevancia y significado de la tarea

El aspecto más importante en el apoyo de la necesidad de autonomía es la relevancia y significado de la tarea (Harnett, 2016). Esto se evidencia de manera consistente a lo largo del curso solo en el profesor tutor 3 (PT3), lo que se observa a continuación,

Esta Unidad ..., permitirá comprender los aspectos claves del aprendizaje adulto, con el fin de tener un cabal entendimiento de quienes son nuestros sujetos de aprendizaje en los marcos de la formación y capacitación docente. (PT3 - Email 03)

Animarlos a seguir investigando y estudiando con mucho ánimo para potenciar y enriquecer nuestro proceso de aprendizaje. (PT3 - Email 04)

Las lecturas del módulo 1 nos permite analizar y comprender las características de la psicopedagogía del aprendizaje adulto, así como los paradigmas de aprendizaje...los animo a continuar con la lectura...son muy enriquecedoras. Recordarles el aporte de la profesora ...n... respecto a los paradigmas: "Si le doy la mayor importancia a seguir instrucciones para lograr un producto final, aun siendo muy eficiente, seré más conductista". "Si le doy la mayor importancia a los procesos de pensamiento, razonamiento, asociación lógica o simbólica, deducciones; seré más cognitivista". "Si le doy la mayor importancia a la apropiación personal de lo aprendido, a la interiorización, construyendo e integrando para aplicarlo; seré más constructivista"⁵. (PT3 - Email 07)

⁵ Se resalta que las citas mantienen todas las características literales de los mensajes, y que “n” representa al nombre de la profesora, cuya identidad se guarda en reserva.

Recuerden que esta actividad es importante, porque nos permite aprender de manera conjunta a través de la reflexión. "Es aprender y colaborar". (PT3 - Email 12)

Se observa que las expresiones utilizadas por PT3 en sus correos resaltan la relevancia y el significado de la tarea y al mismo tiempo activan el interés, segundo aspecto que promueve la autonomía, atrayendo la atención sobre un contenido en particular (Hidi y Renninger, 2006). A partir del análisis de los correos de los profesores tutores PT1 y PT2 no se infirió este factor, los correos se limitaban a informar sobre el asunto del mismo.

b) Interés (situacional o personal)

El interés es considerado el segundo aspecto más relevante en promover la autonomía. El interés puede ser situacional, generado por algunas condiciones en el contexto que atraen la atención; y personal o individual, como la atención duradera sobre un contenido u objeto en particular para reactivarlo a lo largo del tiempo (Hidi y Renninger, 2006). Al igual que el factor anterior, los profesores tutores PT1 y PT2 no abordan este segundo factor, el cual es solo atendido por el profesor tutor PT3. A continuación, se presentan algunos extractos a partir de los correos analizados,

Esta Unidad ..., permitirá comprender los aspectos claves del aprendizaje adulto, con el fin de tener un cabal entendimiento de quienes son nuestros sujetos de aprendizaje en los marcos de la formación y capacitación docente. (PT3 - Email 03)

Las lecturas del módulo 1 nos permite analizar y comprender las características de la psicopedagogía del aprendizaje adulto, así como los paradigmas de aprendizaje..... "Si le doy la mayor importancia a la apropiación personal de lo aprendido, a la interiorización, construyendo e integrando para aplicarlo; seré más constructivista". (PT3 - Email 07)

La posibilidad de *comprender los aspectos claves del aprendizaje adulto*, así como *comprender las características de la psicopedagogía del aprendizaje adulto*, se perciben como expresiones que pueden generar interés en los participantes toda vez que el aprendizaje adulto es el público objetivo en el cual los participantes enfocan su atención y esfuerzo de comprensión.

c) El uso activo del conocimiento en la práctica (Aprendizaje activo)

La posibilidad de poder aplicar, utilizar lo que se está aprendiendo en un contexto auténtico se evidenció en uno de los correos analizados del profesor tutor PT3,

Los invitamos también, a compartir sus reflexiones en torno a los procesos formativos encaminados a una cultura de Paz, donde la ética y los valores son la base de toda labor e interacción; ahora que están desarrollando la última actividad. (PT3 - Email 15)

Se observa que se promueve la vivencia de los valores y la reflexión ética centrado precisamente en las interacciones dentro del trabajo colaborativo sugerido por la profesora del curso. Esto fue resaltado en un solo correo generado por el profesor tutor PT3, mientras que los profesores tutores PT1 y PT2 no realizaron la vinculación entre la teoría y la práctica, limitándose a desarrollar estrictamente el asunto de la comunicación (correo electrónico).

d) El apoyo del profesor y profesor-tutor para tener la capacidad de poder elegir

El apoyo a la autonomía se define como el apoyo activo de la capacidad de un individuo para iniciarse a sí mismo y ser autónomo, y la investigación muestra que el apoyo a la autonomía conduce a formas de motivación más autodeterminadas. (Reeve et al, 2008).

Al respecto, la capacidad de poder elegir, factor relevante en fomentar la motivación autónoma, se aprecia de manera significativa en los correos del profesor tutor PT3 (no evidenciándose en ningún momento en la comunicación de los profesores tutores PT1 o PT2) lo cual apreciamos en los siguientes extractos,

Hoy iniciamos el Foro Virtual: Aplicando los 5 principios de Merrill, se desarrollará *desde el sábado 09 hasta el jueves 14 de diciembre*. (PT3 - Email 10)

Para tal fin, *envío la lista de participantes, sus nombres y correos PUCP y alternativo. En esta lista encontrarán información sobre el campo laboral y especialidad profesional de cada uno de ustedes*. Estos datos los obtiene administración de sus fichas de inscripción. ... *CONTACTAR a dos compañeros y luego de intercambiar intereses, tal vez, campo laboral, profesión u otros, concretar un equipo de trabajo*. (PT3 - Email 11)

No esperar la última hora, la fecha de cierre de esta actividad es el día jueves 14 de diciembre a la 23.55 horas (11.55 p.m.). ¡Te esperamos...!!!(PT3 - Email 12)

La flexibilidad en la fecha de entrega, la información para poder elegir integrantes de grupo de trabajo y enfatizar que no hay una sola fecha de entrega de la actividad son aspectos que inciden en esa posibilidad de elección que tiene cada participante de la diplomatura.

e) Percepción de posibilidad de elección

Uno de los sentimientos más importantes que promueven la autonomía es la percepción de libre elección y de tener diferentes alternativas disponibles en la realización de una acción. Al respecto, el profesor tutor PT3 resalta este factor en los siguientes extractos,

... se desarrollará desde el sábado 09 hasta el jueves 14 de diciembre. (PT3 - Email 10)

No esperar la última hora, la fecha de cierre de esta actividad es el día jueves 14 de diciembre a la 23.55 horas (11.55 p.m.). ¡Te esperamos...!!!(PT3 - Email 12)

Los dos correos del profesor tutor PT3 recuerdan a los participantes que tienen la opción de elegir una fecha determinada dentro de un periodo específico para la presentación de una actividad en particular. No apreciamos esto en las comunicaciones escritas de los profesores tutores PT1 o PT2.

f) El acceso a decisiones y tareas grupales

La posibilidad de participar en un contexto de interacción grupal donde las decisiones son producto de un proceso de negociación colectiva promueve la autonomía.

Respecto al rol de los participantes en las decisiones y tareas grupales, tenemos que el profesor tutor PT3 anima a los equipos formados a tomar decisiones de manera grupal:

.... Son dos grupos con necesidades de capacitación distintas. El equipo debe evaluar y definir, cuál de las realidades laborales de los tres participantes del grupo, conviene trabajar la Propuesta; este es un ejercicio académico y nos servirá de modelo a los tres miembros del equipo (PT3 - Email 14)

La evaluación y la definición del contexto a elegir son dos momentos de la toma de decisiones grupal que inciden en la motivación autónoma de cada uno de los participantes del grupo y de la clase en su totalidad. La comunicación de los profesores tutores PT1 y PT2 no resalta este factor a pesar de ser parte del diseño de la actividad.

A continuación, se presenta el siguiente gráfico que resume los factores que apoyan la autonomía a partir de la comunicación de los profesores-tutores PT1, PT2 y PT3,



Figura 4. Factores que apoyan la necesidad de autonomía a partir de los correos electrónicos generados por los profesores-tutores PT1, PT2 y PT3.
Fuente: Elaboración propia.

Se observa que el profesor tutor PT3 atiende los diferentes factores que se incluyen en el apoyo a la necesidad de autonomía, lo que no se evidencia en los profesores tutores PT1 o PT2. Esto resulta desde ya en una ausencia preocupante toda

vez que la ausencia de apoyo a la necesidad de autonomía conlleva a fomentar una motivación controlada (Deci y Ryan, 2000).

1.1.2 Factores que merman la necesidad de autonomía

Cuando las necesidades de autonomía de las personas no son completadas, éstas sienten que las acciones que realizan son principalmente iniciadas y reguladas por factores externos a ellos. Al respecto, las altas carga de trabajo; las evaluaciones de alto riesgo; la falta de relevancia; las expectativas del curso y las comunicaciones percibidas como controladoras; la limitada posibilidad de participación en las decisiones y tareas grupales; el tiempo limitado, las dificultades tecnológicas, las percepciones de tener elecciones limitadas y la inequidad de la carga de trabajo se presentan como factores que socavan la autonomía (Harnett, 2016).

a) Las altas cargas de trabajo

La acumulación de diferentes actividades durante el desarrollo de un curso no fue parte de la comunicación entre los profesores tutores PT1, PT2 o PT3. Las altas cargas de trabajo orientan la motivación autónoma hacia la motivación controlada, del gusto o placer por realizar una actividad a tener que presentarla para cumplir con los plazos estipulados.

b) Las evaluaciones con alta influencia sobre la nota final

Las evaluaciones con una alta influencia sobre la nota final generan sensaciones de presión en los participantes, desplazando con ello el disfrute de realizar la actividad. Esto no se evidenció en la comunicación de los profesores tutores PT1, PT2 y PT3 a sus respectivos participantes.

c) El bajo nivel de relevancia

La percepción de realizar tareas no relevantes para los participantes traslada la motivación autónoma hacia una motivación controlada, donde el interés no surge de la actividad misma, sino que se convierte en una rutina que no se percibe relevante a los participantes. No fue observado en ninguno de los correos electrónicos de PT1, PT2 o PT3.

d) Las expectativas del curso

Las expectativas de los participantes sobre el curso impactan en su motivación para dedicarse a él. Un curso que se percibe como no lo suficiente relevante para el proceso formativo fomenta una motivación controlada dominada por agentes externos

como el hecho de tener que aprobarlo. Los correos de PT1, PT2 o PT3 no evidenciaron información alguna al respecto.

e) El lenguaje del profesor o profesor-tutor percibido como controlador

El lenguaje percibido como controlador es uno de los factores principales que merma la motivación autónoma. Los correos analizados muestran las siguientes evidencias en los tres profesores tutores PT1, PT2 y PT3,

.... en las cuales Uds. *deben participar*. (PT1 - Email 02 – 30 oct)

...no esperen el último momento para realizar sus participaciones en el foro. Solo hasta mañana se puede participar. Atte. (PT1 - Email 05 – 12 dic)

Le vuelvo a escribir para comunicarle que *Ud. debe presentar una actividad de recuperación. Tiene hasta el día de hoy para enviarla.* Agradecería se ponga en contacto. (PT1 -Email 6 – 18 enero)

*Se les pide que solo se concentren en los siguientes paradigmas: ... **La Especialista ha sugerido ..., además he agregado algunas consideraciones que debe tener el trabajo.*** (PT1 -Email 03) (Las negritas son del profesor-tutor) Para atenderlos adecuadamente *deberán solicitar asesoría presencial mediante correo PUCP, con 24 horas de anticipación, por lo menos.* (PT2 - Email 01)

... Usted debe utilizar su correo PUCP. Las actividades *Deben informar de esto* a asistencia-dti@pucp.edu.pe (PT2 - Email 02)

Recordarles que *el día 27 de noviembre deberán subir a la plataforma PAIDEIA* (PT3 -Email 07)

... Esto debe ser elaborada en un cuadro de doble entrada: en forma vertical los paradigmas, ... (PT3 - Email 07)

... los que todavía no han formado grupo, *deberán CONTACTAR* a dos compañeros y ... (PT 3 - Email 11)

Como se observa, la palabra “debe(n)” tiene una fuerte connotación de obligación, que puede ser percibida por los estudiantes como lenguaje controlador y promover una motivación controlada.

f) El acceso limitado a las decisiones y tareas grupales

No se observaron evidencias al respecto en los correos electrónicos de los profesores tutores PT1, PT2 o PT3 analizados.

g) La inequidad de la carga de trabajo

No se observaron evidencias al respecto en los correos electrónicos de los profesores tutores PT1, PT2 o PT3 analizados.

h) Las limitaciones en el tiempo

No se observaron evidencias al respecto en los correos electrónicos de los profesores tutores PT1, PT2 o PT3 analizados.

i) Las limitaciones tecnológicas

En relación con las limitaciones tecnológicas, solo se observa un correo del profesor tutor PT2 que evidencia este problema,

Otros participantes ya contaban con usuario y contraseña PUCP y *hay una demora en el sistema para pasarlos a la diplomatura en PAIDEIA.* (PT2 - Email 02)

También tenemos *un grupo de colegas que, al inscribirse, generaron usuario y contraseña y no se les puede dar otros. También deberán escribir a asistencia-dti@pucp.edu.pe.* Por favor, en todos estos casos, escriban a asistencia con copia a mi correo PUCP. (PT2 - Email 02)

Estas incidencias, como apreciamos, se dieron en el segundo correo dirigido a los participantes, dos días después de iniciado el curso. Si bien es cierto, esta limitación no es generada por el profesor-tutor sino por el sistema, es un factor que debemos tener presente debido a que merma la motivación autónoma que pudo haber tenido un participante en quizás su primera experiencia en un entorno semi presencial. Los profesores tutores PT1 y PT3 no dirigieron comunicación escrita alguna al respecto.

j) Las alternativas limitadas con relación a las fechas, modos de trabajo, tipos de presentación

Este factor que merma la motivación autónoma fue evidenciado en las comunicaciones propuestas por los profesores tutores PT1 y PT3 como se observa a continuación,

...lunes 30 de octubre, 2017: Envío de correo electrónico de saludo y presentación al correo de su tutor (a) del primer curso (Desde el Campus Virtual PUCP) martes 31 de octubre. Participación en el Foro de Bienvenida: Presentación personal – expectativas - hobbies (En Plataforma PAIDEIA- Sección Inducción) (PT1 - Email 02 – 30 oct)

... Esto debe ser elaborada en un cuadro de doble entrada: en forma vertical los paradigmas, en forma horizontal los contenidos solicitados. La extensión

debe ser de tres páginas como mínimo y cinco como máximo. Usar tipo de letra arial 11, espacio simple de interlineado. ... (PT3 - Email 07)

...Como ustedes saben, el lunes 27 de noviembre es la entrega de la Primera Actividad del curso. (PT3 - Email 08)

En relación con las fechas referidas en los correos, nos preguntamos si las actividades solo se pueden realizar o presentar un solo día. De ser esto un requerimiento del curso, entonces el requerimiento en si merma la motivación autónoma, no el profesor tutor que simplemente lo comunica a sus participantes. Esta merma en la motivación autónoma se puede apreciar sobre todo en aquellos participantes que residen en provincias, con frecuentes problemas y limitaciones de acceso a la red de internet y algunas veces con limitaciones tecnológicas en estos contextos.

A modo de síntesis de los factores que merman la necesidad de autonomía, presentamos el siguiente gráfico,

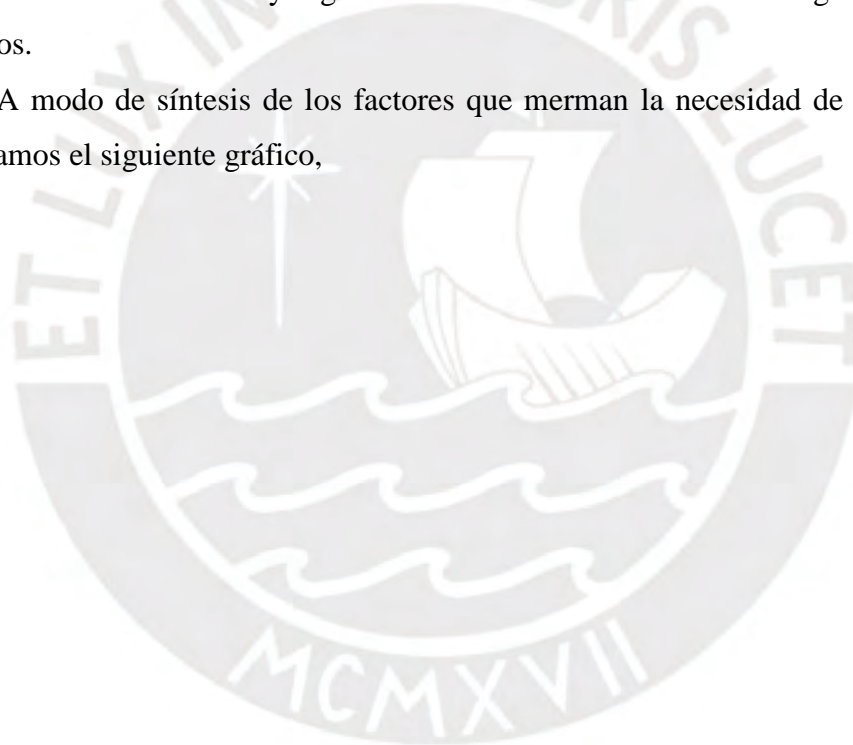




Figura 5. Factores que merman la necesidad de autonomía a partir de los correos electrónicos generados por los profesores-tutores PT1, PT2 y PT3. Fuente: Elaboración propia.

El lenguaje del profesor-tutor es percibido como controlador en dos de los quince correos generados por el profesor tutor PT3. Sin embargo, este factor es más frecuente tanto en el profesor tutor PT1 como en el profesor tutor PT2. En sus

comunicaciones también se perciben tanto las alternativas limitadas en relación a fechas, modos de trabajo y presentación, y limitaciones tecnológicas, respectivamente. Al respecto, es necesario señalar que la percepción de control está directamente relacionada con la motivación controlada (Spencer, 2017).

1.2. La necesidad de competencia

1.2.1 Factores que apoyan la necesidad de competencia

a) La orientación continua

Las percepciones de una orientación continua de calidad, guiando, facilitando y aclarando el proceso de aprendizaje, generan apreciaciones de apoyo a la necesidad de sentirse efectivos en un contexto determinado.

