

Artigo Original

¿Qué piensan los tutores inexpertos sobre la motivación de los estudiantes en la EAD? Un estudio de caso

What do inexperienced tutors think about student motivation in Distance Education? A Case Study

O que tutores inexperientes pensam sobre a motivação dos alunos na EAD? Um estudo de caso

Pércia Paiva Barbosa¹ e Suzana Ursi²

Resumen

Uno de los personajes importantes de la Educación a Distancia (EAD) es el tutor. Se destaca, entre sus tareas, la necesidad de motivar a los estudiantes para el aprendizaje. Por lo tanto, en esta investigación, se busca comprender cómo estos educadores identifican a los estudiantes motivados para el aprendizaje y qué criterios utilizan para ello. Un pequeño grupo de nueve tutores de un curso a distancia, sin formación ni experiencia previa, ha respondido a un cuestionario con cuatro preguntas abiertas, que han sido analizadas por Análisis Textual Discursivo. De ese modo, como criterios para reconocer a los estudiantes motivados para el aprendizaje, los tutores citaron: i) la conducta activa del estudiante; ii) la búsqueda de información; iii) la asiduidad; iv) proporcionarle explicaciones al tutor; v) la preocupación por la calidad de las actividades desarrolladas; vi) la evolución de calificaciones; y vii) la puntualidad en la entrega de tareas. Se verifica, de esta manera, que

¹ Universidade de São Paulo <https://orcid.org/0000-0002-0063-5730>

² [Universidade de São Paulo <https://orcid.org/0000-0002-1493-2496>

muchos de estos criterios corroboran con otros resultados en la literatura. Sin embargo, se asume que otros factores pueden estar relacionados con la motivación del estudiante en la educación a distancia y que a estos se pueden agregar nuevos criterios, dependiendo del contexto investigado. Se cree que esta investigación se suma a las demás, ya que presenta nuevos elementos para la reflexión y para el perfeccionamiento de la formación y desempeño del tutor en los cursos a distancia.

Palabras clave: Educación a Distancia. Tutor. Motivación para el aprendizaje.

Abstract

The tutor is an important figure in Distance Education (DE) that has to motivate students to learn. In this study, we aimed to investigate how tutors identify students' motivation to learn and what criteria they use for this. A small group of nine tutors of a distance course, without previous training or experience, answered a questionnaire with four questions, which were analyzed by Discursive Textual Analysis. We found that tutors use the following criteria to identify motivated learners: i) active behavior; ii) the search for information; iii) attendance; iv) explanations to the tutor, when necessary; v) concern with the quality of the activities developed; vi) improvement in grades; and vii) punctuality in the tasks. Many of these criteria are similar to other researches. However, we assume that other factors may be related to the student's motivation in DE and other criteria can be added to these, depending on the investigated context. This research can contribute to other studies because it presents new elements for the improvement of the training of the tutor in DE.

Keywords: Distance Education. Instructor. Motivation.

Resumo

Um dos importantes personagens da Educação a Distância (EAD) é o tutor. Entre suas tarefas, destaca-se a necessidade de motivar os estudantes para a aprendizagem. Logo, nesta pesquisa, deseja-se compreender

como esses educadores caracterizam alunos motivados para o aprendizado e quais critérios utilizam para isso. Um pequeno grupo de nove tutores de um curso a distância, sem formação ou experiência prévia, respondeu a um questionário com quatro questões abertas, as quais foram analisadas por Análise Textual Discursiva. Desse modo, como critérios para a identificação de estudantes motivados para a aprendizagem, citaram: i) o comportamento ativo do aluno; ii) a busca por informações; iii) a assiduidade; iv) a prestação de esclarecimentos ao tutor; v) a preocupação com a qualidade das atividades desenvolvidas; vi) a manutenção/ evolução de notas; vii) a pontualidade na entrega de tarefas. Verifica-se, assim, que muitos desses critérios corroboram com resultados existentes na literatura. Porém assume-se que outros fatores podem estar relacionados à motivação do aluno na EAD e que novos critérios podem ser adicionados a estes, dependendo do contexto investigado. Acredita-se que esta pesquisa se soma às demais, na medida em que apresenta novos elementos para reflexão e aprimoramento da formação e atuação do tutor nos cursos a distância.

Palavras-chave: Educação a Distância. Tutor. Motivação para aprendizagem

Introducción

La Educación a Distancia (EAD), aunque parezca una innovación actual, tiene una larga trayectoria. Podemos definirla como la modalidad educativa en la que alumnos y profesores se encuentran separados física o temporalmente, siendo que, para ello, es necesario utilizar tecnologías de la información y la comunicación (MEC, 2018). Es importante resaltar que dicho enfoque se diferencia de la “educación remota de emergencia”, ya que esta se desarrolla debido a una circunstancia que provoca un cambio temporal en las actividades presenciales, como lo ocurrido durante la pandemia de la Enfermedad por el Coronavirus 19 (COVID 19), a del año 2020. En la EAD, por el contrario, las experiencias educativas se planifican y proyectan, desde el principio, para que ocurran en línea (HODGES *et al.*, 2020).

Uno de los personajes importantes de la Educación a Distancia es el

tutor. Así, cuando se rescata la etimología de esta palabra, se identifica su relación con "protección" y "poder" (ALUANI, 2015). Sin embargo, aunque el término se refiere a un individuo que desempeña funciones de importancia reconocida, este marco no siempre se materializa en los cursos de educación a distancia, ya que es posible identificar un valor secundario atribuido a esta función. En este escenario se han realizado diferentes estudios para entender el papel del tutor en la EAD y, con ello, la pregunta es: ¿Qué significa ser tutor? ¿Cuál es tu experiencia? ¿Cuál es su influencia para el alumno de cursos a distancia? (ALUANI, 2015; BURNS, 2011; XIAO, 2012).

