

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER EN “LAS TIC EN EDUCACIÓN”
(2019 - 2020)**



FACULTAD DE EDUCACIÓN

**DISEÑO DE UN INSTRUMENTO
PARA LA MEDICIÓN DE LA MOTIVACIÓN
EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE
DENTRO DE UN CONTEXTO LABORAL**

AUTOR: Jorge Eliécer González González

**TUTORES: Dr. Francisco José García Peñalvo
Dr. José Carlos Sánchez Prieto**

Salamanca, Julio de 2020

Dedicatoria

Este trabajo está dedicado a todo aquel que,
independientemente de su quehacer profesional y de sus intereses particulares,
no solo se siente llamado a la investigación, sino que responde inmediatamente
y aporta desinteresadamente al crecimiento de los otros a través de la educación.

Aprender es un ejercicio permanente y Educar, un deber de todos.

Agradecimientos

Siempre mi gratitud hacia todas las personas que directa o indirectamente acompañaron y continúan acompañando mis procesos de aprendizaje y hacen posible los encuentros en las nuevas búsquedas.

En esta oportunidad y de manera especial al
Dr. Francisco José García Peñalvo y al Dr. José Carlos Sánchez Prieto
por creer en este proyecto y por su valioso acompañamiento a través de sus tutorías.
Igualmente, a la Dra. María José Rodríguez Conde y a la Dra. Adriana Gamazo García
por sus evaluaciones, observaciones y sugerencias.

Resumen

En este trabajo se aborda la motivación como un factor psicológico clave para la efectividad, en los procesos de aprendizaje implementados en entornos virtuales y ejecutados en un contexto laboral. Incluye el diseño de un instrumento para su medición fundamentado en los conceptos de poder, logro y afiliación de David McClelland. Igualmente se soporta en la Teoría de Acción Planeada que busca predecir la conducta humana. Su importancia radica en la generación de herramientas de gestión ante la creciente tendencia de las empresas a implementar la formación a través del e-learning. Este trabajo contiene, además, la descripción y la ejecución de un piloto a través del cual se aplicó la herramienta diseñada; sus resultados abren la posibilidad a nuevas líneas de estudio de gran despliegue. Uno de sus propósitos principales es contribuir a la mejora del criterio en el diseño y ejecución de planes de formación virtual, en contextos laborales buscando incrementar su efectividad.

Palabras clave: Medición de la motivación, formación en empresa, formación virtual, Aprendizaje virtual, aprendizaje y motivación, diseño de instrumento, e-learning

Índice de Contenido

1.	Introducción y justificación.....	1
2.	Problema de investigación, hipótesis y objetivos.....	4
2.1.	Problema de investigación	4
2.2.	Hipótesis	4
2.3.	Objetivos.....	4
2.3.1.	General.....	4
2.3.2.	Específicos	4
3.	Estado de la cuestión y relevancia del tema	5
3.1.	Definición de e-learning.....	5
3.2.	El <i>e-learning</i> en la empresa y la educación formal.....	6
3.3.	Nuevos retos.....	8
3.4.	¿Por qué las personas hacen lo que hacen? Conducta y aprendizaje	9
4.	La motivación.....	10
4.1.	Teorías de la motivación.....	11
4.2.	Teoría de la Acción Razonada	13
4.2.1.	Modelo TAR.....	14
4.2.2.	Modelo TAP.....	16
4.3.	Estudio sobre la motivación de David McClelland	18
4.3.1.	Sistemas de motivos de McClelland.....	19
4.3.2.	Logro	20
4.3.3.	Poder	21
4.3.4.	Afiliación	22
4.3.5.	Algunas notas importantes que deben ser consideradas.....	24
4.4.	Modelo propuesto	25
5.	Metodología	27
5.1.	Instrumento de medición	27
5.2.	Diseño del instrumento	27
5.3.	Estructura del instrumento.....	28
5.3.1.	Variables utilizadas.....	29
5.3.2.	Variables criterio	29
5.3.3.	Variables predictoras	29
5.4.	Prueba piloto	29
5.5.	Participantes de la prueba	29
5.6.	Aplicación del instrumento.....	30
6.	Resultados	30

6.1. Análisis descriptivo	30
6.2. Diferencia de medias	32
6.2.1. Diferencia de medias prueba Kolmogorov y Shapiro-Wilk	33
6.2.2. Diferencia de medias prueba U de Mann-Whitney por SEXO	34
6.2.3. Diferencia de medias prueba U de Mann-Whitney por CARGO	35
6.3. Discusión de los resultados.....	36
Conclusiones	40
Referencias.....	43

Índice de Figuras

Figura 1. Definición de e-learning en un contexto organizacional.....	7
Figura 2. Relación del estudio de la motivación con las áreas de especialización de la psicología..	12
Figura 3. Teoría de la Acción Razonada de Ajzen y Fishbein.....	15
Figura 4. Teoría de la acción Planeada.....	16
Figura 5. Teoría de la Acción Planeada de Ajzen y Fishbein.....	17
Figura 6. Modelo de TAP de Ajzen y Fishbein enriquecido con las variables de motivación.....	26
Figura 7. Estructura de instrumento para evaluación de cinco variables.....	28

Índice de Tablas

Tabla 1. Coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach.....	30
Tabla 2. Media y Desviación típica.....	31
Tabla 3. Media y Desviación típica por sexo y por cargo.....	32
Tabla 4. Prueba de Kolmogorov.Smirnov y Shapiro-Wilk.....	33
Tabla 5. U de Mann-Whitney por SEXO....	34
Tabla 6. U de Mann-Whitney por CARGO.....	35
Tabla 7. Análisis de Media y Desviación típica.....	36
Tabla 8. Análisis prueba no paramétrica U de Mann Whitney por SEXO.....	38
Tabla 9. Análisis prueba no para métrica U de Mann Whitney por CARGO.....	39

1. Introducción y justificación

En diversos escenarios aparentemente de manera consensuada, se habla de una necesidad prioritaria en el ser humano y es la necesidad de aprender.

Independientemente de la etapa evolutiva y de los contextos en que se desarrolle, parece ser un ejercicio que en esencia se encuentra ligado con la supervivencia de las personas; el aprendizaje es un proceso que se experimenta y se hace presente a través de toda la vida. (García, 2009).

Es necesario aprender para hacer, socializar, asimilar, adaptarse, prospectar, diseñar el futuro y vivir; en este sentido ya lo expresaba (Freire, 2015, p. 96): “la educación se rehace constantemente en la praxis. Para *ser*, tiene que *estar siendo*”; en una palabra, para ser humano hay que estar *siendo*; y, a pesar de que se ha atendido de manera intensa en sus primeras etapas evolutivas, esta necesidad le acompaña de forma compleja durante su etapa productiva-laboral; significativamente más prolongada y de gran impacto social; el mismo autor lo reafirma más adelante: “Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.” (p.106); y “la existencia de los hombres se da en un mundo que ellos recrean y transforman incesantemente” (p. 121).

De hecho, a nivel organizacional, las empresas experimentan esta misma necesidad; ya lo menciona Senge (2015) cuando declara que “Las organizaciones solo aprenden a través de individuos que aprenden” (p. 177).

Sin embargo, una de las grandes dificultades en este escenario continúa siendo la forma cómo debe ser atendida una necesidad tan prioritaria; pues, la modalidad en que históricamente se ha desarrollado el aprendizaje, ha sido tradicionalmente presencial (Baladrón y Correlyero, 2013).

Pero en un contexto laboral, que es altamente propositivo y demandante de tareas evaluadas como más útiles y rentables, los procesos de aprendizaje son juzgados como costosos y de difícil sustentación financiera; y no en pocas ocasiones infravalorados.

A pesar de esta realidad, la necesidad de formación continua sigue siendo cada vez más vigente en un entorno que es muy competitivo. Senge (2015) lo resalta al recordar en su obra la expresión de un alto ejecutivo de una empresa de hidrocarburos que expresaba: “La capacidad de aprender con mayor rapidez que los competidores quizá sea la única ventaja competitiva sostenible” (p. 15).

Es así como en las últimas décadas, debido a la evolución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las prácticas virtuales se ha convertido en una alternativa atractiva que se ajusta de manera eficiente a las necesidades educativas, no solo de las nuevas generaciones en un contexto académico, sino también, a las del conjunto total de generaciones coexistentes en un contexto productivo-laboral (García-Peñalvo, Cruz-Benito, Griffiths y Achilleos, 2016).

Ya lo expresaba el CEO de la plataforma de cursos *online* masivos de Harvard y MIT Anant Agarwal en entrevista con el periodista Simón Granja (2017): “La educación en línea es la clave para reducir la brecha entre la educación superior y las corporaciones.”

Es importante insistir en que el tema generacional no se debería de abordar como una delimitación espontánea y desarticulada, sino que comprende una coexistencia colaborativa de individuos que, independientemente de su caracterización “generacional”, se congregan alrededor de propósitos comunes que van heredando a través del tiempo.

Esta visión debe evaluarse de manera atenta de acuerdo con lo manifestado por García-Peñalvo y Seoane Pardo (2015), al evocar la ‘metáfora de las generaciones’ en el planteamiento que hace sobre la evolución del concepto de *e-learning*.

Una evolución que, de acuerdo con los autores, requiere una revisión permanente ante las nuevas propuestas tecnológicas y las necesidades de los distintos contextos, haciendo hincapié en una concepción ecosistémica en donde influyen distintas variables no solo digitales sino también de gestión y de estructura.

De la misma manera, dentro de esa evolución del *e-learning* y recurrentemente, se ha evidenciado la necesidad de desarrollar herramientas no solo de orden tecnológico, sino también pedagógico, que se adapten al entorno virtual tan valorado por su versatilidad y eficiencia, y diversifiquen la experiencia de quienes son usuarios de esta modalidad.

No pocas investigaciones han demostrado que para que realmente los nuevos diseños pedagógicos incorporados a estos entornos sean exitosos dentro de su propósito, se requiere de los usuarios una mayor capacidad de autorregulación (Gros, 2018).

Por este motivo, en medio de las herramientas pedagógicas intencionalmente orientadas al desarrollo de la autonomía, se debe abordar el factor emocional tan esencial en un ser que no solo es pensante sino también sintiente; pues, como lo menciona Mora (2018) “Las emociones son un ingrediente básico de los propios procesos cognitivos. Son la base de los sentimientos. El binomio emoción-cognición es un binomio indisoluble” (p.69).

Es interesante tener presente entonces, para efectos de este trabajo, que es a través de las conductas que se puede verificar un posible aprendizaje; pues, “el aprendizaje no es una variable directamente observable” (Bermeosolo, 2016, p.27).

Es por eso por lo que adquiere gran importancia la evaluación y la medición del cambio de la conducta observable a partir de la vivencia de un proceso de aprendizaje.

En este punto es en donde adquiere gran relevancia el factor motivacional; ya que, “la motivación es fundamental para explicar la variabilidad de la conducta en los seres humanos.” (Bermeosolo, 2016, p.27).

Es tarea de las áreas de Gestión Humana en las empresas, velar por el buen desempeño de sus empleados y para ello se ocupa de asegurar unos procesos de aprendizaje efectivos. Sin embargo, y a pesar de encontrar modalidades tan eficientes como el *e-learning*, se sigue conviviendo con dificultades en sus procesos de formación que regularmente se asocian a una falta de motivación por parte de quienes se encuentran inmersos en sus procesos formativos (Capell, 2018).

Este trabajo pretende entonces medir la motivación en las personas y estima la adición de los motivos expuestos por McClelland (1989) en su teoría de la motivación, a un modelo de predicción Teoría de la Acción Planeada (TAP) (Ajzen, 1991), innovado y de aplicación en los procesos de aprendizaje que se implementan y se desarrollan en entornos virtuales dentro de un contexto laboral.

Todo lo anterior, con el fin de aportar herramientas que puedan ser útiles para las áreas de Gestión Humana de las empresas, que tiene como uno de sus propósitos no solo evaluar el desempeño, sino también diseñar y administrar procesos formativos efectivos visibles en cambios significativos en el comportamiento de sus empleados.

A través de este nuevo modelo TAP, enriquecido con las variables de motivación, las empresas podrán medir y prospectar la intención de uso de sus programas formativos y realizar las mejoras de diseño que requieran sus procesos, recursos y prácticas formativas gracias a un análisis de perfil motivacional de sus empleados; una herramienta administrativa esencialmente psicopedagógica.

Este trabajo se desarrolla desde el planteamiento de un problema de investigación, se delimita a través de un objetivo general y unos objetivos específicos que abren el espacio a la argumentación de un estudio de la motivación dentro de un paradigma de medición predictivo. Su marco teórico pretende explicar la pertinencia de la teoría elegida como respuesta a una necesidad. Finalmente; se diseña y se aplica, con su correspondiente análisis, un instrumento de

medición representado en una encuesta que valora los componentes motivacionales que se proponen un modelo renovado y enriquecido. Todo de acuerdo con las necesidades de una investigación no experimental transversal.

2. Problema de investigación, hipótesis y objetivos

2.1. Problema de investigación

Una de las mayores incertidumbres que tienen las empresas alrededor de sus procesos formativos virtuales hace referencia a su efectividad. En ese sentido la motivación juega un papel preponderante y realmente son pocas las herramientas que se tienen para medirla. Es por eso por lo que la pregunta que se plantea esta investigación es:

¿Qué instrumento permitiría medir de manera eficaz la motivación de las personas que se encuentran en entornos virtuales de aprendizaje implementados en contextos laborales?

2.2. Hipótesis

El éxito de un plan formativo desarrollado en entornos virtuales empresariales es el resultado de un diseño efectivo; y este solo se logra a través de la medición y la gestión de variables motivacionales que influyen en la intención de ejecución de quienes lo hacen.

Una adecuada gestión de estas variables podría prospectar el nivel de efectividad de una solución educativa virtual y ayudar, de manera proactiva, a los equipos de trabajo de Gestión Humana responsables de la formación, en la toma de decisiones alrededor de su diseño e implementación.