A través de los correos enviados por los profesores tutores PT1 y PT3 percibimos la intención y disposición de guiar a los participantes, facilitar y aclarar el proceso de aprendizaje apoyándolos y a sentirse efectivos en este contexto, como se aprecia a continuación,

...les envío un modelo a seguir para el desarrollo de la primera actividad. Se les pide que solo se concentren en los siguientes paradigmas... (PT1 – Email 03)

Estaré a su disposición para ... atender sus consultas y en todo cuanto pueda apoyarlos ... (PT3 - Email 01)

...ello le pedimos ir desarrollando esta actividad a la luz de la reflexión de las lecturas de ... Les hago llegar el modelo de cuadro de doble entrada... para que puedan desarrollar adecuadamente la primera actividad ... Le adjunto también el pdf para que conocer... (PT3 – Email 06)

Antes de desarrollar la Actividad *le recomendamos leer los documentos: Normas de citado y Porqué combatir el Plagio...En cuanto a Presentación: • Presentar el trabajo en un cuadro de doble entrada: Así también envió algunos ejemplos orientadores para cada paradigma* (PT3 - Email 08)

... de la sesión presencial 2. *Para visualizarlo NO pulsen sobre él, sino que lo copien en su navegador.* (PT3 - Email 09)

Para el desarrollo de esta actividad, envío la Ficha de la Actividad 3 y final del curso. Lean atentamente, revisen y comenten en el grupo. ¿Qué necesitamos? Un contexto con ADULTOS que constituyan... PASOS A SEGUIR: En la Ficha de la Actividad 3 - revisar atentamente la sección, CARACTERÍSTICAS FORMALES DEL TRABAJO y la Rúbrica con los criterios... (PT3 - Email 13)

Las expresiones utilizadas fomentan una motivación autónoma que imprime en el actuar de los participantes interés y expectativa. Lamentablemente esto se evidencia en un solo correo del profesor tutor PT1, pero con más regularidad en las comunicaciones del profesor tutor PT3.

b) Los comentarios de apoyo

Los comentarios de apoyo orientan a los participantes a enfrentar las actividades sugeridas dentro del curso, facilitando su consecución y fomentando una motivación autónoma. Se muestran algunos extractos de los correos analizados donde se evidencia este factor,

...para tener registrado quiénes ya tienen acceso y quiénes no, y para apoyarlos y orientarlos. Espero sus correos (PT1 – Email 01)

Los tutores estamos al lado de la pista, acompañándolos, atentos a apoyarlos en lo que requieran a lo largo del trayecto... Estamos en comunicación. (PT2 – Email 01)

Estaré a su disposición para acompañarlos en el desarrollo del curso, atender sus consultas y en todo cuanto pueda apoyarlos para finalizar este proceso con éxito y hacer de esta una experiencia positiva, agradable e interesante (PT3 - Email 01)

Reitero mi disposición para acompañarlos en el desarrollo del curso. ...Adelante!!! (PT3 - Email 03)

Como siempre yo estaré acompañándolos en este proceso, pueden escribirme o llamarme cuando así lo estimen conveniente, (PT3 - Email 04)

...¿Ya se han podido CONTACTAR a sus compañeros? Por favor, informar del participante que no responda a sus comunicaciones para tratar de contactarme con él (ella) a la brevedad posible. (PT3 - Email 14)

Las evidencias corresponden a los tres profesores tutores PT1, PT2 y PT3. No obstante, también se aprecia la constancia en este aspecto donde los profesores tutores PT1 y PT2 solo utilizan este factor en una sola oportunidad. Por otra parte, las comunicaciones del profesor tutor PT3 fueron más frecuentes a lo largo del curso.

c) Las pautas y expectativas claras

La comunicación de pautas y expectativas claras son fundamentales en el camino a presentar un producto óptimo e incide en la motivación autónoma de los participantes. Esto se observa en los siguientes fragmentos,

En mi caso, la atención presencial y telefónica será los lunes, 5 a 7 pm. Tutoría 5, ...La profesora del curso ... atenderá los martes, 5 a 7 pm. Tutoría 1. Para atenderlos adecuadamente deberán solicitar asesoría presencial mediante correo ..., con 24 horas de anticipación, por lo menos... (PT2 – Email 01)

Iniciaremos la Diplomatura con la semana de Inducción, desde el día lunes 30 octubre al sábado 04 de noviembre, esto le permitirá familiarizarse con la Plataforma PAIDEA, de allí la importancia de desarrollar todas las actividades programadas - (PT3 - Email 01)

Por ello, los invitamos a ingresar a la Plataforma PAIDEIA, donde encontrará los materiales del curso como: esquema general, Módulo de la Unidad 1, Anexos y Lecturas complementarias que nos permitirán tener una experiencia de aprendizaje enriquecedora. También encontrará dos actividades de aprendizaje, que lo iremos clarificando durante el desarrollo del curso. (PT3 - Email 03)

...ACTIVIDAD 1, Descripción y reflexión sobre la evolución de los paradigmas del aprendizaje Esto debe ser elaborada en un cuadro de doble entrada: en forma vertical los paradigmas, en forma horizontal los contenidos solicitados. La extensión debe ser de tres páginas como mínimo y cinco como máximo. Usar tipo de letra arial 11, espacio simple de interlineado. Denominar el trabajo de la siguiente manera: Apellidos, nombre-Fundamentos1 (PT3 - Email 07)

... les escribo algunas precisiones dadas por la profesora ...para avanzar y presentar con éxito esta tarea: (PT3 - Email 08)

... comparto con ustedes el enlace de la grabación de la sesión presencial 2. Para visualizarlo NO pulsen sobre él, sino que lo copien en su navegador. (PT3 - Email 09)

Cada participante debe tener como mínimo dos participaciones: 1. Presentando su ejemplo ... y 2. Comentando, sugiriendo, aportando y enriqueciendo la participación de los demás compañeros. ... (PT3 - Email 12)

Se observa que las pautas y las expectativas son claras, lo requerido de los participantes se explicita y se les comunica en estos fragmentos de la comunicación propuesta por los profesores tutores PT2 y PT3, pero distinguiéndose en la frecuencia con que apoyan la necesidad de competencia mediante este factor.

d) La capacidad de respuesta de los profesores tutores

Una de las funciones del profesor tutor es la de acompañar a los participantes en el desarrollo de su experiencia de aprendizaje y desarrollo profesional: La

disponibilidad y accesibilidad del tutor es esencial para brindar apoyo a la necesidad de competencia de los participantes. Esto se detalla en las siguientes comunicaciones,

A partir de hoy, los acompañaré en su recorrido por esta experiencia: especializarse en la gestión de la formación y la capacitación de adultos. (PT2 - Email 01)

Para la tutoría presencial y telefónica en la Facultad de Educación, les recuerdo mi horario, los días martes de 7 a 9 pm. en Tutoría 7. Teléfono 6262000 Anexo 5720. Para atenderlos en oficina, ... (PT 3- Email 01)

En cuanto tenga lo solicitado se lo estaré enviado a su correo. (PT 3- Email 02)

Como siempre yo estaré acompañándolos en este proceso, pueden escribirme o llamarme cuando así lo estimen conveniente, yo los atenderé a la brevedad posible. (PT 3- Email 05)

Cualquier consulta pueden escribir o llamar con plena confianza (PT 3- Email 06)

Cualquier consulta puede escribir en el Foro de consultas y comentarios creado por la profesora o escribirme a este correo. (PT 3- Email 08)

La consistencia de la capacidad de respuesta del profesor tutor PT3 la observamos en los diferentes fragmentos consignados líneas arriba. En relación con el profesor tutor PT2 consideramos que en el primer correo la expresión “, los acompañaré en su recorrido por esta experiencia: especializarse” puede referirse a su disponibilidad como profesor tutor de su grupo. No registramos comentario alguno al respecto por parte del profesor tutor PT1.

e) Los juicios positivos de eficacia

La percepción del profesor tutor sobre sus participantes como sujetos plausibles de alcanzar satisfactoriamente los desafíos que se plantea a través de las actividades es relevante para orientarlos hacia una motivación autónoma. Los siguientes extractos de los correos electrónicos nos lo muestran:

Felicito a los participantes que ya han cumplido con la primera actividad. (PT1 - Email 02)

Felicito a los participantes que ya han intervenido en el foro. (PT1 - Email -05)

Iniciemos este recorrido y desafío profesional. *Recuerden que somos "fondistas". No es una competencia de velocidad es un reto para la resistencia.* (PT2 - Email 01)

En esta oportunidad les escribo para Felicitarlos, pues evidenciamos en el sistema su participación a través de PAIDEIA (foro de consultas, abrir, visualizar, descargar documentos) y su exploración en la misma. (PT3 - Email 04)

estamos seguros de que la lectura y reflexión de los materiales del curso, nos han permitido esclarecer y reflexionar sobre aspectos relevantes del aprendizaje adulto. (PT3 - Email 05)

Como idea fuerza de la primera semana tenemos: "A lo largo de la vida somos capaces de seguir aprendiendo"... (Módulo 1 GEFOCA) (PT3 - Email 05)

los FELICITO por su participación activa, responsable y comprometida con el curso...Sigamos adelante para llegar al éxito...!!! (PT3 - Email 07)

Los Felicito y sigamos adelante. (PT3 - Email 08)

¡¡¡Hoy iniciamos vuestra participación en el Foro Virtual - *Adelante...!!!* – 09 DIC (asunto de mail) (PT3 - Email 10)

Quiero iniciar mi saludo de la semana Felicitando a los siguientes participantes del Grupo 2: ..., quienes hasta este momento ya hicieron su primera participación en el Foro Virtual, presentando ante todo su ejemplo completo aplicando los cinco principios de Merrill. ¡FELICITACIONES...!!! a seguir adelante (PT3 - Email 12)

Apreciados participantes: ¡Nuestras Felicitaciones y reconocimiento a todos ustedes Grupo 2 por su excelente participación en el Foro Virtual...!!! Los animamos a seguir ... (PT3 - Email 13)

Felicitaciones por la voluntad, el compromiso y la responsabilidad que están asumiendo al interior de los equipos de trabajo, en el desarrollo de... (PT3 - Email 15)

Las expresiones utilizadas por el profesor tutor PT3 de manera reiterada hacia sus participantes nos muestra su percepción de que sus participantes son capaces de lograr cumplir las actividades de trabajo de manera óptima, lo cual fomenta una motivación autónoma. Igualmente, los profesores tutores PT1, y PT2 expresan lo mismo, pero de manera menos frecuente y evidente.

f) La presencia de compañeros serviciales y solidarios

El apoyo que podemos obtener de nuestros pares es esencial para poder orientarnos hacia el cumplimiento de los objetivos de manera exitosa, esto ocurre

especialmente en el caso de actividades colaborativas. Se muestra a continuación un pequeño extracto de un correo,

Hagamos de esto una experiencia de aprendizaje colaborativa enriquecedora, con la participación de cada uno de ustedes. (PT3 - Email 05)

El pasaje muestra la intención del profesor tutor PT3 de promover el apoyo entre compañeros, lo cual refuerza la motivación autónoma de los participantes. No se encontraron evidencias de este reforzamiento en los profesores tutores PT1 o PT2.

g) La percepción de recursos útiles del curso

Uno de los principales ejes de la mediación para el proceso de enseñanza-aprendizaje es precisamente la mediación instrumental, en ese sentido, los recursos pueden fomentar un determinado tipo de motivación. Al respecto, se muestran los siguientes extractos,

Buenas Noches Estimados participantes, les envío un modelo a seguir para el desarrollo de la primera actividad. Se les pide (PT 1 - Email 03)

Estimados participantes Adjunto el enlace de la grabación de la sesión presencial 2. (PT1 - Email 04)

Sabemos que la mayoría de ustedes ha accedido con éxito a ambas plataformas e inclusive ya recibí saludos de algunos de ustedes, a mi correo ... (PT2 - Email 01)

Para hacer sus consultas, comentarios o compartir lo que van aprendiendo cuentan con un Foro de consultas y comentarios. (PT3 - Email 03)

...recordarles que frente a cualquier consulta, dudas y comentario pueden escribir al Foro de consultas y comentarios creado por la profesora del ... (PT3 - Email 04)

...los invitamos a participar en el "Foro de consultas y Comentarios" creado por la profesora ... allí podemos presentar vuestras preguntas, compartir reflexiones y experiencias sobre el aprendizaje adulto. (PT3 - Email 05)

... Les hago llegar el modelo de cuadro de doble entrada, elaborado por la profesora ... para que puedan desarrollar adecuadamente la primera actividad Le adjunto también el pdf Actividad 1 para que conocer las características, el propósito e indicadores de evaluación de la Actividad 1. (PT3 - Email 06)

Lo invitamos a ingresar a la Plataforma PAIDEIA, al Foro de consultas y comentarios, donde la profesora del curso nos brinda precisiones, formatos y

ejemplos claros para elaborar de manera coherente nuestra actividad (PT3 - Email 07)

Cualquier consulta puede escribir en el Foro de consultas y comentarios creado por la profesora o escribirme a este correo. (PT3 - Email 08)

Estimados participantes, ..., comparto con ustedes el enlace de la grabación de la sesión presencial 2. Para visualizarlo NO ... (PT3 - Email 09)

Este foro está abierto en la última parte de actividades finales. Si bien es cierto No tiene nota, pero tiene mucho valor como cierre integrador pensar y reflexionar qué ideas y pensamientos estamos llegando ahora que estamos en la actividad final del curso. (PT3 - Email 15)

Los extractos muestran los diferentes recursos que se utilizan, entre ellos podemos señalar el foro de consultas, los ejemplos, enlaces de videos, formatos, documentos en formato pdf, con la clara intención de que los participantes puedan disponer de los recursos necesarios para poder presentar una actividad de manera satisfactoria, exitosa u óptima. Al respecto, el profesor tutor PT3 reitera este factor de manera recurrente a lo largo del curso, a diferencia de los profesores tutores PT1 o PT2, cuyas comunicaciones evidencian este factor al inicio del curso solamente.

h) El desafío óptimo

No se evidenció expresión verbal alguna en las comunicaciones de los profesores tutores PT1, PT2 o PT3 que se centrara en crear la percepción de que las actividades planteadas fueron retos alcanzables con niveles de habilidad y desafíos altos pero razonables, lo cual podría haber creado la sensación de disfrute ante la satisfacción del logro alcanzado.

A continuación, se presenta el siguiente gráfico que sintetiza cómo los profesores tutores fomentan una motivación autónoma a partir de su apoyo a la necesidad de competencia.



Figura 6. Factores que apoyan la necesidad de competencia a partir de los correos electrónicos generados por los profesores-tutores PT1, PT2 y PT3. Fuente: Elaboración propia.

El desafío óptimo, entendido como aquella actividad que combina tanto el nivel de desafío como la habilidad de manera balanceada generando la sensación de disfrute y satisfacción en los logros que se obtienen, no es reforzado en las comunicaciones de los profesores tutores. Esto impacta negativamente en la motivación autónoma a raíz de su relación directa con ella (Spencer, 2017), aunque ligeramente en el caso del profesor tutor PT3, quien atiende los demás factores que apoyan la necesidad de

competencia. Sin embargo, esto cobra mayor importancia a partir de lo hallado en los profesores tutores PT1 y PT2.

1.2.2 Factores que merman la necesidad de competencia

a) Las percepciones de instrucciones poco claras o complicadas.

Las instrucciones genéricas o imprecisas merman el esfuerzo de los participantes, generan confusión y desinterés, lo que finalmente ocasiona que la motivación para realizar la tarea tienda a ser controlada. Una muestra de las posibles percepciones en este sentido se aprecia en los siguientes extractos:

Antes de empezar la semana de inducción es necesario que todos hayan ingresado tanto al Campus Virtual y a Paideia. (PT1 - Email 01)

Finalizada la primera semana nos dedicaremos a revisar los documentos del C1. especialmente, el Sílabo y el Módulo - Unidad 1. También encontrarán un pdf con los horarios de tutoría (PT2 - Email 01)

En estos dos casos, consideramos que las instrucciones enviadas por los profesores tutores PT1 y PT2 a solo dos días de la primera reunión presencial pudieron ser más explícitas e ilustrativas, sobre todo para aquellos participantes que por primera vez participan de un curso en esta modalidad. Asimismo, en el siguiente pasaje,

En el curso, en PAIDEIA, encontrarán el espacio ACTIVIDADES DE INDUCCIÓN ... En un pdf encontrarán la programación de ejercicios que debemos realizar a lo largo de la semana, en las dos plataformas PUCP. (PT2 - Email 02)

Esta comunicación resulta ser genérica, pudiéndose nombrar las plataformas empleadas, y adicionar alguna característica adicional sobre ellas; con ello se puede apoyar la necesidad de competencia que incide en la motivación autónoma.

Por otro lado, las instrucciones se pueden presentar a manera de listado o dentro de un cuadro para favorecer el monitoreo de las acciones realizadas por parte de los participantes. Sin embargo, la redacción de una serie de instrucciones en un solo párrafo tiende a crear confusión. A continuación, se presentan dos extractos a partir de la comunicación que propuso el profesor tutor PT3,

ACTIVIDAD 1, Descripción y reflexión sobre la evolución de los paradigmas del aprendizaje desde el conductismo hasta el constructivismo, y ejemplificación

de cada paradigma. Esto debe ser elaborada en un cuadro de doble entrada: en forma vertical los paradigmas, en forma horizontal los contenidos solicitados. La extensión debe ser de tres páginas como mínimo y cinco como máximo. Usar tipo de letra arial 11, espacio simple de interlineado. Denominar el trabajo de la siguiente manera: Apellidos, nombre-Fundamentos1... (PT3 - Email 07)

Esta actividad consiste en presentar un ejemplo completo donde se aplique los cinco principios de Merrill. Como bien afirma la profesora del curso la idea es compartir y colaborar, tod@s aprendemos de tod@s. Aportar desde nuestra realidad, con tareas que son útiles de llevar a cabo y ayudar con ellas a mejorar una situación! Recuerden participar dando click en responder para mantener el hilo de discusión y no dispersar la colaboración. Compartir aquí (PT3 - Email 10)

La lectura de instrucciones en un correo se facilita al presentarlas bajo una lista numerada de manera tal que favorezca el seguimiento que el participante hace de su trabajo, lo que pudiese ser percibido como acción orientadora que refuerza una motivación autónoma y no controlada.

b) La insuficiente orientación y retroalimentación

Al igual que en el caso anterior, las orientaciones y retroalimentación insuficientes no favorecen el apoyo a la necesidad de competencia, más aún si nos referimos a los participantes del primer curso de una modalidad semipresencial y a apenas dos días de haberse iniciado el curso. A continuación, se presentan algunos extractos que ilustran este factor,

Lunes 30 de octubre, 2017: Envío de correo electrónico de saludo y presentación al correo de su tutor (a) del primer curso (Desde el Campus Virtual PUCP) (PT1 - Email 02)

Participación en el Foro de Bienvenida: Presentación personal – expectativas - hobbies (En Plataforma PAIDEIA- Sección Inducción) (PT1 -Email 02)

Descarguen el documento semana de Inducción con el detalle de estas actividades. (PT3 - Email 01)

Pareciera que los profesores tutores PT1 y PT3 asumen como conocido por todos los participantes cuál es la ruta de ingreso, la localización de las herramientas y recursos, lo que no es necesariamente cierto, esto indudablemente puede ser un primer obstáculo o reforzador de una motivación más controlada que autónoma, especialmente al observar que se trata de correos iniciales que tuvieron lugar durante

los dos primeros días de iniciado el curso. No tenemos registro de alguna comunicación del profesor tutor PT2 al respecto.

c) Los juicios de baja autoestima

Los juicios de baja autoestima son el resultado del cuestionamiento que hacen las personas sobre su propia habilidad para la realización de una tarea. De igual manera, las retroalimentaciones que cuestionan el progreso y/o la capacidad de una persona en la realización de una tarea socava su eficacia, lo que puede originar un estado de ansiedad y preocupación. Esto no se evidenció en ninguno de los profesores tutores PT1, PT2 o PT3.

d) La reducción gradual de las orientaciones y la retroalimentación

La reducción gradual de la orientación y la retroalimentación conduce a los estudiantes, principalmente a aquellos que ya se cuestionaban su habilidad para realizar la tarea de manera exitosa, a un estado de incertidumbre, sin un sentido claro de dirección o comprensión. Esto se apreció principalmente en los profesores tutores PT1 y PT2, cuyas comunicaciones tendieron a disminuir conforme transcurría el curso.

e) La percepción de disponer recursos de aprendizaje como inapropiados o no útiles

Los recursos, cuando son percibidos como ineficientes para proporcionar suficiente información que permita comprender y desarrollar la tarea, merman la motivación autónoma. En el análisis realizado no se evidenció este factor en ninguna de las comunicaciones propuestas por los profesores tutores PT1, PT2 o PT3.

f) El desafío demasiado grande

Este factor no se evidenció en ninguna de las comunicaciones propuestas por los profesores tutores PT1, PT2 o PT3.

g) Las actividades que sobrepasan la capacidad de los estudiantes

Este factor no se evidenció en ninguna de las comunicaciones propuestas por los profesores tutores PT1, PT2 o PT3.