Botelho y Maffra (2009) creen que el tutor tiene la misma función que un profesor, lo cual se acerca a las ideas defendidas por Schlosser (2010). Otros autores, como Becker, Ferretti y Domingues (2019) y Vergara (2007), sostienen que el papel del tutor es diferente del papel docente, teniendo el primero, como algunas de sus funciones, el seguimiento de las actividades realizadas por estudiantes en entornos virtuales de aprendizaje (EVA), la promoción de debates y el fomento de las reflexiones de los estudiantes. En cuanto a las tareas del profesor de educación a distancia, los autores citan la elaboración de la propuesta pedagógica de una determinada asignatura y el desarrollo de los materiales didácticos que se utilizarán en ella, visión compartida también por el Ministerio de la Educación brasileño, que se encuentran en los puntos de referencia de Calidad para la Educación Superior a Distancia (MEC, 2007). Cabe destacar que, en Brasil, en la actualidad, la "profesión" tutor no está regulada por leyes, corresponde a cada institución educativa seleccionar el perfil deseado y la formación de este educador, así como delimitar las tareas que realizará. en los cursos ofrecidos (SOEK; HARACEMIV, 2008).

Sumado a las diferencias relacionadas con las funciones pedagógicas del tutor y del profesor en los cursos a distancia, algunos investigadores también enumeran, como deber del primero, una acción centrada en los aspectos emocionales de los estudiantes de este tipo de enseñanza. White *et al.* (2005), por ejemplo, mencionan, como las actitudes que se esperan de un tutor, la capacidad de estar abierto a los estudiantes, de ser paciente y de animar a los alumnos. Moore y Kearsley (2011), a su

vez, añaden que los buenos educadores de educación a distancia deben tener la capacidad de comprender la personalidad de los estudiantes, identificando sus emociones. Vergara (2007), Xiao (2012), Castro y Mattei (2008) citan la importancia de este educador para el proceso motivacional de los aprendices.

Al pensar en la importancia de la motivación para el aprendizaje de un alumno en EAD, se encuentran algunas dificultades en las investigaciones, una de ellas relacionada con el hecho de que el término en cuestión es polisémico: Según Sen, Yilmaz y Yurdugül (2014), la “motivación” puede estar relacionada con la consecución de metas – como en la definición de Lindner (1998) – pero también con algo capaz de dirigir la conducta de un individuo – como se puede detectar en la investigación de Keller (1999) –, entre otras posibilidades. No es el enfoque de este artículo realizar una revisión teórica del término, sin embargo la definición de Lefrançois (2006) se considera cercana a los objetivos de esta investigación. Dicho investigador relaciona la motivación con la “acción” de un individuo, afirmando que las razones son las causas que producen efectos en la conducta de un sujeto.

Con base en la definición citada anteriormente, se considera que la motivación de un estudiante para el aprendizaje es capaz de impulsarlo a desarrollar ciertas acciones que garanticen su aprendizaje, lo que termina reflejándose en su desempeño en los estudios, denominado “buen desempeño” o “buen desarrollo” en esta investigación. Esto quiere decir que, al igual que Pintrich y Schunk (2002), en este estudio se cree que, a pesar de que la motivación no se observa directamente, puede inferirse a partir de determinadas conductas de un individuo. En este marco, entre las acciones de un alumno que culminan en su “buen desempeño” o “buen desarrollo” durante un curso y que posiblemente muestren su motivación por el aprendizaje, Cavenaghi (2009, p. 2) afirma:

[...] la motivación es un aspecto importante en el proceso de aprendizaje en el aula, ya que de ella depende la intensidad y la calidad de la implicación necesaria para aprender. Los estudiantes desmotivados por las tareas escolares presentan un desempeño por debajo de su potencial real, se distraen fácilmente, no participan en las

clases, estudian poco o nada y se distancian del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, aprenden poco, corriendo el riesgo de abandonar la escuela, limitando sus oportunidades futuras. Por el contrario, un alumno motivado se involucra activamente en el proceso de aprendizaje, con esfuerzo, persistencia e incluso entusiasmo en la realización de tareas, desarrollando habilidades y superando desafíos.

En vista de lo anterior, y considerando el importante papel del tutor en la motivación de los estudiantes en los cursos a distancia, se considera fundamental que dicho educador sea capaz de identificar a los estudiantes motivados (y, en consecuencia, a los desmotivados) para el aprendizaje, desarrollando estrategias capaces de ayudarlos a seguir participando en sus estudios. Por tanto, con este trabajo se pretende: i) detectar cómo un tutor caracteriza a los estudiantes motivados para el aprendizaje; ii) establecer criterios (a partir de lo que los tutores encuestados caracterizan como “buen desempeño” o “buen desarrollo”) capaces de ayudar a identificar a los estudiantes motivados para el aprendizaje.

Metodología

Esta investigación puede caracterizarse como una investigación cualitativa (LANKSHEAR; KNOBEL, 2004), en la que el estudio de caso fue el enfoque utilizado. Entre las características de este tipo de estudios, Lüdke y André (1986) destacan el hecho de apuntar al descubrimiento, además de permitir la “interpretación en contexto” para una comprensión más completa de un objeto investigado. Además, buscan relatar experiencias para que el lector se pregunte qué puede (o no) aplicar a su situación de investigación.

El contexto de esta investigación es un curso ofrecido a distancia para profesores del estado de São Paulo: el *Curso de Especialización para Docentes de Biología* (EspBio) del programa *Rede São Paulo de Formação Docente* (RedeFor). Cada curso de la RedeFor tuvo una duración media de un año, con una carga de trabajo total de 360 horas,

organizado en 4 módulos que comprenden dos asignaturas de 45 horas. El EspBio contó con aproximadamente 800 alumnos (profesores en formación continua) a lo largo de dos ediciones de oferta, entre los años 2010 y 2013. En cada edición, los alumnos se dividieron en unos 10 grupos, cada uno asistido por 2 tutores.