2.3. Objetivos

2.3.1. General

Proponer un modelo de medición de la motivación en las personas que ejecutan programas de formación virtual en un contexto laboral, con el fin de poder prospectar la efectividad de los programas y realizar oportunamente las mejoras que se requieran en su diseño, para finalmente impactar de manera positiva los indicadores de ejecución.

2.3.2. Específicos

- Identificar variables emocionales que puedan intervenir en un proceso actitudinal de cambio de conducta y que ayude a predecirla.

- Abordar la motivación como un factor psicológico clave en la efectividad de los procesos de aprendizaje, desarrollados en entornos virtuales y ejecutados en un contexto laboral.
- Analizar la relación existente entre la motivación de las personas y su intención de realizar un plan de formación virtual.
- Evaluar, desde un paradigma psicológico, la motivación en un grupo de empleados de una organización que tenga un plan de formación virtual, para valorar su incidencia.
- Proponer un modelo experimental de medición de la motivación, que active una nueva ruta de investigación psicopedagógica en la formación virtual desarrollada en contextos laborales.

3. Estado de la cuestión y relevancia del tema

3.1. Definición de e-learning

El término *e-learning*, genera curiosidad y es llamativo en tiempos en que los procesos de aprendizaje son significativamente impactados por el desarrollo de la tecnología.

Ya en sí mismo podría definirse de distintas maneras dependiendo de los contextos y de cómo se aplique; en su concepción formativa, se podría encontrar una doble acepción, una pedagógica y otra tecnológica; pedagógica en cuanto a los modelos que utiliza más allá de designar simples contenidos digitales y tecnológica por el sustento que utiliza en aplicaciones software desarrolladas principalmente en ambientes web (García-Peñalvo, 2005).

El mismo autor, apela a la raíz de la palabra “aprendizaje electrónico”, y menciona que podría comprender toda acción educativa encaminada a utilizar medios electrónicos en cualquier momento del proceso formativo. Finalmente propone una definición que se considera apropiada para este trabajo:

Capacitación no presencial que, a través de plataformas tecnológicas, posibilita y flexibiliza el acceso y el tiempo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, adecuándolos a las habilidades, necesidades y disponibilidades de cada discente, además de garantizar ambientes de aprendizaje colaborativos mediante el uso de herramientas de comunicación síncrona y asíncrona, potenciando en suma el proceso de gestión basado en competencias (García-Peñalvo, 2005).

Dentro de una revisión y una actualización a esta definición, García-Peñalvo apoyado en Seoane-Pardo, propone replantearla de la siguiente manera:

proceso formativo, de naturaleza intencional o no intencional, orientado a la adquisición de una serie de competencias y destrezas en un contexto social, que se desarrolla en un ecosistema tecnológico en el que interactúan diferentes perfiles de usuarios que comparten contenidos, actividades y experiencias y que, en situaciones de aprendizaje formal, debe ser tutelado por actores docentes cuya actividad contribuya a garantizar la calidad de todos los factores involucrados (Seoane-Pardo, 2014).

La evolución de esta definición resulta muy conveniente para el desarrollo de este trabajo; pues plantea un escenario y un lenguaje, al parecer, perfectamente alineado con el contexto organizacional; pues, propone un espacio para la incertidumbre que es propia del escenario empresarial al hablar de lo intencional y lo no intencional; define objetivos y metas; plantea competencias y destrezas; menciona una responsabilidad desde la tutela; señala un contexto social y visualiza una actividad productiva con una promesa de calidad.

Se quiere resaltar esta evolución, de manera general, con el fin de no perder de vista conceptos aquí expresados y significativos para el ámbito educativo como: enseñanza-aprendizaje, necesidades, colaboración, intencionalidad, contexto social, ecosistema e interacción; y así hacer énfasis en el protagonismo del ‘relacionamiento’ que involucra individuos dentro de un “nicho ecológico” (término biológico apropiado para lo que se quiere significar también con el de ‘organización’); con unos perfiles de usuarios que, por su naturaleza, obedecen a unas características eminentemente psicológicas y que en consecuencia involucran la emocionalidad.

Es importante tener presente y no perder de vista (como podría ocurrir en alguna definición) que, independientemente de los medios, se trata de una acción educativa que implica una transformación de individuos que coparticipan y comparten procesos de aprendizaje; y esto requiere de una mirada experta desde la Psicopedagogía; de lo contrario, se presenta el riesgo de confundirse con una acción centrada y sesgada desde una mirada muy administrativa y tecnológica; con posibles componentes educativos, pero con una necesidad importante de ser abordada principalmente, como ya se dijo, desde la Psicopedagogía.

Esta advertencia y aclaración cobrará mayor valor y sentido en el planteamiento propositivo que se desarrollará más adelante en este trabajo.

3.2. El *e-learning* en la empresa y la educación formal

Es de general aceptación en el ámbito empresarial que *el e-learning* se ha convertido en una de las estrategias bandera para las áreas de Recursos Humanos, no solo como herramienta para el desarrollo en los empleados de competencias puntuales que son de interés para la

organización, sino también como herramienta para la retención del talento humano. No es sorpresa que empresas como CrossKnowledge, reconocida a nivel internacional dentro del sector del *e-learning*, reporte en sus mediciones que el 63% de las empresas españolas lo utilizan como alternativa de aprendizaje y que su crecimiento se viene dando a una tasa anual del 7,6%; proyectando un crecimiento hasta del 9,6% para el año 2020 (Capell, 2018).

En otras investigaciones realizadas para el contexto laboral, también se hace referencia al *e-learning* como la modalidad adecuada para gestionar el aprendizaje organizativo; ya que considera vital para las organizaciones un aprendizaje continuo que solo es posible de manera eficiente a través de la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; llegando a definiciones adecuadas del *e-learning* en la empresa como:

la integración ajustada y utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en las metodologías de aprendizaje, teniendo en cuenta la necesidad de realizar transformaciones organizativas de forma que permitan integrar el aprendizaje como un proceso continuo, capaz de dotar a la empresa de los conocimientos necesarios para crear, mantener y modificar sus «core competencias» (Arias y Matías, 2003) (ver Figura 1).

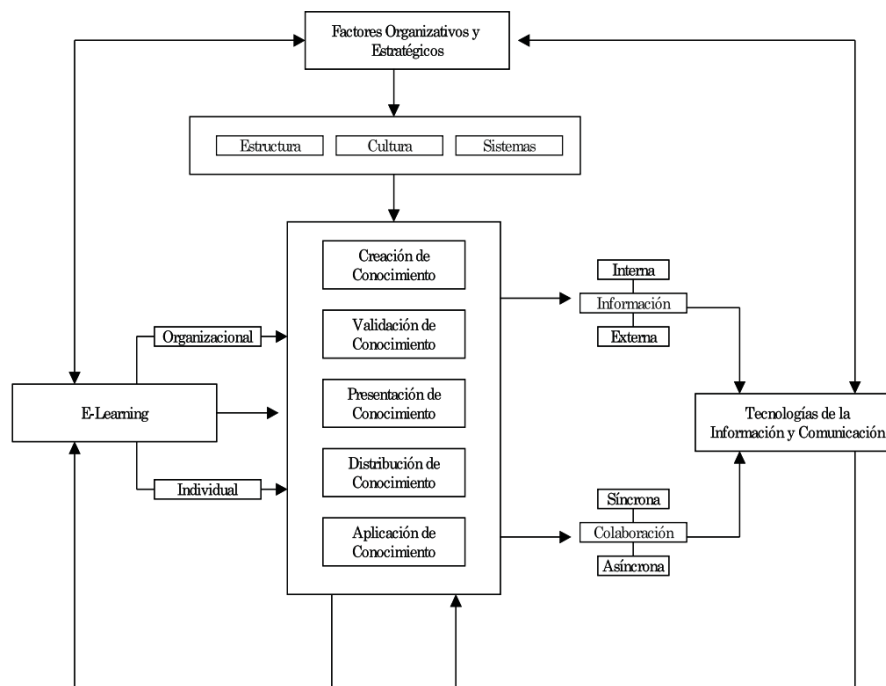


Figura 1. Definición de *e-learning* en un contexto organizacional.

Fuente: Arias y Matías (2003)

Incluso, más allá de un ‘modo’ de administrar el aprendizaje en las organizaciones, se trata de una acción encaminada a la sostenibilidad de éstas a través de la gestión del talento;

pues, también se ha comprobado que, en las organizaciones, “La retención está directamente relacionada con la motivación, por lo que hay que aprovechar el e-learning para generar adhesión entre las personas” (Capell, 2018).

Igualmente, en el ámbito educativo, entidades 100% virtuales como la *Online Business School* (OBS) en Barcelona, que se muestra como una de las primeras escuelas de negocio Online en España, al hablar del *e-learning* declara en sus informes anuales que “Esta modalidad de aprendizaje facilita un proceso fragmentario, no lineal y autónomo, de modo que se vinculan claramente con las opciones de formación a lo largo de la vida.” (OBS Business School, 2018, p. 18).

Y es precisamente dentro del contexto laboral en el que gran parte de la vida se desarrolla y en donde se buscan soluciones eficientes que aporten a la experiencia de los empleados vistos a veces como usuarios inmersos dentro de un ecosistema en el que fluye la información (García-Holgado y García-Peñalvo, 2018). Usuarios que, para este trabajo, no solo constituyen un componente más, sino que son el núcleo significativo de un ecosistema antropocéntrico que le da sentido y gravitación; solo así será posible una verdadera mejora de la experiencia del usuario y darle *forma* a una gestión del conocimiento.

3.3. Nuevos retos

Sin embargo, a pesar del reconocimiento de un crecimiento de la formación en línea a través de los últimos años y de su proyección a futuro, también se reconocen algunos retos importantes que debe afrontar. Se trata de retos de naturaleza claramente psicológica.

La misma OBS, en su informe del año 2019; centra su atención en los perfiles psicológicos de los individuos que forman parte de la comunidad educativa online, no solo de los estudiantes, sino también de los docentes; manifiesta en su introducción que “el informe se centra en temas cualitativos tales como el perfil psicológico del alumnado, la calidad del servicio formativo, la satisfacción del usuario y su fidelidad” (OBS Business School, 2019, p. 7).

Es por eso por lo que cada vez cobra mayor relevancia la necesidad de realizar estudios e investigaciones alrededor de los aspectos psicológicos involucrados en un escenario de aprendizaje en línea; “Una de las tareas clave de la formación online es precisamente superar este sentimiento de soledad en los alumnos...Finalmente, la cuestión de la motivación de las personas es otro factor para tener en cuenta” (OBS Business School, 2018, p. 18).

Resulta especialmente significativo también para este trabajo, una declaración que hace esta misma entidad anexándola a uno de sus resultados estadísticos: “vemos que el problema

global está en la actitud del alumno antes de empezar un curso en línea.” (OBS Business School, 2018, p. 33).

Y esta sensación o hallazgo no se experimenta exclusivamente en el ámbito de la educación formal, sino que también se ha convertido en un reclamo recurrente dentro del contexto laboral en general; desde el oficio como tal, hasta los procesos formativos que allí se gestionan. Algunos autores mencionan que “La psicología del trabajo busca preparar a los trabajadores por medio de la motivación, para que puedan mejorar sus aptitudes y fortalecer sus habilidades, mejorando así su motivación, desempeño y relaciones interpersonales” (Rivera, Hernández, Forgiony, Bonilla y Rozo, 2018).

En términos generales, las investigaciones adelantadas sobre los retos que presenta la formación en modalidad virtual, por su alta tasa de deserción, señalan al factor motivacional como un factor clave de investigación que requiere soluciones y acciones proactivas; no solo desde el inicio de su proceso, sino también en todo su desarrollo. Ya incluso desde la modalidad presencial se venía advirtiendo que “la falta de compromiso y dedicación (Vásquez y Rodríguez, 2007), ligado a la falta de motivación (Mahmodi y Ebrahimzade, 2015) ha venido siendo clave, como vimos, en los abandonos estudiantiles” (García Aretio, 2019, p. 257).

Adicionalmente, a pesar de la deserción, el uso habitual de los medios que inevitablemente impacta también los contextos de aprendizaje requiere una mirada detallada a los aspectos individuales del sujeto que aprende; pues, como lo expresa García-Peñalvo y Seoane-Pardo (2015), se manifiesta en “una mayor demanda de personalización del aprendizaje” (p.121).

Esta personalización, necesariamente tiene que construirse desde un entendimiento de lo emocional. De esta forma, se ve clara la relevancia de la Actitud y la Motivación, como aspectos psicológicos fundamentales y de prioridad en su estudio, con el objetivo de hacer aportes significativos para un desarrollo más efectivo de la formación en línea en distintos contextos, incluido el laboral que es de especial interés para este trabajo.

3.4. ¿Por qué las personas hacen lo que hacen? Conducta y aprendizaje

Más que una respuesta a este título, esta sección pretende hacer énfasis y foco sobre un interrogante que dentro del relacionamiento y ante cualquier actuación humana siempre se genera, no solo desde la curiosidad, sino también desde la necesidad del entendimiento del contexto social para poder asumir una posición personal frente al mismo.

Conocer y lograr entender los movilizadores de una conducta, claramente podría generar una posición ventajosa en un contexto determinado y permitiría desarrollar estrategias para la obtención de unos resultados en un propósito previamente diseñado y planeado; un ejercicio propio del ser humano como ser racional y que se encuentra íntimamente conectado con su supervivencia.

El escenario anterior justifica de manera suficiente la importancia de hacer un acercamiento al estudio de los movilizadores de la conducta en cualquier campo que se quiera plantear con objetivos prácticos y estratégicos. Así, para el campo que corresponde a este estudio, es necesario partir de una definición de aprendizaje que convalide y justifique la importancia de la conducta en este contexto.

En este sentido, es significativa la definición de aprendizaje propuesta por Schuk (2012) al estar alineada con conceptos centrales en los que al parecer muchos profesionales de la educación concuerdan y que son de particular interés para este estudio: “El aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica de otras formas de experiencia.” (p.3).