El gráfico que se presenta líneas abajo sintetiza los factores que merman la competencia a partir de las comunicaciones de los profesores tutores PT1, PT2 y PT3,



Figura 7. Factores merman la necesidad de competencia a partir de los correos electrónicos generados por los profesores-tutores PT1, PT2 y PT3.
Fuente: Elaboración propia.

Se observa que los tres profesores-tutores presentan poca claridad al momento de dar instrucciones lo que también tiene un efecto en las orientaciones y retroalimentaciones que son percibidas como insuficientes. En los casos de los profesores tutores PT1 y PT2 se puede deber a la reducción gradual de su participación como profesor tutor y en el caso de PT3 se evidenció en escasas oportunidades, lo que se observará más adelante. Es necesario señalar que la satisfacción de las necesidades de competencia y autonomía son esenciales para promover una motivación autónoma (Deci y Ryan, 2000) debido a que ambas son evidentes en la motivación intrínseca (Vansteenkiste et al., 2010).

1.3. La necesidad de relación

1.3.1 Factores que apoyan la necesidad de relación

a) La relación con los profesores tutores

Apoyar la necesidad de relación es fundamental para fomentar una motivación autónoma; por ello, los profesores-tutores deben ser percibidos como sociables, considerados, dispuestos a compartir información sobre la temática en particular, o personal o profesional, reflejando en todos los casos inclusividad y respeto hacia cada uno de los participantes. En ese sentido, se presentan algunos extractos que evidencian este aspecto en la comunicación propuesta por los profesores-tutores,

A partir de hoy espero vuestros saludos a mi correo XXX... (PT2 – Email 01)

Estimada Elida: >Gracias por el saludo y bienvenida a la Diplomatura GEFOCA FAE PUCP. (PT2 - Email 03)

Bienvenidos a la Diplomatura XXXXX;(PT3 - Email 01)

Es un gusto poder compartir contigo este proceso de aprendizaje ...será una experiencia enriquecedora e interesante. (PT3 - Email 02)

Hagamos de esto una experiencia de aprendizaje colaborativa enriquecedora, *con la participación de cada uno de ustedes.* (PT3 - Email 05)

Expresiones de bienvenida, de agradecimiento, de un llamado al esfuerzo colaborativo, a la riqueza del trabajo en equipo son expresiones que el profesor-tutor utiliza para construir un vínculo de relación muy fuerte que refuerza la motivación autónoma. Esto se evidencia en los profesores tutores PT2 y PT3, pero no se evidencia en las comunicaciones del profesor tutor PT1.

b) La relación con otros estudiantes

Las relaciones con el profesor-tutor se complementan con las relaciones con los pares que cada participante debería tener la posibilidad de construir a lo largo no solo del primer curso sino de todos los cursos. Por ello, creemos que la propuesta de actividades colaborativas brinda la posibilidad de que el profesor-tutor oriente y canalice los esfuerzos de los participantes para poder generar grupos de trabajo enfocados en el desarrollo de la actividad. Esto fue percibido en los correos propuestos por el profesor tutor PT3,

Les comunicamos que *estamos iniciando la formación de equipos de trabajo para la actividad final del curso ... El día de la sesión presencial se han formado ya 4 grupos* (visualizar archivo adjunto), pero todavía faltan completar los que no asistieron. (PT3 - Email 11)

Los invitamos también, a compartir sus reflexiones en torno a los procesos formativos encaminados a una cultura de Paz, *donde la ética y los valores son la base de toda labor e interacción; ahora que están desarrollando la última actividad.* (PT3 - Email 15)

El profesor-tutor PT3 informa, orienta los esfuerzos para que los participantes puedan formar grupos de trabajo, pero adicionalmente resalta los elementos básicos de todo trabajo grupal: una consideración ética y los valores como base de la interacción entre pares. Sin embargo, no se aprecia esto en las comunicaciones de los profesores tutores PT1 o PT2.

A modo de síntesis del análisis realizado, se presenta el siguiente gráfico sobre los factores que apoyan la relación a partir de los correos analizados de los profesores-tutores PT1, PT2 y PT3,



Figura 8. Factores que apoyan la necesidad de relación a partir de los correos electrónicos generados por los profesores-tutores PT1, PT2 y PT3. Fuente: Elaboración propia.

Se observa que el profesor tutor PT1 no apoya esta necesidad a partir de sus comunicaciones escritas, mientras que la comunicación del profesor tutor PT2 evidenció este apoyo en el factor *relación con los profesores tutores* y el profesor tutor

PT3 si apoyo ambos *factores relación con los profesores tutores y relación con los otros participantes*. Cabe destacar que el bienestar del participante demanda la atención de las tres necesidades psicológicas básicas debido a su complementariedad (Deci y Ryan, 2000).

1.3.2 Factores que merman la necesidad de relación

a) Los problemas en la comunicación

La falta de comunicación sea por medios escritos, telefónicos o a través de los espacios virtuales socava el apoyo a la necesidad de relación. La incomunicación puede crear una barrera entre el participante y el profesor tutor, lo cual progresivamente merma la motivación autónoma inicial. Al respecto, no se hallaron evidencias en este sentido en ninguno de los tres profesores tutores participantes en el presente estudio, PT1, PT2 o PT3.

b) Las limitadas oportunidades para la interacción

De igual manera, la necesidad de relación se ve socavada cuando se ofrecen nulos o pocos espacios para la interacción con la clase en su totalidad. No se evidenció este factor en las comunicaciones de los profesores tutores PT1, PT2 o PT3.

El gráfico a continuación sintetiza el análisis realizado en las comunicaciones de los profesores tutores PT1, PT2 y PT3,



Figura 9. Factores que merman la necesidad de relación a partir de los correos electrónicos generados por los profesores-tutores PT1, PT2 y PT3. Fuente: Elaboración propia.

Se concluye que el profesor tutor PT1 no apoyó ni mermó esta necesidad en sus comunicaciones. Por otro lado, los profesores tutores PT2 y PT3 si tuvieron a bien apoyar la en uno y dos componentes respectivamente.

SÍNTESIS A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LOS CORREOS ELECTRÓNICOS

La siguiente figura muestra los factores que apoyan las necesidades de autonomía, competencia y relación fomentando así una motivación autónoma, a partir del análisis de contenido de los correos electrónicos enviados por los profesores tutores PT1, PT2 y PT3 a sus participantes.

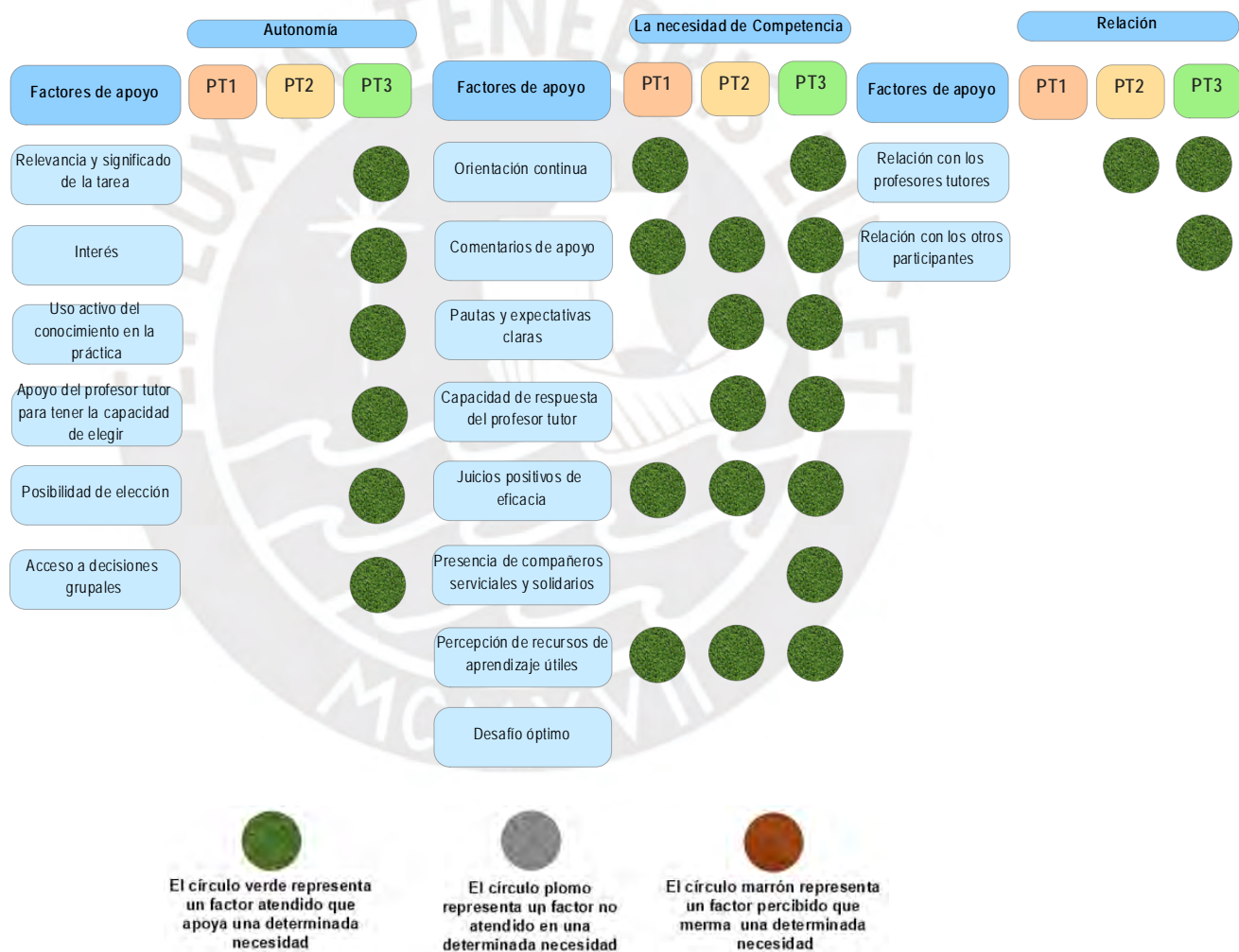


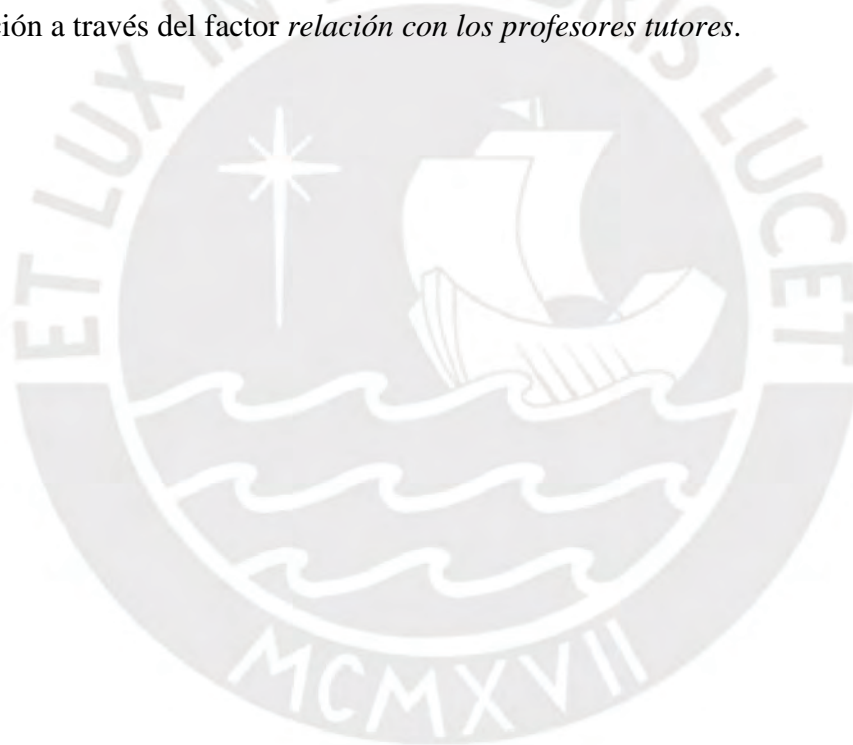
Figura 10. Factores que apoyan las necesidades de autonomía, competencia y relación a partir de los correos electrónicos generados por los profesores-tutores PT1, PT2 y PT3.

Fuente: Elaboración propia.

Se observa, a partir del gráfico, que el profesor tutor PT3 fomenta una motivación autónoma más consistente, apoyando las tres necesidades a partir de los factores que la componen a excepción del factor *desafío óptimo* que apoya la necesidad

de competencia. Los profesores tutores PT1 y PT2 no apoyan la necesidad de autonomía, prácticamente ambos apoyan una motivación que atiende la necesidad de competencia, esto influye en el tipo de motivación que fomentan teniendo en cuenta que la satisfacción de la necesidad de autonomía esta directa y fuertemente relacionado con la motivación autónoma (Acha, 2014; Deci y Ryan, 2000; y Spencer, 2017).

Al respecto, el profesor PT1 atiende los factores *orientación continua, comentarios de apoyo, juicios positivos de eficacia y percepción de recursos de aprendizaje útiles*, mientras que la comunicación del profesor tutor PT2 se centra en los factores *comentarios de apoyo, pautas y expectativas claras, capacidad de respuesta del profesor tutor, juicios positivos de eficacia y percepción de recursos de aprendizaje útiles*. Asimismo, se observa que el profesor tutor PT2 apoya la necesidad de relación a través del factor *relación con los profesores tutores*.



Por otra parte, el siguiente gráfico muestra los factores que merman las necesidades de autonomía, competencia y relación; y, por ende, influyen en fomentar una motivación controlada.

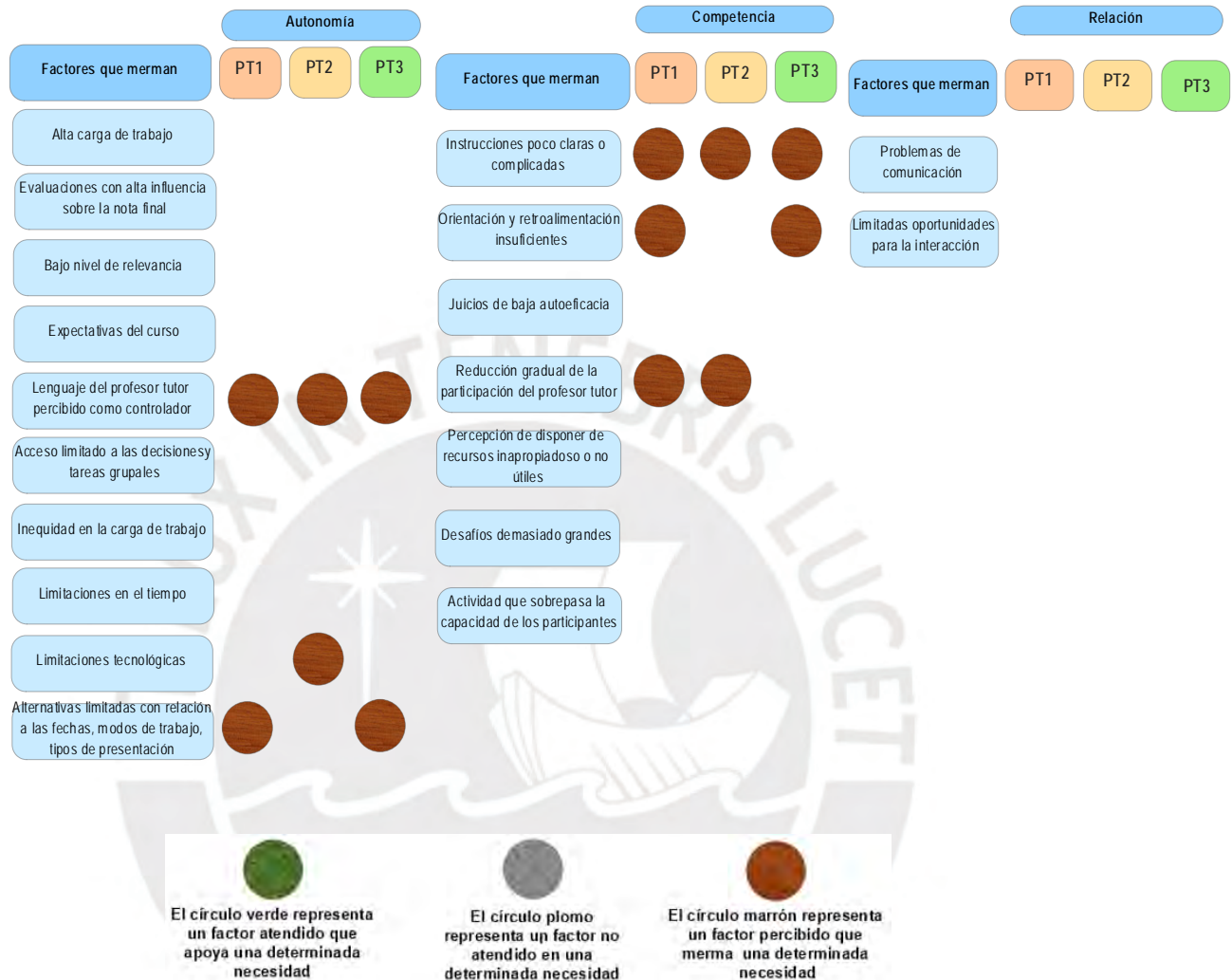


Figura 11. Factores que merman las necesidades de autonomía, competencia y relación a partir de los correos electrónicos generados por los profesores-tutores PT1, PT2 y PT3. Fuente: Elaboración propia.

