

# **Comunidad virtual de aprendizaje y motivación académica en estudiantes de posgrados**

*Marisol Ortiz Andrade*

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Correo electrónico: mortizan@uniminuto.edu.co

## Resumen

En esta ponencia, se presentan los resultados de la primera fase de una investigación educativa que se inició en enero de 2017 y finalizó en noviembre de 2017 en Bogotá, Colombia. La muestra seleccionada fue de 120 estudiantes de posgrados modalidad virtual a distancia. El objetivo del estudio fue analizar el efecto de una comunidad virtual de aprendizaje CVA sobre la motivación académica en los estudiantes. Se utilizó un enfoque de investigación mixto de alcance descriptivo. La recolección de datos para el componente cuantitativo se realizó a través de una escala Likert de estrategias motivacionales. Para el componente cualitativo, se utilizó el diario de campo para sistematizar los hallazgos observados, en los entregables de actividades académicas de los estudiantes. Se inició con un diagnóstico para identificar las estrategias motivacionales de tipo afectivo, que aplican los estudiantes de posgrados en su proceso de aprendizaje. Posteriormente, se diseñó la CVA para activar la motivación académica en los estudiantes. Por último, se examinó el efecto de la CVA sobre la motivación académica, en los estudiantes expuestos a la CVA. Los resultados obtenidos durante la primera fase permitieron concluir que: 1) El autorrefuerzo es la estrategia motivacional afectiva más frecuente entre los estudiantes de posgrados. El engaño, la valoración social y la comparación son las estrategias menos frecuentes. El control de ansiedad se ubica en un punto medio; 2) las CVA tienen efectos positivos sobre la motivación académica de los estudiantes de posgrados, en términos de utilidad, compromiso y gusto; variables asociadas al componente de valor, expectativa y afecto, respectivamente.

**Palabras clave:** comunidad virtual de aprendizaje, motivación académica, posgrados, virtual distancia.

## Abstract

The paper presents results the first phase of educational research was start in January 2017 and will end in November 2017 in Bogotá, Colombia. The sample was selected 120 students of virtual distance modality. The study's objective was analyze effect of virtual learning community VLC on academic motivation of Students. It was

used mixed research approach of descriptive scope. Data collection to quantitative component was done through likert scale for motivational strategies. To qualitative component, field diary was used to systematize observed findings, in students' academic activities deliverables. It began with diagnosis to identify affective-type motivational strategies used by students in their learning process. Later VLC was designed to activate the academic motivation in Students. Finally, it was examined effect of VLC on academic motivation in students exposed to VLC. Results obtained of first phase, allow to conclude that: (1) Self-reinforcement the most frequent affective motivational strategy among Postgraduate Students. Deception, social valuation and comparison are the less frequent strategies. Anxiety control is located at midpoint. (2) The VLC have positive effects on students' academic motivation, in usefulness, commitment and taste; variables associated with component of value, expectation and affection, respectively.

**Keywords:** Virtual learning community, academic motivation, postgraduate courses, postgraduate, distance virtual.

## Introducción

Desde el psicoanálisis europeo de Freud, la motivación es una fuerza interna (intrínseca) que impulsa la conducta humana. Es una energía de origen psíquico que se activa según los intereses y las preferencias de cada persona, y es observable a través de la conducta humana. Desde el conductismo norteamericano, la motivación es un cambio en proporción, frecuencia, ocurrencia o forma de conducta, generado por estímulos externos y condiciones ambientales (extrínsecas), y se enfoca en la conducta observable. La motivación académica integra ambas teorías, dado que se concibe como fuerza interna observable a través de la conducta humana, mediada por aspectos internos según la actitud de cada persona, y es impactada por agentes externos del medio. (Rodríguez, 2009).

La motivación académica ha sido materia de investigación educativa durante décadas. Inicialmente, se estudiaba por separado el aspecto cognitivo del motivacional. Los estudios cognitivos observaban rendimiento académico. Los estudios motivacionales se enfocaban en aspectos afectivos y conductuales. La tendencia actual es investigar motivación y aprendizaje de forma integrada; considerando que el aprendizaje es un proceso cognitivo y emocional, y que para aprender, el estudiante debe querer y poder hacerlo (García et al., 1998). Se ha evidenciado que los estudiantes con mayor voluntad y habilidad obtienen mejores resultados académicos (Pintrich y De Groot, 1990). De ahí que estudiar causas de baja motivación, estrategias motivacionales, metas académicas, actitud hacia el aprendizaje, causas del

bajo rendimiento académico, estrategias para mejorar motivación académica o automotivación por el aprendizaje son problemas de investigación de gran interés para la comunidad académica.

La investigación educativa que se presenta en esta ponencia se ubica en el grupo de estrategias para mejorar la motivación académica. Como elemento fundamental de la estrategia, se incluye una comunidad virtual de aprendizaje CVA. En este sentido, la pregunta que orienta la investigación es: ¿Qué características debe tener la CVA para activar la motivación académica en los estudiantes?

Los antecedentes de la investigación reflejan aportes en estrategias motivacionales, de autorregulación motivacional o de automotivación (García y Doménech, 1997; Barca-Lozano et al., 2012; Boza y Toscano, 2012; Suárez, Fernández, 2013; Suárez, Fernández y Anaya, 2014). Y en comunidades de aprendizaje, comunidades virtuales y comunidades de práctica (Zúñiga y Arnáez, 2011; Cacheiro, Gallego y Murua, 2014; González, 2015; Belén, Paoloni y Rinaudo, 2015).

El objetivo fundamental de esta investigación es analizar el efecto de la CVA sobre la motivación académica en estudiantes de posgrados, virtual y a distancia. Para cumplir este objetivo, se realiza un diagnóstico para identificar las estrategias motivacionales de tipo afectivo, que aplican los estudiantes de posgrados en su proceso de aprendizaje. Posteriormente, se diseña la CVA para activar la motivación académica. Por último, se examina el efecto de la

CVA sobre la motivación académica, en los estudiantes expuestos a la CVA.

Por ser una investigación de enfoque mixto, se establecen hipótesis para el componente cuantitativo y supuestos para el componente cualitativo. El componente cuantitativo asociado a la variable de estrategias motivacionales de tipo afectivo, y el componente cualitativo asociado a la motivación académica en términos de valor, expectativa y utilidad.

Para estrategias motivacionales de tipo afectivo, se determinan las siguientes hipótesis: 1) los estudiantes de posgrados tienden a motivarse, a través de autodiálogos positivos y elogios cuando abordan actividades académicas; 2) los estudiantes de posgrados tienden a proteger su ego, evitan compararse con los compañeros que tienen mejor rendimiento académico o más liderazgo; 3) los estudiantes de posgrados evitan el autoengaño, o mentir a sus compañeros para superarlos en actividades académicas, y 4) los estudiantes de posgrados esperan de sus profesores valoración positiva, calificación favorable y reconocimiento a su trabajo académico.