De este modo, los sujetos de investigación fueron los tutores que formaron parte del equipo pedagógico del curso EspBio (segunda edición), siendo que todos ellos fueron invitados a participar voluntariamente en esta investigación (aproximadamente 20 tutores). De estos, nueve aceptaron colaborar con este trabajo y tenían el siguiente perfil: un hombre y ocho mujeres. Todos tenían edades comprendidas entre los 25 y los 35 años, con formación en el área de Ciencias Biológicas, y uno de ellos tenía solo el título de grado, y el resto cursaba estudios de postgrado o los habían completado. De este grupo, cuatro tenían alguna experiencia previa con la docencia presencial y siete habían trabajado en el programa RedeFor en su primera edición (2010-2011), configurándose para ellos como experiencia única con la EAD. Cabe destacar que el único tipo de formación ofrecida a estos tutores por el EspBio/ RedeFor fue un curso de 30 horas de familiarización con la plataforma Moodle. Por iniciativa específica de la coordinación, se realizaron encuentros presenciales quincenales con el equipo de tutores para discutir la marcha del curso, que también fue realizado por un grupo de correos electrónicos creado para ese propósito. En el presente estudio, los tutores investigados realizaron funciones similares a las descritas por Becker, Ferretti y Domingues (2019), Vergara (2007) y MEC (2007), presentadas en el apartado Introducción de este texto.

Considerando el papel crucial que juega el tutor para la motivación de los alumnos en Educación a Distancia, se diseñó un cuestionario abierto, que tenía como objetivo mostrar cómo los tutores caracterizaban a los estudiantes motivados y qué criterios utilizaron para identificarlos. Debido al hecho de que el término "motivación" es polisémico, a menudo dificulta que las personas lo interpreten (SEN; YILMAZ; YURDUGÜL, 2014), y considerando la estrecha relación entre las acciones de un alumno motivado a aprender y su desempeño en los estudios (CAVENAGHI, 2009), se consideró pertinente incluir preguntas

relacionadas con este último aspecto en el instrumento de análisis utilizado en esta investigación. Así, la intención fue confirmar cuáles serían realmente los criterios capaces de identificar a los alumnos motivados para el aprendizaje, según la percepción de los tutores encuestados. A partir de los ajustes realizados tras la aplicación de una prueba piloto de este instrumento de investigación, las preguntas finales del cuestionario fueron:

1. *¿Para usted, qué es un cursista¹ motivado [para el aprendizaje]?*
2. *¿Qué criterios usted podría enumerar para identificar a un cursista motivado [para el aprendizaje]?*
3. *¿Cómo definiría usted, en el contexto del curso que está impartiendo, a un cursista con “buen desempeño”?*
4. *¿Qué criterios usted podría enumerar para identificar a un cursista que esté mostrando un “buen desarrollo”?*

La evaluación de las respuestas se realizó mediante Análisis Textual Discursivo (ATD), según la definición de Moraes y Galiuzzi (2007). De acuerdo con los autores, la intención de este método es profundizar en la comprensión del fenómeno investigado a partir de una investigación más cuidadosa de la información obtenida. Entre sus etapas se destacan: i) “unitarización”: los textos se fragmentan, formándose, así, “unidades de sentido”, que permiten la inspección detallada de los datos; ii) “categorización”: El investigador intenta establecer relaciones entre los fragmentos obtenidos en el paso anterior (unidades de sentido); iii) “captación de lo nuevo emergente”: A partir de la investigación en profundidad realizada en las etapas anteriores, el investigador posiblemente tenga una comprensión renovada de su conjunto de datos y, con ello, describa las categorías finales detectadas.

¹ La palabra “cursista” se utiliza a lo largo del texto como sinónimo de estudiante de Educación a Distancia.

Resultados

Para ejemplificar el método de análisis utilizado en este estudio (Análisis Textual Discursivo – ATD –), se detallarán los pasos metodológicos utilizados para las respuestas de los tutores a la primera pregunta del cuestionario mencionado anteriormente. Para el resto de preguntas, solo se presentarán las categorías finales detectadas.

Para la primera pregunta del cuestionario (*Para usted, qué es un cursista motivado?*), se encontraron 11 unidades de sentido a partir de las respuestas de los tutores encuestados (paso 1 del método ATD: “unitarización”), las cuales fueron clasificadas en subcategorías que se presentan en la Tabla 1, a continuación:

Tabla 1. Relación entre las unidades de sentido, presentes en las respuestas de los tutores a la primera pregunta del cuestionario, y las subcategorías creadas por las investigadoras

Respuestas fragmentadas en unidades de sentido	Subcategorías
<i>Es quien realiza la mayoría de las actividades que valen nota.</i>	Participar
<i>Es quien realiza la mayoría de las actividades que no valen nota.</i>	
<i>Participa, activamente, en foros en línea, accediendo a ellos con frecuencia y dando respuestas coherentes, además de comentar las respuestas de los compañeros.</i>	
<i>Aquel que accede al EVA diariamente.</i>	Asiduo
<i>Aquel que busca bibliografías extra.</i>	Investiga
<i>Aquel que expresa sus impresiones sobre el curso/ manifiesta opiniones constructivas/sugiere modificaciones.</i>	Opina/ sugiere/ interactúa
<i>Presta atención al leer el material y al realizar las actividades.</i>	Atento

<i>Aquel que corrige las actividades después de recibir la retroalimentación de los tutores.</i>	Corrige
<i>Realiza las actividades con cuidado, dando respuestas profundas y coherentes y, a menudo, yendo más allá de lo solicitado.</i>	Se preocupa por la calidad de las actividades
<i>Es quien busca la ayuda del tutor/ aclara dudas.</i>	Cuestiona
<i>Se justifica cuando no puede realizar la actividad de la semana/ da explicaciones al tutor.</i>	Se justifica

Fuente: Elaborado por las autoras (2021).