Por consiguiente, respecto a los factores que merman la necesidad de autonomía, se observa en el gráfico el factor “lenguaje del profesor-tutor percibido como controlador” como un factor común a los tres profesores tutores PT1, PT2 y PT3. Además, el factor “limitaciones tecnológicas” se evidenció en la comunicación del profesor tutor PT2, mientras que el factor “Alternativas limitadas con relación a las fechas, modos de trabajo, tipos de presentación” se infirió en las comunicaciones de los profesores tutores PT1 y PT3.

De igual manera, se evidenciaron tres factores que mermaron la necesidad de competencia. El primero de ellos fue el factor “instrucciones poco claras o

complicadas” común a los tres profesores tutores. El factor “orientación y retroalimentación insuficiente” fue observado en las comunicaciones de los profesores tutores PT1 y PT3. Asimismo, el factor “reducción gradual de la participación del profesor tutor” se evidenció en las comunicaciones de los profesores tutores PT1 y PT2. Por último, respecto a la necesidad de relación, se puede afirmar que las comunicaciones de los profesores tutores PT1, PT2 o PT3 no mermaron esta necesidad.



Sin embargo, una mirada más cercana a la manera cómo se distribuyeron las comunicaciones en términos del apoyo o no a las necesidades básicas de autonomía, competencia y relación de cada tutor nos permitió observar lo siguiente:

En primer lugar, el profesor tutor PT1 no apoyó en ningún momento la necesidad de autonomía ni la necesidad de relación en su comunicación con los participantes. En relación con el apoyo a la necesidad de competencia, la comunicación del profesor tutor PT1 atendió los factores *orientación continua, comentarios de apoyo*, en una sola ocasión, mientras que los factores *brindar recursos de aprendizaje útiles y juicios positivos de eficacia* fueron percibidos en dos de sus correos. Esto se observa a continuación,

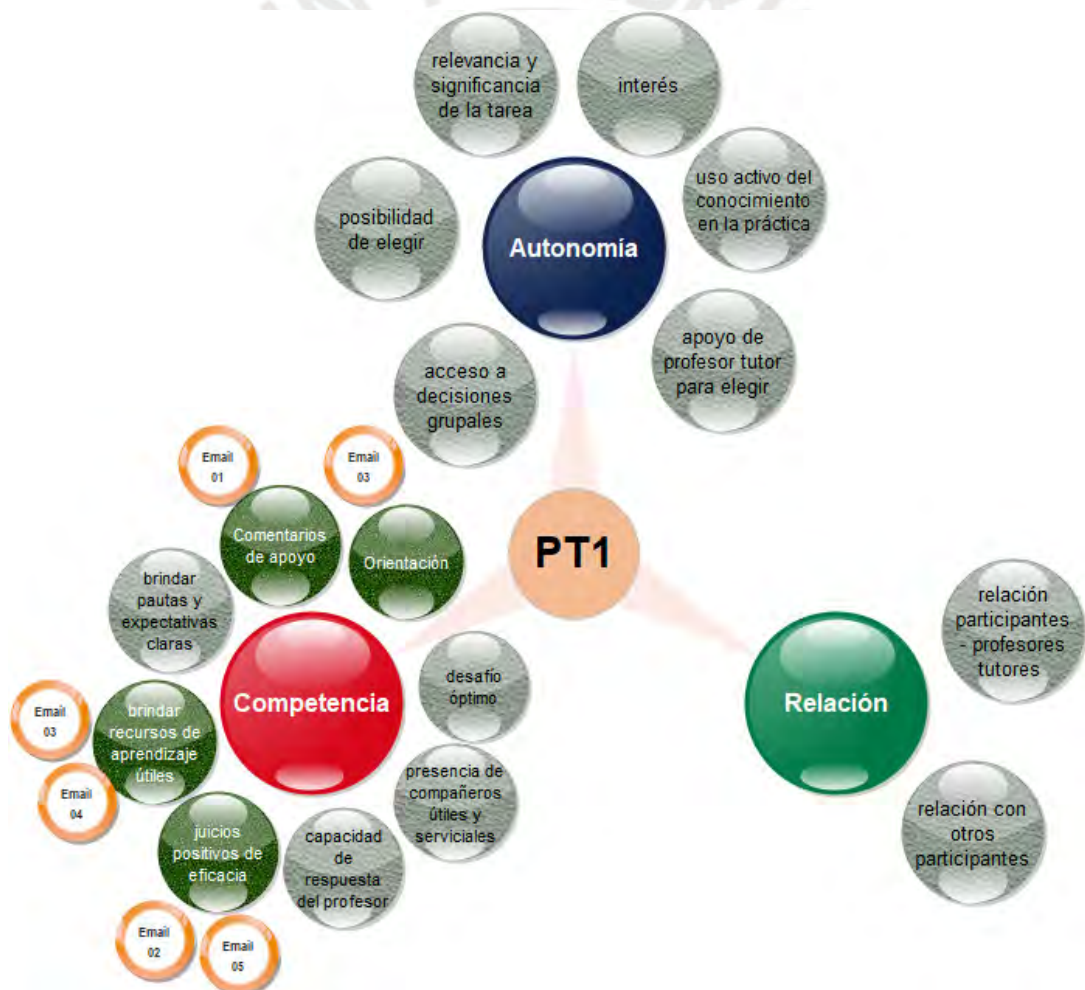


Figura 12. Distribución de los correos electrónicos del profesor tutor PT1 en relación con los factores que apoyan las necesidades de autonomía, competencia y relación durante el desarrollo del curso en estudio.

Fuente: Elaboración propia.

Adicionalmente, se resalta que la reiteración fue prácticamente nula, solo se evidenció el apoyo a la necesidad de competencia en máximo dos comunicaciones, aunque este se encontró distribuido en los seis correos que conformaron este primer caso.

Por otro lado, con relación a los factores que merman las necesidades básicas tenemos,



Figura 13. Distribución de los correos electrónicos del profesor tutor PT1 en relación con los factores que merman las necesidades de autonomía, competencia y relación durante el desarrollo del curso en estudio.

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que la comunicación propuesta por el profesor PT1 incidió en factores que merman la necesidad de autonomía y de competencia, donde la primera necesidad no fue apoyada en ninguna de sus comunicaciones, y la necesidad de competencia se vio mermada en los factores *orientación o retroalimentación insuficiente* e *instrucciones poco claras o complicadas* y *la reducción gradual de la participación del profesor* al proponer la mayoría de los correos en la primera parte del curso.

Asimismo, los factores que merman la necesidad de autonomía y competencia fueron más frecuentes que aquellos que los apoyan, y donde el factor reducción gradual de la participación del profesor tutor se sustentó en el escaso número de comunicaciones enviadas. Por consiguiente, a partir de los dos gráficos anteriores se concluye que el profesor tutor PT1 fomentó una motivación más controlada que autónoma, observando la frecuencia de los factores evidenciados en su comunicación escrita, lo que se sustenta también en (Acha, 2014; Deci y Ryan, 2000; y Spencer, 2017).

En segundo lugar, el profesor tutor PT2 no apoyó la necesidad de autonomía en su comunicación escrita; sin embargo, apoyó la necesidad de competencia a través de cinco factores: *comentarios de apoyo, brindar pautas y expectativas claras, brindar recursos de aprendizaje útiles, juicios positivos de eficacia y capacidad de respuesta del profesor tutor*. Este apoyo solo ocurrió en el primer correo en su comunicación con los participantes a excepción del factor *comentarios de apoyo* (se percibió en el segundo correo). El apoyo a la necesidad de competencia se atendió principalmente en la primera comunicación del curso; no se volvió a percibir este apoyo en sus demás comunicaciones. Por otro lado, el apoyo a la relación fue evidenciada mediante el factor *relación participantes – profesores tutores* en una sola oportunidad. Esto se aprecia a continuación,

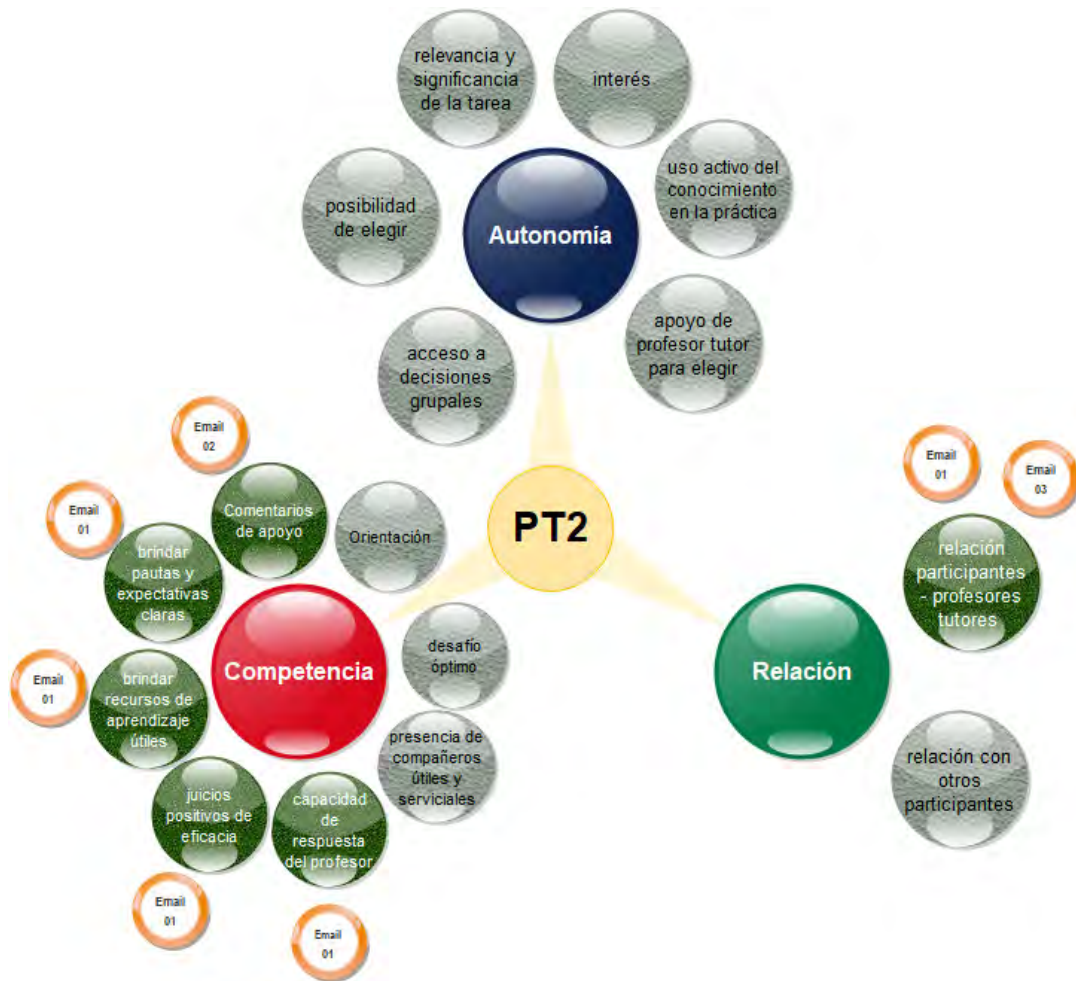


Figura 14. Distribución de los correos electrónicos del profesor tutor PT2 en relación con los factores que apoyan las necesidades de autonomía, competencia y relación durante el desarrollo del curso en estudio.

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, se observa en el gráfico a continuación los factores que merman las necesidades básicas en la comunicación del profesor tutor PT2 en el cual se aprecia los siguiente: la necesidad de autonomía se vio mermada en dos factores: *lenguaje percibido como controlador y limitaciones tecnológicas* cuya ocurrencia se dio en los dos primeros correos que envió a sus participantes como apreciamos en el gráfico donde además no apreciamos apoyo alguno a la necesidad de autonomía en el gráfico anterior. Con relación a la necesidad de competencia, se observan dos factores que la merman: *instrucciones poco claras o complicadas y reducción gradual de la participación del profesor tutor*, donde este segundo factor es preocupante debido a que solo envió cinco correos durante el desarrollo del curso.



Figura 15. Distribución de los correos electrónicos del profesor tutor PT2 en relación con los factores que merman las necesidades de autonomía, competencia y relación durante el desarrollo del curso en estudio.

Fuente: Elaboración propia.

Al igual que en el análisis de la comunicación propuesta por el profesor tutor PT1, se concluye que el profesor tutor PT2 fomentó una motivación más controlada que autónoma a la luz de los factores evidenciados en su comunicación escrita al no atender la necesidad de autonomía (Acha, 2014; Deci y Ryan, 2000; y Spencer, 2017).

Por último, en tercer lugar, la comunicación del profesor tutor PT3 apoyó la necesidad de autonomía, competencia y relación en todos sus factores a excepción del factor *desafío óptimo* de apoyo a la necesidad de competencia. El gráfico que observamos a continuación muestra la consistencia y reiteración en el apoyo a la necesidad de competencia especialmente mediante los factores: *orientación, brindar pautas y expectativas claras, brindar recursos de aprendizaje útiles, juicios positivos de eficacia y la capacidad de respuesta del profesor tutor*. Esto ocurrió sin descuidar el apoyo a la necesidad de autonomía y relación, los cuales atendió, pero en un grado significativamente menor al primero: de esta manera observamos el apoyo (aunque irregular) a las tres necesidades psicológicas básicas provocando con ello una

sensación de bienestar del participante (Deci y Ryan, 2000) al ser estas necesidades complementarias entre sí.

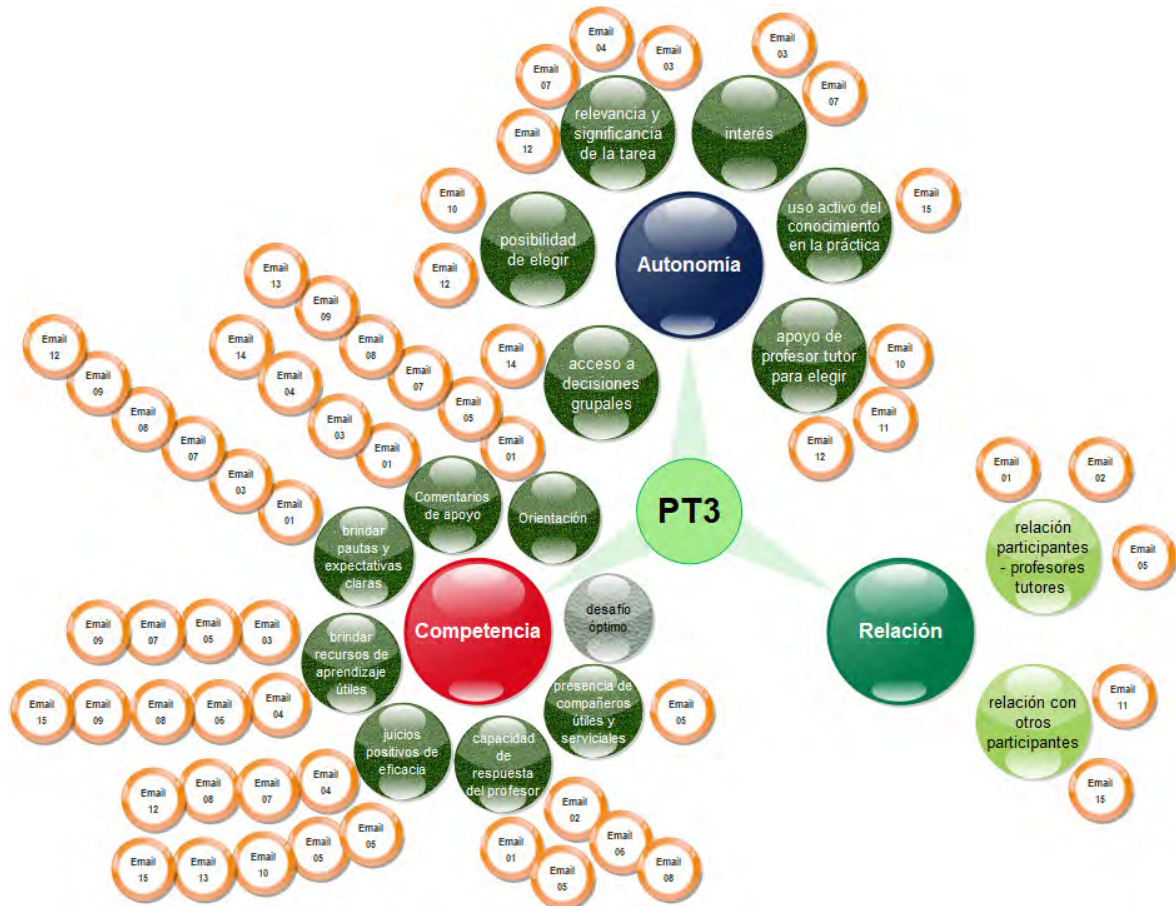


Figura 16. Distribución de los correos electrónicos del profesor tutor PT3 en relación con los factores que apoyan las necesidades de autonomía, competencia y relación durante el desarrollo del curso en estudio.

Fuente: Elaboración propia.

No obstante. La comunicación del profesor tutor PT3 también evidenció algunos factores que mermaron las necesidades básicas de autonomía y competencia como se muestra en el gráfico a continuación, donde se observa que los factores *lenguaje percibido como controlador* y *alternativas limitadas* fueron evidenciados en dos o más oportunidades en la comunicación del profesor tutor PT3. Además, los factores *orientación* o *retroalimentación insuficiente* e *instrucciones poco claras o complicadas* que mermam la competencia ocurrieron en una sola oportunidad en un conjunto de quince correos electrónicos.



Figura 17. Distribución de los correos electrónicos del profesor tutor PT3 en relación con los factores que merman las necesidades de autonomía, competencia y relación durante el desarrollo del curso en estudio.

Fuente: Elaboración propia.

