

La educación en línea y el rol de la motivación

Online education and the role of motivation

Núñez-Urbina, Alicia Angélica

Tecnológico Nacional de México, CIIDET. Santiago de Querétaro, México.

anurbina@ciidet.edu.mx



<https://orcid.org/0000-0003-4733-5521>

Sección: **Ensayo científico**

Fecha de recepción: **30/11/2019** | Fecha de aceptación: **12/03/2020**

Referencia del artículo en estilo APA 7ª edición:

Núñez-Urbina, A. (2020). La educación en línea y el rol de la motivación. *Revista Transdigital*, 1(1).



Licencia [Creative Commons Attribution 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
International License (CC BY 4.0)

Resumen

El abandono en los cursos en línea es significativamente más elevado que en los presenciales siendo este un problema que inquieta a las instituciones educativas. A través de la revisión de literatura científica, que trata de explicar la deserción de los estudiantes de educación en línea, se identifica que la motivación, los problemas de comunicación y el grado de integración social y académica son algunas de las principales razones del abandono en esta modalidad. Para abordar la motivación como un factor causante del abandono, se presenta una revisión de la Teoría de la Autodeterminación (TAD), la cual al ser aplicable a dominios educativos, deportivos, laborales y clínicos ha conseguido seguir vigente. La TAD es una teoría que vincula la personalidad, la motivación humana y el funcionamiento óptimo, postulando que la motivación intrínseca y la extrínseca tienen una gran influencia en los individuos y su comportamiento. Finalmente, se discute la conexión de la TAD con los hallazgos de investigaciones recientes que buscan identificar las categorías relevantes del abandono en la educación en línea y proponen acciones para evitar el sentimiento de aislamiento en los estudiantes y ayudarles a incrementar su motivación para mantenerse en un curso de esta modalidad.

Palabras clave: educación en línea; motivación; teoría autodeterminación.

Abstract

The online courses dropout is significantly higher than traditional courses and educational institutions are worried about this problem. Through the review of scientific literature, which tries to explain the dropout of students from online education, it is identified the motivation, the communication problems and the degree of social and academic integration which are some of the main reasons for dropping out of online courses. To consider motivation as a factor that causes abandonment, a review of Self-Determination Theory (SDT) is presented and, after being applicated to educational, sports, job and clinical domains, has managed to continue in force. SDT links the personality, the human motivation and the optimal functioning, postulating both, the intrinsic motivation and the extrinsic motivation have a great influence on individuals and their behavior. Finally, it is discussed the connection between SDT and the findings of recent research that try to identify relevant categories of abandonment in online education and propose actions to avoid the feeling of isolation in students helping them to increase their motivation in order to remain in an online course.

Keywords: online education; motivation; Self-Determination Theory.

1. Introducción

Sin duda, la educación en línea se ha convertido en un recurso utilizado por cientos de miles de estudiantes como una forma de acceder al conocimiento y prepararse en diferentes disciplinas. Sin embargo, en el mejor de los casos, sólo un diez por ciento de los estudiantes inscritos logran completarlo. Al menos en la mayoría de los estudiantes que se matriculan en un curso en línea existe un deseo de aprender, pero en ellos existe una enorme diferencia en lo que los motiva para concluir con éxito su formación. Afortunadamente, la motivación no es una característica inherente a algunas personas y ausente en otras, es una fuerza que puede moldearse y reforzarse si se definen las estrategias correctas.

La educación presencial constituye una experiencia social por sí sola, ya que forma parte de un grupo y la relación con el profesor refuerza la motivación y da a los estudiantes mayor posibilidad de concluir el curso, aunque en la educación en línea el principal incentivo para tomar una clase y realizar las tareas parte de la propia estimulación del estudiante. Es decir, la motivación es un proceso interno, que el sujeto experimenta cuando pretende alcanzar una meta y requiere llevar a cabo una serie de acciones. Por lo tanto, implica que el sujeto se esfuerce y, que dicho esfuerzo se mantenga un período de tiempo con los niveles de intensidad adecuados. (López-Fuentes y Sánchez-Hernández, 2015). En el ámbito educativo, esta visión de la motivación tiene relación con algunas causas por las que muchos estudiantes no concluyen con éxito un curso en el que se han inscrito, a pesar de parecer motivados al inicio.