En consecuencia, es pertinente para cualquier campo educativo, lograr comprender, desde la razón, los procesos de cambio de conducta habilitados por el aprendizaje. Su entendimiento, podría ayudar a predecir e intervenir aquellos que se implementen y se administren en cualquier contexto con el objetivo de diseñar estrategias que incrementen su efectividad; incluido también el experimentado y desarrollado en entornos virtuales.

Para este estudio en particular, se estimó de gran valor asumir este reto desde la TAP en su evolución desde la Teoría de la Acción Razonada (TAR) propuesta por Ajzen y Fishbein (1980), por estar orientada a estudiar la conducta desde la razón y con una intención clara de poder predecir y generar acciones que habiliten posibles comportamientos deseables.

4. La motivación

La motivación es un tema abordado en distintas conversaciones y en diversos contextos; ya que siempre ha inquietado el llegar a comprender qué es lo que realmente lleva a las personas a realizar acciones, cuáles los vehículos movilizadores de sus conductas y cuáles sus orígenes.

De acuerdo con lo explorado alrededor de la historia de este concepto que abarca alrededor de 24 siglos, se estima que desde los primeros pensadores se planteó que la motivación procedía de un alma o ‘psique’ que regía sobre lo sensible, lo corporal y lo racional de manera jerárquica; y para ello se reconocían aspectos de nivel inferior y superior;

comenzando desde lo básico que tenía que ver con lo corporal, el apetito y el deseo, pasando por lo social y llegando a aspectos considerados de mayor nivel como son la razón y la elección; dando razón de la conducta (González, 2007).

Finalmente, la discusión se concentró en una dualidad entre lo pasional y lo racional; evocando lo corporal y lo racional, cuerpo y mente.

Sin embargo, el origen de su estudio académico presenta registros recientes; se tiene referencia, por ejemplo, que los primeros textos sobre la motivación datan a partir de los años 60s; y aunque sus postulados se han orientado desde diversas aristas, en una recopilación práctica, se podría decir que “los primeros estudios de la motivación adoptaron tres grandes teorías de la motivación: la voluntad, el instinto y la pulsión.” (Reeve, 2009, p. 20).

Desde tratar de explicar la motivación con un concepto como la voluntad, un poco filosófico, abstracto y difícil de abarcar, con no pocos inconvenientes de interpretación en distintas disciplinas, se pasaba a explicarla desde una concepción más estructurada y cimentada en la biología con un planteamiento evolucionista; el paradigma del instinto. Se enfrentaron de esta manera dos fuerzas entre sí; el instinto (detonante primario irracional) y la voluntad (filtro secundario más elaborado desde la razón) en una lucha entre lo animal y lo racional (Martínez, 2011).

La anterior postura generó un escenario difícil de sustentar por los innumerables escenarios primarios que planteaba; la Psicología entonces tuvo que continuar con su exploración naciendo, desde una biología funcional, el concepto pulsión, donde “La ‘meta’ (Ziel) de la pulsión se encuentra estrechamente vinculada con las fuentes somáticas; la eliminación de la tensión que se cancela a modo de una acción motriz” (Pereira Barbosa, 2001, p.196). La pulsión sería entonces una especie de detonante de la conducta con miras a responder a una tensión generada por una necesidad.

A pesar de evidenciarse una evolución importante en la discusión sobre la motivación y aparentemente haber encontrado un lenguaje apropiado en el concepto pulsión, seguían presentándose situaciones no contempladas dentro del rango de lo biológico ni tampoco de lo individual, que obligaba a replantear la cuestión.

4.1. Teorías de la motivación

Es así como se van conformando las nuevas teorías sobre la motivación siendo clave como ya se expresó, la década de los 60s., donde surge gran cantidad de información que reclamaba un planteamiento más abarcador y multidimensional.

Se inicia en esta etapa el planteamiento desde una nueva dialéctica entre lo pasivo y lo activo, proponiendo la motivación como un movimiento que implica una fuerza y una dirección. “El estudio contemporáneo de la motivación se ocupa del estudio del propósito y la volición en personas inherentemente activas.” (Reeve, 2011, p.27).

Igualmente, durante el avance en los años 70s. se genera una nueva revolución: la cognitiva; y se desarrolla un cambio de perspectiva en la discusión sobre la motivación; pasa desde lo biológico a lo cognitivo. Los procesos motivacionales no se veían como simplemente mecánicos desde la Biología, sino como cognitivos desde la naturaleza humana, que es más compleja de lo que presenta una visión esencialmente biológica. El planteamiento toma una posición privilegiada dentro del campo de la Psicología.

Sin embargo, la historia del estudio de la motivación pasa por un período de decadencia a mediados de la segunda mitad del siglo XX por el dominio del conductismo que lo veía como un problema extrínseco.

A pesar de esta decadencia, las preguntas alrededor de la motivación seguían vigentes y se planteaban en distintos campos que en algún momento tocaban con la psicología humana. Se presenta un resurgimiento en el interés por estos interrogantes a finales del siglo XX y toma mayor fuerza en el nuevo siglo con el planteamiento de la Neurociencia. La discusión sobre la motivación en el siglo XXI se muestra relevante y pertinente desde múltiples perspectivas psicológicas; descentrándola de un campo específico y enriqueciéndola en su aplicación (ver Figura 2).



Figura 2. Relación del estudio de la motivación con las áreas de especialización de la psicología.

Fuente: (Reeve, 2009, p. 28).

Es así como, dentro de ese universo de miradas de la conducta y la motivación, la propuesta de este trabajo se apoya en distintas áreas de especialización de la Psicología, apalancándose de manera especial en dos posturas concretas: la Teoría de la Acción Planeada (desarrollada desde la Acción Razonada), definida por Ajzen y Fishbein (1980) y el estudio planteado por McClelland (1989) sobre la motivación humana.

Planteamientos que, según el criterio de este trabajo, ofrecen elementos significativos y contribuyen al entendimiento de las necesidades y realidades que se presentan en un contexto laboral y que pueden ser aplicadas complementariamente y de manera útil, a los procesos de aprendizaje diseñados y desarrollados en entornos virtuales de aprendizaje ejecutados en dicho contexto.

Por esta razón, se presenta a continuación una exposición concreta de estos planteamientos con el objetivo de dar un marco para su entendimiento básico.

4.2. Teoría de la Acción Razonada

Como se mencionó anteriormente, entre las teorías que pretenden estudiar y predecir la conducta, se encuentra la Teoría de la Acción Razonada propuesta por Ajzen y Fishbein (1980), orientada a estudiar el comportamiento humano y su predicción a través de variables que son determinadas desde la actitud y construidas con base en creencias individuales y normas colectivas.

Esta teoría estudia la conducta a partir de creencias que son valoradas de manera subjetiva y de normas sociales que dirigen la conveniencia de las acciones que se ejecutan. Lo anterior de acuerdo con los intereses de quien decide asumirlas; propone un modelo operativo que facilita el trabajo con estas variables y que constituye una de sus ventajas técnicas. Para Ajzen y Fishbein, una creencia es “la probabilidad subjetiva de una relación entre el objeto de la creencia y algún otro objeto, concepto, valor o atributo.” (Reyes, 2007, p. 67).

Finalmente, pretende definir la actitud de un individuo hacia una conducta a partir de la fuerza de sus creencias; a mayor fuerza en sus creencias, mayor probabilidad de una actitud positiva hacia la conducta. Así, la teoría se convierte en una teoría de predicción probabilística que busca comprender los componentes que pueden determinar una conducta (Reyes, 2007, p.69).

4.2.1. Modelo TAR

El modelo que propone la TAR, está fundamentado en el análisis de las creencias que un sujeto pueda tener sobre una conducta en particular y que lo pueden encaminar a adoptar una actitud concreta sobre ésta; es el resultado de una relación entre el sujeto y el contexto en el que se desenvuelve; lo que él percibe del contexto, interpreta y valora, y la conducta que decide ejercer desde la actitud que construye con sus creencias.

De acuerdo con lo vivido por cada sujeto, se pueden presentar tres tipos de creencias: descriptivas, inferenciales e informativas; las descriptivas se obtienen a partir de la observación, las inferenciales se forman desde la experiencia o desde la lógica; tienen una naturaleza probabilística y se estructuran desde un razonamiento silogístico; finalmente: las informativas, que provienen de las experiencias obtenidas y comunicadas por otros individuos (p.68).

De esta manera, la actitud es el sentimiento favorable o desfavorable que tiene un individuo, en nuestro caso, hacia una conducta, como resultado de una sumatoria de productos obtenidos entre las creencias y las valoraciones que se tiene sobre esas creencias.

Esta relación se daría de la siguiente manera:

$$AB = \sum_{i=1}^n b_i e_i$$

AB = actitud hacia la realización de una conducta (*Attitude Behavior*)

b = creencias de que al ejecutar B le llevará a un resultado i (*belief*)

e = evaluaciones de la creencia (*evaluation*)

i = número de creencias acerca de los atributos

n= número de creencias sobre la ejecución B

(Reyes, 2007, p. 67-68)

En la anterior fórmula, se grafica la actitud de un sujeto hacia una conducta, que es más evidente en la medida en que sus creencias son más fuertes como resultado de la sumatoria favorable de la percepción que tenga éste de cada atributo, multiplicada por la valoración positiva que haga de las consecuencias de cada conducta. Así la TAR busca entender la actitud a partir de la intencionalidad que tiene un sujeto de realizar una conducta y por ende es predictiva.

En conclusión, esta teoría considera que es posible predecir una conducta a partir de las actitudes, de las intenciones sobre la conducta, las creencias sobre el efecto social que éstas tendrían y sobre el interés que se tenga de producir este efecto.

Un sujeto tendría mayor intención de realizar una conducta si el grupo social de su interés lo aprueba y tiene la creencia de que debe de realizarla; lo que constituye la parte normativa del modelo que pesa sobre la intencionalidad de la conducta y que depende, no solo de lo que el sujeto crea que debería de realizar, sino también de las necesidades y de los intereses sociales que tenga el individuo y que implica valorar la normatividad de los otros; lo que hace que el sujeto modifique sus conductas con base en lo que los otros (el colectivo de su interés) aprueben o desapruében (ver Figura 3).

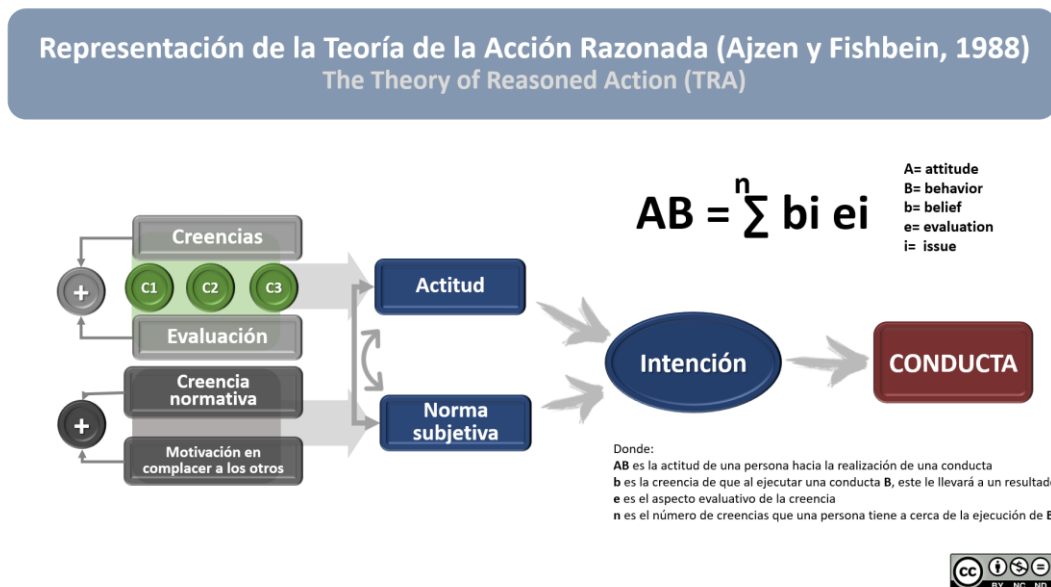


Figura 3. Teoría de la Acción Razonada de Ajzen y Fishbein
Fuente propia

El tipo de conducta que se adopte y su nivel de intencionalidad, dependerán de las valoraciones que el sujeto haga de las creencias que componen la actitud y su relación con las creencias en cuanto al componente normativo propio del sujeto y al del colectivo que hace parte de su contexto social. Igualmente, dentro de la predicción de la conducta, es importante tener presente que un nivel alto de intención no es garantía de ejecución de la conducta, esto dependerá de otros factores como el tiempo y el contexto.

Lo importante hasta aquí es tener presente que, para los objetivos inmediatos de este trabajo, no se estima necesario hacer énfasis en la norma subjetiva; ya que, a pesar de ser

significativa para el modelo TAR, se hará un acercamiento más detallado a la variable Actitud, determinada por unas creencias que a su vez definen o condicionan la conducta; y es precisamente en este constructo en el que se pondrán a operar los motivos propuestos en el estudio realizado por David McClelland.

4.2.2. Modelo TAP

Más adelante, en una evolución del modelo TAR, se desarrolla la Teoría de la Acción planeada (TAP) como una continuación de la anterior y que pretende trabajar un aspecto que se consideró no se había contemplado; este aspecto hace referencia a la percepción que puede tener un sujeto sobre el control de la conducta; esto es, la capacidad volitiva experimentada de ejercer una conducta determinada; se incluye así una nueva variable: Percepción de control (Ajzen, 1991) (ver Figura 4).

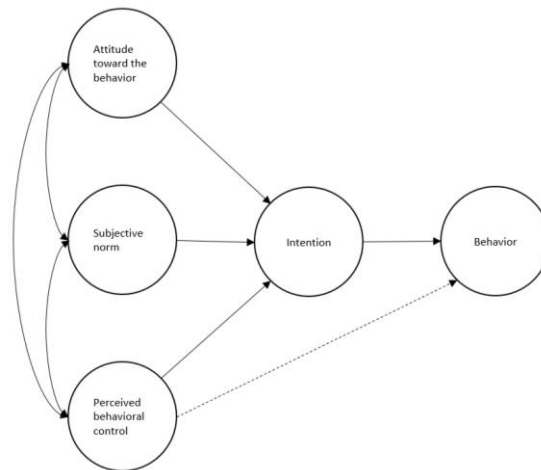


Figura 4. Teoría de la acción Planeada.
Fuente: (Ajzen, 1991, p. 182)

La necesidad de incluir esta nueva variable que influyera sobre la intención surge de encontrar que la TAR dejaba de lado algunas situaciones que escapaban al control consciente del sujeto; era necesario entonces, poder considerar aquellas conductas que por alguna razón no estaban bajo dicho control (Breva y Carpi, 2001).