Por lo tanto, el profesor tutor PT3 fomenta una motivación significativamente más autónoma que una motivación controlada. La necesidad de autonomía y de competencia fueron apoyadas lo cual fomenta una motivación autónoma (Acha, 2014; Deci y Ryan, 2000; y Spencer, 2017). No obstante, cabe destacar que se evidenciaron algunos factores que tienden a fomentar una motivación controlada como se señaló en el párrafo anterior, donde se resalta el uso de un lenguaje controlador que pudiese ser explicado a razón de diferentes factores contextuales como estrés por una actividad laboral adicional a la de tutoría, escaso tiempo para enviar su comunicación, problemas personales o profesionales, los cuales no son parte del presente estudio.

En conclusión, la motivación que fomenta el profesor tutor PT3 resulta ser la más autónoma en comparación con la motivación que fomentan los profesores PT1 y PT2 en la comunicación que proponen en sus correos electrónicos a sus participantes.

2. LA FUNCIÓN TUTORIAL Y LA COMUNICACIÓN TUTORIAL

A continuación, presentamos el análisis de las entrevistas realizadas a los profesores tutores PT1, PT2 y PT3 orientado a sus valoraciones con respecto a sus funciones como profesor tutor y al proceso de comunicación que propusieron. Para esto último, optamos por considerar el modelo de Salmon (2003) de cinco etapas centrado en la comunicación escrita en línea [mediante el correo electrónico] que ocurre en la interacción con otras personas, con y a través de quienes se aprende dentro del contexto de semi presencialidad.

Considerando los resultados de las entrevistas, tenemos en primer lugar que la función del profesor tutor es percibida por PT2 como predominantemente pedagógica tal como lo apreciamos a continuación,

El participante adulto profesional de una diplomatura como [ésta] espera que el tutor tenga el dominio de los contenidos a pesar de que haya un especialista, por eso yo siempre he sido selectiva en que cursos he aceptado ser tutora (PT2-E)

Por otro lado, la intención de los profesores-tutores PT1, PT2 y PT3 estuvo centrada en la comunicación y el acompañamiento,

... era más bien orientador, motivador hacer que ellos se comuniquen ingresando a la plataforma... (PT1 – E)

... La comunicación permanente es fundamental, comunicación permanente, yo particularmente correo, teléfono en segundo lugar... (PT2-E)

... el acompañamiento y el soporte afectivo de motivación al participante resulta tan o más importante, desde la percepción de ellos, de lo que ellos esperan. (PT2-E)

... Ese es el acompañamiento y la comunicación constante. El apoyo, el apoyo, el apoyo constante que ellos puedan sentirse que allí están a su lado... (PT3-E)

... el acompañamiento constante, pero antes de eso es poder tener un contacto directo con ellos, no necesariamente físico, pero si una comunicación constante, eso es lo principal, la comunicación, eso me ayudó mucho, ese es el rol, de comunicación, de acompañamiento, en todo el desarrollo de la actividad, pero incluso hasta en el aspecto emocional (PT3-E)

De esta manera el profesor-tutor es percibido como una persona que asume el rol de acompañante y motivador (PT1- E) coincidiendo con Henao, 1992, en González,

Padilla y Rincón, 2011, de igual manera, al profesor tutor se le atribuye una comunicación constante (PT3-E); permanente y fundamental (PT2-E) como parte de su acción moderadora en la línea de Regnet, 2010, en González, Padilla y Rincón, 2011.

En segundo lugar, la comunicación escrita mediante el correo electrónico en programas de semi presencialidad es la base de toda interacción, especialmente en un primer curso de un programa de once meses de duración que termina siendo determinante en la continuidad de los participantes en este tipo de programas. De esta manera la comunicación escrita por correo electrónico es el medio que nos permite realizar el seguimiento de los participantes sobre el acceso a la plataforma virtual que utiliza el programa.

En efecto, Salmon (2003) señala que la comunicación en esta primera etapa del programa [curso] debe estar orientada a asegurar el acceso y la motivación de los participantes. Esto debido a la posibilidad de que el acceso se convierta en una fuente potencial de preocupación y estrés al no comprender el procedimiento para lograr acceder a la cuenta personal dentro de la plataforma ni ubicar los recursos correspondientes, lo que posteriormente conllevaría al abandono del curso y la no continuidad en el programa. Esto podría ser percibido como un factor de apoyo o merma de la necesidad de competencia [a partir de la Teoría de la auto determinación]. Al respecto, respecto PT1, PT2 y PT3 señalaron lo siguiente,

... bien orientador, motivador hacer que ellos se comuniquen ingresando a la plataforma.... hacer la bienvenida, ya has entrado a la primera actividad... no saben cómo subir [los archivos] ... ya después se van adaptando ... (PT1 – E)

... el acompañamiento y el soporte afectivo de motivación al participante resulta tan o más importante, desde la percepción de ellos, de lo que ellos esperan...(PT2-E)

... Sin ser muy afectuosas las comunicaciones tienen que ser las comunicaciones este...motivadoras también, ...(PT2-E)

... yo me preocupo de que sea de animarlos, de motivarlos...(PT2-E)

...casi el 80% ya estaba familiarizado porque muchos de ellos ya habían tenido experiencia en otros cursos... (PT3-E)

..., ha sido un grupo mínimo que he tenido que estar de repente, ahí si hacia imágenes de mi ppt, mis hojitas de ppt, diseñaba mis hojitas con captura nada

más, para que sigan una secuencia, luego, qué sigue, cuál es el otro paso para llegar a la plataforma y ver todas las potencialidades que tiene, pero te diría que fue un veinte por ciento (20%), la mayoría manejaba [el entorno]...(PT3-E)

Por consiguiente, la comunicación en esta primera etapa, denominada acceso y motivación, apoyó la necesidad de competencia, lo que se evidenció en las respuestas de los profesores tutores PT1, PT2 y PT3 a partir de dos factores coincidentes en ellos, “la orientación” y “los comentarios de apoyo”. Cabe resaltar que el profesor tutor PT3 va más allá de estos dos factores señalando tanto el “brindar pautas y expectativas claras” y “recursos de aprendizaje útiles” que apoyan la competencia.

En un segundo momento, la comunicación se centra en la socialización en sí (Salmon, 2003); la interacción mediada por la tecnología ofrece la posibilidad de interactuar entre los profesores tutores y los participantes, socializando no solo cognitivamente sino a través de la familiarización con el entorno de trabajo en línea tanto en forma individual como colectiva, basado en el respeto y el apoyo mutuo que incide en el apoyo a la necesidad de relación, el cual, desde una perspectiva constructivista, promueve el aprendizaje. Al respecto tenemos las percepciones de PT1, PT2 y PT3 a continuación;

... Es muy importante y sería mejor si se comunicaran más porque así se pudieran despejar todo tipo de dudas... La principal es que el alumno esté sin dudas y aprenda el tema, sea presencial o virtual, es que aprenda, es el objetivo ... (PT1 – E)

... correos, mensajes de celular, llamadas, pero lo primero son correos [como canales de interacción con y entre los participantes]... (PT1 – E)

... lo que si [también] hemos usado es el WhatsApp... se les ocurrió a ellos [los participantes]... se comenzaron a organizar...y la comunicación era un poquito más fluida... (PT1 – E)

... La comunicación permanente es fundamental, comunicación permanente, ...una comunicación que no los agobie pero que al inicio tienen que ser más frecuente para que ellos sepan que hay una persona que va a estar ahí dispuesta, y que es asincrónico el asunto como dicen, en cualquier momento, eso es importante.... (PT2-E)

... porque ya pauteado por la modalidad y por la diplomatura Tenemos los formales y del saludo y las orientaciones de la semana, y habría un segundo, que es el de reglamento, el de recordarles la entrega de actividades, entrega de actividades, formación de equipos para las actividades. Ese sería ...pero em... la

dinámica que se entabla en la medida que vas conociendo a tus participantes, ya se empiezan a dar a otro tipo de correo que puede ser también de recordatorios, pero ya en términos de ...personalizándolos según los casos, hay participantes que no necesitan ni que les recuerdes, pero hay otros participantes que sí. Y podría haber un tipo de correos que ...de cierre del curso ...(PT2-E)

...dinámica el día de la sesión presencial el tutor se acerca a su grupo y nos relacionamos, en ese primer momento que, si fue presencial, era, por ejemplo, decir dos aspectos, participantes, yo les decía yo les voy a enviar un correo, pero necesito una respuesta, siempre les decía, ¿no? porque si no yo me quedo con una duda la intriga lo leyó o no leyó...(PT3-E)

...la primera sesión presencial nos reunimos porque la coordinadora nos dijo que nos reunamos por grupo, primero les pedí el consentimiento porque algunos, no todos les gusta que este timbrando a cada momento el celular, si podíamos crear un grupo de WhatsApp, y si podía contactarlos por mensaje de texto o por llamada para que me abra un poquito el campo, y ... en WhatsApp yo he tenido más o menos 29 participantes. Casi 15 estuvieron de acuerdo y el resto se mantuvieron al margen... había que respetar, a ellos no los integré...(PT3-E)

Por lo tanto, la comunicación en esta segunda etapa de socialización en línea se llevó a cabo mediante diferentes herramientas o medios tecnológicos (correo electrónico, mensajes de texto y WhatsApp) donde el correo electrónico cumple un rol definido en los diferentes momentos dentro del diseño del curso en el programa tal cual lo expresa PT2. Por otro lado, la comunicación por medio de mensajes de texto y el aplicativo WhatsApp apoyó la necesidad de relación, lo que fue expresado por PT1 y PT3. En resumen, los tres profesores tutores apoyaron la necesidad de relación teniendo el correo electrónico como medio que los vincula y los mensajes de texto y la aplicación WhatsApp como medios que los diferencia.

En una tercera instancia tenemos que la comunicación gira en torno al intercambio de información, etapa del modelo de Salmon (2003) donde se distinguen el desarrollo de estrategias para discriminar la información disponible, el monitoreo del proceso de interacción por parte del profesor tutor, brindando orientación y apoyo. De esta manera se incide en el apoyo a la necesidad de competencia.

En este primer curso no se generaron espacios en línea para fomentar el trabajo colaborativo salvo el foro de consultas que tanto PT2 y PT3 resaltaron, lo que curiosamente no fue considerado por PT1.

...aunque en el caso de [la profesora], en el curso “X”, ella en su foro de consulta si atendía consultas específicas sobre la temática más que sobre la actividad. Yo

como profesora los genero sobre la actividad y ahí sobre la actividad salen consultas sobre la teoría y los contenidos que también contribuyen a la actividad... (PT2-E).

... yo no he tenido la iniciativa de abrir foro de consultas, primero que también ... no sé hasta qué punto colisiona o podría ... causar ... este... confusión ... tal vez... porque yo creo que en ese asunto yo creo que es mejor que la profesora asuma pasivos y activos de lo que dijo y no dijo y de poder decir sobre el curso y la actividad y que el profesor tutor se alinee...(PT2-E).

...yo mismo en realidad me quedé encantada y cautivada por el curso muy interesada hasta que yo aprendí, no participé [en un foro de consultas], porque creo que los tutores no participábamos, solo la profesora especialista, pero muy interesante... y los profesores [participantes] agradecieron, agradecieron, pero era la mano también del tutor, porque usted sabe que nosotros acompañamos, pero si fue la mano de la profesora... (PT3-E)

... Vuelvo a destacar la labor fundamental del profesor especialista del curso este, ... un foro muy enriquecedor e interesante... (PT3-E).

En esta etapa, la comunicación orientada al intercambio de información genera el apoyo a las necesidades de autonomía, de competencia y de relación. Al respecto se observa que PT2 notó el apoyo a la necesidad de competencia a través de la orientación de la profesora especialista, y podría haber apoyado la necesidad de autonomía y relación [el contenido del foro no forma parte del estudio; por ello, no podemos afirmar que los dos últimos apoyos se dieron efectivamente]. De igual manera, lo anterior fue notado por PT3, pero además resaltó la participación tanto de la profesora como de los participantes, lo que reforzó el apoyo a la necesidad de autonomía y de relación debido al interés generado por el foro y a la interacción entre participantes y con la profesora especialista. Por otro lado, resaltamos que el apoyo a las tres necesidades no fue observado por PT1 en esta etapa.

En una cuarta instancia, la comunicación está prevista como medio para construir el conocimiento, el cual no es algo completamente fijo, sino que puede ser transferido de un contexto a otro atendiendo sus particularidades, lo cual frecuentemente genera puntos de vista controversiales que puedan incomodar a algunos participantes. Respecto a la comunicación en las instancias anteriores, Salmon (2003) prevé la omisión de las tres primeras por parte de los profesores tutores para recién enfocarse en las dos últimas, y donde su comunicación debe centrarse, por un lado, en la creación y sostenimiento de los integrantes del grupo para que sus ideas

sean articuladas y se fomente la discusión; por otro lado, deben estar conscientes de la construcción del conocimiento por cada uno de los miembros del grupo de tal manera que resulta de vital importancia que el profesor-tutor promueva preguntas adicionales, motive a los participantes, brinde reconocimientos y ánimo, creando una sensación de presencia constante pero no siempre disponible. Al respecto, los profesores tutores PT1, PT2 y PT3 señalan lo siguiente,

...no creo se llegue a construir conocimiento [a partir de la comunicación escrita en este curso]... (PT1- E)

... [la comunicación] siempre es como si no hubiesen leído lo que ya se les ha mandado. Por ejemplo, vuelven a preguntar lo mismo que se ha enviado en un archivo de orientación, ...como si no lo hubiesen leído. ... ¿Cómo se hace esto? Yo les digo eso ya lo mandé... (PT1 – E)

... del 100 %, asiduos será el 20 % ocasionalmente en total un 30 % [de participantes que accede al foro de consultas]... (PT2-E)

... cuando el foro de discusión es una actividad, que yo he tenido la experiencia y yo he visto como tutora, hay participantes que alcanzan un excelente nivel y si se produce conocimiento, el tema es que sigue siendo individual el aporte, o la construcción... (PT2- E)

... yo no siento que esos foros cuando son actividades de evaluación, foros de discusión, se logre como grupo, consolidar y quedar como una producción del grupo, de esa producción de ese curso... (PT2- E)

...si se pudo construir...yo mismo en realidad me quedé encantada y cautivada por el curso muy interesada hasta que yo aprendí, no participé, porque creo que los tutores no participábamos, solo la profesora especialista, pero muy interesante, si se construyó definitivamente y los profesores [participantes] agradecieron, agradecieron, pero era la mano también del tutor, porque usted sabe que nosotros acompañamos, pero si fue la mano de la profesora... (PT3-E)

A partir de las citas se nota una diferencia en cuanto a la percepción de la construcción del conocimiento, donde el profesor tutor PT2 se centra en la construcción social del conocimiento, mientras que el profesor tutor PT3 se centra en la construcción individual del conocimiento. Es necesario resaltar lo que complementa el profesor tutor PT2 al respecto,

...tal vez ahí los que somos profesores tenemos algo que hacer, para llevar los aportes que los hay de pocos participantes pero que son muy buenos, subirlos al nivel de que quede una producción del curso, llevarlos a una ficha, conclusiones del curso , promoción tal, no?, ideas, aportes, cuestiones, reflexiones , llevarlos

a ese nivel y que no ...se quede con los participantes y que el profesor (a) lo llevemos como conocimiento para la siguiente versión, a ese nivel no llega, pero definitivamente si se hace... (PT2-E)

Asimismo, señalar que ni el profesor tutor PT2 o el profesor tutor PT3 señala las condiciones bajo las cuales este conocimiento pudiese ser construido, por ello, no se alude al tema de motivación o al reconocimiento o ánimo que deberían ser parte de esta fase para que sea facilitada. En contraste a todo lo anterior, el profesor tutor PT1 considera que no se llega a construir conocimiento. Al respecto, se nota que sus esfuerzos como profesor-tutor de promover la articulación y discusión de ideas no se concreta debido a una falta de interés por parte de los participantes en la comunicación que el profesor tutor propone.

Finalmente, se observa que los profesores tutores PT2 y PT3 perciben la construcción del conocimiento de diferente forma. Mientras el profesor tutor PT2 alude al producto físico tangible, el profesor tutor PT3 se centra en lo valioso del aprendizaje a partir de la experiencia comunicativa. Ninguno, sin embargo, relaciona la construcción del conocimiento como la transferencia o contextualización de un conocimiento determinado a una realidad específica atendiendo a sus diferentes particularidades. Esta transferencia o aplicación se genera a partir de la relevancia y el interés que genera la información brindada, la actividad, tarea o evento propuesto lo que apoya la necesidad de autonomía. Las tensiones que pudiesen surgir de estos espacios de construcción de conocimiento deberían ser mediados por el profesor tutor que, con sus comentarios de apoyo, orientación, y juicios de eficacia incidan en el apoyo a la necesidad de competencia de los participantes. Por último, la mediación de los profesores tutores en la relación entre participantes manejando las tensiones propias de todo espacio colaborativo – organizando, fomentando la discusión y articulando las ideas de los participantes – apoyan la necesidad de relación.

En la última instancia, la comunicación entre profesores tutores se minimiza; esta etapa denominada ‘desarrollo’ en el modelo de Salmon (2003) y en ella debería evidenciarse el uso productivo del entorno de trabajo, donde los participantes asumen el control y la responsabilidad de su propio aprendizaje a través de las oportunidades mediadas por la computadora, donde la necesidad de apoyo debería ser pequeña en comparación con la evidenciada en las etapas anteriores (esto implicaría que la necesidad de apoyar la competencia de los participantes es mínima en comparación

con las etapas iniciales). Asimismo, se pueden presentar demandas y cuestionamientos sobre herramientas más rápidas, mejores a nivel de software, y estables a pesar del cambio y del tiempo, lo cual impacta en el aspecto emocional del participante.

En primer lugar, el profesor tutor PT1 señala que, aunque la comunicación es muy baja y depende de las circunstancias, esto no refleja una menor necesidad de apoyo, sino que al parecer, resulta de no estar activamente involucrado en la comunicación que el profesor tutor fomenta.

... [la comunicación] depende las circunstancias... [solo la última semana] se están preocupando desesperadamente... (PT1 – E)

... siempre como si no hubiesen leído lo que ya se les ha mandado. Por ejemplo vuelven a preguntar lo mismo que se ha enviado en un archivo de orientación, como si no lo hubiesen leído...(PT1 – E)

Sin embargo, el profesor tutor PT2 parece notar que el cumplimiento de la actividad se realiza sin problemas dos o tres días antes de la fecha límite de entrega, con lo cual pareciera ser que la necesidad de apoyo es mínima coincidiendo con Salmon (2003).

... por cuestiones de tiempo y por falta de autonomía en su estudio y estrategias llegan a las actividades dos o tres días antes, cumplen la actividad, y el objetivo es aprobar el curso y sacar la diplomatura...(PT2)

Igualmente, el profesor tutor PT3 percibe que sus participantes requieren satisfacer su necesidad de apoyo en un grado mucho menor en esta etapa debido a todo el apoyo brindado en el transcurso del curso. Se observa el uso de la palabra “didáctico” que pareciera ser alude a que los participantes recibieron el apoyo necesario en las instancias previas a la actividad final del curso.