2. La motivación en la educación en línea

En la actualidad, la educación en línea se ha convertido en uno de los medios a través de los cuales las personas pueden adquirir las habilidades y conocimientos requeridos para su profesionalización. No obstante, es indudable que las altas tasas de abandono no se han podido disminuir y únicamente aquellos estudiantes altamente motivados y disciplinados logran concluir con éxito este tipo de cursos.

De acuerdo con el análisis que hace García-Aretio (2019), las investigaciones que tratan de predecir o explicar la deserción de los estudiantes de educación en línea, han clasificado sus hallazgos, principalmente, en torno a las categorías de estudiante, institución, docentes, medios, problemas de comunicación, motivación y grado de integración social y académica. Además, se distinguen factores que hacen referencia a la disposición del estudiante y su integración social y académica (englobando categorías como motivación y

confianza) y se pone énfasis en situaciones académicas y docentes que influyen en el abandono. Por su parte Morgado, Neves y Teixeira (2016) proponen un perfil ideal de estudiante en línea con una serie de características y competencias que, cuando no se logran, son factores que influyen en la decisión del estudiante de abandonar un programa, tales como: capacidad de automotivación, autodisciplina y flexibilidad para la aceptación de críticas y argumentos de pares y profesores. Por lo anterior, los resultados de investigaciones relacionadas con la motivación y la interacción de los estudiantes son motivo de reflexión.

Asimismo, en cuanto a las causas de deserción, Sánchez- Elvira (2016) y Madriz (2016) comparten algunos resultados de sus investigaciones, distinguiendo cuatro áreas de interés que engloban las habilidades que requiere un estudiante a distancia para que pueda desenvolverse con cierta garantía. Entre ellas se encuentran las emocionales, que tienen que ver con el control de la ansiedad y el estrés, la frustración y la soledad. También, se identifican una serie de causas (de carácter institucional y personal) por parte del profesor, tales como la falta de información, orientación y problemas de comunicación con el estudiante. Atribuibles al estudiante, se revela una escasa motivación intrínseca, ansiedad académica, percepción de falta de competencia y falta de interacción (con la institución, los docentes y los compañeros) (Sánchez-Elvira, 2016). Por su parte, La Madriz (2016) hace énfasis en que, para reducir la deserción, hay que enfrentar y evitar el sentimiento de frustración que puede concebir el estudiante con los inconvenientes en el uso del entorno virtual, ya sea a nivel personal, técnico, académico o económico.

En los hallazgos de Borges (2012), Chiecher (2019) y Aduayi-Akue, Lotchi, Parveen, Onatsu y Pehkonen-Elmi (2017) resalta la importancia del feedback, la interacción y la colaboración en la educación en línea. Borges (2012) revela algunas carencias en la actuación de las instituciones, los docentes y los estudiantes que pueden ocasionar problemas graves en el desempeño del estudiante, llevarlo a la frustración y culminar en el abandono. Chiecher (2019) identifica como aspectos sustanciales la disponibilidad del profesor y su celeridad para responder consultas y ofrecer retroalimentación de las actividades realizadas. Aduayi-Akue, Lotchi, Parveen, Onatsu y Pehkonen-Elmi (2017) destacan la importancia del profesor en torno al proceso de evaluación y la retroalimentación, como factor de motivación o desmotivación para los estudiantes. En tanto que Esteban, Bernardo, Tuero, Cerezo y Núñez (2016) subrayan que la toma de decisiones del estudiante con respecto a su permanencia es de suma importancia y tiene que ver con la responsabilidad y el compromiso de quien decide matricularse en un programa a distancia.

Siguiendo con la mirada puesta en el abandono de programas en línea, en su análisis García-Aretio (2019) describe, entre otras, una serie de causas presentes en los estudiantes,

tales como una insuficiente motivación y una pobre integración académica y social. Asimismo, al revisar las causas atribuibles a los profesores, se encontró el escaso seguimiento y supervisión, así como una evaluación inadecuada. Finalmente, una causa que recae a nivel institucional es la deficiente información y orientaciones confusas o inexistentes. García-Aretio (2019) apuesta por una propuesta de modelo basado en el diálogo, donde incluye una dimensión social y emocional que hace referencia a diferentes líneas de comunicación entre los diferentes actores (estudiantes, docentes, institución), colocando el diálogo como un elemento generador de motivación.