Para la motivación académica, en el componente valor, se observa la utilidad; en expectativa, el compromiso, y, en afecto, el gusto. Los supuestos que se establecen en su respectivo orden son: 1) los estudiantes de posgrados consideran que las actividades académicas son útiles cuando tienen objetivos claros, conocimiento actualizado y aplican en el ámbito cotidiano y profesional; 2) los estudiantes de posgrados aumentan su nivel de compromiso en las actividades académicas cuando se sienten en capa-

cidad de realizarlas, experimentan progreso y tienen los recursos necesarios; 3) los estudiantes de posgrados mejoran su aceptación por las actividades académicas cuando les resultan agradables y se sienten valorados.

El estudio es relevante para la comunidad académica porque:

- Entrega un marco conceptual de CVA con enfoque de constructivismo social.
- Propone una CVA como una estrategia didáctica para favorecer procesos de aprendizaje en modelos de educación virtual distancia.
- Diseña una CVA para fomentar la construcción de conocimiento colectivo, el diálogo entre iguales, intercambiar conocimiento y experiencia.
- Concibe al estudiante en la CVA como el actor principal del proceso.
- Empodera al estudiante del proceso de aprendizaje a través de actividades diseñadas, como experiencias de aprendizaje de tipo vivencial, recursos educativos a la medida, rúbricas de evaluación cualitativa y material complementario.
- Usa un lenguaje personalizado, directo, asertivo, sencillo y amable hacia el estudiante para que este perciba la voz de un profesor, que se preocupa por su proceso de aprendizaje.
- Integra a la CVA estrategias motivacionales de tipo afectivo para activar la motivación académica del estudiante.
- Observa la motivación académica de manera integral, considerando

que en el proceso de aprendizaje incide la actitud y la fuerza interna del estudiante (intrínseco), el ambiente donde sucede el aprendizaje (CVA) y la mediación pedagógica del profesor (extrínseco).

- Analiza los datos de forma integral, encuentra explicaciones tanto en resultados académicos como en relaciones e interacciones que se construyen en la CVA.
- Integra tecnología con intención pedagógica para lograr experiencias de aprendizaje e interacciones en la CVA significativas, divertidas, cercanas y reales. A su vez, potencia habilidades en uso de tecnologías de información y la comunicación (TIC) en los estudiantes.

## Fundamentación teórica

Para la fundamentación teórica, se tienen en cuenta dos aspectos: los antecedentes del problema de investigación y el marco conceptual que sustenta la investigación.

### Antecedentes del problema

Para los antecedentes, se efectuó una revisión documental con base en dos categorías: 1) estrategias motivacionales, de autorregulación motivacional o de automotivación; 2) comunidades de aprendizaje y comunidades virtuales de aprendizaje. A continuación la sinopsis cronológica de cada categoría.

### ***Estrategias motivacionales, de autorregulación motivacional o de automotivación***

García y Doménech (1997) analizaron la motivación del estudiante desde una perspectiva personal y contextual, y la intervención del profesor en el aula para mejorar la motivación de sus estudiantes. Recomiendan que el estudio de la motivación sea integral, que considere variables personales e internas y variables contextuales o externas. Resaltan que en el aprendizaje escolar con visión constructivista, los componentes cognitivo y afectivo están directamente relacionados; es decir, aspectos como intenciones, metas, percepciones y creencias del estudiante son decisivos en su proceso de aprendizaje e impactan en su rendimiento académico.

Barca-Lozano et al. (2012) evaluaron el impacto de variables personales relacionadas con las metas académicas y las estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico. El estudio les permitió concluir que las metas académicas de aprendizaje y las estrategias de autoeficacia son factores determinantes y de impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes.

Boza y Toscano (2012) analizaron factores asociados al aprendizaje motivado en universitarios para determinar los rasgos que diferencian a los estudiantes más motivados de los menos motivados. Establecieron como rasgos diferenciadores del aprendizaje motivado las metas cognitivas, sociales y de tarea, actitud orientada al éxito, éxito atribuido a sí mismo, motivos para estudiar asociados al futuro laboral, combinación de traba-

jo individual y colectivo, estrategias de aprendizaje e implicación en el estudio.

Suárez, Fernández y Anaya (2014) estudiaron los niveles motivacionales y el peso de las estrategias motivacionales en grupos de estudiantes con diferentes niveles motivacionales. Identificaron tres grupos con distintos niveles de motivación. El grupo de mayor volumen se caracterizó por querer demostrar su capacidad, por pretender evitar quedar mal ante sus compañeros y por manifestar preocupación ante situaciones de exámenes. Las estrategias motivacionales de mayor preferencia fueron: en expectativa, generación de expectativas positivas; en valor, generación de meta de autoderrota del ego y en afecto el autorrefuerzo.

Suárez y Fernández (2013) desarrollaron un modelo para explicar la incidencia de las estrategias motivacionales afectivas sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas. Concluyeron tres aspectos clave: 1) respecto a estrategias motivacionales afectivas, la más utilizada fue el autorrefuerzo, y el uso del engaño mostró relación con el género. 2) En cuanto a la relación entre las estrategias motivacionales afectivas y las metacognitivas y cognitivas, caracterizaron dos grupos: el grupo de estrategias adaptativas, con autorrefuerzo, valoración social y control de ansiedad y el grupo de estrategias desadaptativas, con engaño y comparación. 3) Respecto al modelo para explicar estas relaciones, observaron un efecto dominó o cascada, donde las estrategias metacognitivas impactaron las estrategias motivacionales y estas, a su vez, las estrategias cognitivas.

### **Comunidades de aprendizaje y comunidades virtuales de aprendizaje**

Zúñiga y Arnáez (2011) resaltaron el papel de las CVA en el contexto universitario, por medio de un caso de éxito de CVA fundamentado desde la comunicación ambiental, la educación ambiental y el tecnoconstructivismo. Cacheiro, Gallego y Murua (2014) realizaron una delimitación conceptual y una caracterización de cibercomunidades de aprendizaje para formación de profesores. Propuesta más cercana a comunidades de práctica que a comunidades de aprendizaje. El modelo incluye principios, estrategias, herramientas y funcionalidades para cibercomunidades de aprendizaje orientadas a la formación de profesores. González (2015) realizó una caracterización de comunidades de prácticas, tomando como referencia el concepto de comunidades virtuales de aprendizaje. Sus aportes tecnológicos y pedagógicos pueden ser integrados en modelos de educación a distancia y aprendizaje en red.