Es así como se concluye que para poder determinar de manera más acertada la probabilidad de ejecución de una conducta por parte de un individuo, no era suficiente con conocer el grado de intención de la conducta, sino que también era necesario evaluar el nivel de una nueva creencia: la creencia que el sujeto tuviera sobre su propia capacidad de desarrollar dicha conducta; una percepción tanto interna como externa en cuanto que evalúa igualmente

las posibles dificultades que podría afrontar el individuo en el desarrollo de la conducta; a pesar de experimentar una intención muy positiva.

En conclusión, no siempre hay control consciente sobre la conducta y por eso es necesario determinar el grado de conciencia a partir de una valoración de la percepción de control que se tiene sobre la conducta requerida; este es el objetivo de la variable Percepción de Control (ver Figura 5).

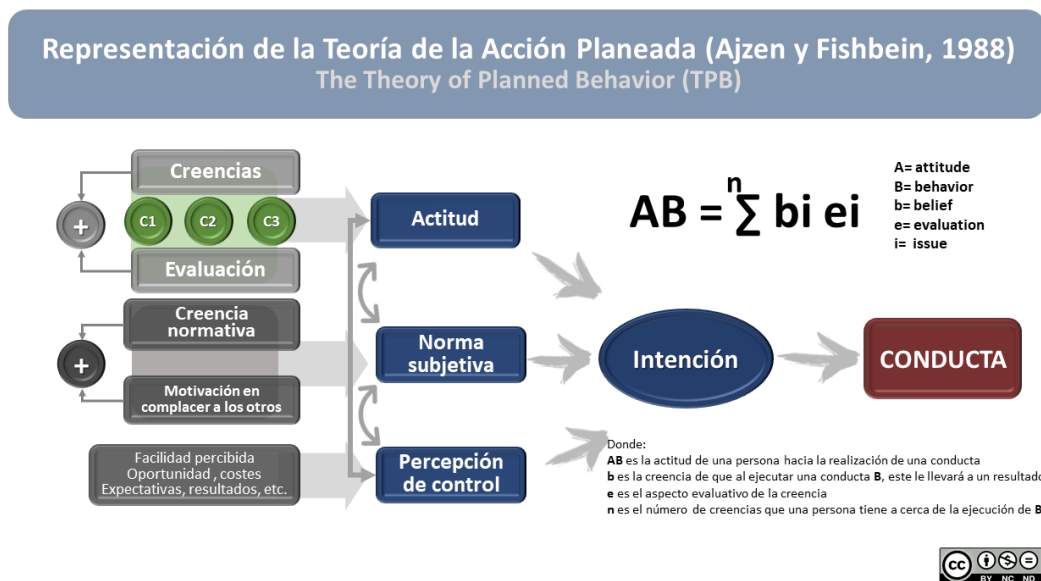


Figura 5. Teoría de la Acción Planeada de Ajzen y Fishbein.

Fuente propia

Es por eso por lo que, en esta nueva variable de Percepción de Control, entran en consideración nuevas creencias fundadas en aspectos externos, que determinan y evalúan el grado de facilidad o complejidad para desarrollar una conducta a través del tiempo; su costo, su viabilidad y, en definitiva, todos aquellos factores que pueden elevar la sensación de factibilidad; e igualmente aspectos internos como la autcapacidad; la valoración personal de la propia capacidad. Percepciones que impactan de manera directa sobre la intención y que podría incrementar la probabilidad de ejecución de una conducta.

Esta percepción de control se verá impactada de manera positiva en la medida en que el sujeto logre sumar experiencias favorables alrededor de acciones realizadas en el tiempo y que son requeridas para un incremento, como ya se dijo, de la intención.

Finalmente, para el desarrollo de este trabajo se consideró valioso conocer el alcance de la evolución de la TAR hasta llegar a la TAP; sin embargo, se reitera que la propuesta que se

estructura en esta investigación tiene efectos directos sobre la variable Actitud del modelo TAP que se pasará a explicar a través del siguiente contenido.

4.3. Estudio sobre la motivación de David McClelland

Un análisis detallado a la teoría expuesta ayudaría a comprobar que su planteamiento es en esencia racional; incluso su propia designación así lo muestra: TAR. Lo anterior no es extraño si se tiene en cuenta que, de acuerdo con lo expuesto al principio de esta sección sobre las teorías de la motivación, la historia de la temática motivacional presentó una decadencia durante las últimas décadas del siglo pasado; época que coincide con el inicio de la formulación de la TAR entre los años 70 y 80.

Es probable entonces que por una posible necesidad de independencia con respecto a una temática que se consideraba decadente, se haya optado por formular una teoría racional con fundamentos lógicos y apalancada al parecer en la revolución cognitiva que se fortalecía desde mediados de siglo y que se había desarrollado ampliamente en los años 70s.

Pero, como también se expuso, se experimentó igualmente la sensación de que algunas situaciones del campo emocional quedaron irresueltas en distintos campos de la Psicología y poco a poco reclamaron la presencia de un estudio profundo de la motivación.

Es conveniente resaltar en este espacio que, de acuerdo con el criterio del presente trabajo, la TAR no escapa a esta sensación; pues, aunque incluye componentes de naturaleza psicológica, queda claro que su estructura obedece más a un razonamiento lógico y técnico; y opera con el supuesto de unas creencias a priori que son valoradas, pero de las que se desconoce su origen en esencia.

Por fortuna para la época, el Psicólogo y Sociólogo estadounidense David McClelland, de la Universidad de Harvard, había adelantado un amplio estudio sobre la motivación humana, que incluía los aportes más representativos del momento y que se habían planteado desde mediados del siglo XX, impulsado, como muchos otros, por reflexiones y esquemas sobre las necesidades desarrolladas e implementadas por psicólogos como Abraham Maslow.

Dentro de su estudio también menciona aportes de psicólogos como Freud, Jung, McDougall, Erikson, Skinner, Spence, Murray y Cattell, entre muchos otros citados en su obra; destacando de manera especial estos dos últimos por sus trabajos sobre la personalidad y por proponer un número importante de componentes motivacionales que ayudarían a un estudio experimental más amplio e integral (McClelland, 1989).

Particularmente, McClelland, encuentra interesantes las investigaciones experimentales realizadas por el también psicólogo Henry A. Murray de la Universidad de Harvard, por su eclecticismo (McClelland, 1989); y a partir de sus distintas experiencias tomó como instrumento referente para sus propios estudios, el test psicológico conocido como Test de percepción temática (TAT); pues, en su concepto, Murray “comenzó a medir de diversas formas todos y cada uno de los motivos que habían parecido importantes a los anteriores teóricos.” (McClelland, 1989, pp. 62-65).

Para McClelland, en un gran número de estudios e investigaciones experimentales, se logra detectar factores claves que se convierten en motivos de acción y que impactan la conducta humana en distintos escenarios de su actuación; incluido obviamente y de manera particular el escenario laboral.

En este sentido, es importante tener presente que el planteamiento y el desarrollo de este trabajo se fundamentó en el estudio de McClelland, por tratarse de un psicólogo reconocido por sus grandes aportes no solo de recopilación en cuanto a los estudios realizados alrededor de la motivación, sino también por su contribución significativa, desde la psicología, al ámbito empresarial y organizacional con un ejercicio estricto de medición científica, ampliamente probado y de útil aplicación.

Es por eso por lo que se estimó importante intervenir y enriquecer el modelo TAP, expuesto anteriormente y construido a partir de la Teoría de la Acción Razonada, con la teoría de la motivación propuesta por David McClelland a través de sus ‘sistemas motivacionales’ y aplicarlo a un entorno de aprendizaje virtual desarrollado en un contexto laboral.

4.3.1. Sistemas de motivos de McClelland

Para McClelland (1989) “la *motivación* se refiere a las inferencias relativas a propósitos conscientes que hacemos a partir de la observación de conductas.” (p.20). De la misma manera, considera importante hacer una diferenciación entre emoción y motivación; pues, para algunos autores son equiparables; aclara que las emociones no motivan; son los motivos los que activan la motivación: “Las emociones no son motivos, pero constituyen una parte importante de los sistemas motivacionales”. Los motivos se basan en incentivos naturales (p.147).

Definición que resulta adecuada para este trabajo; pues se quiere establecer una relación directa entre los motivos que dinamizan las conductas de los sujetos, a partir del desarrollo de una Actitud que como ya se mencionó, es el resultado de unas creencias (no olvidar los tipos de creencias: descriptivas, inferenciales e informativas que se mencionaron en la teoría

TAR) y unas valoraciones subjetivas. La observación aquí juega un papel preponderante en la construcción del propio criterio para forjar una actitud.

Es así como la teoría planteada por McClelland, desde su concepción de la motivación, se articula perfectamente con la variable Actitud trabajada en la TAR de Ajzen y Fishbein que propone los tipos de creencias mencionados. De acuerdo con su estudio, la conducta de los seres humanos se encuentra determinada por necesidades que se adquieren desde su naturaleza social y son aprendidas en el contexto en que se desenvuelven.

McClelland propone un conjunto de tres “sistemas de motivos” que afectan la conducta: Logro, Poder y Afiliación. Estos motivos se pueden clasificar dentro del orden de lo intrínseco.

4.3.2. Logro

Es definido por McClelland (1989) como ese sentimiento de satisfacción en donde se hace evidente la capacidad de hacer desde la autonomía; en sus palabras: “un incentivo de logro es aquel en el que una persona obtiene satisfacción haciendo algo *por sí misma* o mostrando que es capaz de hacer algo” (p.251).

Sin embargo, McClelland también advierte que la satisfacción tiende a desaparecer si se proporcionan incentivos extrínsecos; los sujetos con alta calificación en este motivo rinden mucho más cuando no son sometidos a este tipo de incentivos. Altas intervenciones de incentivos tienden a confundir a las personas que se movilizan por este motivo.

Este último fenómeno resulta muy interesante y útil teniendo en cuenta que regularmente, con el objetivo de ‘incrementar’ la efectividad de los programas formativos en general, las áreas administrativas acuden asiduamente a una oleada de acciones encaminadas a incentivar su ejecución; bombardeando así, de manera extrínseca, a los sujetos y atropellando el factor intrínseco del motivo.

Las personas con altos índices de motivo de logro tienen una valoración distinta sobre el incentivo externo; para ellas, este tipo de ‘incentivo’ no es percibido como tal, sino más bien como una medida de éxito, es decir, su eficacia es mayor cuando es una experiencia a posteriori y su valor es directamente proporcional al logro obtenido.

Regularmente se trata de personas muy inquietas que evitan la rutina; no les gusta asumir demasiados riesgos, pero tampoco quieren obtener logros fáciles. Se sienten cómodos dentro de un escenario de riesgo significativo pero controlable. Se les puede percibir como individuos con estándares y metas muy elevadas y con orientación hacia la tarea; se preocupan por obtener resultados y requieren retroalimentación inmediata (McClelland, 1989).

Su aprendizaje es movilizado por retos importantes, pero claramente realizables. En este sentido, las personas que se movilizan más por este motivo y logran tener acceso a un instrumento que les permita realizar un autodiagnóstico a través de un referente (la retroalimentación por ejemplo), experimentan mayor control de su autocapacidad; es decir, son personas que necesitan visualizar con claridad el impacto real de sus acciones en las situaciones en que intervienen, para experimentar satisfacción y poder realizar las mejoras que consideren necesarias para elevar su desempeño. Un factor determinante cuando se pretende incrementar el desempeño y la efectividad de las personas en los entornos que se diseñen para ellas.

Otra característica que se resalta en individuos con mayor motivo de logro es que su persistencia es directamente proporcional a la probabilidad de éxito que evalúen en la tarea encomendada; característica que, desde la variable actitud, ya se puede vislumbrar tendría una perfecta relación con la percepción de control que propone Ajzen en su modelo TAP.

Una alerta importante que también se debe tener presente es que individuos que obtienen una baja calificación en este motivo, son individuos con alto temor al fracaso y en consecuencia con un grado de inseguridad también considerable.

4.3.3. Poder

El motivo de poder es más complejo que el de logro; pues se trata del dominio de los medios de influencia; está dirigido al ejercicio de la influencia hacia los otros, sobre todo en grupos significativos; es decir, los individuos que experimentan en mayor grado este motivo tienden a ser más asertivos en grupos numerosos; en grupos pequeños son menos asertivos. El gran temor de estos individuos es parecer débiles o sin poder frente a los otros; es por eso por lo que evitan exponerse ante grupos pequeños y prefieren los grupos numerosos.

Se sienten estimulados por el poder, pero al mismo tiempo tienden a evitarlo cuando sienten exceso en el estímulo; sin embargo, cuando hay conocimiento de las consecuencias del ejercicio de poder, el estímulo tiende a incrementarse. La mayor sensación de poder la experimentan en la emoción que genera la posibilidad de impactar a otros. Son individuos con un alto grado de creatividad y pensamiento disruptivo.

Una tendencia en los individuos con alto nivel en motivo de poder es la autocrítica severa, en la que regularmente salen mal librados; suelen elegir estar rodeados por personas menos reconocidas e influenciables que ellos, factibles de ser dirigidos.

Valoran en gran medida lo que se denomina posesiones de poder tales como títulos, prestigio, cargos de alto nivel, respeto y admiración social; valoran en gran medida la lealtad de

quienes considera son sus seguidores y su tendencia es buscar la visibilidad en medio de la comunidad en la que se desenvuelven.

Quienes reportan un elevado motivo de poder, logran desarrollar más herramientas de influencia, pero regularmente no son evaluados como cooperadores y su presencia no suele ser agradable cuando es excesivo su nivel. En contraposición, quienes tienden a presentar valoraciones muy bajas en este motivo, son percibidos como cooperantes en la toma de decisiones, agradables e influenciables.