Pareciera entonces que el camino inicial para reducir el abandono en la educación en línea es generar vías de interacción y comunicación fluidas, constantes y de calidad entre el estudiante y todos los agentes que intervienen, contribuyendo con ello a sostener e incrementar la motivación de los estudiantes. Si la motivación se mantiene antes, durante y después de que un estudiante ingrese a un programa en línea, esta permitirá que pueda llevar a cabo las acciones para satisfacer sus necesidades de conocimientos y vislumbrar una meta a través de este proceso académico (Abril-Lancheros, 2018; Escudero y Núñez, 2016). La elección académica de una persona ocurre de forma espontánea y debe esforzarse para mantenerla, considerando que esta es el insumo para su futuro profesional, donde se proyecta con mayor bienestar psicológico en la búsqueda de metas extrínsecas (como el reconocimiento social), de tal forma que al alcanzar la meta se satisfaga una necesidad psicológica. Así, los estudiantes de la educación en línea no sólo necesitan de la motivación intrínseca, también es importante la motivación extrínseca, la cual les permite manejar su entorno (Abril-Lancheros, 2018).

Respecto a los factores que aumentan la motivación de los estudiantes, los resultados de la investigación de Selvi (2010) revelan que el proceso de enseñanza aprendizaje, las competencias de los instructores, la atención de los participantes, el entorno de aprendizaje en línea y la gestión del tiempo afectan la motivación, poniéndose de manifiesto la necesidad de tener mayor comunicación y colaboración, así como contar con profesores entusiastas y clases planificadas, con materiales relevantes y diversas técnicas de instrucción que promuevan la participación activa de los estudiantes.

En sus investigaciones, algunos autores hacen notar el número limitado de estudios que se han enfocado en la motivación para aprender en entornos en línea (Hartnett, 2016; Lazowski & Hulleman, 2016) y la comparación del impacto de otros tipos de motivación extrínseca, como la regulación identificada e inyectada, con la motivación intrínseca (Vallerand, Koestner, & Pelletier, 2008). Dichos estudios se centran principalmente en las características del alumno y el medio ambiente, dejando de lado la motivación para aprender.

Algunos otros se ven limitados al enfocarse únicamente en la motivación intrínseca y no considerar los factores de motivación extrínsecos que aumentan la motivación de los estudiantes en un entorno de aprendizaje en línea. Es decir, se abre la posibilidad a investigaciones que consideren diferentes influencias sociales y contextuales al explorar la motivación y comprender mejor los factores que afectan el éxito de los estudiantes en línea.

Lo anterior se ve reflejado en lo que expresan Vallerand, Koestner y Pelletier (2008) respecto a que cuando una tarea es menos interesante (o incluso aburrida), la motivación intrínseca deja de ser tan relevante y las formas más autodeterminadas de motivación extrínseca (regulación integrada e identificada) deberán ser más pertinentes y conducir a resultados más positivos. Especialistas consultados por Gutiérrez y García (2016) coinciden en que ofrecer una retroalimentación progresiva, constructiva y proactiva retendrá mejor a los estudiantes y les facilitará gestionar sus emociones negativas, las cuales son consideradas una de las principales barreras motivacionales. Además, las herramientas de comunicación son elementos clave, ya que facilitan la humanización de la formación virtual.

Finalmente, considerando los factores catalogados como sobresalientes en recientes análisis e investigaciones (Abril-Lancheros, 2018; García-Aretio, 2019; Gutiérrez & García, 2016; Morgado et al., 2016; Sánchez-Elvira, 2016; Selvi, 2010) para que un estudiante tenga menos posibilidades de abandonar un programa en línea, resulta relevante poner atención en el fenómeno motivacional.

2.1 Motivación y autodeterminación

Resulta significativo identificar los tipos de motivación, dado que la cantidad de autonomía dentro de cualquier estado motivacional tiene un efecto sustancial sobre lo que la gente sienta, piensa y haga. Es decir, mientras más autónoma es la motivación de una persona, más esfuerzo pondrá y más cosas logrará (Reeve, 2010).