Debido a que presentan similitudes, las subcategorías se reagruparon en cinco categorías más amplias (paso 2 del método ATD: “categorización”), que se presentan en la Tabla 2, a continuación:

Tabla 2. Categorías creadas por las investigadoras a partir de las subcategorías detectadas en la pregunta 1 del cuestionario puesto a disposición de los tutores

Subcategorías	Categorías
Participa Opina/ sugiere/ interactúa corrige	Comportamiento activo [en las actividades propuestas por el curso]
Investiga Cuestiona	Busca informaciones
Asiduo	Asiduidad
Se justifica	Proporciona aclaraciones
Se preocupa por la calidad de las actividades Atento	Preocupación por la calidad de lo que produce

Fuente: Elaborado por las autoras (2021).

Continuando con el método ATD (paso 3: “captura de lo nuevo emergente”), en base a la interpretación de los datos, se describieron las categorías creadas y se presentan a continuación. Para la transcripción de

las respuestas de los tutores no se realizaron correcciones gramaticales.

- **Comportamiento activo en las actividades propuestas por el curso** – cursistas que participan activamente en lo solicitado en el entorno virtual de aprendizaje (EVA): Realizan la mayoría de las actividades, independientemente de si valen o no nota, expresan sus opiniones sobre el curso, hacen sugerencias, además de participar intensamente en los foros en línea, comentando coherentemente las respuestas de los colegas y haciendo otras consideraciones. En esta categoría también se consideró la situación del alumno que, al recibir la actividad corregida por el tutor, realiza cambios en el material, tratando de comprender lo que no estaba claro.

“Es un cursista que realiza la mayoría de las actividades, incluso las opcionales [...]” (Tutor 1).

“Un cursista motivado es aquel que participa en el foro de manera constructiva [...]” (Tutor 3).

- **Busca información** – cursistas que buscan al tutor para aclarar dudas de contenido y hacer preguntas. También incluye a quienes solicitan materiales adicionales, buscan información adicional e investigan temas de interés. Aquí, a diferencia de las actitudes catalogadas como “conducta activa” en las actividades propuestas por el curso, se incluyeron actitudes que van más allá de lo solicitado en el curso.

“[...] cuando es necesario, sigue pidiendo ayuda al tutor para cualquier aclaración o incluso para pedir materiales de apoyo u otros” (Tutor 5).

- **Asiduidad** – cursistas que acceden, frecuentemente, al entorno virtual de aprendizaje para comprobar las actividades enviadas y corregidas por los tutores, para saber qué está sucediendo en el curso o incluso para planificar la realización de tareas.

“Es un cursista que [...]accede al eva diariamente ”
(Tutor 1).

- **Proporciona aclaraciones** – cursistas que buscan al tutor para aclarar las ausencias en las actividades del EVA y que se disculpan por no haber podido realizar, adecuadamente, lo propuesto.

“[...] cuando no pudo realizar la actividad, dejó una disculpa en la página de envío y una breve explicación [...]”
(Tutor 8).

- **Preocupación por la calidad de lo que produce** – cursistas que realizan en profundidad las actividades propuestas, utilizando bibliografías adicionales para sus respuestas y citando correctamente sus fuentes. Se trata de alumnos que no solo responden a lo solicitado, van más allá, opinan, añaden, leen atentamente los contenidos puestos a disposición, así como los enunciados de las preguntas de las actividades, respondiendo de forma coherente y completa.

“[...] Él aquel cursista que presta atención a las clases y al enunciado de las preguntas [...]” (Tutor 2).

“[...] Para mí un cursista motivado es aquel que desarrolla las actividades con cuidado y las hace bien [...]”
(Tutor 7).

Como se mencionó anteriormente, se utilizó el ATD para analizar todas las respuestas de los tutores al cuestionario disponible. Sin embargo, para una lectura más amplia de este texto, a partir de la segunda pregunta, solo se presentarán las categorías finales detectadas. Por lo tanto, en la pregunta 2 (*¿Qué criterios usted podría enumerar para identificar a un cursista motivado?*), se encontraron categorías similares a las de la primera pregunta y se repitió a menudo la descripción de los tutores. Se cree que esta similitud se debió a la proximidad de sentido (e interpretación) de las preguntas planteadas en el instrumento, lo cual era de esperarse. Sin embargo, para algunas categorías, los tutores

presentaron una mayor riqueza de detalles en sus explicaciones y definiciones, mejorando así la descripción de dichas categorías. En este número, los tutores también agregaron otros criterios, como “mantenimiento/ desarrollo de calificaciones” a lo largo del curso.

- **Comportamiento activo en las actividades propuestas por el curso** – cursistas que realizan todas las actividades, independientemente de si vale o no nota. También son aquellos que acceden con frecuencia a los foros de discusión, haciendo comentarios pertinentes, con buenos argumentos, dando su opinión, refutando o agregando algo a la respuesta de su colega. En este grupo también pueden incluirse cursistas que responden a las encuestas iniciales y finales del curso, que evalúan la motivación o promueven la reflexión de los alumnos sobre su comportamiento durante el curso.

“[...] En mi grupo identifico a los cursistas motivados por la participación: son aquellos que acceden y leen todos los materiales de la asignatura [...]” (Tutor 6).

- **Busca información** – cursistas que procuran al tutor para aclarar sus dudas relacionadas con el contenido, además de los que buscan bibliografías extra o las solicitan. Son alumnos interesados, curiosos, cuestionadores, que discuten e interactúan con el tutor para mejorar sus conocimientos y aprendizajes. También incluye alumnos que cuestionan la calidad de las actividades que se ofrecen en el curso.

“[...] Cuestiona no solo dudas conceptuales, sino también la calidad de las actividades y/ o del texto escrito. Tiene ganas de aprender y no se contenta con conceptos predefinidos o demasiado superficiales [...]” (Tutor 2).

- **Asiduidad** – cursistas que acceden con frecuencia al entorno de aprendizaje virtual para enterarse de las informaciones más recientes del curso o para acompañar la retroalimentación del tutor en relación con las actividades publicadas.

“[...] que entran más de una vez a la semana [...]”
(Tutor 6).