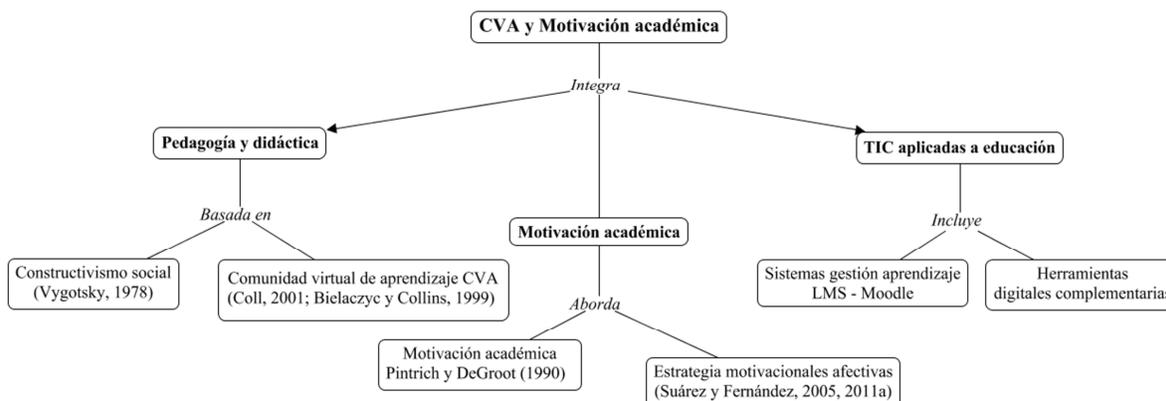
Rebollo, García, Buzón y Barragán (2013) realizaron una innovación educativa cuyo propósito fue describir una experiencia de aprendizaje colaborativo basada en CVA y enseñanza recíproca para conocer la valoración de los estudiantes. Observaron que la intervención del profesor está centrada en retroalimentación, seguimiento de tareas, refuerzo de acciones positivas y guía del proceso de aprendizaje. Y que los estudiantes valoran los aportes en habilidades sociales, habilidades comunicativas, así como cambios conceptuales y emocionales frente a la asignatura.

Belén, Paoloni y Rinaudo (2015) realizaron un estudio de caso con el objetivo de comprender cómo se construyen CVA en contextos de aprendizaje formal y no formal. La observación se realizó con estudiantes de posgrados modalidad distancia. Observaron en la CVA problemas genuinos, construcción colaborativa del conocimiento, metas compartidas, feedback, autonomía, identidad, participación y emociones. Confirmaron que se puede construir una CVA a partir de un curso virtual de posgrados.

### **Marco conceptual**

El marco conceptual de esta investigación integra tres componentes: 1) pedagogía y didáctica, 2) motivación académica y 3) TIC aplicadas a la educación. La figura 1 muestra los 3 componentes teóricos y sus conceptos más relevantes. Posteriormente, se realiza una síntesis descriptiva de cada componente.

Figura 1. Componentes teóricos.



Fuente. elaboración propia.

### Pedagogía y didáctica

El constructivismo surge en la década de los ochenta, con una visión social acerca de la construcción del conocimiento como una alternativa a la necesidad de conocer y dar sentido al mundo natural desde lo social. Se caracteriza por hacer énfasis en el aprendizaje significativo, negociación de significados y zonas de desarrollo próximo. Vygotsky (1978) es considerado el autor del constructivismo social. A partir de sus teorías, se han desarrollado diversas concepciones sociales sobre el aprendizaje. Algunas amplían o modifican sus postulados, pero la esencia del enfoque constructivista social permanece. El aspecto más relevante de esta corriente pedagógica es considerar al aprendiz como el resultado del proceso histórico y social, donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Para el constructivismo social, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio. Al entender el medio como el entorno social y cultural y no solo como un espacio físico.

Es importante precisar que aunque Vygotsky (1978) es considerado el padre del constructivismo social, esta teoría integra el aprendizaje significativo de Ausubel (1963). Aprendizaje enfocado en el estudiante como sujeto activo de Bruner (1960). Concibe al profesor como el artesano del aula y de las experiencias de aprendizaje. Como la persona que logra despertar el interés del estudiante, y le ofrece las herramientas para que, a su ritmo, primero construya sus propios significados y, luego, a través de un proceso social y colectivo, interactúe y reconstruya dichos significados (Piaget, 1952).

Como estrategia didáctica para activar la motivación académica, se propone la CVA con enfoque de aula (Coll, 2001; Bielaczyc y Collins, 1999), cuyo origen está en las comunidades de aprendizaje (CA). Las características más relevantes de las CA son:

- Visión compartida, los miembros persiguen un objetivo común y comparten recursos e información.

- Ayuda mutua, responsabilidad colectiva generada por la interacción colaborativa entre los miembros. Colaboran entre ellos para lograr los objetivos de forma eficiente.

- Responsabilidad individual, derecho a pertenecer a la comunidad. Cada miembro tiene un rol y responsabilidades con la comunidad.

- Interacción activa y positiva, cada miembro mantiene una relación colaborativa con los demás participantes. Tiene disposición para escuchar recomendaciones y aportes, y está en capacidad de ayudar a otros.

- Dominio, las comunidades surgen por la relación de intereses entre los participantes. En el contexto académico, pueden estar asociadas a las asignaturas propiamente.

- Habilidades complementarias, además de lograr los objetivos asociados al dominio, los miembros de la comunidad fortalecen habilidades sociales, como la comunicación, el liderazgo y el trabajo en equipo. El pensamiento crítico y la argumentación también pueden verse impactados según la evolución de la comunidad. Cuando se integran tecnologías, se ganan habilidades en estas herramientas.

- Otras: permiten valorar de forma crítica la experiencia académica, motivan la reflexión desde las experiencias propias, permiten identificar fortalezas y oportunidades de mejora, motivan el cambio y la

transformación personal y profesional, mejoran la toma de decisión individual y colectiva.

Bielaczyc y Collins (1999) consideran que las CA se basan en principios como la confianza, el respeto y el interés compartido. Agregan que es importante que se construya un clima de comunidad para afianzar el sentido de pertenencia de sus miembros. Respecto al trabajo colaborativo, resaltan la importancia de lograr interdependencia positiva entre los miembros de la comunidad, a fin de visualizar aportes y evolución de cada miembro.

Coll (2001) define las CA como instrumentos que facilitan el diálogo intercultural, la cultura de paz y el desarrollo sostenible. Considera que son estructuras alternativas que apoyan procesos de educación formal y no formal. Establece cuatro categorías: 1) CA referidas al aula, 2) CA referidas a la escuela o centro educativo, 3) CA referidas a una ciudad, comarca, región o zona territorial y 4) CA que operan en un entorno virtual CVA.

Para esta investigación, se define una CVA desde el modelo presentado por Coll (2001) para la cuarta categoría, y se integran aspectos de la primera categoría, por ser CVA que apoya procesos de aprendizaje en el aula. Las CVA cada vez cobran mayor importancia en la educación, específicamente en programas de modalidad semipresencial, distancia y virtual. Heredan las características de las CA y agregan el componente tecnológico. La tecnología tiene una doble función: por un lado, es un instrumento que facilita el intercambio y la comunica-

ción entre sus miembros, y, por otro, se convierte en el mediador para el proceso de aprendizaje (Coll, 2001).