La teoría de la autodeterminación (Self-determination Theory, SDT) vincula la personalidad, la motivación humana y el funcionamiento óptimo, postulando que hay dos tipos principales de motivación (intrínseca y extrínseca) y que ambos tienen una gran influencia en quiénes somos y cómo nos comportamos. La motivación extrínseca nace del interés por lo externo, lo cual se refleja en sistemas de calificación, evaluaciones de empleados, premios y elogios, el respeto o la admiración de los demás, etc. Por otro lado, la motivación intrínseca proviene del interior, está muy asociada a la tarea en sí y existen impulsos internos que motivan a una persona a comportarse de cierta manera, tales como los valores, intereses y el sentido personal de lo moral. En este sentido, la teoría de la

autodeterminación sugiere que las personas actúan motivadas por la necesidad de crecer y obtener satisfacción, considerando que los seres humanos, de forma innata, buscan satisfacer tres necesidades psicológicas básicas, ya sea directa o indirectamente, a través de la autonomía, la competencia y la vinculación. La autonomía tiene que ver con sentirse el centro y origen de la propia conducta. La competencia implica sentir que las acciones propias son efectivas. La vinculación se refiere a sentirse conectado con los demás y tener un sentido de pertenencia a la comunidad e implica considerarse significativo para los demás, lo que se manifiesta tanto en dar como en recibir apoyo o cuidado (López-Fuentes & Sánchez-Hernández, 2015).

La teoría de la autodeterminación (TAD) surgió del trabajo sobre la motivación de los investigadores Edward L. Deci y Richard M. Ryan y los principios básicos de esta fueron publicados en 1985. Sus autores pensaron la teoría de la autodeterminación como una macroteoría (de hecho, se divide en cinco teorías) de la motivación humana, teniendo como objetivo lograr una comprensión de los comportamientos, generalizable a todos los contextos donde se desenvuelvan los sujetos y haciéndola extrapolable a distintas culturas. Así, al ser aplicable a dominios educativos, deportivos, laborales y clínicos, la teoría de la autodeterminación ha conseguido seguir vigente (Deci & Ryan, 2008). Las cinco teorías en las que fue dividida la formulación de la teoría de la autodeterminación están enfocadas a analizar ciertos aspectos del fenómeno motivacional: 1) teoría de las necesidades psicológicas; 2) teoría de las orientaciones causales; 3) teoría de la evaluación cognitiva; 4) teoría de la integración orgánica; 5) teoría de contenido de metas.

A diferencia de la mayoría de las teorías históricas y contemporáneas, que concibieron la motivación como un constructo unitario, en la teoría de la autodeterminación se afirma que, si bien la motivación en su totalidad resulta importante, es más significativo conocer el tipo de motivación y sus características. Por lo anterior, el concepto de motivación presenta una estructura jerárquica con tres niveles de generalización: global, contextual y situacional (Stover, Bruno, Uriel, & Fernández, 2017). El nivel global constituye una orientación general del individuo, de carácter estable y relacionado con la personalidad. En el nivel contextual se distinguen esferas específicas de la actividad humana, como lo son la educación, la recreación, el trabajo, etc., las cuales son influenciadas por los factores sociales del entorno. Finalmente, en el nivel situacional se encuentran momentos concretos en el tiempo, por tanto irrepetibles, como una reunión de trabajo en una fecha determinada o situaciones similares.

La teoría de las necesidades psicológicas básicas trata la razón de ser del comportamiento y es aplicable a los tres niveles del modelo jerárquico (global, contextual y situacional), mientras que las cuatro teorías siguientes se ocupan de los procesos que

dirigen la conducta. La teoría de las orientaciones causales implica la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la amotivación en el nivel global. La teoría de la evaluación cognitiva se ocupa de la motivación intrínseca en el nivel contextual y situacional. La teoría de la integración orgánica hace referencia a la motivación extrínseca y la amotivación en el nivel contextual y situacional. En el caso de la teoría de contenido de metas, se infiere que es aplicable a los tres niveles (global, contextual y situacional) (Stover et al., 2017).

Los factores sociales influyen en la motivación a través de mediadores constituidos por las necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y vinculación). Asimismo, en función de la satisfacción de las necesidades psicológicas se favorecen los distintos tipos de motivación: intrínseca, extrínseca y amotivación (Stover et al., 2017). La motivación intrínseca implica realizar actividades por el placer obtenido por su ejecución, sin requerir recompensas externas o control del ambiente para llevarlas a cabo. La motivación extrínseca hace referencia a comportamientos efectuados sólo como un medio para lograr un fin. Por último, la amotivación implica conductas no reguladas por los sujetos, los cuales experimentan una sensación de falta de propósitos. Los resultados dependerán del tipo de motivación dominante.