- **Proporciona aclaraciones** – cursistas que se preocupan por informar al tutor sobre los impedimentos que les llevaron a no entregar las actividades semanales o a no participar en ningún evento del curso, como exámenes y encuentros presenciales. También incluye a los alumnos que avisar al tutor las veces que no podrán acceder al curso y actividades.

“[...] Avisa las semanas que no tendrás acceso al curso [...]” (Tutor 1).

- **Preocupación por la calidad de lo que produce** – cursistas que realizan sus actividades con cuidado y atención, buscando sumar información más allá de lo solicitado. Están atentos a los textos disponibles, a menudo, utilizando dichos recursos para basar sus respuestas a las tareas. Son coherentes y presentan buenos argumentos. Son alumnos que muestran compromiso y preocupación por aprender.

“[...] desarrolla las actividades por completo, agregando siempre nuevos temas, a veces incluso más allá de lo requerido. Es aquel que investiga, desarrolla la actividad, que demuestra haber estado comprometido y preocupado por aprender (y no solo copiar y pegar una determinada respuesta hecha) [...]”. (TUTOR 2).

- **Mantiene/ mejora el rendimiento** – cursistas que mantienen buenas notas a lo largo del curso o tienen un gran progreso durante las semanas.

“[...] Evolución de las notas sacadas en el curso [...]”
(Tutor 8).

En la tercera pregunta (*¿Cómo definiría usted, en el contexto del curso que está impartiendo, a un cursista con “buen desempeño”?*), también se encontraron similitudes en las respuestas de los tutores en relación a

las dos primeras preguntas, reforzando las impresiones sobre los criterios que los tutores, realmente, consideraron importantes para la identificación de estudiantes motivados para el aprendizaje.

- **Comportamiento activo en las actividades propuestas por el curso** – cursistas que realizan todas las actividades, que valen nota o no. Participan, activamente, en los foros de discusión y comentan las respuestas de sus colegas de manera coherente.

“[...] Aquel que tiene un buen desempeño también se refleja en [...] una buena participación (entrega de actividades) [...]” (Tutor 8).

- **Busca información** – cursistas que buscan al tutor para aclarar dudas sobre el contenido, además de solicitar bibliografías extra e investigar los temas tratados a lo largo del curso.

“[...] De manera más práctica, un cursista con buen desempeño es aquel [...] que pregunta sus dudas sobre los contenidos [...]” (Tutor 7).

- **Proporciona aclaraciones** – cursistas que se preocupan por proporcionar aclaraciones a los tutores cuando no pueden enviar un trabajo o cuando no pueden participar en otras actividades propuestas, como reuniones y pruebas presenciales, por ejemplo.

“[...] Un alumno que no suele culpar al EVA por no poder realizar la actividad y solo informa la dificultad en los minutos finales o fuera de plazo al tutor [...]” (Tutor 1).

- **Preocupación por la calidad de lo que produce** – cursistas leen atentamente todo el material antes de responder a las actividades propuestas. También son aquellos que leen atentamente las preguntas de las actividades, respondiendo de forma coherente, completa, con buenos argumentos y redacción, muchas veces, más allá de lo solicitado. Esta categoría también incluye a los cursistas que utilizan los textos disponibles durante las semanas para apoyar y completar sus respuestas a las actividades. Se trata de

alumnos que se preocupan no solo en realizar copias de textos hechos, sino de elaborar sus propios argumentos a la hora de responder a una determinada actividad.

“Definiría que un cursista con buen desempeño sería aquel que está bastante atento a lo que se solicita en las actividades, se esfuerza por realizar una buena actividad sin copias y demuestra que ha leído con atención el material didáctico disponible en el aula” (Tutor 9).

- **Mantiene/ mejora el rendimiento** – cursistas que presentan un buen desempeño de notas a lo largo del curso o aquellos que mejoran estas notas a lo largo de las semanas. Se trata de alumnos que tienen un patrón, es decir: obtienen buenas notas en todas las actividades (o en la mayoría de ellas).

Un cursista con buen desempeño es aquel que mantiene sus notas relativamente estables [...]. Lo que quiero decir con mantener las notas estables es tener siempre un promedio por encima de 7, no, por ejemplo, sacar un 10 en una semana y plagiar la próxima semana, o incluso no entregar la actividad. (TUTOR 3)

Finalmente, a partir del análisis de la última pregunta (*¿Qué criterios usted podría enumerar para identificar a un cursista que esté mostrando un "buen desarrollo"?*), se identificó un nuevo criterio indicador de la motivación para el aprendizaje de un cursista de EAD, según los tutores encuestados: la “puntualidad”. Como era de esperarse, se repitieron las demás categorías ya identificadas en las preguntas anteriores, pero con algunas adiciones de ideas, lo que contribuyó a una mejor descripción de las mismas.

- **Comportamiento activo en las actividades propuestas por el curso** – cursistas que realizan todas o la mayoría de las actividades solicitadas. Tienen buena interacción en foros de discusión, actividades que valen nota y actividades valen apenas como participación.

“[...] Participa en todo: foros, encuestas, actividades de texto en línea, etc. [...]” (Tutor 4).

- **Busca información** – cursistas que buscan la ayuda del tutor para aclarar dudas sobre el contenido, solicitan material de apoyo o bibliografías extra , además de los que realizan investigaciones adicionales sobre los temas presentados durante las semanas del curso.

“[...] pidiendo ayuda e direccionamiento al tutor, cuando se siente inseguro en su producción, para poder enviarla correctamente [...]” (Tutor 4).

- **Preocupación por la calidad de lo que produce** – cursistas que se preocupan por entregar actividades completas, con buenos argumentos, basados en bibliografías extra y preocupados por citar las fuentes utilizadas correctamente. Aquí, también se incluyeron los cursistas que se preocupan por mantener la calidad de las actividades entregadas a lo largo de las semanas o incluso aquellos que evolucionan en relación con esta calidad a lo largo del curso. En esta categoría, también se incluyen los alumnos que responden a las actividades sin cometer plagio ni huir del tema propuesto.