Es importante aclarar que el motivo de poder no está relacionado de manera esencial con la agresividad y la violencia.

Les gusta asumir altos niveles de riesgo y su valoración difiere en cada uno de ellos dependiendo de los niveles experimentados; los cuales se van incrementando ante la percepción de éxito logrado en cada reto; lo que tiende a elevar la cota de asunción; a mayor cúmulo de éxito, mayor capacidad y criterio para asumir riesgo.

Un fenómeno interesante que se presenta en estos individuos es que, por su naturaleza disruptiva, ante un escenario excesivamente homogéneo y a pesar de la impopularidad que pueda generar, suelen adoptar posturas radicalmente opuestas con el ánimo de marcar diferencia y abrir espacios para el ejercicio de su personalidad.

El aprendizaje de estos individuos se detona más con material y experiencias relacionadas con el poder; y su desarrollo personal se encuentra íntimamente ligado con la expectativa del ejercicio de poder que les transfiera el contexto en el que se desenvuelven.

4.3.4. Afiliación

Existe entre los seres humanos una necesidad básica y es la de encontrarse con los otros; al respecto no pocos autores han asociado la posibilidad de responder positivamente a esta necesidad con un estado de salud corporal y mental. Biológicamente se han hecho estudios que demuestran efectos negativos con respecto a una experiencia deficiente en el aspecto afectivo (McClelland, 1989).

Es por esta razón que cobran sentido dentro del ser humano los conceptos de armonía, ritmo y sincronía desde el punto de vista del relacionamiento. Privar a los individuos de la oportunidad de la interacción suscita en ellos una necesidad de afiliación, de estar con otros (p.371).

McClelland, evocando a los investigadores Atkinson, Heyns y Veroff, en torno al motivo de afiliación y resalta su definición como “el interés por establecer, mantener o restaurar una relación afectiva positiva con una o varias personas.” (McClelland, 1989, p. 372).

En este sentido se podría afirmar que la afiliación es el motivo que se desarrolla dentro de un contexto esencialmente social y afectivo. Un individuo que experimenta en gran medida este motivo se moviliza por necesidades emocionales de pertenencia a un grupo de personas o a una causa que convoca a un colectivo.

Individuos con una alta puntuación en este motivo desarrollan mayor capacidad de percibir las asociaciones afectivas e interpretar redes de afiliación y, en consecuencia, pueden obtener una mayor habilidad interpersonal.

Para un sujeto de motivo afiliativo es de vital importancia el mantenimiento de sus redes afiliativas; de ahí su tendencia marcadamente social; como compañeros de trabajo, prefieren a los amigos antes que a los expertos (McClelland, 1989, p.377). Y aunque no es del todo comprobado, es posible que se trate de individuos más cooperativos que confían en la buena voluntad antes que en la razón.

En su relacionamiento con nuevos individuos es probable que prefieran adaptarse antes que disentir; algunos intentan convencer a quienes no opinan como ellos en aras de la tranquilidad y de la armonía; aunque tienden a desistir ante cualquier intento de confrontación. Es por eso por lo que difícilmente adoptan una posición competitiva y evitan el alto riesgo por miedo al rechazo y a la retroalimentación negativa; al sentimiento de soledad.

Un aspecto interesante para considerar es que estos individuos, a pesar de ser sociables, tienen una tendencia a la baja popularidad por ser percibidos como ansiosos e inseguros en su afán por mantener sus redes de afiliación y su necesidad permanente de aprobación.

Se puede visualizar su interés principal por establecer relaciones interpersonales cálidas y amistosas. Toman sus decisiones con base en afectos y fobias; son sensibles a la crítica y la asumen como un rechazo. El mayor sentimiento de fracaso lo pueden experimentar cuando son excluidos de la comunidad en la que han construido su motivo de afiliación.

Generalmente no tiene inclinación hacia actividades empresariales, teme la confrontación y logra establecer un clima de comunicación abierto y agradable. Evita al máximo la necesidad de asumir riesgos significativos.

Una clave de intervención para la movilización de sujetos de alta puntuación en motivo afiliativo, hacia tareas poco afiliativas, es desplazar el incentivo de logro hacia uno de afiliación; es decir, resignificar los objetivos de la tarea con un propósito filial. La naturaleza del incentivo

puede contribuir al estímulo de individuos a que asuman tareas no correspondientes con su sistema de motivo.

Su aprendizaje se potencia cuando lo puede desarrollar en un ambiente de comunidad y de acompañamiento cercano.

4.3.5. Algunas notas importantes que deben ser consideradas

Concluyendo esta sección descriptiva del planteamiento de McClelland, en su estudio de los sistemas de motivos, es importante tener presente tres aspectos que son reiterativos dentro de su obra:

- Todas las personas experimentan los tres sistemas: logro, poder y afiliación; en distinto nivel de experiencia, pero todas los experimentan. Su composición en sus pesos varía de acuerdo con las vivencias personales y el propio desarrollo evolutivo y de aprendizaje; en este sentido, pueden existir varias combinaciones en el peso de cada uno de ellos; sin embargo, generalmente hay uno predominante y uno con bajo peso de participación en la composición. Pueden existir pesos con valores semejantes. Esto depende del entrenamiento y del contexto al que se haya enfrentado cada individuo.
- Ningún sistema de motivo puede ser examinado con juicios de valor; pues no existen motivos buenos ni malos; como ya se aclaró, hacen parte de la estructura de personalidad de los individuos y es común a todos; independientemente del modo y del propósito de su ejercicio.
- En diversos momentos de su trabajo, McClelland advierte que no es suficiente para determinar la conducta, experimentar los sistemas de motivos; es necesario también hacer un análisis de los hábitos o destrezas y de las expectativas o valores que cada individuo haya desarrollado de manera particular y en su propio contexto.

Este trabajo aborda de manera exclusiva los sistemas de motivos por ser los más estudiados y que mayor incidencia presentan en la variable Actitud del modelo TAP, que es el que interesa a esta investigación.

4.4. Modelo propuesto

Retomando el modelo TAP, y recordando que su diseño se encuentra fundamentado en creencias que soportan especialmente la variable Actitud donde, según criterio de este trabajo, no se hace mucha claridad sobre sus orígenes, la propuesta de esta investigación es realizar una simbiosis de naturaleza complementaria entre la TAP y la teoría de McClelland; teniendo como punto de convergencia precisamente dicha variable.

Este modelo es el resultado de intervenir el ya existente de predicción de la conducta diseñado desde la TAP, en la que los comportamientos de los sujetos son posibles de predecir en su mayoría a través de la medición de la intención de la conducta movilizada por la actitud; la cual está basada como se expuso en creencias y valoraciones, que se relacionan entre si directamente y al mismo nivel con la variable de contexto normativo y con una adicional novedosa de percepción de control.

Desde la perspectiva de esta propuesta el modelo TAP, por estar sustentado en procesos racionales, presenta una necesidad de profundizar en variables independientes de orden emocional; pues las decisiones no solo son influenciadas por la razón sino por las sensaciones que producen la ejecución de las acciones.

Esto es, la intención en la conducta planteada por Ajzen y Fishbein, no solo es determinada por procesos racionales sino también por procesos emocionales. Es así como la motivación, representada en tres motivos ampliamente investigados y definidos por McClelland, puede aportar de manera complementaria claridad y definición a la variable actitud del modelo TAP.

En esta propuesta, la actitud se desarrolla y se consolida en función de la motivación, compuesta por tres variables independientes: logro, poder y afiliación; presupuesto para la consolidación de las creencias que fundamentan el modelo TAP. Las creencias son constructos de la motivación y está definida por tres motivos que influyen de manera directa en sus valoraciones (Figura 6).

Es por eso por lo que se hace necesario investigar sobre la forma cómo influyen estos motivos en las creencias y definir así, unos valores que ponderen y generen peso desde la motivación, esclareciendo aún más la variable actitud y aportando significativamente a predecir la intención de la conducta.

De esta forma, en criterio de este trabajo, se puede obtener una predicción con nuevos argumentos y nuevas perspectivas útiles y efectivas para la toma de decisiones. En esta ocasión en particular, en un entorno virtual de aprendizaje en contexto laboral.

El modelo TAP se vería intervenido de la siguiente manera (ver Figura 6).

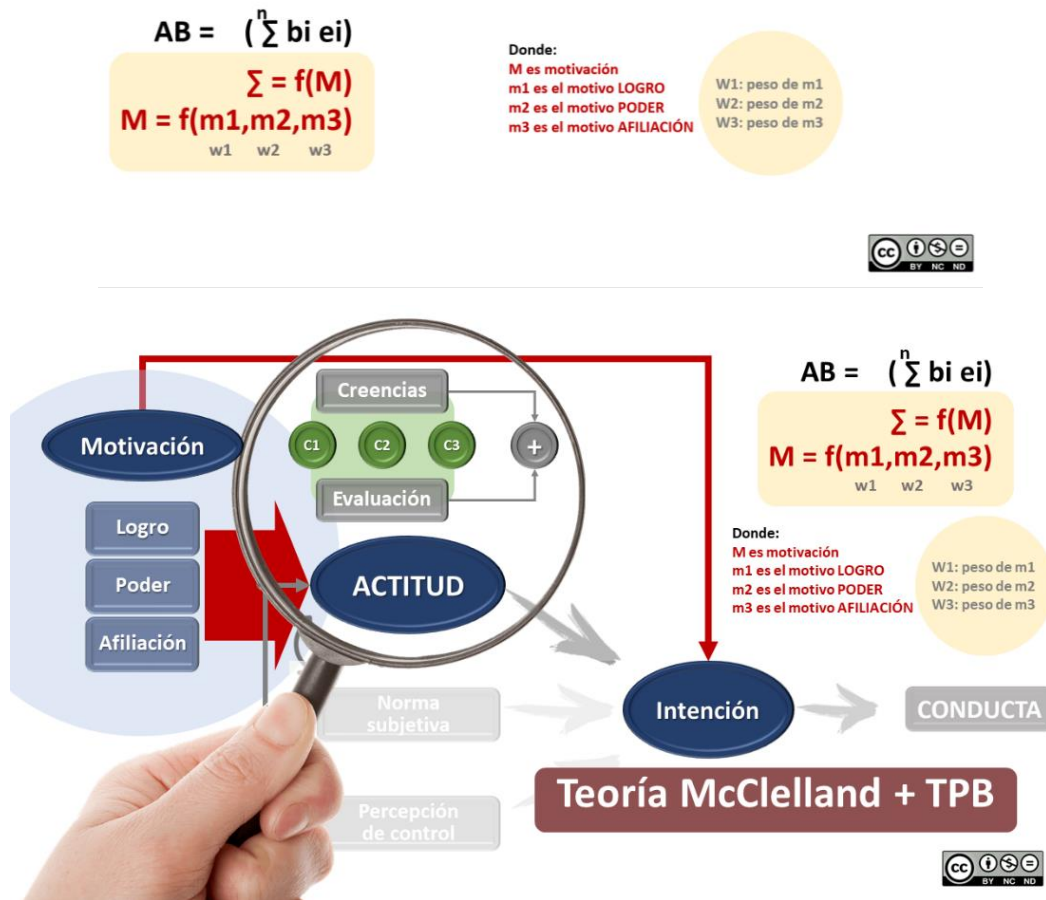


Figura 6. Modelo de TAP de Ajzen y Fishbein enriquecido con las variables de motivación
Fuente propia

Frente a la complejidad que presenta el modelo TAP, por abrir espacio a una gran variedad de creencias subjetivas y normativas, con una infinita posibilidad de combinaciones, los motivos planteados por McClelland lograrían sensibilizar aún más la variable Actitud ayudando a identificar con más acierto los movilizadores de la intención que orientan y determinan la conducta; es decir, para el criterio de este trabajo, las variables Poder, Logro y Afiliación tienen un peso significativo sobre la Actitud impactando la intención.

Lo anterior, teniendo en cuenta que las creencias y las valoraciones que sobre estas hacen las personas (tanto las que constituyen la actitud como las que edifican la norma subjetiva) se realizan con base en una configuración de motivos ya configurada a través del tiempo y de las experiencias vividas en contextos particulares.

5. Metodología

La metodología utilizada obedece a un diseño no experimental transversal, orientada a analizar el comportamiento de un instrumento diseñado y aplicado a un modelo de predicción de la conducta. Comprende también observaciones a los fenómenos que se desarrollan y son de interés para el estudio de esta propuesta.

5.1. Instrumento de medición

Con el propósito de definir un instrumento de medición, objetivo de este trabajo, y que se pudiera plasmar en una encuesta, se realizaron las investigaciones correspondientes haciendo especial revisión al utilizado por McClelland: *test de percepción temática TAT*.

Una vez revisado y analizado, se encontró que su diseño, basado en narraciones hechas por los sujetos estudiados a partir de un juego de cartas con imágenes, no era práctico para este contexto; por este motivo, en un nuevo rastreo, se halló un instrumento que fue diseñado por Sudarsky y Cleves (1976), fundamentado en las intenciones esenciales de la prueba TAT, para medir el perfil motivacional colombiano.

A partir del hallazgo, teniendo en cuenta que se requería una actualización, se inició un proceso de construcción de un nuevo instrumento que se ajustara al propósito de este trabajo.

5.2. Diseño del instrumento

Para lograr obtener el instrumento que se requería se diseñaron 40 *ítems* en formato de juicios y afirmaciones que debían ser valorados en una escala tipo *Likert*, con una estructurada valorativa que proponía las siguientes opciones:

- Muy en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- De acuerdo.
- Muy de acuerdo.

Los 40 *ítems* diseñados se plantearon de tal forma que correspondieran de manera equitativa a la evaluación de cinco variables que se explicarán más adelante. Estos *ítems* se sometieron a evaluación de expertos con el fin de calificar su pertinencia, claridad e importancia (ver Anexo 1). Una vez obtenidas las valoraciones se procedió a la elección de los 25 *ítems* mejor calificados y se perfeccionaron de acuerdo con la retroalimentación recibida por los expertos, finalmente se configuró y se estructuró el instrumento final.