Según la teoría de la autodeterminación, los diferentes tipos de motivación: intrínseca (MI), extrínseca (ME) y amotivación (A), pueden organizarse siguiendo un continuo de autodeterminación o locus percibido de causalidad, como se muestra en la figura 1. A la izquierda se encuentra la amotivación (o desmotivación), que significa *sin motivación*, un estado en el que la persona no tiene una motivación (ni intrínseca ni extrínseca). En la parte central se encuentran cuatro tipos de motivación extrínseca, los cuales pueden distinguirse entre sí de acuerdo con su grado de autonomía: regulación externa (sin autonomía), regulación introyectada (un tanto de autonomía), regulación identificada (principalmente autónoma) y regulación integrada (completamente autónoma). A la derecha, la motivación intrínseca refleja la confirmación plena de autonomía del individuo y aquellas ocasiones en las que una actividad genera satisfacciones espontáneas que son resultado de cubrir las necesidades psicológicas de la persona. Es decir, el continuo de la autodeterminación va desde la desmotivación o renuencia, pasando por la obediencia pasiva y el compromiso personal hasta llegar al interés o disfrute.

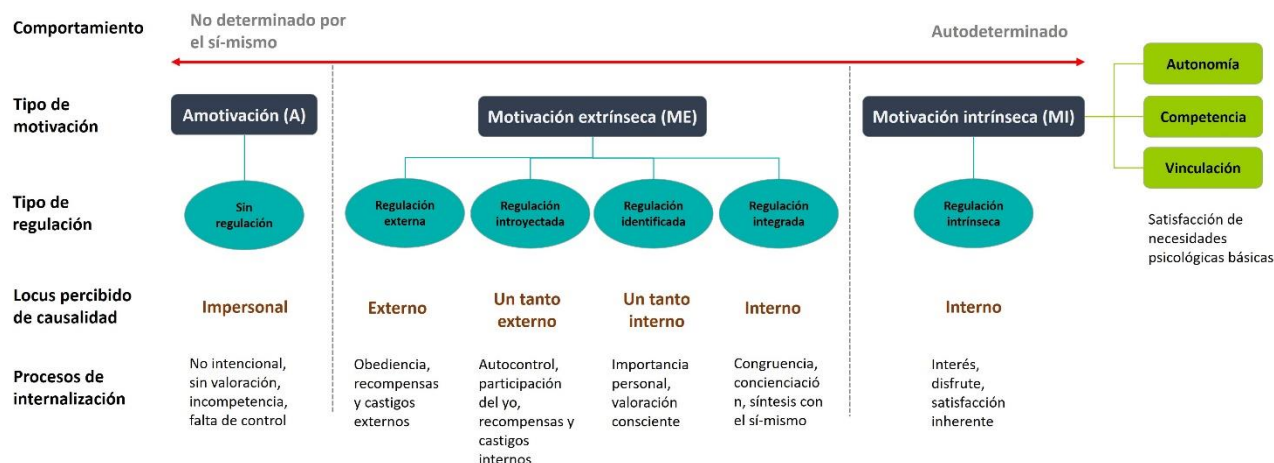


Figura 1. Continuo de autodeterminación. Fuente: Elaboración propia a partir de Reeve (2010, p. 98) y Abril-Lancheros (2018, p. 52).