“[...] actividad coherente/- fuentes de referencia/- in plagio/- sin huir del tema/- responder lo que se pregunta [...]” (Tutor 1).

- **Mantiene/ mejora el rendimiento** – cursistas que mantienen un patrón de buenas notas o evolucionan en este sentido a lo largo de las semanas.

“[...] Mejora en las notas de las actividades a lo largo del tiempo [...]” (Tutor 4).

- **Puntualidad** – cursistas que se preocupan por entregar las actividades dentro del plazo sugerido.

“[...] enviar actividad a tiempo [...]” (Tutor 1).

Discusión

A partir de los cuestionarios destinados a los tutores del curso EspBio/ RedeFor, se encontró que las respuestas a las preguntas 1 (*¿Para usted, qué es un cursista motivado?*) y 2 (*¿Qué criterios podría usted enumerar para identificar a un cursista motivado?*) presentaron contenidos similares y superpuestos. La caracterización de un cursista motivado se mezcló, en muchos momentos, con los criterios que los tutores utilizaron para identificarlo. De la misma manera, y también como se esperaba, las respuestas de los tutores que definieron y presentaron criterios para identificar a los estudiantes con "buen desempeño" y "buen desarrollo" (preguntas 3 y 4: *¿Cómo definiría usted, en el contexto del curso que está impartiendo, a un cursista con buen desempeño?* y *¿Qué criterios usted podría enumerar para identificar a un cursista que esté mostrando un "buen desarrollo"?*) fueron similares a los de las dos primeras preguntas, lo que permitió constatar los elementos que dichos educadores consideraban importantes para la identificación de un alumno motivado para el aprendizaje en cursos a distancia, que eran: i) la manifestación de una conducta activa; ii) la búsqueda de información adicional; iii) la asiduidad al curso; iv) proporcionar aclaraciones al tutor, cuando sea necesario; v) la preocupación por la calidad de las actividades producidas; vi) el mantenimiento/ desarrollo de calificaciones; vii) la puntualidad.

En base a esto, se considera que, aunque el término "motivación" es polisémico, como destacan Sen, Yilmaz y Yurdugül (2014), dificultando, muchas veces, la conceptualización e interpretación, las respuestas de los tutores encuestados se acercaron a la definición de Lefrançois (2006).), relacionando la motivación de los cursistas con sus acciones en el curso. Así, entre los criterios indicativos de alumnos motivados para el aprendizaje (y que se acercan a las acciones de ellos en el curso), los tutores enumeran la "conducta activa" y la "búsqueda de información", lo que se relaciona con las ideas defendidas por Cavenaghi (2009), citadas en el apartado de Introducción de este texto: Según la investigadora, la implicación activa de un alumno en los estudios es algo capaz de mostrar su motivación para el aprendizaje. Con similar razonamiento, otros autores apuntan resultados en la misma dirección,

como Schrum y Hong (2002) y Alcará y Guimarães (2007): Los primeros afirman que los alumnos exitosos tienden a tener un fuerte compromiso para dedicar su tiempo y esfuerzo a los estudios. Los segundos consideran que el alumno motivado para el aprendizaje busca nuevos conocimientos y oportunidades, mostrando implicación con el proceso de aprendizaje, lo que se refleja en su entusiasmo durante el desempeño de las tareas solicitadas y en su disposición para afrontar los retos que se le presenten. Específicamente en EAD, Palloff y Pratt (2002) afirman que los estudiantes exitosos tienen como características la autodisciplina y una mente abierta para compartir sus experiencias, mientras que Piccoli, Ahmad e Ives (2001) añaden la madurez, la comodidad tecnológica y creencias epistemológicas como cualidades específicas de un estudiante con buen desempeño en cursos de educación a distancia.

Aún en los criterios antes mencionados, la "autonomía" tiene gran relevancia para el éxito del estudiante en la EAD (SERAFINI, 2012), siendo, posiblemente, uno de los hechos capaces de desencadenar las actitudes de los estudiantes que fueron calificados por los tutores como "conducta activa" y "búsqueda de información". Así, considerando los estudios de Xiao (2012), que resalta el hecho de que, muchas veces, el alumno de EAD no está preparado para ser autónomo, se considera pertinente la intervención del tutor en este sentido, ayudando a los estudiantes en el desarrollo de esta competencia importante. Para ello, una posibilidad es la creación de sesiones de orientación en las que el alumno pueda adquirir conocimientos que le hagan comprender su propia responsabilidad de aprendizaje. También es importante que el tutor, en estos apartados, informe al alumno sobre lo que espera de él, sugerencias cercanas a las ideas defendidas por Moore y Kearsley (2011). Sumado a esto, se destaca el papel de los organizadores y desarrolladores de cursos a distancia, ya que las metodologías de enseñanza adoptadas, así como las herramientas tecnológicas utilizadas, pueden tener igual aporte al desarrollo de la autonomía del alumno de EAD (SERAFINI, 2012). Por tanto, es fundamental que también estén atentos a estos elementos.

Otros criterios utilizados por los tutores para identificar a los alumnos motivados fueron la "asiduidad" al curso y la "puntualidad" en

la entrega de las actividades solicitadas, lo que muchos estudios han señalado como factores indicativos del posible éxito del alumno en Educación a Distancia. Al respecto, Moore y Kearsley (2011), con base en otras investigaciones, destacan que, cuando los alumnos de EAD entregan las tareas solicitadas a tiempo, o incluso antes del plazo establecido, hay más posibilidades de completar el curso de manera satisfactoria, lo que puede estar relacionado con las características que Schrum y Hong (2002) destacan como determinantes para el éxito del alumno en los cursos de educación a distancia, es decir, la disciplina y la autoorganización – lo que corrobora con las ideas de Palloff y Pratt (2002), expuestas en los párrafos anteriores. Un razonamiento similar es defendido por Pavesi y Oliveira (2011), quienes identificaron la falta de planificación individual del alumno, reflejada en su baja participación en las actividades del curso, como uno de los principales motivos de abandono de este tipo de estudiante en la EAD. Así, para identificar a estudiantes posiblemente desmotivados, en situación de “peligro de abandono” en los cursos a distancia, se consideran estos dos aspectos (puntualidad y asistencia) como puntos de alerta para los tutores.