### **Motivación académica**

En el estudio de la motivación, se han marcado dos fases (Rodríguez, 2009). En la primera, comprendida entre 1920 y 1960, se observan dos corrientes: el psicoanálisis y el conductismo. El psicoanálisis, de origen europeo y liderado por Freud, define motivación como energía psíquica, como la fuerza interna (intrínseca) que cada persona genera desde sus expectativas y preferencias. El conductismo, liderado por norteamericanos (Thorndike, Pavlov, Skinner), afirma que la motivación es un conjunto de cambios en la conducta humana, que ocurren como respuesta a impulsos y condiciones del medio (extrínseca). Tanto el psicoanálisis como el conductismo tienen limitaciones a la hora de estudiar la motivación académica, dado que no permiten diferenciar motivación de aprendizaje. Al estar integrada la motivación al aprendizaje, no es posible identificar las razones o causas que genera dicha motivación.

Durante la segunda fase desde 1970 hasta nuestros días, aparecen constructos cognitivos que integran variables como: atribuciones causales, percepciones de eficacia y control, percepciones de competencia, pensamientos vinculados a metas, afectos, valores, comportamientos sociales y autoconceptos. Se distingue el componente cognitivo del motivacional. A nivel cognitivo, se resalta la importancia de estructuras mentales, creencias y procesamiento de la información. A nivel motivacional, se

concibe la motivación como una fuerza interna (intrínseca), observable a través del comportamiento de la persona, que también puede ser afectada por agentes externos (extrínseca) o condiciones del medio. Aparecen estudios de enfoque mixto, en cuanto observan las variables cognitivas desde lo cuantitativo y las variables motivacionales desde lo cualitativo. El aporte más relevante de esta fase es aceptar que la motivación académica es propositiva e intencional, y que está guiada por las expectativas, creencias y preferencias de las personas.

Para hablar de motivación académica, es necesario recordar el concepto de *comportamiento motivado*. Proceso que integra activación, dirección y persistencia de la conducta. La activación se observa en el proceso de toma de decisión, cuando una persona opta por un camino, decide qué hacer o qué no hacer. La dirección sucede cuando define el rumbo, las metas. Se dice que su motivación aumenta en la medida en que persiste en la acción. El punto máximo lo alcanza cuando logra el objetivo. Así las cosas, es clave activar la motivación o animarse. Seguido a ello, tener clara la dirección, el norte, los objetivos y, por último, mantener el ritmo hasta el final, orientar las acciones al logro y generar estrategias metacognitivas, que permitan ajustar las acciones en función de las metas (Rodríguez, 2009).

Durante décadas, se ha argumentado que el rendimiento académico deficiente se debe a la baja motivación de los estudiantes. Sin embargo, no era posible identificar las causas, los procesos y el nivel comprometido de activación, dirección y persistencia. En este punto, el

constructo de aprendizaje motivado de Pintrich y DeGroot (1990) adquiere un valor importante. Para estos autores, el aprendizaje motivado tiene tres componentes:

- Valor: responde a la pregunta ¿por qué razón hago esta tarea?, se relaciona con la utilidad que otorga el estudiante a la tarea y las metas de logro que define.
- Expectativa: responde a la pregunta ¿estoy en capacidad de realizar esta tarea?, integra auto-percepción, percepción de competencia y percepción de compromiso.
- Afectivo: responde a la pregunta ¿cómo me siento al realizar esta tarea?, corresponde a los sentimientos y emociones afectivas, percepción de gusto y valoración.

### **Estrategias motivacionales**

Para Suárez y Fernández (2005; 2011a), las estrategias motivacionales, de autorregulación motivacional o de automotivación, son acciones o procedimientos que aplican los estudiantes en su proceso de aprendizaje para gestionar su motivación académica. Esta investigación toma en cuenta el aporte de estos autores y su escala de estrategias motivacionales afectivas. Instrumento desarrollado sobre el constructo de motivación académica aportado por Pintrich y De Groot (1990). La escala incluye estrategias de autorrefuerzo, valoración social, engaño, comparación y control de la ansiedad. En la sección de metodología, se describe cada tipo de estrategia.

### **Tecnologías de información y la comunicación aplicadas a la educación**

Las TIC han impactado diversas áreas de la sociedad actual, son parte del día a día del ciudadano. El uso y la dependencia de ellas es tal que en ocasiones solo nos damos cuenta de su importancia cuando no están presentes. Las TIC son agentes transversales a todas las disciplinas, su impacto en la educación ha marcado la evolución de los procesos de enseñanza-aprendizaje dada su naturaleza transformadora sobre los procesos de comunicación, herramienta fundamental de la educación. Las TIC han tenido incidencia en diversas modalidades educativas (presencial, distancia, virtual, abierta, semipresencial). El uso de tecnología con fines educativos se puede dar de dos formas: la primera como canal de comunicación, para apoyar la transmisión de información y los procesos de comunicación entre los actores del proceso educativo. La segunda como medio didáctico, dado que permite la construcción de recursos educativos, para apoyar procesos de enseñanza-aprendizaje (Coll, 2001).

En esta investigación, las TIC se usan como canal de comunicación o medio educativo, dado que facilitan el intercambio de información y las interacciones entre los participantes de la CVA. La tecnología seleccionada para configurar el espacio virtual se llama Moodle, un sistema de gestión de aprendizaje - Learning System Management LSM. Las características generales de estos sistemas son:

- Permiten definir un gobierno para el sistema, y controlan los accesos según los perfiles.
  - Guardan la traza de todas las interacciones que se producen en la plataforma.
  - Permiten el intercambio de información entre los usuarios. Ejemplo: envío de tareas por parte del estudiante, registro de calificaciones y feedback por parte del profesor, auditoría por parte del supervisor del sistema.
  - Incluyen funcionalidades de administración y mantenimiento para roles de tipo técnico (administradores del sistema).
  - Incluyen herramientas para el diseño de actividades educativas individuales y colectivas (foros, chat, videoconferencia, correo, wiki, glosario, buzón de tarea, cuestionario, encuesta, entre otros).
  - Soportan configuración en varios idiomas, personalización de diseño y estructura de cursos.
  - Facilitan la integración de objetos virtuales de aprendizaje o recursos educativos, desarrollados en otras tecnologías.
- Apoya modelos de pedagogía constructivista social.
  - Es de fácil uso, navegación sencilla, rápida e intuitiva.
  - Se ha masificado en modalidades a distancia y virtual a nivel global.
  - Permite la descarga de información en diversos formatos, según preferencias del usuario.
  - Agrega estadísticas gráficas a los informes de actividades realizadas en la plataforma.
  - Permite la definición de escalas y rúbricas de evaluación.
  - Permite la gestión de grupos de estudiantes.
  - Se puede obtener copia de seguridad de los cursos y restaurar copias existentes.