5.3. Estructura del instrumento

La estructura interna que presenta el instrumento definitivo comprende un mensaje inicial para dar contexto con las respectivas instrucciones para su gestión: *“La siguiente encuesta tiene como objetivo evaluar aspectos que son relevantes para la mejora de los programas de formación virtual en las empresas. No existen respuestas correctas o incorrectas. Lo importante es que las valoraciones que haga se ajusten a su forma auténtica de ser y/o actuar. En las situaciones, afirmaciones o conceptos planteados, haga una valoración en la escala propuesta, teniendo en cuenta su criterio personal; el que más se ajuste a su convicción; no a lo que debería pensar. Responda por favor a todas las preguntas, aun si se tratara de situaciones que no ha vivido; en cuyo caso, elegirá la valoración más conforme a lo que usted haría. Se garantiza absoluta privacidad y anonimato. Gracias por su ayuda y compromiso.”*

De manera seguida se presentan un total de 33 numerales; 6 introductorios, 25 que componen el cuerpo central y dos numerales que cierran la encuesta (ver Figura 7).

INSTRUMENTO PARA EVALUACIÓN DE CINCO VARIABLES		
		1. País donde trabajo:
		2. Mi edad es (escribir solo números):
		3. Sexo
		4. Mi cargo en la empresa donde trabajo es:
		5. El tiempo que llevo laborando en la empresa es:
		6. El promedio de cursos virtuales que realizo en un año es (escribir la cifra aprox. solo en números - sin texto):
PD1	PODER	7. Me gusta aprender fundamentalmente porque el conocimiento me da argumentos para defender mi postura en una discusión.
PD2		8. En mi opinión, un curso virtual es excelente solo cuando es muy retador.
PD3		9. Siento con regularidad la necesidad de proponer mejoras a mi plan de formación virtual.
PD4		10. Experimento frustración cuando siento que los objetivos de un curso de formación virtual no satisfacen mis expectativas.
PD5		11. Con frecuencia siento que podría obtener mejores resultados en mi formación virtual.
LG1	LOGRO	12. La formación es importante para mí por las recompensas futuras que me puede brindar.
LG2		13. Valoraría mucho que me entregaran una agenda con un plan detallado de ejecución de mi formación virtual.
LG3		14. Necesito ver con claridad que los retos que me proponen en un curso virtual son viables; de lo contrario experimento inseguridad.
LG4		15. En la formación virtual siempre espero que me digan cómo mejorar lo que presento.
LG5		16. Estoy convencido(a) que la formación virtual tiene más sentido si mi jefe valora mi rendimiento.
AF1	AFILIACIÓN	17. Considero interesante pertenecer a una comunidad virtual de aprendizaje.
AF2		18. Cuando hago mis cursos virtuales, con frecuencia experimento la necesidad de interactuar con alguien a través de la plataforma.
AF3		19. Siempre busco aprender con la intención principal de colaborar con los demás.
AF4		20. La empresa donde trabajo debería fomentar encuentros entre los empleados que realizan los mismos cursos virtuales, para lograr una mayor integración.
AF5		21. Sería maravilloso poder realizar mis cursos virtuales de manera colaborativa.
AT1	ACTITUD	22. Considero que la formación virtual es más efectiva que la formación presencial.
AT2		23. Los cursos virtuales que componen mi programa de formación obligatorio son pertinentes para mi cargo.
AT3		24. Me gusta realizar los cursos virtuales que tiene la empresa donde trabajo, aun cuando no son obligatorios.
AT4		25. En general, mi concepto sobre la formación realizada a través de medios virtuales es muy positivo.
AT5		26. Creo firmemente que un modelo de formación virtual contribuye de manera significativa a mejorar el desempeño de los empleados.
IU1	INTENCIÓN	27. Tengo planeado hacer mis cursos virtuales mucho antes de la fecha límite que me propongan para realizarlos.
IU2		28. Este semestre haré varios cursos virtuales adicionales a los contemplados dentro de mi plan de formación obligatorio.
IU3		29. Tengo planeado para este semestre proponer a la empresa algunos temas interesantes para que sean incluidos en futuros cursos virtuales.
IU4		30. Adicional a los cursos virtuales que me ofrece la empresa, realizaré este semestre varios cursos en internet (Ej: Moocs) que me interesan.
IU5		31. Si no existiera la formación virtual en la empresa donde trabajo, definitivamente buscaría otros medios online para aprender.
		32. Siempre finalizo de manera oportuna mis cursos virtuales.
		33. Si quieres agregar un comentario personal, aquí lo puedes hacer. Gracias.

Figura 7. Estructura de instrumento para evaluación de cinco variables.

Fuente propia

En el cuerpo central del instrumento se incluyeron 25 afirmaciones o juicios que los encuestados debían valorar a través de la escala *Likert* que se mencionó anteriormente, con el objetivo de poder sopesar los criterios de los individuos. Se asignaron 5 afirmaciones por cada variable.

Para efectos prácticos y operativos del análisis estadístico, se asignó, a cada uno de los ítems, un código simple compuesto por tres caracteres: dos letras que hacen alusión al nombre de la variable y un número, de uno a cinco, que lista de manera asociativa los ítems que le corresponde; PD: Poder, LG: Logro, AF: Afiliación, AT: Actitud y IU: Intención de uso.

5.3.1. Variables utilizadas

Se utilizaron en total cinco variables; dos variables que se encuentran plasmadas desde la Teoría de Acción Razonada: Actitud e Intención y tres variables-motivo extraídas del estudio de la motivación de McClelland: poder, logro y afiliación. Estas tres hacen parte de la modificación que se propone en este trabajo al modelo TAP.

5.3.2. Variables criterio

Actitud - Intención.

5.3.3. Variables predictoras

Logro - Poder - Afiliación.

5.4. Prueba piloto

Para el desarrollo de este trabajo se realizó una prueba piloto, esto con el fin de examinar el instrumento diseñado e iniciar un campo de investigación y experimentación alrededor de la incidencia que tienen los motivos planteados por McClelland sobre el modelo TAP de manera particular sobre las variables actitud e intención de uso de un plan de formación virtual.

5.5. Participantes de la prueba

Se tomó como muestra para la prueba 31 personas que fueron elegidas de manera no aleatoria tipo bola de nieve, esto por las dificultades de acceso a la población: empleados de una entidad financiera que debían contar con un plan de formación virtual establecido por la organización; a quienes se les intervino con el instrumento anteriormente descrito (figura 7).

Para consultar datos demográficos (ver Anexos 2, 3 y 4).

5.6. Aplicación del instrumento

El instrumento fue aplicado a través de una encuesta electrónica que se configuró por medio de la herramienta *formularios Google*. Igualmente, por razones de políticas de seguridad de la entidad financiera, se utilizó la plataforma de la propia organización para la entrega de la encuesta. Se estableció como tiempo disponible de respuesta 10 días hábiles laborales.

A continuación, se comparte el enlace a la encuesta electrónica:

<https://forms.gle/hK8FKNMENfvDsVam7>

6. Resultados

Para generar la información estadística sobre los datos obtenidos en la prueba piloto, a partir del instrumento de medición diseñado, se utilizó el software *IBM SPSS Statistics 21*. Las pruebas realizadas fueron las siguientes:

6.1. Análisis descriptivo

Coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach: Una vez anexada la base de datos que contenía los resultados obtenidos en la prueba piloto se procedió a ejecutar el análisis de coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach; el resultado arrojado se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1.

Coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach.

Resumen del procesamiento de los casos			
Casos		N	%
	Válidos	31	100,0
	Excluidos ^a	0	0,0
	Total	31	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,834	25

Fuente: datos *software IBM SPSS Statistics 21*.
Elaboración propia.

Frecuencias: Media y desviación típica: A través del Análisis de frecuencia en estadísticos descriptivos, se solicitó la media junto con la desviación típica. Los datos reportados se listan en la Tabla 2.

Tabla 2.

Media y Desviación típica.

	N		Media	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos		
PD1	31	0	4,097	1,0118
PD2	31	0	3,323	1,0128
PD3	31	0	3,645	,9504
PD4	31	0	3,935	,7273
PD5	31	0	3,548	,8500
LG1	31	0	3,806	,7924
LG2	31	0	3,677	1,0128
LG3	31	0	3,323	1,0766
LG4	31	0	3,484	1,1216
LG5	31	0	2,742	1,2902
AF1	31	0	3,645	,9848
AF2	31	0	3,065	1,1528
AF3	31	0	4,226	,8046
AF4	31	0	3,516	1,0286
AF5	31	0	3,355	1,1120
AT1	31	0	2,710	,9016
AT2	31	0	3,839	,9694
AT3	31	0	3,613	1,0544
AT4	31	0	4,065	,6800
AT5	31	0	4,161	,6878
IU1	31	0	4,129	,8059
IU2	31	0	3,419	1,2048
IU3	31	0	2,581	1,0575
IU4	31	0	3,323	1,1941
IU5	31	0	3,903	1,0442

Fuente: datos *software IBM SPSS Statistics 21*.
Elaboración propia.

Media y desviación típica por sexo y por cargo: De la misma manera se procedió con la media y la desviación típica discriminando por sexo y por cargo; los datos se pueden observar en la siguiente tabla.

Tabla 3.

Media y Desviación típica por sexo y por cargo.

SEXO	N	Media	Desviación tip.	Error tip. de la media
PD1	1	11	4,000	1,0954
	2	20	4,150	,9881
PD2	1	11	3,364	,9244
	2	20	3,300	1,0809
PD3	1	11	3,818	1,0787
	2	20	3,550	,8870
PD4	1	11	4,091	0,8312
	2	20	3,850	0,6708
PD5	1	11	3,636	1,0269
	2	20	3,500	0,7609
LG1	1	11	3,818	0,8739
	2	20	3,800	0,7678
LG2	1	11	3,636	0,9244
	2	20	3,700	1,0809
LG3	1	11	3,182	0,9816
	2	20	3,400	1,1425
LG4	1	11	2,909	1,1362
	2	20	3,800	1,0052
LG5	1	11	2,909	1,3003
	2	20	2,650	1,3089
AF1	1	11	3,545	0,9342
	2	20	3,700	1,0311
AF2	1	11	2,727	1,1037
	2	20	3,250	1,1642
AF3	1	11	4,000	0,8944
	2	20	4,350	0,7452
AF4	1	11	3,273	1,0090
	2	20	3,650	1,0400
AF5	1	11	3,182	0,8739
	2	20	3,450	1,2344
AT1	1	11	2,636	0,9244
	2	20	2,750	0,9105
AT2	1	11	4,000	1,0954
	2	20	3,750	0,9105
AT3	1	11	3,545	0,9342
	2	20	3,650	1,1367
AT4	1	11	4,000	0,7746
	2	20	4,100	0,6407
AT5	1	11	4,000	0,6325
	2	20	4,250	0,7164
IU1	1	11	3,818	0,8739
	2	20	4,300	0,7327
IU2	1	11	3,091	1,2210
	2	20	3,600	1,1877
IU3	1	11	2,545	1,0357
	2	20	2,600	1,0954
IU4	1	11	3,818	0,7508
	2	20	3,050	1,3169
IU5	1	11	4,000	0,6325
	2	20	3,850	1,2258

CARGO	N	Media	Desviación tip.	Error tip. de la media
PD1	1	21	4,095	0,8891
	2	10	4,100	1,2867
PD2	1	21	3,143	0,9636
	2	10	3,700	1,0593
PD3	1	21	3,667	0,8563
	2	10	3,600	1,1738
PD4	1	21	3,952	0,6690
	2	10	3,900	0,8756
PD5	1	21	3,667	0,7303
	2	10	3,300	1,0593
LG1	1	21	3,619	0,8646
	2	10	4,200	0,4216
LG2	1	21	3,476	0,9808
	2	10	4,100	0,9944
LG3	1	21	3,286	1,0556
	2	10	3,400	1,1738
LG4	1	21	3,286	1,1019
	2	10	3,900	1,1005
LG5	1	21	2,810	1,2498
	2	10	2,600	1,4298
AF1	1	21	3,667	0,9129
	2	10	3,600	1,1738
AF2	1	21	2,857	1,1526
	2	10	3,500	1,0801
AF3	1	21	4,000	0,8367
	2	10	4,700	0,4830
AF4	1	21	3,571	1,1212
	2	10	3,400	0,8433
AF5	1	21	3,095	1,1792
	2	10	3,900	0,7379
AT1	1	21	2,524	0,6796
	2	10	3,100	1,1972
AT2	1	21	3,619	1,0235
	2	10	4,300	0,6749
AT3	1	21	3,476	1,1233
	2	10	3,900	0,8756
AT4	1	21	4,000	0,7071
	2	10	4,200	0,6325
AT5	1	21	4,048	0,6690
	2	10	4,400	0,6992
IU1	1	21	4,048	0,8047
	2	10	4,300	0,8233
IU2	1	21	3,286	1,3093
	2	10	3,700	0,9487
IU3	1	21	2,381	1,0235
	2	10	3,000	1,0541
IU4	1	21	3,048	1,1609
	2	10	3,900	1,1005
IU5	1	21	3,667	1,1547
	2	10	4,400	0,5164

Fuente: datos software IBM SPSS Statistics 21.
Elaboración propia.

6.2. Diferencia de medias

Con el fin de contrastar los resultados de la muestra con respecto a una distribución normal, se ejecutan las pruebas no paramétricas Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk.