En cuanto al criterio “evolución/ mantenimiento de calificaciones”, se puede decir que, en este estudio, se consideró como, íntimamente, relacionado con lo que algunos investigadores definen como “motivación extrínseca”. Boruchovitch (2008), por ejemplo, explica este tipo de motivación como aquella que está impulsada por recompensas externas que el individuo obtendrá al desarrollar determinadas acciones. Por el contrario, el autor explica que la “motivación intrínseca” ocurre cuando el comportamiento del individuo es impulsado por la ganancia (muchas veces inmaterial) que ese sujeto obtendrá del aprendizaje adquirido en una situación dada. En este contexto, algunos autores, como Araújo, Silva y Franco (2014), consideran que las motivaciones extrínsecas e intrínsecas no son impermeables ni necesariamente excluyentes: Existe una correlación entre ellas, lo que indica que tienden a desarrollarse juntas, presentando efectos positivos sobre el aprendizaje. Los autores todavía añaden que, difícilmente, los estudiantes tengan una orientación puramente motivacional, es decir: Suelen realizar actividades por el valor del aprendizaje que les es inherente, pero también para la obtención de buenas notas y consecuente aprobación en

la asignatura. Por tanto, corroborando con las ideas defendidas por los autores antes mencionados, el mantenimiento/ evolución de notas se considera un indicio pertinente y relacionado con un estudiante posiblemente motivado para el aprendizaje.

Habiendo hecho estas consideraciones, aunque el elemento "nota" haya sido considerado por los tutores encuestados como un posible indicador de la motivación del alumno para el aprendizaje, en una instancia indirecta, también puede ser considerado como un posible indicador de la visión de estos tutores sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, enfocado en evaluaciones sumativas y aspectos que se acercan a la llamada "enseñanza tradicional" – tal como la define Leão (1999). Como muchos de los tutores eran recién graduados en Ciencias Biológicas, pocos con especializaciones en el área de Licenciatura/Educación, se cree que, posiblemente, muchos de ellos todavía llevan consigo marcas de la enseñanza tradicional, muy común en los cursos de educación superior, como señaló Lourenço, Lima y Narciso (2016) y Barbosa (2019). En base a esto, y considerando el importante papel que se juega el tutor durante el aprendizaje del estudiante (incluso para la motivación del mismo), se considera que las instituciones de educación a distancia deben formar adecuadamente a sus tutores para que sean conscientes de estas cuestiones, posibilitando el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje más centrado en el alumno, teniendo, este último, un papel protagonista en la construcción de su propio conocimiento. Cabe decir que la formación de tutores también es apoyada por otros investigadores (BURNS, 2011; ALUANI, 2015; TELLES; ESQUINCALHA, 2017), y, en el caso específico del curso de *Especialização para Docentes em Biologia* (EspBio), se juzga que solo el curso de 30 horas para familiarizar a estos educadores con la plataforma Moodle no fue suficiente para su desempeño enfocado en la centralidad del alumno durante el aprendizaje o incluso relacionados con los aspectos motivacionales y de desarrollo de la autonomía del estudiante de EAD. Por tanto, esta investigación, al dar voz a los tutores de EspBio, puede contribuir a la discusión sobre el papel de este profesional y su formación, subvencionando futuros cursos en EAD de carácter similar.

Finalmente, es importante resaltar que, aunque la motivación se considera como algo, íntimamente, relacionado con las subjetividades de cada individuo, es papel de las instituciones de EAD, y en consecuencia de sus tutores, conocer qué motiva a los estudiantes de esta modalidad, brindando procesos de enseñanza-aprendizaje más adecuados y coherentes con sus expectativas, lo cual también es reportado por otros investigadores, como García y Bizzo (2011) y Barbosa y Ursi (2019).

Consideraciones Finales

La intención de esta investigación no fue presentar resultados generalizables para todos los escenarios de cursos de educación a distancia, ya que se reconoce, como una limitación de la presente investigación, el hecho de que los análisis se basan en un estudio de caso realizado con un número reducido de tutores inexpertos, participantes de un contexto docente determinado. Sin embargo, se considera que este trabajo se suma a otras investigaciones del área, aportando nuevos elementos capaces de promover reflexiones en este campo, especialmente relacionadas con el tutor y su importante papel motivador para el alumno de EAD.

Al dar voz a este importante personaje, se detectaron posibles criterios capaces de ayudar a identificar estudiantes motivados (y no motivados) para el aprendizaje. Así, a partir de las búsquedas bibliográficas realizadas en esta investigación, se constata que algunos de estos criterios aún no habían sido reportados en la literatura, como la "preocupación del alumno por la calidad de las actividades que realiza" y la "aportación de aclaraciones al tutor" (cuando el alumno se encuentra en situaciones imprevistas que le impiden participar en las actividades previstas por el curso).

Finalmente, se detectaron elementos que pueden mejorar la formación de los tutores, así como posibles elementos capaces de minimizar el abandono en la EAD, que están relacionados con el papel de dicho educador. Por tanto, se cree que esta investigación apoyará las estrategias y acciones de las instituciones que ofrecen educación a distancia, con el objetivo de promover cursos más apropiados y más cercanos a las expectativas de sus aprendices.