Además de Moodle, se usan herramientas digitales complementarias para las diversas actividades de aprendizaje, como: YouTube, Hangout, Drive, Canva, PiktoChart, Xmind, Knovio, CamStudio y Movenote.

## Metodología

Para el estudio, se utilizó un enfoque de investigación mixto de alcance descriptivo. La recolección de datos para el componente cuantitativo se realizó a través de una escala Likert de estrategias motivacionales afectivas. Para

Moodle, que es la plataforma educativa o LMS seleccionada para la CVA, agrega las siguientes funcionalidades:

- Garantiza el uso libre de la mayoría de sus componentes.

el componente cualitativo, se utilizó el diario de campo para sistematizar los hallazgos observados, en los entregables de actividades académicas de los estudiantes. El proceso metodológico inició con un diagnóstico para identificar las estrategias motivacionales afectivas que aplican los estudiantes de posgrados en su proceso de aprendizaje. Posteriormente, se diseñó la CVA para activar la motivación académica en los estudiantes. Por último, se examinó el efecto de la CVA sobre la motivación académica en los estudiantes expuestos a la CVA.

La muestra seleccionada fue de 90 estudiantes de posgrados —Especialización en Gerencia, modalidad virtual a distancia. Corresponde a estudiantes matriculados en el curso de competencias gerenciales, para los tres cuatrimestres de 2017. Los estudiantes fueron distri-

buidos en 6 grupos, con aproximadamente 15 estudiantes cada uno. Durante el primer cuatrimestre de 2017, se realizó la primera fase de la prueba piloto, con un grupo de 19 Estudiantes. El 69 % mujeres y el 31 % hombres, con edades entre 28 y 56 años, la edad media es de 35 años. El 85 % residen en Bogotá y el 15 % restante, en municipios aledaños a Cundinamarca. La investigación inició en enero de 2017 y finalizó en noviembre de 2017. Se realizó en la sede principal de una institución de educación superior privada de Bogotá, Colombia.

Para el diseño metodológico, se tuvieron en cuenta el componente cuantitativo y el componente cualitativo. A continuación se presenta la estructura metodológica, y se indican los objetivos, las categorías, las subcategorías y los instrumentos (tabla 1).

**Tabla 1.** Diseño metodológico.

<b>Componente: cuantitativo</b>		
<b>Objetivo:</b> identificar las estrategias motivacionales de tipo afectivo que aplican los estudiantes en su proceso de aprendizaje.		
Categoría (Variable dependiente)	Subcategorías (Variables independientes)	Instrumento
Estrategias motivacionales de tipo afectivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autorrefuerzo</li> <li>• Comparación</li> <li>• Control de ansiedad</li> <li>• Engaño</li> <li>• Valoración social</li> </ul>	Escala tipo Likert de estrategias motivacionales de tipo afectivo, elaborada por Suárez y Fernández (2005, 2011a). Instrumento con 0,75 de fiabilidad en Cronbach.
<b>Componente: cualitativo</b>		
<b>Objetivo:</b> examinar el efecto de la CVA sobre la motivación académica en los estudiantes expuestos a la CVA.		
Categoría (Variable dependiente)	Subcategorías (Variables independientes)	Instrumento
Motivación académica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valor: utilidad</li> <li>• Expectativa: compromiso</li> <li>• Afecto: gusto</li> </ul>	Diario de campo para sistematizar hallazgos.  Datos que provienen de entregables de actividades académicas e informes de interacciones en espacios de discusión.

**Fuente.** elaboración propia.

Para el componente cuantitativo, se definieron las siguientes hipótesis: 1) los estudiantes de posgrados tienden a motivarse a través de autodiálogos positivos y elogios cuando abordan actividades académicas; 2) los estudiantes de posgrados tienen a proteger su ego, evitan compararse con los compañeros que tienen mejor rendimiento académico o más liderazgo; 3) los estudiantes de posgrados evitan el autoengaño, o mentir a sus compañeros para superarlos en actividades académicas, y 4) los estudiantes de posgrados esperan de sus profesores valoración positiva, calificación favorable y reconocimiento a su trabajo académico.

Para el componente cualitativo, se definieron los siguientes supuestos: 1) los estudiantes de posgrados consideran que las actividades académicas son útiles cuando tienen objetivos claros, conocimiento actualizado y aplican en el ámbito cotidiano y profesional; 2) los estudiantes de posgrados aumentan su nivel de compromiso en las actividades académicas cuando se sienten en capacidad de realizarlas, experimentan progreso y tienen los recursos necesarios, y 3) los estudiantes de posgrados mejoran su aceptación por las actividades académicas cuando les resultan agradables y se sienten valorados.

Para el diseño de la CVA, se realizó una transposición del modelo difundido por Edwards Deming, conocido como círculo PHVA (Planear-Hacer-Verificar-Actuar). Todo el ciclo se realiza en un periodo de 8 semanas con cada grupo, que corresponde a la duración de los cursos de posgrados en la institución educativa seleccionada. A continuación se da a conocer una descripción de cada fase.

**Fase de exploración:** se ejecuta durante la semana 1 y 2. Incluye: presentación de participantes, reconocimiento del entorno virtual de la CVA, confirmación del dominio de interés, negociación de metas, asignación de roles y responsabilidades y definición de acuerdos. Al final se aplica la escala de estrategias motivacionales de tipo afectivo de Suárez y Fernández (2005, 2011a).

**Fase de apropiación:** se ejecuta durante la semana 3. Se espera que los miembros se sientan parte de la CVA. Incluye: conformación de grupos de trabajo, iniciación de interacciones, eliminación de barreras de comunicación y fortalecimiento de lazos sociales entre los participantes.

**Fase de construcción:** se ejecuta entre la semana 4 y 8. Es el periodo de mayor exigencia y el más productivo de la CVA. Se espera que las contribuciones mejoren en calidad, que aumenten las interacciones, que entre los participantes se generen diálogos constructivos, que se sientan en confianza para realimentarse entre ellos, que estén más empoderados de su proceso de aprendizaje, que activen sus estrategias motivacionales, que construyan su conocimiento según las experiencias individuales, que compartan en los espacios colectivos su experiencia para reafirmar y completar tanto sus saberes como los de sus compañeros.