... la comunicación era menos, además que fue didáctico [asumimos se refiere a la forma en que se desarrolló el curso hasta ese momento], la unidad, fue un curso didáctico y entonces los chicos... participantes pudieron realizar sus actividades con tranquilidad salvo algunas participantes...(PT3-E)

... Pero la comunicación no ha sido mucho en ese primer curso antes de presentar el trabajo, ellos ya sabían el camino que tenían que seguir...⁶(PT3-E)

Por lo tanto, los profesores tutores PT2 y PT3 coinciden en que los participantes necesitan menos apoyo durante el desarrollo de una actividad, lo cual implicaría que los participantes requieren de menos apoyo a la necesidad de competencia. Por otro lado, el profesor tutor PT1 percibe que la comunicación en esta etapa es más frecuente como consecuencia de la procrastinación de los participantes al no revisar oportunamente la comunicación escrita (correos electrónicos) que propone.

La figura a continuación resume la comunicación de los profesores tutores a lo largo de las cinco etapas que comprende el modelo de Salmon (2003).



Figura 18. La comunicación de los profesores tutores y su apoyo a las necesidades de autonomía, competencia y relación a partir del modelo de cinco etapas de Salmon (2003). Fuente: Elaboración propia.

^{6 6} Se resalta que las citas mantienen todas las características literales de las respuestas brindadas por los profesores tutores.

A modo de síntesis, tenemos el siguiente gráfico con lo señalado por los profesores tutores PT1, PT2 y PT3 en función a su comunicación y a las necesidades que apoyaron durante las cinco etapas del modelo de Salmon (2003).

En primer lugar, a partir de lo señalado por el profesor tutor PT1, se observa que consideró relevante el apoyo a la necesidad de competencia a través de los factores de orientación y comentarios de apoyo, y el apoyo a la necesidad de relación mediante la relación entre participantes y profesores tutores. Esto se observa en el gráfico:

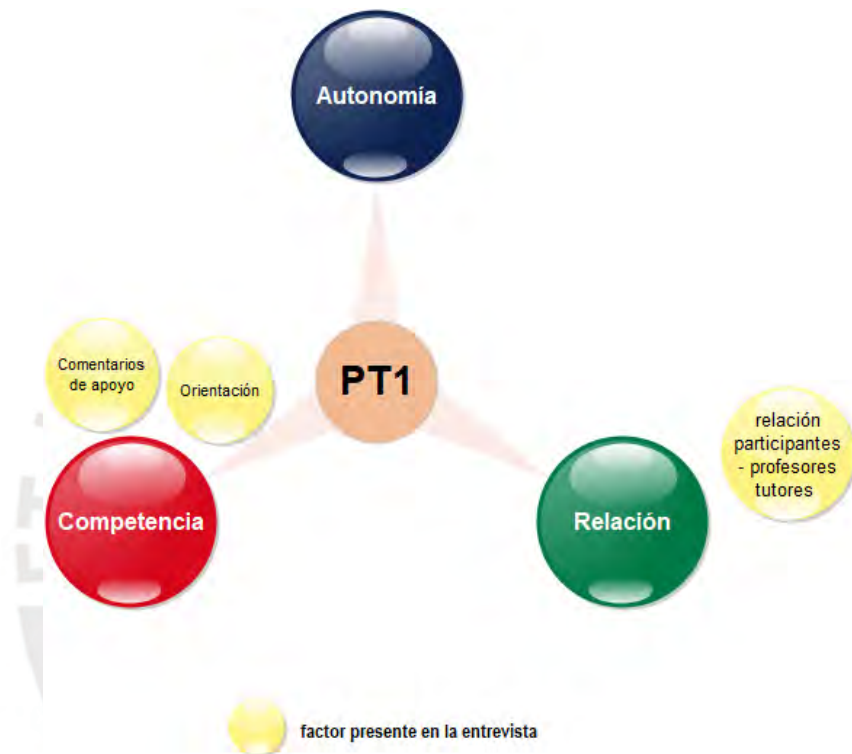


Figura 19. Apoyo a las necesidades de autonomía, competencia y de relación en la función comunicativa del profesor tutor PT1.

Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar, el profesor tutor PT2 consideró los mismos factores que en el caso del profesor tutor PT1: el apoyo a la necesidad de competencia a través de los factores de orientación y comentarios de apoyo, y el apoyo a la necesidad de relación mediante la relación entre participantes y profesores tutores.

El profesor tutor PT2 considera los mismos factores que en el caso del profesor tutor PT1: el apoyo a la necesidad de competencia a través de los factores de orientación y comentarios de apoyo, y el apoyo a la necesidad de relación mediante la relación entre participantes y profesores tutores.



Figura 20. Apoyo a las necesidades de autonomía, competencia y de relación en la función comunicativa del profesor tutor PT2.

Fuente: Elaboración propia.

Por último, desde lo señalado por el profesor tutor PT3 se aprecia que estimó importante brindar apoyo a la necesidad de competencia a través de los factores de orientación, comentarios de apoyo, brindar pautas y expectativas claras y brindar recursos de aprendizaje útiles. De igual manera, brindó apoyo a necesidad de relación mediante los factores relación participantes, profesor tutor y relación entre participantes.

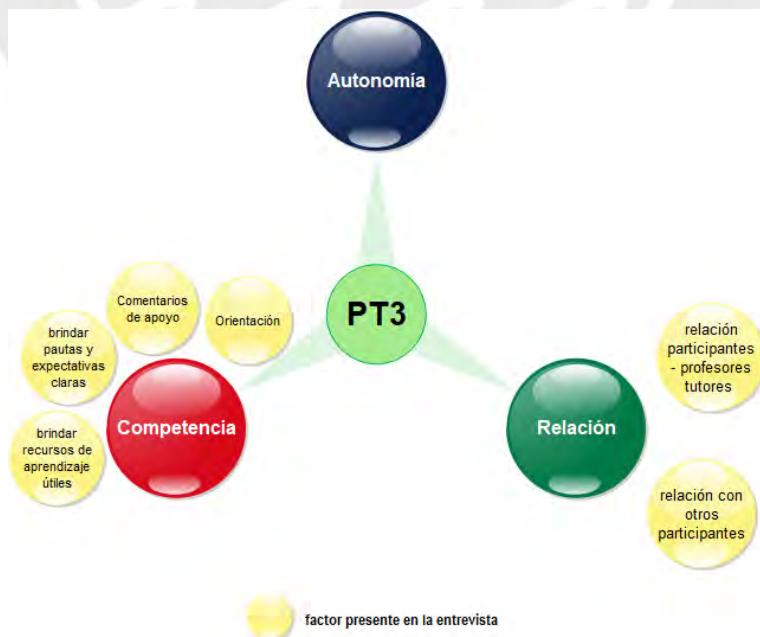


Figura 21. Apoyo a las necesidades de autonomía, competencia y de relación en la función comunicativa del profesor tutor PT3.

Fuente: Elaboración propia.

SÍNTESIS DEL ESTUDIO

Considerando la información obtenida a partir del análisis de contenido de los correos electrónicos y de las respuestas en las entrevistas realizadas a los profesores tutores PT1, PT2 y PT3 tenemos que:

En primer lugar, el profesor tutor PT1 apoyó la necesidad de competencia en su comunicación escrita y además es consciente de la importancia de los factores *orientación y comentarios de apoyo*, lo que fue evidenciado en la entrevista. Adicionalmente, otros dos factores: *juicios de eficacia y brindar recursos de aprendizaje útiles*, se evidenciaron en sus correos, pero no fueron valorados. Asimismo, el profesor tutor PT1 fue consciente de la importancia del factor relación participantes - profesores tutores, pero éste no se evidenció en los correos electrónicos, siendo un factor que apoya la necesidad de relación.

Lamentablemente, el profesor tutor PT1 no apoyó la necesidad de autonomía en ninguno de los factores que la componen ni fue valorada en su participación en la entrevista que le fue realizada, afectando con ello el balance en la satisfacción de las tres necesidades y por consiguiente el bienestar de los participantes (Deci y Ryan, 2000). Además, no solo se omitió el apoyo a la necesidad de autonomía, sino que se mermó este apoyo con un lenguaje controlador, donde esta necesidad está directamente relacionada con la motivación autónoma (Spencer, 2017), donde la percepción a su apoyo se relaciona con la motivación autónoma (Mixan, 2015 y Reeve, 2009); y es esencial para la motivación intrínseca (Vansteenkiste et al, 2010).

De esta manera, el profesor tutor PT1 fomentó una motivación controlada apoyando parcialmente la necesidad de competencia sin considerar en su comunicación escrita el apoyo a las necesidades de relación y autonomía.

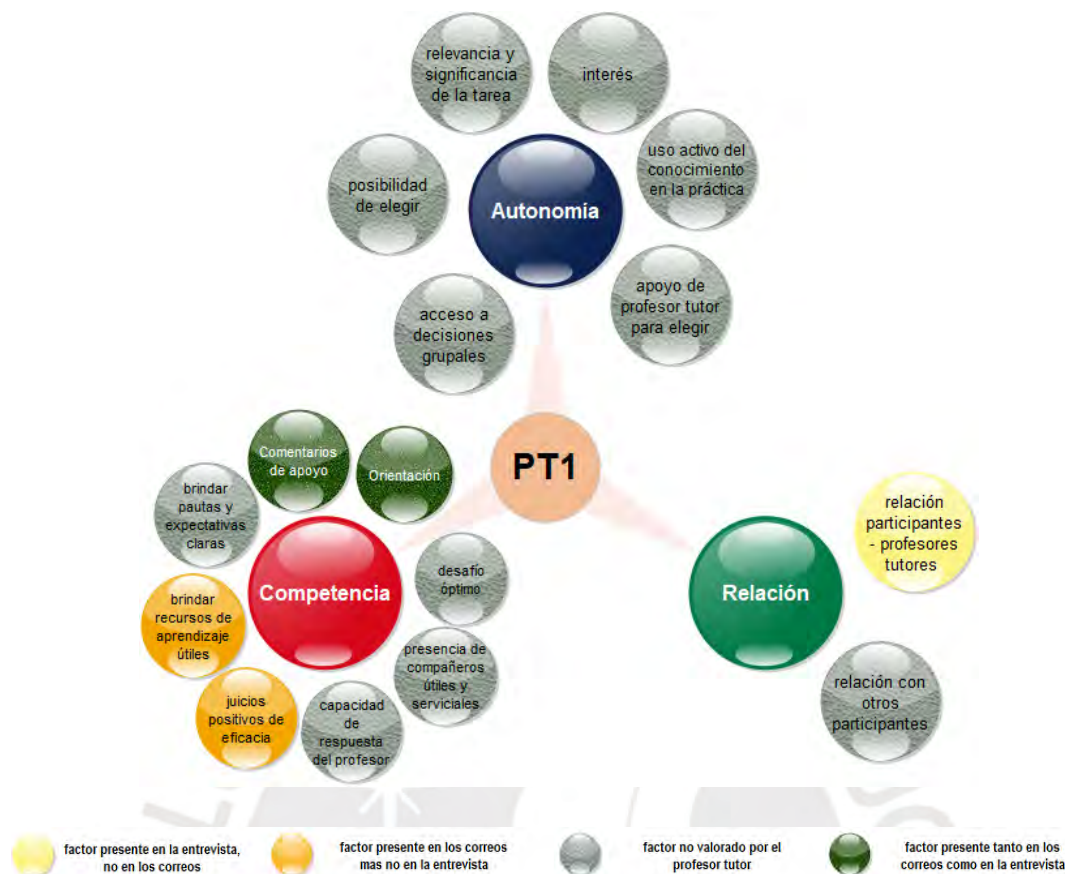


Figura 22. Apoyo a las necesidades de autonomía, competencia y de relación por parte del profesor tutor PT1 basado en su comunicación escrita y en sus respuestas en la entrevista realizada. Fuente: Elaboración propia.

De igual forma, el profesor tutor PT2 evidencia en su comunicación escrita y valora en sus respuestas en la entrevista dos factores *comentarios de apoyo* y *relación participantes – profesores tutores* que apoyan la necesidad de competencia y de relación respectivamente. Además, valora el factor *orientación*, pero no se evidencia en su comunicación escrita. Lo contrario sucede con los factores que apoyan la necesidad de competencia: *brinda pautas y expectativas claras*, *brinda recursos de aprendizaje útiles*, *juicios positivos de eficacia* y *capacidad de respuesta del profesor tutor*, los cuales se evidencian en su comunicación escrita pero no es consciente de ellos, siendo esta la posible razón por la cual se constatan solo en la primera comunicación, quizás como parte del protocolo al inicio del curso, pero que no se refuerza a lo largo del curso.

Por otra parte, el profesor tutor PT2 no apoyó la necesidad de autonomía en ninguno de los factores que la componen, lamentablemente. Con todo ello, provoca un desbalance en la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas lo que altera el bienestar de los participantes (Deci y Ryan, 2000), afecta igualmente la motivación

autónoma que se relaciona directamente con la satisfacción de la necesidad de autonomía (Mixan, 2015; Reeve, 2009; y Spencer, 2017).

De esta manera, y al igual que el profesor tutor PT1, el profesor tutor PT2 fomentó una motivación controlada centrada en la atención principalmente la necesidad de competencia, y en menor grado la necesidad de relación; pero sin apoyar la necesidad de autonomía.

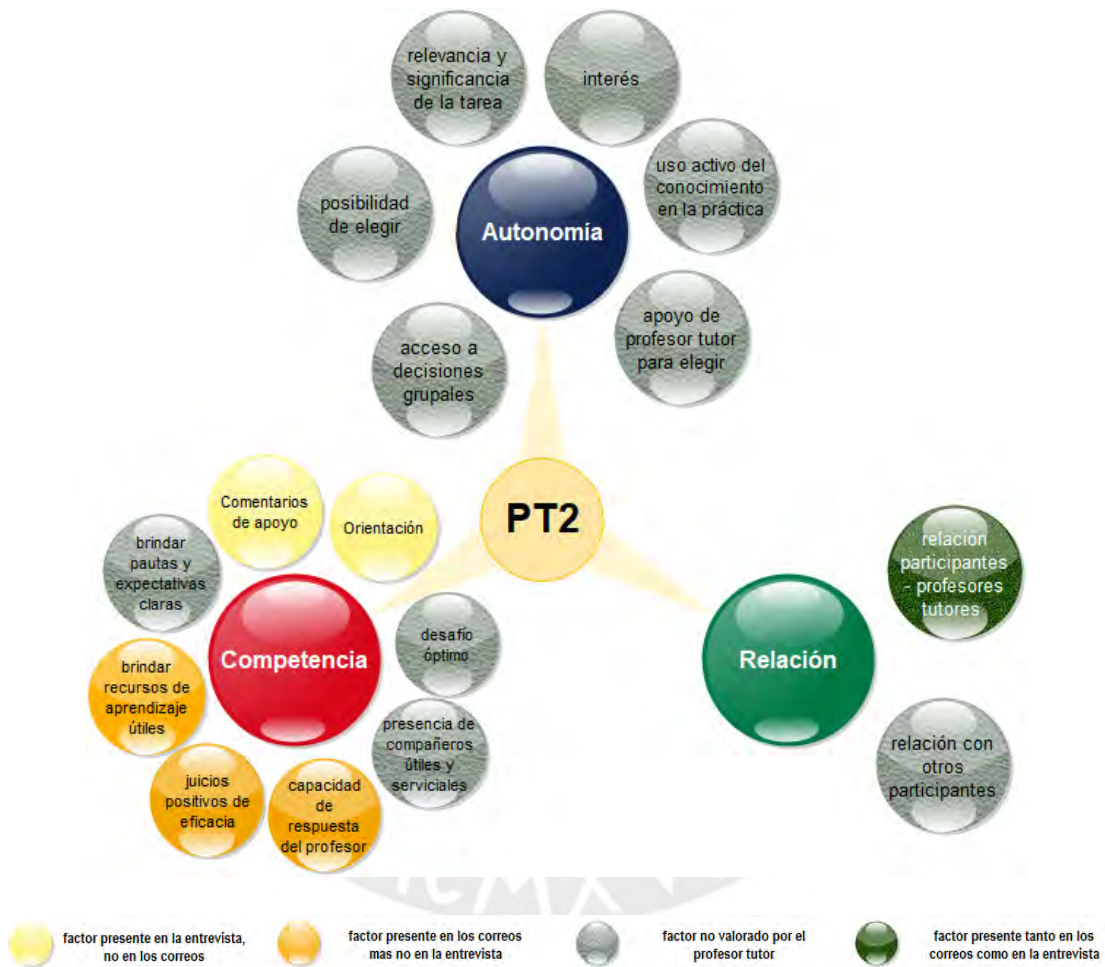


Figura 23. Apoyo a las necesidades de autonomía, competencia y de relación por parte del profesor tutor PT2 basado en su comunicación escrita y en sus respuestas en la entrevista realizada.
Fuente: Elaboración propia.

Por último, para el profesor tutor PT3 los factores *orientación, comentarios de apoyo, brindar pautas y expectativas claras, brindar recursos de aprendizaje útiles* al igual que *la relación participante – profesores tutores y la relación con otros participantes* fueron importantes y se evidenciaron tanto en la comunicación escrita como en la entrevista, apoyando y valorando de esta manera la necesidad de apoyo a la competencia y de relación significativamente.

Además, los *factores juicio positivo de eficacia, capacidad de respuesta del profesor y la presencia de compañeros útiles y serviciales* se evidenciaron en sus correos electrónicos, aunque no fueron valorados en la entrevista. Igualmente destacamos que el único factor no valorado por PT3 en su apoyo a la necesidad de competencia fue el de desafío óptimo.

Asimismo, los factores *interés, uso activo del conocimiento en la práctica, apoyo del profesor tutor para elegir, relevancia y significancia de la tarea, posibilidad de elegir y acceso a decisiones grupales* fueron evidenciados en los correos que propuso en su comunicación escrita con sus participantes; todos estos son factores que apoyan la necesidad de autonomía. Sin embargo, no fueron valorados en la entrevista lo cual podría explicar la sustancial diferencia entre el apoyo a la necesidad de competencia y el apoyo a la necesidad de autonomía, donde el último es significativamente menor en frecuencia que el primero.