En conclusión, vale la pena reafirmar que, en esta investigación, se asume claramente que otros elementos pueden estar relacionados con la motivación del alumno adulto en los cursos EAD (como la calidad del curso; la disponibilidad de tiempo que el estudiante tiene para dedicarse a sus actividades de estudio; las expectativas de los estudiantes con los aprendizajes ofrecidos en el curso; entre otras posibilidades) y, por tanto, se pueden sumar otros criterios a los revelados en esta investigación. De este modo, se considera que esta investigación presenta solo algunas posibilidades de reflexión y que se necesitan más estudios que complementen las evidencias identificadas aquí.

Referencias

ALCARÁ, A. R.; GUIMARÃES, S. E. R. A instrumentalidade como uma estratégia motivacional. **Psicologia Escolar Educacional**, v. 11, n. 1, p. 177-178, 2007.

ALUANI, T. **Atividade de tutoria na educação a distância: um estudo de caso em curso de formação continuada de professores de biologia**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Biologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

ARAÚJO, M. V.; SILVA, J. W. B.; FRANCO, E. M. Motivação para o aprendizado em estudantes de graduação em Psicologia. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 185-198, ago. 2014.

BARBOSA, P. P. O desenvolvimento de competências e a prática docente no ensino superior. *In*: BARBOSA, P. P. **Metodologias ativas para o docente no ensino superior**. São Paulo: Senac, 2019. v. 1, p. 7-26.

BARBOSA, P. P.; URSI, S. Motivação para formação continuada em Educação a Distância: um estudo exploratório com professores de Biologia. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 18, n. 1, p. 148-172, 2019.

BECKER, K. A. W.; FERRETTI, P. C.; DOMINGUES, M. J. C. S. EaD: O perfil desejável do professor tutor e o uso dos recursos tecnológicos. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 18, n. 1, 2019.

BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 30-38, 2008.

BOTELHO, C. S.; MAFFRA, F. R. Didática e competências docentes: um estudo sobre tutoria no curso de administração a distância da Universidade Estadual do Maranhão do projeto piloto da UAB. **Revista EDAPECI**, v. 2, n. 2, 2009.

BRASIL. **O que é educação a distância?** Brasília, DF: MEC, [2018]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12823:o-que-e-educacao-a-distancia>. Acesso em: 1º fev. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para a Educação Superior a Distância**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. 31 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/12777-referenciais-de-qualidade-para-ead>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BURNS, M. **Distance education for teacher training: modes, models and methods**, Washington, DC: Education Development Center, 2011.

CASTRO, R. I. V. G.; MATTEI, G. Tutoria em EaD on-line: aspectos da comunicação que favorecem a interação socioafetiva em comunidades de aprendizagem. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 7, 2008.

CAVENAGHI, A. R. A. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender línguas estrangeiras no contexto escolar. **Ciências Cognitivas**, v. 14, n. 2, p. 248-261, 2009.

GARCIA, P. S.; BIZZO, N. Science Teachers initial motivation for distance education. In: THE ESERA CONFERENCE, 2011, Lyon. **Proceedings** [...]. Lyon, 2011. v. 1. p. 1-6.

HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, Jan. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/toc/educause-review-print-edition-special-report-january-27-2020>. Acesso em: 12 ago. 2021.

KELLER, J. M. Motivation in cyber learning environments. **Educational Technology International**, v. 1., n. 1, p. 7–30, 1999.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **A handbook for teacher research: from design to implementation**. Maidenhead, UK: Open University Press, 2004.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p.187-206, 1999.

LEFRANÇOIS, G. R. **Theories of human learning: what the old woman said**. 5th ed. Belmont, CA: Thomson Wadsworth, 2006.

LINDNER, J. Understanding employee motivation. **Journal of Extension**, v. 36, n. 3, p. 37 –41, 1998.

LOURENÇO, C. D. S.; LIMA, M. C.; NARCISO, E. R. P. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração? **Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior**, v. 21, n. 3, p. 691-717, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MOORE, M. G., KEARSLEY, G. **Distance education: a systems view**. New York: Wadsworth Publishing Company, 2011.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

PALLOFF, R. M., PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para a sala de aula online**. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PAVESI, M. A.; OLIVEIRA, D. M. B. Qual o lugar da motivação nas pesquisas sobre EaD? *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE DA EDUCAÇÃO, 1., 2011, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC, 2011.

PICCOLI, G.; AHMAD, R; IVES, B. Web-based virtual learning environments: a research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic IT skills training. **MISQuarterly**, v. 25, n. 4, p. 401-426, 2001.

PINTRICH, P. R.; SCHUNK, D. H. **Motivation in education: theory, research and applications**. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2002.

SCHLOSSER, R. L. A atuação dos tutores nos cursos de educação a distância. **Revista Digital da CVA: Ricesu**, v. 6, n. 22, 2010.

SCHRUM, L.; HONG, S. Dimensions and strategies for online success: voices from experienced educators. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, v. 6, Issue 1, p. 57-67, 2002.

SEN, S.; YILMAZ, A.; YURDUGÜL, H. An evaluation of the pattern between students' motivation, learning strategies and their epistemological beliefs: the mediator role of motivation. **Science Education International**, v. 24, n. 3, p. 312-331, 2014.

SERAFINI, A. M. S. A autonomia do aluno no contexto da Educação a Distância. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 61-82, 2012.

SOEK, A. M.; HARACEMIV, S. M. C. O professor/tutor e as relações de ensino-aprendizagem na educação a distância. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1-11, 2008.

TELLES, W. R.; ESQUINCALHA, A. C. O tutor a distância e sua formação para o trabalho em ambientes virtuais de aprendizagem. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 16, 2017.

VERGARA, S. C. Estreitando relacionamentos na educação a distância. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 5, n. espe., 1-8, 2007.

WHITE, C. *et al.* Towards an understanding of tutor attributes and expertise in distance language teaching: Tutor maxims. In: EVANS, T.; SMITH, P.; STACEY, E. (ed.). **Research in Distance Education**, v. 6, Geelong, p. 83-97, 2005.

XIAO, J. Tutors' influence on distance language students' learning motivation: voices from learners and tutors. **Distance Education**, v. 33, Issue 3, p. 365-380, 2012.