**Fase de mejora continua:** se ejecuta al final de cada semana. En la última semana, se realiza la valoración del curso completo. Incluye: evaluación

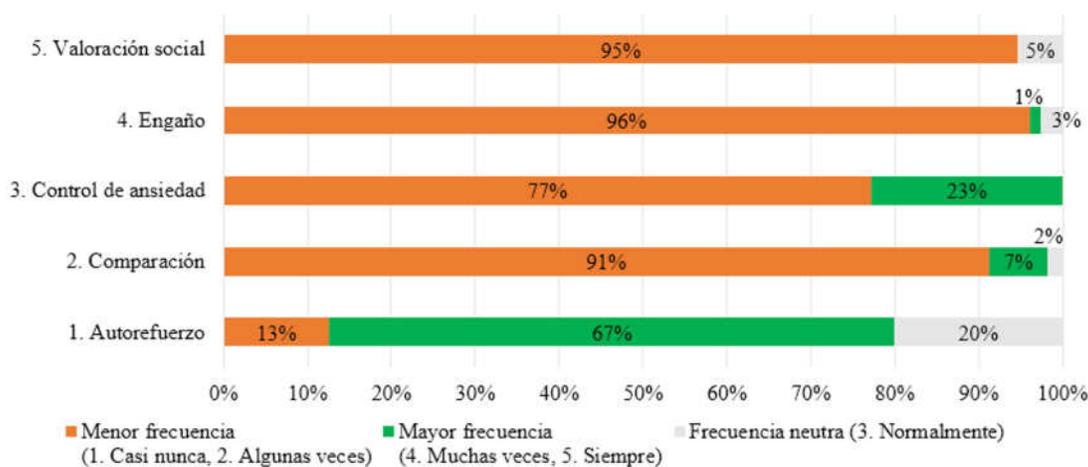
de tareas académicas individuales y colectivas, análisis de interacciones en la CVA, actualización de calificaciones y realimentación personalizada, publicación de tareas y resultados obtenidos por los estudiantes, se identifican oportunidades de mejora y se toman las acciones para evitar futuros desaciertos y replicar resultados favorables. En la semana 8, se aplica una encuesta de autoevaluación y lecciones aprendidas, cuando el estudiante realiza la valoración con base en unos criterios, reconoce aprendizajes, aporta recomendaciones para futuros cursos y se asigna su nota de autoevaluación.

Ver como anexo la “Descripción general del guion pedagógico”, que incluye fases de la CVA, unidades de aprendizaje, semana, nombre de actividad y descripción de actividad.

## Discusión de resultados

**Objetivo específico 1.** Identificar las estrategias motivacionales de tipo afectivo, que aplican los Estudiantes de Posgrados en su proceso de aprendizaje.

**Figura 2.** Resultados de estrategias motivacionales afectivas.



Fuente. Elaboración propia.

El autorefuerzo es la estrategia motivacional afectiva más frecuente entre los Estudiantes. El 67% reconoce que siempre o casi siempre, acude a los autodiálogos positivos y elogios al afrontar actividades académicas.

El engaño, la valoración social y la comparación, son las estrategias motivacionales afectivas menos frecuentes entre

los Estudiantes. Más del 90% evitan engañarse, mentir a sus compañeros, depender de valoraciones externas, depender del reconocimiento de Padres y Profesores, compararse con otros y no se afectan por los resultados de sus compañeros.

El control de ansiedad es una estrategia motivacional afectiva poco frecuente

entre los Estudiantes. El 77% manifiesta que casi nunca o algunas veces, ha utilizado estrategias como decirse que no es necesario preocuparse, no alterarse ante posibles errores o generar pensamientos positivos. El 23% restante, acepta que siempre o casi siempre acude a estas estrategias.

Ver como anexo “Escala de estrategias motivacionales afectivas y resultados”.

**Objetivo específico 2.** *Examinar el efecto de la CVA sobre la motivación académica en los estudiantes expuestos a la CVA.*

Se examinó el efecto de la CVA sobre tres variables de motivación académica (utilidad, compromiso y gusto), correspondientes al componente de valor, expectativa y afecto.

**La percepción de utilidad:** para los estudiantes, el curso de competencias gerenciales fue de gran utilidad. Los temas mejor valorados fueron: comunicación, inteligencia emocional y resolución de problemas. Reconocieron la aplicación de las diferentes herramientas gerenciales, tanto en el ámbito personal como profesional. Durante la ejecución de las actividades de aprendizaje, el soporte fue mínimo; lo cual refleja que para el estudiante fue claro el objetivo de cada actividad, el proceso que debía seguir, el resultado esperado y los criterios de evaluación.

**El nivel de compromiso:** se observó un nivel de compromiso alto por parte de los estudiantes. Durante las primeras semanas, algunos no realizaron sus entregas a tiempo, dadas algunas

oportunidades en manejo de plataforma tecnológica. A partir de la semana 3, más del 90 % de los estudiantes realizaron sus entregas antes de la fecha y participaron en los diferentes espacios de discusión varias veces. Las interacciones aumentaron de forma exponencial. Se observó la preocupación por publicar o enviar sus tareas oportunamente, leer los aportes de sus compañeros, visitar la plataforma en promedio cada 2 días, algunos diariamente. La mayoría configuró su cuenta de correo en el celular para estar informado de todas las actividades de la CVA.

**La percepción de gusto:** los encuentros virtuales por videoconferencia fueron las actividades de mayor agrado para los estudiantes. Se mostraron alegres al ver a su tutora e interactuar en línea con ella y sus compañeros. Reconocen que cuando se escucha al tutor virtual, se eliminan barreras de comunicación. Reflejaron aceptación por las tecnologías utilizadas, pese a los retos que generaron en algunos. Las actividades grupales de talento humano y resolución de problemas tuvieron alta aceptación, dado el enfoque lúdico, la integración de tecnología y la oportunidad de trabajar con sus compañeros de forma virtual.

## Conclusiones

### De objetivos específicos

- El autorrefuerzo es la estrategia motivacional afectiva más frecuente entre los estudiantes de posgrados. El engaño, la valoración social y la comparación

son las estrategias menos frecuentes. El control de ansiedad se ubica en un punto medio.

- Las CVA tienen efectos positivos sobre la motivación académica de los estudiantes de posgrados, en términos de utilidad, compromiso y gusto; variables asociadas al componente de valor, expectativa y afecto, respectivamente.

### De hipótesis

Se confirma que 1) los estudiantes de posgrados tienden a motivarse a través de autodiálogos positivos y elogios cuando abordan actividades académicas; 2) los estudiantes de posgrados tienden a proteger su ego, evitan compararse con los compañeros que tienen mejor rendimiento académico o más liderazgo, y 3) los estudiantes de posgrados evitan el autoengaño o mentirles a sus compañeros para superarlos en actividades académicas.

Se rechaza la hipótesis de que los estudiantes de posgrados esperan valoración positiva, calificación favorable y reconocimiento a su trabajo académico.

### De supuestos

Se confirma que 1) los estudiantes de posgrados consideran que las actividades académicas son útiles cuando tienen objetivos claros, conocimiento actualizado y aplican en el ámbito cotidiano y profesional; 2) los estudiantes de posgrados aumentan su nivel de compromiso en las actividades académicas cuando se sienten en capacidad de realizarlas, experimentan progreso y tienen los recursos necesarios, y 3) los estudiantes de pos-

grados mejoran su aceptación por las actividades académicas cuando les resultan agradables y se sienten valorados.