A lo largo de un continuo de internalización se diferencian cuatro tipos de regulación de la motivación extrínseca: externa, introyectada, identificada e integrada (Reeve, 2010) (Figura 1). Mientras más internalizada esté la motivación extrínseca, más autónomo será el sujeto al realizar estas actividades. El menor grado de autorregulación corresponde a una *regulación externa* de la motivación extrínseca, en la que el sujeto se comporta de cierta manera sólo para evitar castigos u obtener recompensas. En tal situación, los individuos realizan acciones controladas, por lo que se instalan en un locus de causalidad externo y al desaparecer las causas ambientales que regulan las acciones, la conducta finaliza. Un ejemplo de esto sería el caso de un estudiante que realiza una actividad únicamente para no ser expuesto por el profesor ante sus compañeros. La *regulación introyectada* en la motivación extrínseca comprende internalizar una regulación externa sin aceptarla como propia. Es decir, los premios y castigos continúan existiendo, pero son internos y se manifiestan tratando de evitar la culpa y la ansiedad, o en el aumento de la autoestima. Un ejemplo de esto puede ser el alumno que estudia para no sentirse culpable por ser irresponsable. En la motivación extrínseca con regulación identificada, la persona elige las actividades que realiza aun cuando aquellas siguen resultando de motivos externos. La *regulación identificada* se refiere al proceso de reconocer el valor de una actividad y, de esta forma, aceptar la regulación externa como propia. Quienes manifiestan este tipo de regulación son capaces, por ejemplo, de concluir estudios universitarios debido a que están convencidos de la importancia social de obtener un título. Por último, *regulación integrada* en la motivación extrínseca surge en la edad adulta y se manifiesta cuando las necesidades y los valores individuales son congruentes con los resultados de las conductas socialmente

esperadas, por lo que logran constituir una parte del sí-mismo. Sería el caso, por ejemplo, cuando un estudiante considera que la educación formal amplía su visión de la realidad.

En el campo educativo, desde la teoría de la autodeterminación se considera que todo aquello que apoya la competencia (*feedback* positivo o retos óptimos), la autonomía o comportamiento autodeterminado (posibilidad de elegir y ausencia de controles externos o premios) y la seguridad en las relaciones tiene un efecto positivo en la motivación intrínseca. Se reconoce que gran parte de la conducta humana está motivada intrínsecamente, sin embargo, el reto para los docentes es poner en marcha los mecanismos que permitan que una persona que aprende como consecuencia de motivaciones externas sea capaz de guiar su actuación de forma autónoma e internamente causada (López-Fuentes & Sánchez-Hernández, 2015).

3. Discusión

En los resultados de su investigación, Abril-Lancheros (2018) reporta hallazgos de que la motivación es lo que impulsa a los estudiantes a culminar con éxito un programa en línea, siendo la más importante la motivación intrínseca, en la que a partir de su estructura cognitiva tiene una alta asociación a una mayor autorrealización, una mayor autoestima y mejora en las relaciones interpersonales con sus grupos de estudio o su profesor. No obstante, no se debe dejar de lado la motivación extrínseca, puesto que para muchos estudiantes el incentivo en sus actividades académicas implica una meta alcanzada, y por medio de esta logran tener un reconocimiento a nivel sociocultural.

En este sentido, Cerasoli, Nicklin y Ford (2014) analizan la relación entre la motivación intrínseca, los incentivos extrínsecos y el desempeño, concluyendo que los incentivos externos y la motivación intrínseca no son necesariamente contrarios. Es decir, los incentivos coexisten con la motivación intrínseca y estos dependen del tipo de desempeño y la necesidad del incentivo. Con su investigación demuestran que tanto los incentivos como la motivación intrínseca son fundamentales para el rendimiento. En la misma línea, Stover et al (2017) hacen referencia a que los sujetos intrínsecamente motivados presentan una orientación autónoma y utilizan la información para elegir y autorregularse mientras logran alcanzar las metas que se han propuesto, teniendo un comportamiento autodeterminado. Por lo tanto, en el caso de la motivación de los estudiantes de cursos en línea si, a través de las acciones docentes e institucionales es posible fortalecer las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y vinculación con diferentes incentivos externos, los estudiantes podrían alcanzar la orientación autónoma de la motivación intrínseca y con ello apostar por su permanencia.

Considerando los resultados de las investigaciones en torno a la importancia de la motivación en el desempeño y permanencia de los estudiantes en línea (Abril-Lancheros, 2018; García-Aretio, 2019; Gutiérrez & García, 2016; Morgado et al., 2016; Sánchez-Elvira, 2016; Selvi, 2010), resulta pertinente pensar en la teoría de la autodeterminación como vía para dar respuesta a los problemas de abandono en la educación en línea, en función de lo que resalta la teoría de la evaluación cognitiva respecto a que si se favorecen los aspectos informativos (*feedback*), controladores o amotivantes en los eventos externos que regulan el comportamiento e influyen en la motivación intrínseca del estudiante. La motivación de los estudiantes aumentará si predominan los aspectos informativos (Aduayi-Akue et al., 2017; Borges, 2012; Chiecher, 2019), promoviendo sentimientos de competencia y el locus de causalidad se percibirá como interno, lo que favorecerá una conducta autodeterminada. Por el contrario, los aspectos controladores y amotivantes disminuirán la motivación interna, lo que abrirá la puerta a un locus de causalidad externo, que situará al estudiante en un estado de amotivación.