Por otra parte, cabe destacar que el profesor tutor PT3, a diferencia de los profesores tutores PT1 y PT2, utilizó un canal alternativo de comunicación: un WhatsApp grupal con los participantes de su grupo, lo cual pudo haber influenciado la interacción entre ellos, logrando con ello un nivel de cercanía más evidente que en los otros profesores tutores. Al respecto añadir que el WhatsApp no es una herramienta permitida dentro del diseño del programa, lo que se regula en el protocolo de funciones de los profesores tutores. Sin embargo, su influencia en el apoyo de las necesidades psicológicas básicas pareciera ser de beneficio a través de una comunicación más rápida y un flujo de ideas entre estudiantes (Yeboah y Ewur, 2014), disponibilidad del facilitador y compartir materiales de aprendizaje (Gon y Rawekar, 2017) y su gran popularidad (96%) (Dayani, Arrif Lim, 2014) todo esto en estudiantes universitarios en Asia y África. Sin embargo, el estudio de esta red social para las comunicaciones no está comprendido dentro de la presente investigación.

De esta manera, el profesor tutor PT3 fomentó una motivación significativamente más autónoma que la motivación que fomentan los profesores tutores PT1 y PT2, apoyando las tres necesidades básicas de sus participantes en la comunicación escrita que propone. La motivación autónoma del profesor tutor PT3 genera mayor satisfacción de las necesidades básicas de los participantes (Rodríguez, 2017), un mayor sentido de autoeficacia (Caro, 2015 y Spencer, 2017) y mejores desempeños (Spencer, 2017).

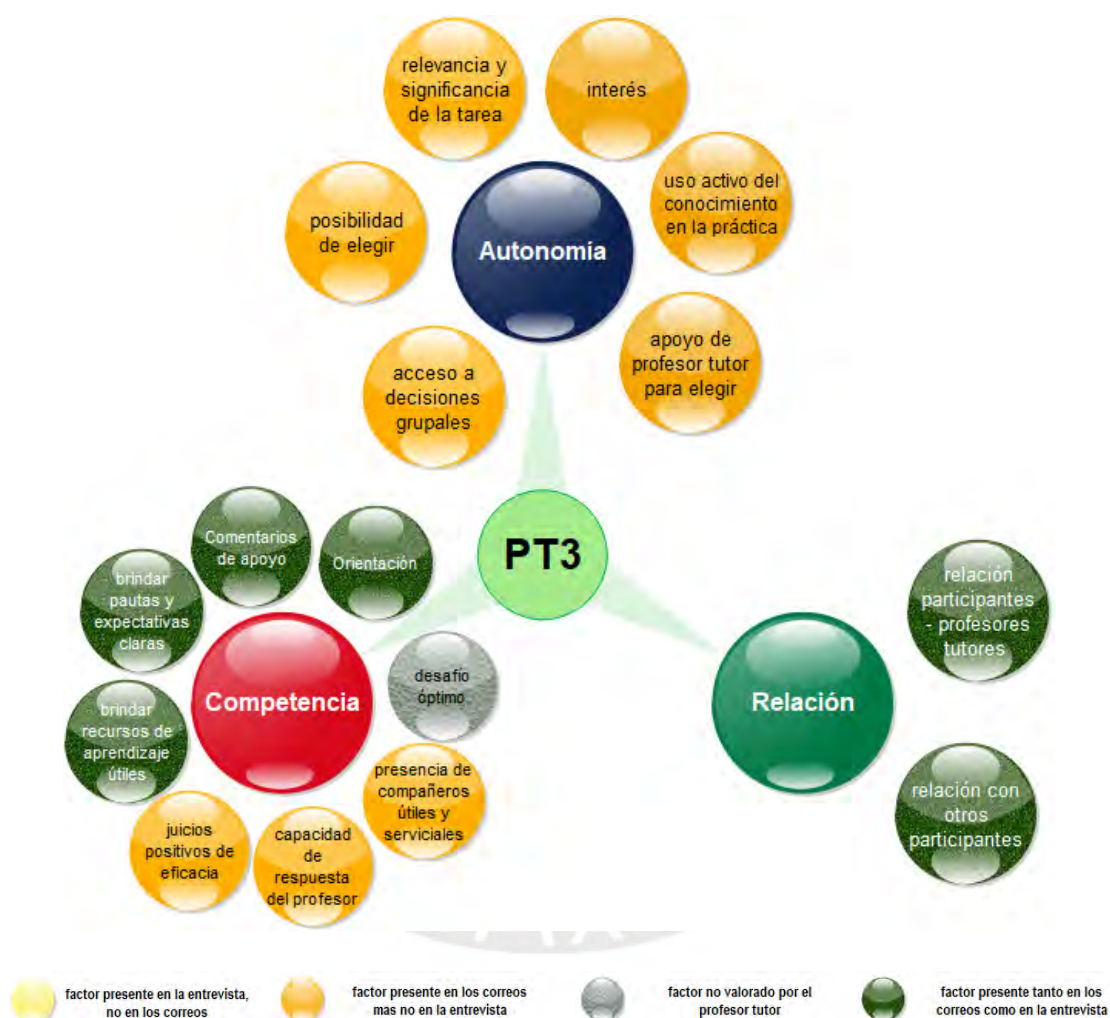


Figura 24. Apoyo a las necesidades de autonomía, competencia y de relación por parte del profesor tutor PT3 basado en su comunicación escrita y en sus respuestas en la entrevista realizada.
Fuente: Elaboración propia.

En un esfuerzo por ilustrar la motivación que fomentan los profesores tutores participes del estudio en su acción tutorial, se presenta la siguiente ilustración a partir de un esquema en Ryan and Deci (2007),

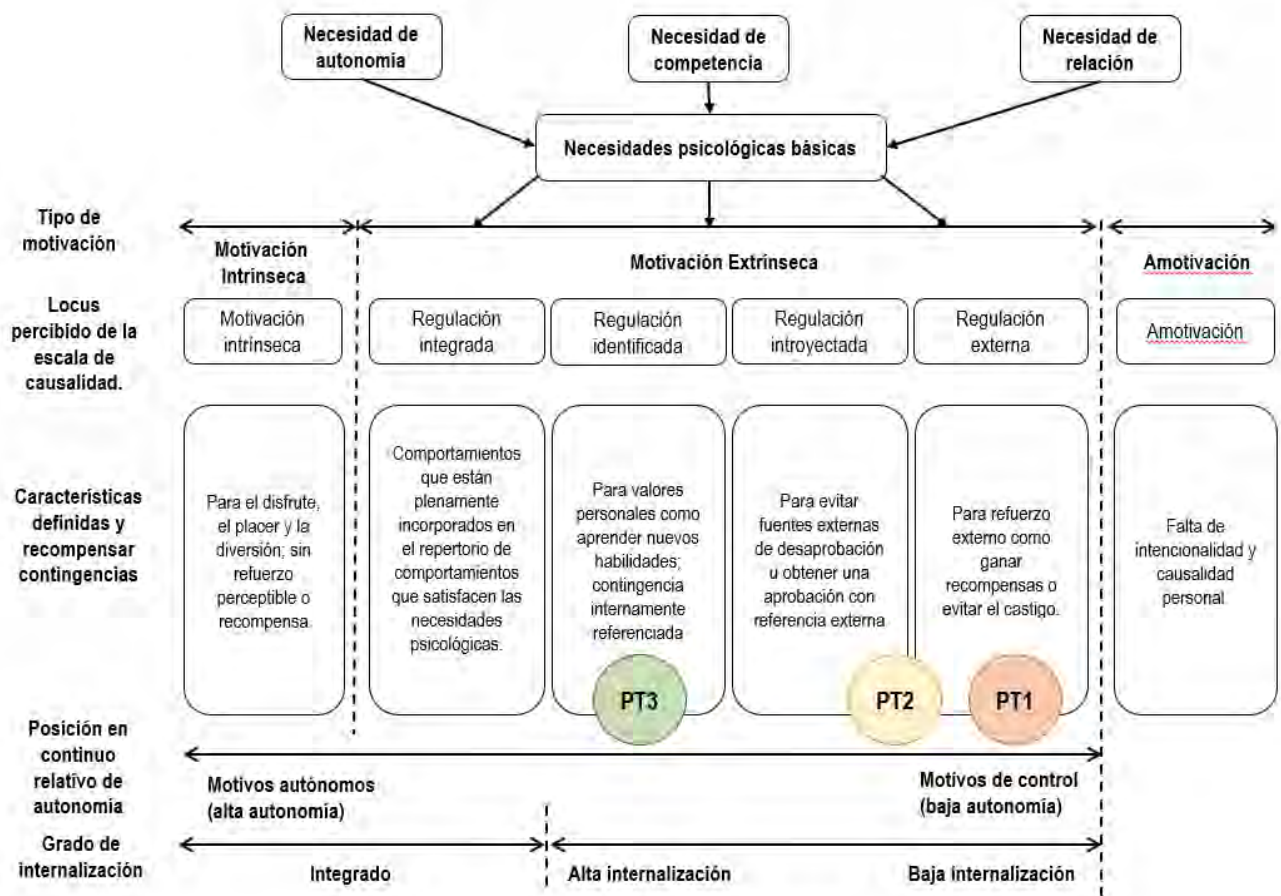


Figura 25. Esquema de la teoría de la integración orgánica.
Fuente: Ryan and Deci (2007, p.8) (Traducción libre)

En la figura previa se observa que la motivación propuesta por el profesor tutor PT3 promueve motivos más autónomos en su comunicación a los participantes que los profesores tutores PT2 y PT1.

CONCLUSIONES

Considerando los objetivos específicos de este estudio se concluye que:

La teoría de la autodeterminación a partir de sus mini teorías de necesidades psicológicas básicas y orgánicas se constituye en un constructo teórico que explica y fundamenta la importancia que el profesor y/o profesor tutor atienda las necesidades psicológicas básicas de los discentes las cuales permiten orientar la causalidad de sus motivaciones; esto es, intentar mediar en las regulaciones externas de toda motivación controlada a regulaciones más internalizadas en una motivación autónoma.

El profesor tutor PT1 fomenta principalmente una motivación controlada en su comunicación escrita. Esta se caracterizó al no evidenciarse ni valorar la necesidad psicológica de autonomía además por evidenciar los factores *lenguaje percibido como controlador, alternativas limitadas (fechas, trabajos), instrucciones poco claras o complicadas, orientación o retroalimentación insuficiente y la reducción gradual de la participación del tutor*; siendo los dos primeros, factores que mermaron la necesidad de autonomía; y los tres últimos, factores que mermaron la necesidad de competencia. Cabe resaltar, sin embargo, que al mismo tiempo el profesor tutor PT1 apoyó la necesidad de competencia en los factores *orientación, comentarios de apoyo, brindar recursos de aprendizaje útiles y juicios positivos de eficacia*, de los cuales solo los dos primeros fueron por él valorados. Asimismo, a través de la entrevista se percibe que el profesor tutor PT1 es consciente de la relación *participantes – profesores tutores*, factor que apoya la necesidad de relación, no obstante, éste no fue evidenciado en su comunicación escrita.

De igual manera, **el profesor tutor PT2 fomenta una motivación controlada en su comunicación escrita**, al no valorarse ni satisfacer la necesidad psicológica de autonomía; comunicación en la cual se identificaron los factores *lenguaje percibido como controlador y limitaciones tecnológicas* que merman la necesidad de autonomía y los factores *instrucciones poco claras o complicadas y la reducción gradual de la participación del tutor* que merman la necesidad de competencia. Se debe resaltar, sin embargo, que el profesor tutor PT2 inicialmente fomenta una motivación orientada al apoyo de la necesidad de competencia mediante los factores *orientación, comentarios de apoyo, brindar pautas y expectativas claras, brindar recursos de aprendizaje útiles, juicios positivos de eficacia y capacidad de respuesta del profesor tutor*; al mismo tiempo que apoya la necesidad de relación a partir del factor *relación participantes –*

profesores tutores. En ese sentido, se observó que el apoyo a la necesidad de competencia en los cinco factores mencionados ocurrió solo en un correo: el primero. El apoyo a la necesidad de relación fue atendido en igual número de correos.

No obstante, al ser entrevistado, el profesor tutor PT2 es consciente de la importancia de los factores *comentarios de apoyo y orientación* que apoyan la necesidad de competencia y del factor *relación participantes – profesores tutores* que apoya la necesidad de relación, aunque no es consciente de la necesidad de autonomía ni de su importancia en la motivación de los participantes.

Por último, **la comunicación del profesor tutor PT3 fomenta una motivación con motivos más autónomos que controladores**, evidenciándose todos los factores de apoyo a las tres necesidades a excepción del factor *desafío óptimo*, factor de apoyo a la necesidad de competencia. Asimismo, el profesor tutor PT3 es consciente y valora los factores *comentarios de apoyo, orientación, brindar pautas y expectativas claras; y brindar recursos de aprendizaje útiles* que apoyan la necesidad de competencia al mismo tiempo que es consciente de los factores *relación participantes – profesores tutores y relación con otros participantes*, factores que apoyan la necesidad de relación. Sin embargo, el profesor tutor PT3 no es consciente de la necesidad de autonomía, aunque si la apoya en su comunicación escrita de manera intuitiva. Se debe señalar que se evidenciaron los factores *lenguaje percibido como controlador y alternativas limitadas (fechas, trabajos)* que merman la necesidad de autonomía y los factores *instrucciones poco claras o complicadas y orientación o retroalimentación insuficiente* que merman la necesidad de competencia que revelan una ligera inclinación a una motivación controlada, aunque la recurrencia de los factores señalados es notoriamente menos frecuente, tres y dos ocurrencias para los dos primeros factores y dos ocurrencias para los dos últimos.

Luego, se concluye que **el profesor tutor PT3 fomenta una comunicación sustancialmente más autónoma que los profesores tutores PT1 y PT2**. Aunque su apoyo a la necesidad de autonomía no se realiza de manera consciente, si se evidencia en sus comunicaciones, a diferencia de los profesores tutores PT1 y PT2 quienes no valoran la autonomía ni se evidencia en la comunicación que proponen a sus respectivos participantes, necesidad psicológica sustancial directamente relacionada con la motivación autónoma.

RECOMENDACIONES

A partir del estudio realizado, se recomienda:

a) En relación a los programas de formación continua

- Realizar estudios sobre motivación autónoma y motivación controlada a los docentes y discentes de los programas de formación continua.
- Preparar talleres de capacitación en los cuales se trabaje la motivación como estrategia en la acción tutorial del profesor tutor.

b) En relación a la diplomatura de referencia

- Concientizar a los profesores tutores sobre la importancia de atender las necesidades de autonomía y competencia que propician las bases de una motivación autónoma y que se consolidan con el apoyo a la necesidad de relación, que en conjunto viabilizan motivos más autónomos y cercanos a una motivación intrínseca.
- Preparar un protocolo o una cartilla, para el uso de los profesores y profesores tutores, que incluyan diferentes formas de concretizar el apoyo a los diferentes factores que apoyan las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y relación, así como las formas de evitar el empleo de factores que las merman.
- Organizar reuniones con los profesores-tutores después de cada curso para compartir experiencias y prácticas innovadoras sobre el apoyo a las necesidades de autonomía, competencia y relación.
- Revisar el diseño del programa para crear espacios de interacción entre participantes y entre participantes y profesores tutores para apoyar las tres necesidades psicológicas básicas estudiadas.
- Proponer cambios estructurales en las estrategias metodológicas a través de reuniones colegiadas con la participación de la coordinación, los profesores especialistas y los profesores-tutores para poder plantear los cambios necesarios para que la comunicación entre profesores-tutores y participantes pueda cumplir su rol motivacional desde el apoyo a las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y relación.

c) En relación a futuras investigaciones

- Realizar futuras investigaciones en el campo educativo, sea formal o no, y en las diferentes modalidades que lo comprenden, teniendo como marco de estudio la Teoría de la Autodeterminación.

- Indagar sobre la motivación que fomentan todos los profesores tutores y los profesores especialistas en su comunicación escrita a lo largo de la diplomatura incluyendo a los participantes en el estudio desde el marco de la teoría de la Autodeterminación.
- Realizar estudios con muestras más amplias desde un enfoque mixto que permitan realizar triangulaciones más profundas entre la motivación propuesta por los profesores, la motivación de los participantes y su desempeño académico.
- Realizar estudios sobre la motivación de los participantes al momento de ingresar al programa. Esto sería un insumo esencial a partir del cual se pueda diseñar la semana de inducción, primer contacto de los participantes con el programa de formación.



FUENTES CONSULTADAS

- Acha, M. (2014). *Necesidades psicológicas básicas, motivación y flow en estudiantes universitarios de arte*. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Letras y Ciencias Humanas. Especialidad de Psicología, Perú.
- Aedo, A. (2016). *Estilos de crianza, necesidades psicológicas básicas, bienestar y el rendimiento académico*. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Letras y Ciencias Humanas. Especialidad de Psicología, Perú.
- Ander-Egg, E. (1974). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar : nociones básicas para la investigación social*. Córdoba: Brujas.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13, 544-559.
- Bekele, T. (2010). Motivation and satisfaction in internet-supported learning environments: A review. *Educational Technology & Society*, 13(2), 116-127.
- Black, A., & Deci, E. (2000). The Effects of Instructors' Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-Determination Theory Perspective. *Science Education*, 84(6), 740-756.
- Casamayor, G. (2008). *La formación on-line. Una mirada integral sobre el e-learning, b-learning...* Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Chen, K.-C., & Jang, S.-J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 741-752. doi:10.1016/j.chb.2010.01.011
- Corbetta, P. (2003). *Social research. Theory, methods and techniques*. London: SAGE Publications Ltd.
- Cornelius, S., & Higgison, C. (2001). The tutor's role and effective strategies for online tutoring. En C. Higgison (Ed.), *Online tutoring e-book*. Edinburgh. Obtenido de <http://otis.scotcit.ac.uk/onlinebook>
- Cox, S., & Heames, R. (1999). *Managing the pressures in teaching. Practical ideas for tutors and their students*. Philadelphia: USA Falmer Press, Taylor & Francis Inc.
- Creswell, J. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4ta ed.). Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Dayani, A., & Ariff Lim, S. (2014). Convenience or Nuisance?: The 'WhatsApp' Dilemma. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 189-196.

- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E., & Ryan, R. (2011). Levels of analysis, regnant causes of behavior and well-being: The role of psychological needs. *Psychological Inquiry*, 17-22.
- Denzin, N. (1978). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Di Domenico, S., & Fournier, M. (2014). Socioeconomic status, income inequality, and health complaints: A basic psychological needs perspective. *Social Indicators Research*, 119(3), 1679-1697.
- Di Scala, R. (2010). The perfect blend? Online blended learning from a linguistic perspective. En Y. Inoue, *Cases on online and blended learning technologies in higher education: concepts and practices* (págs. 132-144). New York: Information science reference.
- Dimitrova, M. (2007). Evaluating the Flexibility of Learning Processes in E-Learning Environments. En B. Khan (Ed.), *Flexible learning in an information society* (págs. 294-305). Pennsylvania: Information Science Publishing.
- Durksen, T., Chu, M.-W., Ahmad, Z., Radil, A., & Daniels, L. (2016). Motivation in a MOOC: a probabilistic analysis of online learners’ basic psychological needs. *Social Psychology of Education*, 1-20.
- Flick, U. (2010). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Fotiadou, A., Angelaki, C., & Mavroidis, I. (2017). Learner autonomy as a factor of the learning process in distance education. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 20(1), 96-111.
- García Aretio, L. (1999). Pasado y presente de la acción tutorial en la UNED. En L. García Aretio, A. Oliver, & A. Alejos (Edits.), *Perspectivas sobre la acción tutorial* (págs. 19-54). Madrid: UNED.
- García Aretio, L. (2014). *Baese, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Madrid: Síntesis.
- Ghergulescu, I., & Hava Muntean, C. (2012). Supporting motivation based educational games through Web 3.0. En P. Isaias, D. Ifenthaler, K. Sampson, & J. Spector (Edits.), *Towards Learning and Instruction in Web 3.0* (págs. 247-264). New York: Springer Science.
- Ghirardini, B. (2011). *E - learninig methodologies: A guide for designing and developing e-learning courses*. Rome: Food and Agriculture Organization of the United Nations.
- Gon, S., & Rawekar, A. (2017). Effectivity of E-Learning through Whatsapp as a teaching tool. *MVP Journal of Medical Sciences*, 19-25.

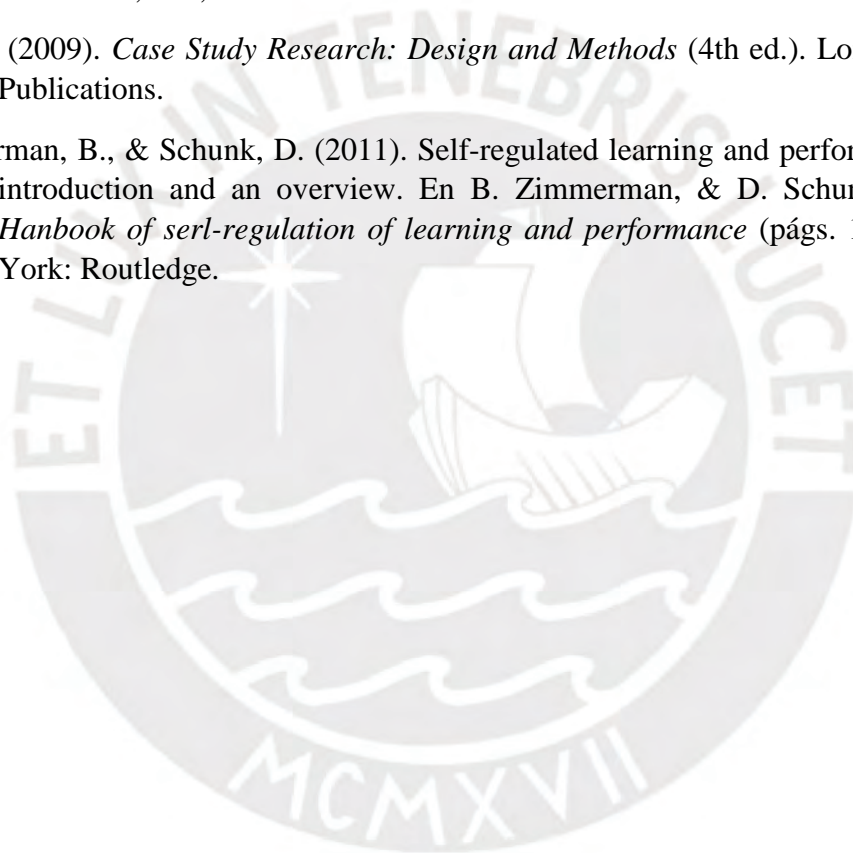
- González , K., Padilla, E., & Rincón, D. (2011). Roles, Functions and Necessary Competences for Teachers' Assessment in b-Learning Contexts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 149-157.
- Gulliford, A., & Miller, A. (2015). Managing classroom misbehaviour. Perspectives from psychology. En T. Cline, A. Gulliford, & S. Birch (Edits.), *Educational psychology* (págs. 223-257). New York: Routledge.
- Hartley, J. (2004). Case study research. En C. Cassell, & G. Symon (Edits.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (págs. 323-333). London: SAGE Publications.
- Hartnett, M. (2015). Influences that undermine learners' perceptions of autonomy, competence and relatedness in an online context. *Australian Journal of Educational Technology*, 31(1), 86-99.
- Hartnett, M. (2016). *Motivation in online education*. Singapore: Springer Science+Business Media Singapore Pte Ltd.
- Hartnett, M., St. George, A., & Dron, J. (2011). Examining motivation in online distance learning environments: Complex, Multifaceted, and situation-dependent. *The international review of research in open and distance learning*, 12(6), 20-33.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). México D.F.: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Hidi, S., & Renninger, A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.
- Hirumi, A. (2006). Analysing and designing e-learning interactions. En C. Juwah (Ed.), *Interactions in online education* (págs. 46-72). New York: Routledge.
- Holmberg, B. (2003). A theory of distance education based on empathy. En M. Grahame Moore, & W. Anderson (Edits.), *Handbook of distance education* (págs. 79-86). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kelly, N., Clarà, M., Kehrwald, B., & Danaher, P. (2016). *Online learning networks for pre-service and early career teachers*. London: Palgrave Macmillan.
- Kennedy, B., & Thornberg, R. (2018). Deduction, Induction, and Abduction. En U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data collection* (págs. 49-64). London: SAGE Publications Ltd.
- Khan, B. (2005). *Managing E-learning: Design, delivery, implementation and evaluation*. Pennsylvania: Information Science Publishing.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis. An introduction to its methodology* (2nd ed.). California: SAGE Publications.

- Kusurkar, R., Ten Cate, T., Vos, C., Westers, P., & Croiset, G. (2012). How motivation affects academic performance: a structural equation modelling analysis. *Advances in Health Sciences Education, 18*(1), 57-69. doi:10.1007/s10459-012-9354-3
- Lamy, M.-N., & Hampel, R. (2007). *Online communication in language learning and teaching*. London: Palgrave Macmillan.
- Leavy, P. (2017). *Research design. Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. New York: The Guilford Press.
- Llorente, M. (2006). El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*(20), 1-24.
- Martínez, M. (24 de 08 de 2006). *E-learning: el tutor una de las claves de la formación online*. Obtenido de Innovación en la escuela media. Sala de recursos y lectura: <https://www.oei.es/historico/innovamedia/tic03.htm>
- Mclachlan, S., & Hagger, M. (2010). Effects of an autonomy-supportive intervention on tutor behaviors in a higher education context. *Teaching and Teacher Education, 26*(5), 1204-1210. doi:10.1016/j.tate.2010.01.006
- Miller, M. (2014). *Minds online. Teaching effectively with technology*. London: Harvard University Press.
- Murphy, E., & Rodríguez-Manzanares, M. (2009). Teachers' perspectives on motivation in high school distance education. *Journal of Distance Education, 23*(3), 1-24.
- Olea, E., & Pérez, P. (5). Relevancia del tutor en los programas a distancia. *Nueva época*(2), 6-19.
- Pantoja, A. (2009). La acción tutorial ante el reto de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC). En M. Álvarez, & R. Bisquerra (Edits.), *Manual de orientación y tutoría* (págs. 3-20). Barcelona: Wolters Kluwer.
- Park, B. (2010). Social and caring tutors. En V. Aleven, J. Kay, & J. Mostow (Edits.), *Intelligent Tutoring Systems. 10th International Conference, ITS 2010* (págs. 5-14). Berlin: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Porter, M. (2002). 'Second-hand ethnography': some problems in analyzing a feminist project. En A. Bryman, & R. Burgess (Edits.), *Analyzing qualitative data* (págs. 67-88). London: Routledge.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción* (5ta ed.). México, D.F.: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Reeve, J., Ryan, R., Deci, E., & Jang, H. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. En D. Schunk, & B. Zimmerman (Edits.), *Motivation and self-regulated learning*.

- Theory, research and applications* (págs. 223-244). New York: Lawrence Erlbaum.
- Rigby, S., & Ryan, R. (2018). Self-determination theory in human resource development: New directions and practical considerations. *Advances in Developing Human Resources*, 22(2), 133-147.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2da ed.). Málaga: Aljibe ediciones.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychology Association*, 55, 68-78.
- Ryan, R., & Deci, E. (2007). Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise and health. En M. Hagger, & N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (págs. 1-20). Illinois: Human Kinetics.
- Ryan, R., & Deci, E. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. En K. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (págs. 171-195). New York: Routledge.
- Ryan, R., & Deci, E. (2017). *Self-Determination Theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York: The Guilford Press.
- Salmon, G. (2003). *The key to teaching and learning online* (2nd ed.). London: Taylor & Francis Books Ltd.
- Salmon, G. (2004). *E-tivities: The key to active online learning* (2nd ed.). London: Taylor & Francis Books Ltd.
- Santrock, J. (2011). *Educational Psychology* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Sheldon, K. (2011). Integrating Behavioral-Motive and Experiential-Requirement Perspectives on Psychological Needs: Two Process Model. *Psychological Review*, 118(4), 552-569.
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., & Fahlman, M. (2009). Effects of Teacher Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning in Physical Education. *Research quarterly for exercise and sport*, 80(1), 44-53. doi:10.1080/02701367.2009.10599528
- Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de investigación social* (14ta ed.). Madrid: Editorial Paraninfo.
- Slavin, R. (2018). *Educational psychology: theory and practice* (12 ed.). New York: Pearson.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.

- Sutton, N., & Brown, D. (2016). The Illusion of No Control: Management Control Systems Facilitating Autonomous Motivation in University Research. *Accounting & Finance*, 56(2), 577-604.
- Timmons, V., & Cairns, E. (2010). Case study research in education. En A. Mills, G. Eurrepos, & E. Wiebe (Edits.), *Encyclopedia of Case study research* (Vol. 1, págs. 99-102). California: SAGE Publications, Inc.
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Briere, N., Senecal, C., & Vallieres, E. (2011). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. En N. Salkind (Ed.), *SAGE directions in educational psychology* (Vol. III, págs. 291-304). London: SAGE publications Ltd.
- Van den Broeck, A., De Witte, H., Neyrinck, B., Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2009). Teoría de la autodeterminación para promover el crecimiento personal en el ámbito laboral. En *Teorías contemporáneas de la motivación: Una perspectiva aplicada* (págs. 215-240). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y sensibilidad*. Barcelona: IDEA BOOKS, S.A.
- Vanslambrouck, S., Zhu, C., Tondeur, J., Philipsen, B., & Lombaerts, K. (2016). Adult learners' motivation to participate and perception of online and blended environments. En *Proceedings of the 15th European Conference on e-Learning, Charles University, Prague* (págs. 750-757). Prague: Academic Conferences and Publishing International Limited.
- Vansteenkiste, M., Niemec, C., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self determination theory: a historical overview, emerging trends and future directions. *The decade ahead : theoretical perspectives on motivation and achievement. In Advances in motivation and achievement*, 105-166.
- Vansteenkiste, M., Smeets, S., Soenens, B., Lens, W., Matos, L., & Deci, E. (2010). Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: Their relations to perfectionism and educational outcomes. *Motivation and emotion*, 34(4), 333-353.
- Widjaja, A., Jengchung, V., & McBush, T. (2016). The effect of online participation in online learning course for studying trust in information and community technologies. *International Journal of Cyber Behavior*, 6(3), 79-93. doi:10.4018/IJCBPL.2016070106
- Woolfolk, A. (2016). *Educational Psychology* (13th ed.). Essex: Pearson Education Limited.

- Xie, K., & Ke, F. (2010). The role of students' motivation in peer-moderated asynchronous online discussions. *British Journal of Educational Technology*, 42(6), 916-930. doi:10.1111/j.1467-8535.2010.01140.x
- Yeboah, J., & Ewur, G. (2014). The Impact of Whatsapp Messenger Usage on Students Performance in Tertiary Insitutions in Ghana. *Journal of Education and Practice*, 5(6), 157-164.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). California: SAGE Publications.
- Yin, R. (2006). Case Study Methods. En *Handbook of complementary methods in education research* (3rd ed., págs. 111-122). New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers American Educational Research Association.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4th ed.). London: Sage Publications.
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (2011). Self-regulated learning and performance. An introduction and an overview. En B. Zimmerman, & D. Schunk (Edits.), *Hanbook of serl-regulation of learning and performance* (págs. 1-14). New York: Routledge.



APÉNDICES

ANEXO N.º 1; *Matriz de consistencia del estudio*

PROBLEMA	OBJETIVOS	CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍAS	TÉCNICA/ INSTRUMENTO	INFORMANTES/ FUENTES
¿Qué tipos de motivación fomentan los profesores tutores al comunicarse por escrito con sus participantes en el primer curso de un programa de formación continua semi-presencial en la Facultad de Educación de una Universidad privada de Lima Metropolitana?	Determinar el tipo de motivación más utilizado por los tutores en su comunicación mediante correo electrónico con los participantes.	<ul style="list-style-type: none"> • La Motivación en los procesos formativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de motivación desde la teoría de la Autodeterminación (motivación autónoma y motivación controlada) a partir de las necesidades de autonomía, competencia y relación. 	<ul style="list-style-type: none"> • (T) Análisis de contenido • (I) Matriz de análisis de contenido 	El conjunto de correos electrónicos generados por los tutores del primer curso.
	Identificar las razones por las cuales los tutores fomentan determinado (s) tipo (s) de motivación en su comunicación escrita con los participantes.	<ul style="list-style-type: none"> • La acción tutorial en el entorno semipresencial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Funciones del profesor tutor • La comunicación escrita del profesor-tutor 	<ul style="list-style-type: none"> • (T) Entrevista semi estructurada • (I) Guía de entrevista 	Los tres profesores tutores que desempeñan su acción tutorial en el primer curso del programa de formación continua semipresencial.

Fuente: Elaboración propia.

Matriz de análisis de contenido para la necesidad de autonomía - Profesor. Tutor: PTn

Necesidad - autonomía	Email 01	Email 02	Email 03	Email 04
Factores de apoyo				
relevancia y significado de la tarea (profesional o personal).				
interés (situacional o personal).				
uso activo del conocimiento en la práctica.				
apoyo del profesor y profesor-tutor para tener la capacidad de poder elegir.				
posibilidad de elección.				
acceso a decisiones y tareas grupales				
Factores que merman	Email 01	Email 02	Email 03	Email 04
alta carga de trabajo.				
evaluaciones con alta influencia sobre la nota final.				
bajo nivel de relevancia.				
expectativas del curso.				
lenguaje del profesor o profesor-tutor percibido como controlador.				
acceso limitado a las decisiones y tareas grupales.				
inequidad de la carga de trabajo.				
limitaciones en el tiempo.				
limitaciones tecnológicas.				
alternativas limitadas con relación a las fechas, modos de trabajo, tipos de presentación.				

Matriz de análisis de contenido para la necesidad de competencia - Profesor Tutor: PTn

Necesidad - competencia	Email 01	Email 02	Email 03	Email 04
Factores de apoyo				
orientación continua.				
comentarios de apoyo.				
pautas claras y expectativas.				
capacidad de respuesta del profesor.				
juicios positivos de eficacia.				
presencia de compañeros serviciales y solidarios.				
percepción recursos de aprendizaje útiles.				
desafío óptimo.				
Factores que merman	Email 01	Email 02	Email 03	Email 04
instrucciones poco claras o complicadas.				
insuficiente orientación y retroalimentación.				
juicios de baja autoeficacia.				
reducción gradual de la participación del profesor y profesor-tutor.				
percepción de disponer de recursos inapropiados o no útiles.				
desafío demasiado grande.				
actividad que sobrepasa la capacidad de los estudiantes				

Matriz de análisis de contenido para la necesidad de relación - Profesor. Tutor: PTn

Necesidad - relación	Email 01	Email 02	Email 03	Email 04
Factores de apoyo				
relación con los profesores.				
relación con los otros estudiantes.				
Factores que merman	Email 01	Email 02	Email 03	Email 04
problemas de comunicación.				
limitadas oportunidades para la interacción.				

Datos del informante:

Profesor-tutor (PT1 / PT2 / PT3)

Sexo: Hombre () Mujer () Edad: Entre 25 – 34 años () Entre 35 - 44 años () Mas de 45 años ()

1. Saludo y presentación.

2. Preguntas iniciales.

- Experiencia en el ámbito de la tutoría en entornos semi presenciales:
- En la institución actual:
- En otras instituciones:

PREGUNTA	PREGUNTA
P1: Rol del tutor	P1: Comunicación del profesor-tutor
¿Cómo definiría su rol como profesor-tutor en el programa semi-presencial en el cual usted participa?	¿Qué papel cumple la comunicación escrita del profesor-tutor con sus participantes?
P2: Funciones del tutor (F)	P2: Etapas (E) del proceso de comunicación
¿Qué funciones cumple usted como profesor-tutor?	¿Qué medios escritos utiliza en su acción tutorial? ¿cumplen los mismos objetivos permanentemente a lo largo del curso?
P3: F de orientación	P3: E1 – Acceso y motivación
¿Qué relación encuentra usted entre su labor como profesor-tutor y el aprendizaje de sus participantes? ¿cómo se da esa relación? ¿cómo lo facilita?	¿cómo definiría la comunicación que se da entre sus participantes y Usted durante la primera semana del primer curso de la diplomatura?
P4: F de planificación	P4: E2 – Socialización en línea

¿Cuál es su participación en la planificación del curso en el cual usted participa como tutor? ¿En qué nivel (investigación, diseño del curso, tiempos, evaluación, herramientas TIC) situaría su aporte de ser requerido?	¿Cómo definiría su rol a partir de la comunicación escrita que propone durante la segunda semana de iniciado el primer curso?
P5: F de uso de las TIC	P5: E3 – Intercambio de información
¿Cómo se definiría en el diseño y uso de herramientas TIC? ¿cómo emplea las TIC en su acción tutorial?	¿Qué características tiene su comunicación escrita una vez que los participantes están familiarizados con el entorno?
P6: F de evaluación	P6: E4 – construcción del conocimiento
¿Cómo interactúa con sus participantes? ¿qué objetivos busca en su proceso de interacción con ellos?	¿Cómo se construye el conocimiento a partir de su comunicación escrita?
P7: F de interacción	P7: E5 - Desarrollo
¿Cómo interactúa con sus participantes? ¿qué objetivos busca en su proceso de interacción con ellos?	¿Qué acciones comunicativas escritas desempeña como profesor-tutor durante el estudio de los contenidos y unos días previos a la entrega de una actividad calificada?
P8: F comunicativa	
¿Cómo organiza usted su comunicación sincrónica y asincrónica?	
P9: F de preparación de materiales	
¿Qué tipos de materiales diseña, prepara y facilita a los participantes durante el desarrollo del curso?	

- **Preguntas de cierre**
- **Cierre de entrevista**
- **Final**