### De otros autores se reafirman los siguientes aportes:

- El autorrefuerzo en componente de afecto y la generación de expectativas positivas en componente de expectativa son las estrategias motivacionales afectivas de mayor preferencia en los estudiantes (Suárez y Fernández, 2013).
- El rol del profesor en la CVA está centrado en la retroalimentación, el seguimiento de tareas, el refuerzo de acciones positivas y la guía del proceso de aprendizaje (Rebollo, García, Buzón y Barragán, 2013)
- Cuando se trabaja bajo un modelo de CVA, los estudiantes valoran los aportes en habilidades sociales, habilidades comunicativas; así como cambios conceptuales y emocionales frente a la asignatura (Rebollo, García, Buzón y Barragán, 2013)
- A partir de un curso virtual de posgrados, sí es posible construir CVA (Belén, Paoloni y Rinaudo, 2015).

Para futuros estudios, se recomienda: aplicar la escala de estrategias motivacionales completa. Ajustar la escala para estudiantes de posgrados. Observar el efecto de la CVA sobre el progreso académico. Integrar el análisis de metas académicas. Complementar los resultados con entrevistas individuales o grupos focales.

## Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Nueva York: Grune & Stratton.
- Barca-Lozano, A., Almeida, L., Porto-Rioboo, A., Peralbo-Uzquiano, M. y Brenlla-Blanco, J. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, 28. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.3.156101>
- Belén Martín, R., Paoloni, P. V. y Rinaudo, M. C. (2015). Una mirada retrospectiva en la conformación de una comunidad virtual de aprendizaje. Un estudio con alumnos de posgrado. *RED-Revista de Educación a Distancia*, (47). Recuperado de <http://revistas.um.es/red/article/view/242441/184251>
- Bielaczyc, K. y Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice. En Ch. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory (vol. II)* (pp. 269-292). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boza Carreño, A. y Toscano Cruz, M. O. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje. *Aprendizaje Motivado en Alumnos Universitarios*, 16. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART8.pdf>
- Bruner, J. S. (1963). *El proceso de la educación*. México: Ed. Uteha.
- Cacheiro González, M. L., Gallego Gil, D. J. y Murua Anzola, I. (2014). Las cibercomunidades de aprendizaje (cCA) en la formación del profesorado. *RED-Revista de Educación a Distancia*, (43). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54732569005>
- Coll, C. (2001). *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Forum Universal de las Culturas*. Ponencia presentada en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona, España. Recuperado de [https://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las\\_comunidades\\_de\\_aprendizaje\\_y\\_el\\_futuro\\_de\\_la\\_educacion.pdf](https://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las_comunidades_de_aprendizaje_y_el_futuro_de_la_educacion.pdf)
- García Bacete, F. J. y Doménech Betoret, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *REME Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/158952>
- García, M. S., González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C. y González, R. (1998). *El cuestionario de metas académicas (CMA). Un instrumento para la evaluación de la orientación motivacional de los alumnos de educación secundaria*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/45426.pdf>
- González Pérez, M. A. (2015). Enriquecimiento tecnológico y psicopedagógico del concepto de comunidades de práctica en la educación a distancia. *RED-Revista de Educación a Distancia*, (47). Recuperado de <http://revistas.um.es/red/article/view/242421/184241>
- Hernández, H. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. M. P. (2006). *Metodología de la investigación* (4.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Murua Anzola, I., Cacheiro González, M. y Gallego Gil, D. (2014). Las cibercomunidades de aprendizaje (cCA) en la formación del profesorado. *RED-Revista de Educación a Distancia*, (43), 1-29. Recuperado de [http://www.um.es/lead/red/43/gallego\\_et\\_al.pdf](http://www.um.es/lead/red/43/gallego_et_al.pdf)
- Piaget, J. (1952). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psiqué.
- Pintrich, P. R. y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Rebollo Catalán, M. Á., García Pérez, R., Buzón García, O. y Barragán Sánchez, R. (2013). Las comunidades virtuales como potencial pedagógico para el aprendizaje colaborativo a través de las TIC. *Enseñanza & Teaching*, (30). Recuperado de <https://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/129498>

- Rodríguez Fuentes, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ESO*. RUC- Repositorio Universidad Coruña, tesis doctoral. Recuperado de <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/5669>
- Suárez Riveiro, J. y Fernández Suárez, A. (2005). Escalas de evaluación de las estrategias motivacionales de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 21. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/download/27221/26401>
- Suárez Riveiro, J. y Fernández Suárez, A. (2011). Evaluación de las estrategias de autorregulación afectivo-motivacional de los estudiantes: las EEMA-VS. *Anales de Psicología*, 27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16720051013>
- Suárez Riveiro, J. y Fernández Suárez, A. (2013). Un modelo sobre cómo las estrategias motivacionales relacionadas con el componente de afectividad inciden sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas. *Educación XX1*, (16). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.2.16.10340>
- Suárez Riveiro, J., Fernández Suárez, A. y Anaya Nieto, D. (2014). Niveles motivacionales en los estudiantes de secundaria y su discriminación en función de las estrategias motivacionales. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicología*, 23. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.1.2012.11394>
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Letuario.
- Zúñiga-Vega, C. y Arnáez-Serrano, E. (2011). Comunidades virtuales de aprendizaje, espacios dinámicos para enfrentar el siglo XXI. *Revista Tecnología en Marcha*, 23. Recuperado de [http://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec\\_marcha/article/view/130/129](http://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_marcha/article/view/130/129)

## Anexos

### Anexo 1. Escala de estrategias motivacionales afectivas y resultados.

	1. Casi nunca (%)	2. Algunas veces (%)	3. Normalmente (%)	4. Muchas veces (%)	5. Siempre (%)
<b>1. Estrategias de autorrefuerzo</b>					
2. Suelo motivarme en el transcurso de las actividades académicas, diciéndome a mí mismo que lo estoy haciendo bien y alabando mi trabajo.	11	11	21	37	21
11. Ante una tarea compleja, suelo motivarme a mí mismo, diciéndome que soy capaz de esforzarme lo suficiente como para hacerla bien.	0	0	26	16	58
15. Me suelo motivar a mí mismo dándome ánimos.	5	16	16	16	47
17. Ante una tarea complicada, me motivo a mí mismo, diciéndome que tengo la capacidad suficiente para hacerla.	0	11	16	11	63
19. Ante una tarea difícil, me motivo diciéndome que obtendré resultados positivos.	0	11	21	5	63
<b>2. Estrategias de comparación</b>					
7. Evito compararme con los demás si obtienen buenos resultados, pues me hacen sentir mal.	37	37	5	11	11
13. Los malos resultados de los demás me hacen sentir bien en relación con mis estudios.	95	5	0	0	0
18. Los buenos resultados de los demás en los estudios me hacen sentir mal.	95	5	0	0	0