Como lo resalta García-Aretio (2019), la educación en línea, al tratarse de un modelo pedagógico donde la responsabilidad recae básicamente en el estudiante, la falta de compromiso y dedicación, ligado a la falta de motivación del estudiante, son piezas clave en el abandono. Sin embargo, si se logran configurar todo estos elementos para potenciar la motivación de los estudiantes, se tendría un invaluable predictor de permanencia. Entonces, lo anterior tiene mucha relación con lo que subrayan Borges (2012) Sánchez- Elvira (2016) y Madriz (2016), ya que procurar la socialización e integración de los estudiantes reduce la frustración y, el trabajo colaborativo suele aumentar el sentido de pertenencia al grupo, lo cual previene la desmotivación.

Por lo tanto, cuando un estudiante llega al abandono es porque el proceso de internalización de regulaciones externas no ocurrió y se desarrolló la amotivación. Los estudiantes sin motivación no regulan sus comportamientos, debido a que experimentan una sensación de falta de propósitos, no perciben posibilidades de influir en los eventos, no valoran de forma positiva una actividad (ni se sienten competentes al desarrollarla) y no están en espera de un resultado deseado.

4. Conclusiones

Como actores de la educación, vale la pena conocer más sobre las experiencias de los estudiantes de la educación en línea para identificar los factores relevantes de la deserción, que pueden ser atendidos o atacados. Poner atención en lo que destaca la teoría de la autodeterminación en torno a la motivación (intrínseca y extrínseca) abre la posibilidad de

poner en marcha estrategias para atenuar los efectos de la desmotivación (u amotivación) que llevan al estudiante al abandono. Asimismo, es relevante conocer qué sucede con el estudiante que logra mantenerse en un curso a distancia, ya que sus experiencias podrían aportar nuevas categorías dignas de investigación. En este sentido, la teoría de la autodeterminación puede proveer al investigador un soporte teórico que, a través de la investigación cualitativa, le permita identificar categorías relevantes relacionadas con la motivación en la educación en línea.

En la educación en línea, una ventaja de que el docente tome en cuenta la teoría de la autodeterminación en el diseño de las actividades de enseñanza aprendizaje es que esta le permitirá guiar el desarrollo de una actividad buscando satisfacer las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y vinculación de los estudiantes. De tal suerte que el docente esté buscando conscientemente cómo satisfacer dichas necesidades, mientras los estudiantes se involucran en esa actividad relacionada con los objetivos de aprendizaje. Si al conectar un principio teórico a una actividad en particular aún no se logran los objetivos de aprendizaje, es posible volver a ese principio teórico y examinar si esto se debió a una falta de autonomía, de vinculación o de competencia, de tal forma que se pueda ajustar la estrategia inicialmente planteada.

En resumen, el éxito del estudiante en línea dependerá de una orientación adecuada, de que sean identificadas a tiempo sus debilidades (cognitivas o emocionales) para poder generar acciones de apoyo que le permitan mantener y potenciar su motivación por el aprendizaje. Cuando los estudiantes tienen una motivación insuficiente se debe muy probablemente a que nunca existió un genuino compromiso personal con sus estudios y, sin una motivación intrínseca de base, resulta complicado que se logre el compromiso de dedicación y, finalmente, se llega al abandono.

Una pobre integración académica y social refleja una interacción deficiente con todos los agentes (institución, docentes y compañeros), lo que llevará al estudiante a sentirse solo y, por lo tanto, no logrará cubrir la necesidad psicológica básica de vinculación. Cuando los docentes no cubren el nivel de supervisión y apoyo necesarios en la educación en línea, no se logra la orientación autónoma que fomenta la motivación intrínseca del estudiante. La interacción con los docentes a través de las tutorías o el *feedback* y el nivel de interacción con los compañeros facilita el desarrollo de comunidades de aprendizaje, lo que genera un sentimiento de pertenencia a una comunidad y es un elemento importante para la prevención del abandono.