6.2.1. Diferencia de medias prueba Kolmogorov y Shapiro-Wilk

El resultado estadístico de las pruebas realizadas de Kolmogorov-Smirnov evidencian no normalidad en la muestra, teniendo en cuenta igualmente que el tamaño de la muestra es inferior a 50, se aplica la prueba no paramétrica Shapiro-Wilk y se obtuvieron los siguientes resultados comparativos:

Tabla 4.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
PD1	,333	31	,000	,711	31	,000
PD2	,238	31	,000	,871	31	,001
PD3	,355	31	,000	,787	31	,000
PD4	,374	31	,000	,747	31	,000
PD5	,283	31	,000	,859	31	,001
LG1	,306	31	,000	,843	31	,000
LG2	,238	31	,000	,871	31	,001
LG3	,219	31	,001	,906	31	,010
LG4	,258	31	,000	,837	31	,000
LG5	,201	31	,003	,903	31	,008
AF1	,195	31	,004	,880	31	,002
AF2	,241	31	,000	,873	31	,002
AF3	,284	31	,000	,777	31	,000
AF4	,240	31	,000	,868	31	,001
AF5	,235	31	,000	,902	31	,008
AT1	,271	31	,000	,877	31	,002
AT2	,308	31	,000	,835	31	,000
AT3	,203	31	,002	,871	31	,001
AT4	,333	31	,000	,769	31	,000
AT5	,270	31	,000	,798	31	,000
IU1	,243	31	,000	,829	31	,000
IU2	,201	31	,003	,896	31	,006
IU3	,225	31	,000	,866	31	,001
IU4	,199	31	,003	,906	31	,010
IU5	,343	31	,000	,766	31	,000

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Fuente: datos software IBM SPSS Statistics 21.
Elaboración propia.

6.2.2. Diferencia de medias prueba U de Mann-Whitney por SEXO

Finalmente, como los resultados de esta última prueba continúan reportando no normalidad en la muestra, se procede a aplicar la prueba no paramétrica U de Mann – Whitney. Los resultados obtenidos por sexo se pueden observar en la Tabla 5.

Tabla 5.

Prueba de U de Mann-Whitney por SEXO

	SEXO				
	Estadísticos de contraste ^a				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)	Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]
PD1	101,000	167,000	-,411	,681	,730 ^b
PD2	103,000	313,000	-,302	,763	,792 ^b
PD3	90,000	300,000	-,926	,354	,427 ^b
PD4	85,500	295,500	-1,223	,221	,317 ^b
PD5	98,000	308,000	-,534	,593	,640 ^b
LG1	106,500	316,500	-,160	,873	,887 ^b
LG2	103,000	169,000	-,302	,763	,792 ^b
LG3	94,500	160,500	-,665	,506	,528 ^b
LG4	62,500	128,500	-2,057	,040	,049
LG5	98,000	308,000	-,508	,611	,640 ^b
AF1	98,500	164,500	-,495	,621	,640 ^b
AF2	83,000	149,000	-1,165	,244	,279 ^b
AF3	85,500	151,500	-1,088	,276	,317 ^b
AF4	86,000	152,000	-1,035	,300	,338 ^b
AF5	91,000	157,000	-,818	,413	,451 ^b
AT1	109,000	319,000	-,045	,964	,984 ^b
AT2	85,500	295,500	-1,099	,272	,317 ^b
AT3	103,000	169,000	-,300	,764	,792 ^b
AT4	107,000	173,000	-,146	,884	,919 ^b
AT5	87,500	153,500	-1,022	,307	,359 ^b
IU1	76,000	142,000	-1,514	,130	,169 ^b
IU2	78,500	144,500	-1,346	,178	,197 ^b
IU3	105,500	171,500	-,193	,847	,855 ^b
IU4	72,500	282,500	-1,601	,109	,123 ^b
IU5	104,000	170,000	-,274	,784	,823 ^b

a. Variable de agrupación: SEXO

b. No corregidos para los empates.

Fuente: datos *software IBM SPSS Statistics 21*.
Elaboración propia.

6.2.3. Diferencia de medias prueba U de Mann-Whitney por CARGO

De la misma manera se aplica la prueba no paramétrica U de Mann – Whitney por cargo con los siguientes resultados:

Tabla 6.

U de Mann-Whitney por CARGO

CARGO					
	Estadísticos de contraste ^a				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)	Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]
PD1	92,500	323,500	-,584	,559	,603 ^b
PD2	74,000	305,000	-1,369	,171	,201 ^b
PD3	103,000	334,000	-,095	,924	,950 ^b
PD4	104,500	159,500	-,026	,980	,983 ^b
PD5	84,500	139,500	-,934	,350	,393 ^b
LG1	63,000	294,000	-1,960	,050	,079 ^b
LG2	67,000	298,000	-1,678	,093	,114 ^b
LG3	94,500	325,500	-,461	,645	,663 ^b
LG4	72,000	303,000	-1,463	,144	,173 ^b
LG5	94,500	149,500	-,455	,649	,663 ^b
AF1	101,500	156,500	-,154	,877	,884 ^b
AF2	71,000	302,000	-1,501	,133	,159 ^b
AF3	56,000	287,000	-2,228	,026	,039
AF4	96,500	151,500	-,375	,707	,724 ^b
AF5	64,000	295,000	-1,807	,071	,087 ^b
AT1	71,500	302,500	-1,541	,123	,159 ^b
AT2	64,500	295,500	-1,859	,063	,087 ^b
AT3	82,000	313,000	-1,008	,313	,348 ^b
AT4	91,000	322,000	-,697	,486	,574 ^b
AT5	75,500	306,500	-1,372	,170	,217 ^b
IU1	86,500	317,500	-,843	,399	,441 ^b
IU2	88,000	319,000	-,743	,457	,492 ^b
IU3	70,000	301,000	-1,539	,124	,147 ^b
IU4	64,500	295,500	-1,769	,077	,087 ^b
IU5	65,000	296,000	-1,869	,062	,096 ^b

a. Variable de agrupación: CARGO

b. No corregidos para los empates.

Fuente: datos *software IBM SPSS Statistics 21*.
Elaboración propia.

6.3. Discusión de los resultados

Fiabilidad: Teniendo en cuenta que al aplicar la prueba estadística de fiabilidad Alfa de Cronbach arrojó un resultado de 0.834, se puede afirmar que el instrumento diseñado presenta un grado de fiabilidad alto y por lo tanto es consistente y estable; posee solidez interna.

Frecuencias: Media y desviación típica: Se presentan medias más altas en los grupos PD y AT con desviaciones bajas respecto a los otros grupos. Sobresalen de manera particular los ítems PD4, AT4 y AT5. La muestra parece presentar una tendencia hacia el motivo Poder con una valoración de la variable actitud. Este hallazgo podría señalar una relación entre las variables Poder y Actitud indicando entonces que estos empleados, con buena actitud hacia la formación virtual y movilizados por el motivo poder, requerirían un diseño de aprendizaje enfocado en este motivo para ser más efectivos dentro de sus programas virtuales (ver Tabla 7).

Tabla 7.

Análisis de Media y Desviación típica.

	N		Media	Desv. típ.			
	Válidos	Perdidos					
PD1	31	0	4,097	1,0118	25%	25%	3,7
PD2	31	0	3,323	1,0128	30%		
PD3	31	0	3,645	,9504	26%		
PD4	31	0	3,935	,7273	18%		
PD5	31	0	3,548	,8500	24%		
LG1	31	0	3,806	,7924	21%	32%	3,4
LG2	31	0	3,677	1,0128	28%		
LG3	31	0	3,323	1,0766	32%		
LG4	31	0	3,484	1,1216	32%		
LG5	31	0	2,742	1,2902	47%		
AF1	31	0	3,645	,9848	27%	29%	3,6
AF2	31	0	3,065	1,1528	38%		
AF3	31	0	4,226	,8046	19%		
AF4	31	0	3,516	1,0286	29%		
AF5	31	0	3,355	1,1120	33%		
AT1	31	0	2,710	,9016	33%	24%	3,7
AT2	31	0	3,839	,9694	25%		
AT3	31	0	3,613	1,0544	29%		
AT4	31	0	4,065	,6800	17%		
AT5	31	0	4,161	,6878	17%		
IU1	31	0	4,129	,8059	20%	32%	3,5
IU2	31	0	3,419	1,2048	35%		
IU3	31	0	2,581	1,0575	41%		
IU4	31	0	3,323	1,1941	36%		
IU5	31	0	3,903	1,0442	27%		

Fuente: datos software IBM SPSS Statistics 21.
Elaboración propia.

Prueba de normalidad Kolmogorov–Smirnov: Al aplicar esta prueba, el valor de significancia arrojado por el programa fue igual a 0,00. Esto significa no normalidad en la muestra; por lo tanto, hubo que realizar pruebas no paramétricas adicionales, más sensibles, para poder corroborar el hallazgo.

Prueba de normalidad Shapiro Wilk: Igual como sucedió con la anterior prueba, al aplicar esta nueva, el valor de significancia arrojado por el programa fue igual a 0,00; se reafirma así la no normalidad de la muestra y, dado el tamaño de esta, se opta por aplicar la prueba no paramétrica U de Mann–Whitney; prueba especializada para ser aplicada en muestras pequeñas que presenten este fenómeno.

Prueba de normalidad U de Mann – Whitney por sexo y por cargo: Por último, se aplica esta prueba no paramétrica a las categorías sexo y cargo con el fin de hallar diferencias significativas dentro de estos dos grupos (Ver Tabla 8 y 9).

En el resultado de la prueba U de Mann – Whitney por sexo, se evidencia que casi la totalidad de los valores son mayores o iguales a 0.05, con excepción del valor en el ítem LG4; en este sentido, para este caso en particular, rechazamos la hipótesis nula y podemos afirmar que sí existe una diferencia significativa entre hombres y mujeres en este ítem.

Este ítem correspondía a la afirmación número 15 del cuestionario que decía: *En la formación virtual siempre espero que me digan cómo mejorar lo que presento*. los hombres en este ítem arrojaron una media de 2,9 y las mujeres una media de 3,8.

Tanto, en hombres como mujeres, en general, se presenta una valoración homogénea en el resto de los ítems (Ver Tabla 8).

Este tipo de resultados podrían generar directriz para los departamentos de formación de las empresas, con el fin de tener especial cuidado en el diseño de sus programas de formación virtual y construir parámetros de personalización que logren impactar positivamente tanto a hombres como a mujeres. En este caso, por ejemplo, se podrían desarrollar de acuerdo con el sexo del usuario parámetros especiales de retroalimentación.

Tabla 8.

Análisis prueba no paramétrica U de Mann Whitney por SEXO

	SEXO				
	Estadísticos de contraste ^a				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)	Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]
PD1	101,000	167,000	-,411	,681	,730 ^b
PD2	103,000	313,000	-,302	,763	,792 ^b
PD3	90,000	300,000	-,926	,354	,427 ^b
PD4	85,500	295,500	-1,223	,221	,317 ^b
PD5	98,000	308,000	-,534	,593	,640 ^b
LG1	106,500	316,500	-,160	,873	,887 ^b
LG2	103,000	169,000	-,302	,763	,792 ^b
LG3	94,500	160,500	-,665	,506	,528 ^b
LG4	62,500	128,500	-2,057	,040	,049 ^b
LG5	98,000	308,000	-,508	,611	,640 ^b
AF1	98,500	164,500	-,495	,621	,640 ^b
AF2	83,000	149,000	-1,165	,244	,279 ^b
AF3	85,500	151,500	-1,088	,276	,317 ^b
AF4	86,000	152,000	-1,035	,300	,338 ^b
AF5	91,000	157,000	-,818	,413	,451 ^b
AT1	109,000	319,000	-,045	,964	,984 ^b
AT2	85,500	295,500	-1,099	,272	,317 ^b
AT3	103,000	169,000	-,300	,764	,792 ^b
AT4	107,000	173,000	-,146	,884	,919 ^b
AT5	87,500	153,500	-1,022	,307	,359 ^b
IU1	76,000	142,000	-1,514	,130	,169 ^b
IU2	78,500	144,500	-1,346	,178	,197 ^b
IU3	105,500	171,500	-,193	,847	,855 ^b
IU4	72,500	282,500	-1,601	,109	,123 ^b
IU5	104,000	170,000	-,274	,784	,823 ^b

a. Variable de agrupación: SEXO

b. No corregidos para los empates.

Fuente: datos software IBM SPSS Statistics 21.

Elaboración propia.

En el resultado de la prueba U de Mann – Whitney por cargo, se evidencia que casi la totalidad de los valores son mayores o iguales a 0.05, con excepción del valor en el ítem AF3; en este sentido, para este caso en particular, rechazamos la hipótesis nula y podemos afirmar que sí existe una diferencia significativa entre cargos administrativos y cargos operativos en este ítem.

Este ítem correspondía a la afirmación número 19 del cuestionario que decía: *Siempre busco aprender con la intención principal de colaborar con los demás*. Los cargos administrativos en este ítem arrojaron una media de 4,0 y los operativos una media de 4,7.

Tanto, en cargos administrativos como en cargos operativos, en general, se presenta una valoración homogénea en el resto de los ítems (Ver Tabla 9).

Para un diseño de plan de formación, este dato podría traducirse en el desarrollo de programas con características diferenciales de trabajo colaborativo, de acuerdo con el interés de la empresa para sus equipos de trabajo tanto administrativos como operativos.

Tabla 9.

Análisis prueba no para métrica U de Mann Whitney por CARGO

CARGO					
	Estadísticos de contraste ^a				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)	Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]
PD1	92,500	323,500	-,584	,559	,603 ^b
PD2	74,000	305,000	-1,369	,171	,201 ^b
PD3	103,000	334,000	-,095	,924	,950 ^b
PD4	104,500	159,500	-,026	,980	,983 ^b
PD5	84,500	139,500	-,934	,350	,393 ^b
LG1	63,000	294,000	-1,960	,050	,079 ^b
LG2	67,000	298,000	-1,678	,093	,114 ^b
LG3	94,500	325,500	-,461	,645	,663 ^b
LG4	72,000	303,000	-1,463	,144	,173 ^b
LG5	94,500	149,500	-,455	,649	,663 ^b
AF1	101,500	156,500	-,154	,877	,884 ^b
AF2	71,000	302,000	-1,501	,133	,159 ^b
AF3	56,000	287,000	-2,228	,026	,039 ^b
AF4	96,500	151,500	-,375	,707	,724 ^b
AF5	64,000	295,000	-1,807	,071	,087 ^b
AT1	71,500	302,500	-1,541	,123	,159 ^b
AT2	64,500	295,500	-1,859	,063	,087 ^b
AT3	82,000	313,000	-1,008	,313	,348 ^b
AT4	91,000	322,000	-,697	,486	,574 ^b
AT5	75,500	306,500	-1,372	,170	,217 ^b
IU1	86,500	317,500	-,843	,399	,441 ^b
IU2	88,000	319,000	-,743	,457	,492 ^b
IU3	70,000	301,000	-1,539	,124	,147 ^b
IU4	64,500	295,500	-1,769	,077	,087 ^b
IU5	65,000	296,000	-1,869	,062	,096 ^b

a. Variable de agrupación: CARGO

b. No corregidos para los empates.