<b>3. Estrategias de control de ansiedad</b>					
1. Cuando me encuentro con dificultades en una tarea académica, me digo a mí mismo que NO es necesario preocuparse, que seguramente más tarde veré las cosas más claras.	37	32	0	16	16
6. Cuando me encuentro con dificultades en una tarea académica, trato de NO preocuparme por si cometo errores.	58	32	0	5	5
9. Cuando me encuentro con dificultades durante el aprendizaje, trato de NO preocuparme por el resultado y tener pensamientos positivos.	47	26	0	21	5
<b>4. Estrategias de engaño</b>					
3. En ocasiones miento sobre mi preparación de los exámenes o de las asignaturas para que mis compañeros NO vean la necesidad de tener que esforzarse.	95	5	0	0	0
5. En ocasiones miento a mis compañeros sobre mi tiempo de estudio para que ellos NO consideren necesario dedicar tanto tiempo.	100	0	0	0	0
12. Pese a que me esfuerzo en mis estudios, trato de hacer ver a los demás que mis buenos resultados se deben a la suerte o a lo fácil que era el examen o la tarea.	84	11	5	0	0
16. Aunque me considero un estudiante competente, trato de hacer ver a los demás que NO lo soy tanto.	63	26	5	5	0
<b>5. Estrategias de valoración social</b>					
4. Para motivarme en mis estudios, suelo buscar que mis amigos o compañeros realicen valoraciones positivas sobre mi actividad académica.	79	16	5	0	0
8. Para sentirme más satisfecho con mi aprendizaje busco que otros reconozcan mis esfuerzos.	63	26	11	0	0
10. Para sentirme más satisfecho con mi aprendizaje busco ser elogiado por mis padres o profesores.	68	32	0	0	0
14. Intento que otros reconozcan mi capacidad para así sentirme más satisfecho.	79	16	5	0	0
<b>Verde: más frecuentes</b>					
<b>Naranja: menos frecuentes</b>					

Fuente. Suárez y Fernández (2005, 2011a)

## Anexo 2. Descripción general del guion pedagógico.

<b>Fase CVA: 1. Exploración sensibilización</b>		
<b>Semanas: 1 y 2</b>		
Unidad	Actividad	Descripción
1. Apertura: Presentación y reconocimiento del aula	Act. 1 Videoforo de presentación (individual)	En esta actividad, vas a presentarte ante tus compañeros y la tutora a través de un video. El objetivo es que compartas de una forma más cercana aspectos de tu perfil laboral, académico y expectativas del curso. Conocer a tus compañeros y tutora te permite identificar conexiones y sensibilizar tus interacciones virtuales.
1. Apertura: Presentación y reconocimiento del aula	Act. 2 Videoconferencia de inducción (individual)	En esta actividad, vas a participar en la videoconferencia, realizada por la tutora a través de Hangout, durante 60 minutos. El objetivo es que comprendas los aspectos generales del curso, la estructura del aula virtual y resuelvas dudas relacionadas con los contenidos, las actividades, el cronograma, la evaluación, las fechas de entrega, los grupos de trabajo, la plataforma tecnológica, los acuerdos y otros.
1. Apertura: Presentación y reconocimiento del aula	Encuesta de estrategias motivacionales afectivas	Se aplicó la escala de estrategias motivacionales afectivas, elaborada por Suárez y Fernández (2005, 2011a).
2. Introducción: gerente, habilidades y roles	Act. 3 Foro de introducción (individual)	En esta actividad, vas a participar en un foro, con base en la lectura. El objetivo es que expliques las habilidades gerenciales y su relación con la ética del gerente.
<b>Fase CVA: 2. Apropriación</b>		
<b>Semana: 3</b>		
3. Inteligencia emocional	Act. 4 Infografía de inteligencia emocional (individual)	En esta actividad, vas a realizar una infografía de inteligencia emocional, con base en una lectura. Puedes usar los programas tradicionales de ofimática (Word, Power Point, Publisher). También puedes usar herramientas digitales en línea especiales para este tipo de esquemas. El objetivo es comprender el impacto de la inteligencia emocional en las relaciones humanas de la organización.
<b>Fase: 3. Construcción</b>		
<b>Semana: 4 a 8</b>		
4. Comunicación	Act. 5 Videoconferencia de comunicación (individual)	En esta actividad, vas a participar en la videoconferencia, realizada por la tutora a través de Hangout, durante 60 minutos. El objetivo es que identifiques tu estilo de comunicación y conozcas las buenas prácticas de comunicación asertiva y escucha activa.
5. Liderazgo	Act. 6 Cuadro comparativo de liderazgo (individual)	En esta actividad, vas a analizar los diferentes estilos de liderazgo y vas a construir un cuadro comparativo, que incluya características clave, ventajas y desventajas. El objetivo es que identifiques los estilos de liderazgo y las herramientas para influir positivamente en las personas.
6. Talento humano	Act. 7 Videopresentación de talento humano (grupal)	En esta actividad con tu grupo de trabajo, vas a realizar una videopresentación de talento humano. Es necesario elaborar una presentación y luego grabar un video. El objetivo es que comprendas el proceso de gestión de talento humano y las herramientas para atraer, retener y potenciar el capital humano de la organización.
7. <i>Coaching</i>	Act. 8 Mapa mental de <i>coaching</i> (individual)	En esta actividad, vas a realizar un mapa mental con base en una lectura. Lo elaboras usando una herramienta digital especial para este tipo de esquemas. El objetivo es que conozcas las técnicas y buenas prácticas del <i>coaching</i> para favorecer el logro de objetivos individuales y colectivos.
8. Solución de problemas y toma decisiones	Act. 9 Diseño de problema y solución (grupal)	En esta actividad con tu grupo de trabajo, vas a diseñar un problema de tipo gerencial y vas a documentar las fases clave del proceso, integrando aportes de los tres autores recomendados. El objetivo es que experimentes con herramientas para la solución de problemas y toma de decisiones de nivel gerencial.

<b>Fase CVA: 4. Mejora continua</b> <b>Semana: 4 a 8 (se repite al final de cada semana)</b>		
9. Cierre: autoevaluación y lecciones aprendidas	Act. 10 Autoevaluación y lecciones aprendidas (individual)	En esta actividad, vas a realizar la autoevaluación y lecciones aprendidas del curso. El objetivo es que identifiques motivaciones, interferencias y potenciadores del proceso de aprendizaje. Para ello, realizas una valoración de tu proceso de aprendizaje, documentas tus recomendaciones para mejorar el curso y te asignes una nota de autoevaluación.

**Fuente.** Elaboración propia.