Resulta importante que las instituciones educativas consideren reflexionar sobre la posibilidad de integrar estrategias de apoyo vinculadas con la tutoría y el *feedback* académico, así como apoyo emocional para brindar soporte y promover el compromiso y las relaciones personales entre los estudiantes, potenciando la percepción de competencia y autoeficacia.

Referencias

- Abril-Lancheros, M. S. (2018). Motivación del aprendizaje en línea. *Revista Panorama*, 12(22), 43–56. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v12i22.1137>
- Aduayi-Akue, J., Lotchi, K., Parveen, S., Onatsu, T., & Pehkonen-Elmi, T. (2017). Motivation of Online Learners. *Envolving Pedagogy*. Recuperado de <https://verkkolehdet.jamk.fi/ev-peda/2017/01/25/motivation-of-online-learners/>
- Borges, F. (2012). La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas. *Digitum*, 7, 37–39. <https://doi.org/10.7238/d.v0i7.536>
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., & Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 980–1008. <https://doi.org/10.1037/a0035661>
- Chiecher, A. C. (2019). Estudiantes en contextos de educación a distancia. Variables vinculadas con el logro académico. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 203. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23368>
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Escudero-Nahón, A., & Núñez, A. (2016). Motivaciones paradójicas. Estudio de teoría fundamentada sobre los factores de deserción en los MOOC. En A. Herrera, G. Xicoténcatl, & E. Rubalcava (Eds.), *TIC en la investigación e innovación educativa* (pp. 9–42). Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cerezo, R., & Núñez, J. (2016). El contexto sí importa: identificación de relaciones entre el abandono de titulación y variables contextuales. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 79–88.
- García-Aretio, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 245–270. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22433>
- Núñez-Urbina, A. (2020). La educación en línea y el rol de la motivación. *Revista Transdigital*, 1(1).

- Gutiérrez, R., & García, A. (2016). ¿Cómo mejorar la calidad, la motivación y el compromiso estudiantil en la educación virtual? *Campus Virtuales*, 5(1), 74–82. Recuperado de <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/116/105>
- Hartnett, M. (2016). The Importance of Motivation in Online Learning. En *Motivation in Online Education* (pp. 5–32). https://doi.org/10.1007/978-981-10-0700-2_2
- La Madriz, J. (2016). Factores que promueven la deserción del aula virtual. *Orbis, Revista Científica Ciencias Humanas*, 12(35), 18–40.
- Lazowski, R. A., & Hulleman, C. S. (2016). Motivation Interventions in Education: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 86(2), 602–640. <https://doi.org/10.3102/0034654315617832>
- López-Fuentes, R., & Sánchez-Hernández, P. (2015). Interacción entre autodeterminación y rendimiento del alumnado universitario al elegir la tarea. *Revista Opción*, 31(6), 448–460.
- Morgado, L., Neves, A., & Teixeira, A. (2016). Acolhimento e integração como valor estratégico: análise do sistema institucional de apoio ao estudante virtual da UAb. En M. Cruz & Á. Sánchez-Elvira (Eds.), *Claves innovadoras para la prevención del abandono en instituciones de educación abierta y a distancia: experiencias internacionales* (pp. 27–55). Santiago de los Caballeros: UAPA-AIESAD.
- Reeve, J. (2010). Motivaciones intrínsecas y extrínsecas. En *Motivación y emoción* (5a edición, pp. 81–104). México, D.F.: McGraw-Hill.
- Sánchez-Elvira, Á. (2016). ¿Cómo desarrollar un sistema de apoyo al estudiante de calidad en entornos mediados por tecnología? Experiencias de la UNED de España. En M. Cruz & Á. Sánchez-Elvira (Eds.), *Claves innovadoras para la prevención del abandono en instituciones de educación abierta y a distancia: experiencias internacionales* (pp. 195–264).
- Selvi, K. (2010). Motivating factors in online courses. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 819–824. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.110>
- Stover, J., Bruno, F., Uriel, F., & Fernández, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2), 105–115.
- Vallerand, R. J., Koestner, R., & Pelletier, L. G. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology*, 49(3), 257–262. <https://doi.org/10.1037/a0012804>
- Núñez-Urbina, A. (2020). La educación en línea y el rol de la motivación. *Revista Transdigital*, 1(1).