Fuente: datos *software IBM SPSS Statistics 21*.
Elaboración propia.

Conclusiones

El planteamiento y el desarrollo de este trabajo se fundamentó en el estudio de McClelland, por tratarse de un psicólogo reconocido por sus grandes aportes no solo de recopilación en cuanto a los estudios realizados alrededor de la motivación, sino también por su contribución significativa, desde la psicología, al ámbito empresarial y organizacional con un ejercicio estricto de medición científica, ampliamente probado y de útil aplicación.

Se logró intervenir y enriquecer el modelo de Teoría de la Acción Planeada (TAP), construido a partir de la Teoría de la Acción Razonada (TAR), con la Teoría de la Motivación propuesta por McClelland a través de sus “sistemas motivacionales” y aplicarlo a un entorno de aprendizaje virtual desarrollado en un contexto laboral.

En esta propuesta la actitud se desarrolló y se consolidó en función de la motivación, compuesta por tres variables independientes: Logro, Poder y Afiliación.

Se diseñó un instrumento que permitió medir y valorar los motivos poder, logro y afiliación de manera satisfactoria. Esto se comprobó a través del resultado arrojado por la prueba de Coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach con un valor alto de confiabilidad.

A través de las teorías exploradas y el ejercicio piloto que se ejecutó en una empresa del sector financiero, se halló una complementariedad entre la TAP y el estudio de la motivación desarrollado por McClelland enfocado en el componente Actitud. En este contexto empresarial específico, se evidenció que existe una relación directa entre el motivo Poder y la variable intención que, de acuerdo con la teoría, determina la conducta de la persona.

Con la ejecución de la prueba piloto queda demostrado que es posible aplicar el instrumento en medidas poblacionales más grandes y representativas, reconociendo un potencial significativo en el alcance del instrumento diseñado.

El ejercicio realizado con las distintas herramientas de medición no paramétrica, permitió comprobar la gran posibilidad que ofrece el instrumento diseñado, para encontrar soluciones a paradigmas de formación que se presentan con regularidad en la gestión del diseño de programas formativos en entornos virtuales; ejemplo: afirmar que los empleados en una organización son movilizados por un motivo de logro de manera exclusiva.

Se observó que las variables motivacionales Poder, Logro y Afiliación pueden enriquecer la composición de las creencias contenidas en la variable Actitud del modelo TAP, y aportar claridad en la forma cómo se podría impactar la intención para cambiar de manera efectiva una conducta desde los motivos.

Limitaciones:

Ante la restricción que se tenía sobre el entorno laboral en el que se quería aplicar el instrumento, se presentaron limitaciones en la consolidación de una mayor masa poblacional haciendo más complejo el ejercicio en cuanto a su medición estadística; sin embargo, se logró comprobar hasta qué punto de agudeza puede llegar a diagnosticar una población el instrumento diseñado.

Debido al tamaño de la muestra no fue posible realizar estudios comparativos entre distintas poblaciones de interés dentro de la misma organización.

Debido a que la información requerida es susceptible a temas estratégicos organizacionales, se encontraron dificultades de acceso a la evaluación del perfil laboral de los empleados de la empresa.

Alta exposición de los empleados a diferentes encuestas, por temas de reestructuración dentro de la organización evaluada.

Líneas futuras de investigación:

La operatividad de este instrumento de medición abre nuevas posibilidades para procesos innovadores de diseño de experiencias de aprendizaje en entornos virtuales.

Con el fin de ampliar el alcance de esta investigación, se sugiere aplicar el instrumento en distintos escenarios laborales que permitan el enriquecimiento de éste:

- Análisis comparativos entre distintas áreas de una misma organización.
- Aplicación en distintos sectores industriales con sus respectivas comparaciones.
- Estudio comparativo generacional para definir factores motivacionales significativos.
- Estudio ampliado por regiones para identificar nuevas variables culturales que puedan incidir en la motivación.

A pesar de haber obtenido una prueba de Coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach con un valor alto de confiabilidad, para futuras experiencias y con muestras más representativas, se sugiere hacer un análisis de fiabilidad por cada grupo de ítems asociado a las variables, para profundizar aún más en la calidad y efectividad del instrumento, mejorando su composición.

Referencias

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organisational Behaviour and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.
- Arias, M., y Matías, G., (2003). La gestión virtual del aprendizaje organizativo. *Revista del ministerio de trabajo y asuntos sociales*, (36), 61-77.
- Baladrón, A., y Correyero, B. (2013). Universidades corporativas: ¿un actor emergente en la educación superior en España?. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 10 (2) 20-36.
- Bermeosolo, J. (2016). *Cómo aprenden los seres humanos. Una aproximación psicopedagógica*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Breva, A. y Carpi, A. (2001). La predicción de la conducta a través de los constructos que integran la Teoría de Acción Planeada. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. 4(7) Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/abreva7191302101/texto.html>
- Capell, J. (2018). Las claves del e-learning y por qué ayuda a atraer y retener talento. *Capital Humano*. Nº 500, Sección Headhunting y selección, Enero, Wolters Kluwer España.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo XXI.
- García, E. (2009). Aprendizaje y construcción del conocimiento. Lopez Alosa, C. y Matesanz del Barrio, M. (Eds). *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad*. Madrid: Biblioteca Nueva. pp. 21-44.
- García Aretio, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 245-270. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22433>
- García-Holgado, A., & García-Peñalvo, F. J. (2018). Gestión del conocimiento abierto mediante ecosistemas tecnológicos basados en soluciones Open Source. In J. A. Merlo Vega (Ed.), *Ecosistemas del Conocimiento Abierto* (pp. 147-160). Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- García-Peñalvo, F.J. (2005). Estado actual de los sistemas E-learning. *Education in the Knowledge Society*, 6(2).

- García-Peñalvo, F. J. y Seoane-Pardo, A. M. (2015). Una revisión actualizada del concepto de eLearning. Décimo Aniversario. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 119-144. doi:10.14201/eks2015161119144
- García-Peñalvo, F. J., Cruz-Benito, J., Griffiths, D. y Achilleos, A. P. (2016). Virtual placements management process supported by technology: *Proposal and firsts results of the Semester of Code*. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje (IEEE RITA)*, 11(1), 47-54. doi:10.1109/RITA.2016.2518461
- González Collera, L. (2007). La motivación y su historia. *Mendive. Revista de Educación*, 6(1), 24-28. Recuperado de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/257>
- Granja, S. (2017). Ya estamos viviendo el futuro de la educación, y ahora ¿qué viene?. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/ceo-de-edx-habla-sobre-los-retos-de-los-moocs-y-la-educacion-virtual-145200>
- Gros Salvat, B. (2018). La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 69-82. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20577>
- Martínez, P. (2011). Nietzsche y el automatismo instintivo. *Veritas*, (24), 93-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732011000100005>
- McClelland, D., (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Ediciones Narcea S.A.
- Mora, F. (2018). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza editorial.
- Mora, S., Gómez, J. & Orozco, L. (2016). Factores psicosociales que influyen en el comportamiento laboral de acuerdo con los procesos de gestión administrativa y del talento humano que presentan los empleados de la empresa Distraves de Cúcuta. *Revista MundoFesc*, 2(10), 23-26.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. Oxford University Press. Nueva York (Trad. Esp.: *Exploración de la personalidad*. Paidós, Buenos Aires, 1964). Recuperado de <https://archive.org/details/explorationsinpe031973mbp/page/n7>
- OBS Business School. (2018). Informe e-learning 2018, enero. Recuperado de <https://www.obs-edu.com/es/informe-de-investigacion/informe-obs-e-learning-2018>

- OBS Business School. (2019). Informe e-learning enero 2019. Recuperado de <https://www.obs-edu.com/es/informe-de-investigacion/informe-obs-e-learning-2019>
- Pereira Barbosa, M. (2001). *El concepto de pulsión en la obra de Freud*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Reeve, J. (2009). *Motivación y emoción*. (5ª ed.). México D.F.: The McGraw-Hill Interamericana.
- Reyes, L. (2007). La teoría de la acción razonada: implicaciones para el estudio de las actitudes. Universidad Pedagógica de Durango. *Investigación Educativa Duranguense*, (7), 66-77.
- Rivera-Porras, D., Hernández-Lalinde, J., ForgionySantos, J., Bonilla-Cruz, N. J. y Rozo-Sánchez, A. (2018). Impacto de la motivación laboral en el clima organizacional y las relaciones interpersonales en los funcionarios del sector salud. *Revista Espacios*, 39(16), 17-35.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. (6ª ed.). México D.F.: Pearson.
- Senge, P. (2015). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Granica.
- Seoane-Pardo, A. M. (2014). *Formalización de un modelo de formación online basado en el factor humano y la presencia docente mediante un lenguaje de patrón*. (PhD Dissertation), Universidad de Salamanca, Salamanca, Spain. Recuperado de <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/123342>
- Sudarsky, J. y Cleves, J. (1976). Diseño de un instrumento para medir el perfil motivacional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 8(3), 425-477.

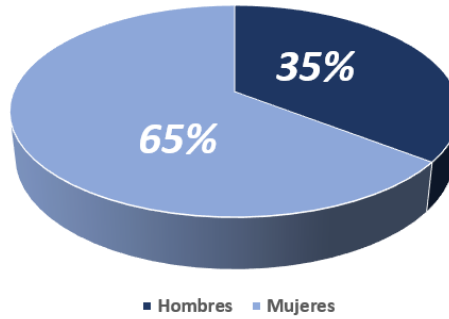
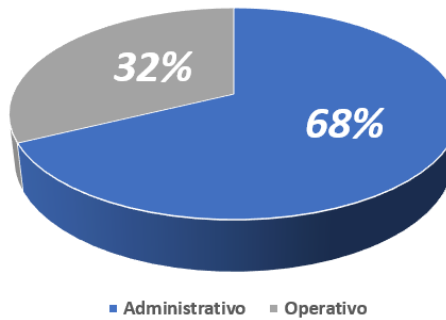
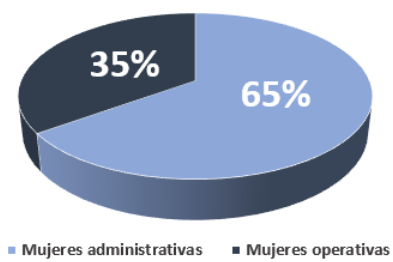
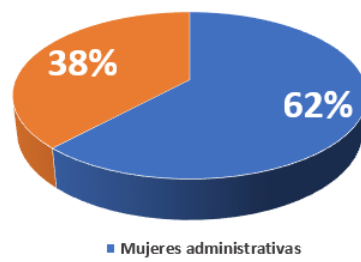
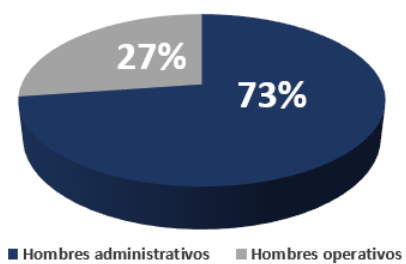
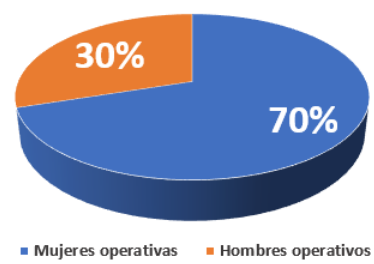
ANEXOS

Anexo 1. Ítems preliminares evaluados por expertos

EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

Manifieste su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones teniendo en cuenta la siguiente escala:
Totalmente en desacuerdo; En desacuerdo; Ni en desacuerdo, ni de acuerdo; De acuerdo y Totalmente de acuerdo

Evaluación de variables: Poder, Logro, Afiliación, Actitud e Intención		Pertinencia (1-5)	Claridad (1-5)	Importancia (1-5)
PODER	1 Me gusta aprender fundamentalmente porque el conocimiento me da argumentos para defenderme bien en una discusión			
	2 Experimento mucha frustración cuando siento que los retos en un curso de formación virtual no son significativamente grandes			
	3 Soy de las personas que valoran mucho la creatividad en el diseño de los cursos virtuales que ofrece el Banco			
	4 Siento con mucha regularidad la necesidad de proponer mejoras a mi plan de formación			
	5 Un curso virtual es excelente solo cuando es muy retador			
	6 Con mucha frecuencia siento que podría tener mejores resultados en mi formación virtual			
	7 Disfruto mucho cuando me proponen ejercicios en los cursos virtuales que impliquen juegos y simulaciones de alto riesgo			
	8 Valoraría por encima de cualquier otra posibilidad poder controlar mi plan de formación			
LOGRO	9 La formación es importante para mí por las recompensas futuras que me puede brindar			
	10 No me gusta recibir ayuda cuando desarrollo mis cursos virtuales; siempre quiero tener la satisfacción de lograrlo por mí mismo			
	11 Me molesta en gran medida cuando experimento mucha rutina en los cursos virtuales			
	12 Sin reconocimiento no tiene mucho sentido realizar un curso virtual			
	13 Valoraría mucho que me entregaran una agenda con un plan detallado de ejecución de mi formación virtual			
	14 Necesito ver con claridad que los retos que me proponen en un curso virtual son viables; de lo contrario experimento mucha inseguridad			
	15 Estoy convencido(a) que la formación virtual tiene más sentido si mi jefe se enterara de mi buen rendimiento			
	16 En la formación virtual siempre espero que me digan si lo estoy haciendo bien			
AFILIACIÓN	17 Siempre busco aprender con la intención principal de colaborar con los demás			
	18 Sería muy interesante pertenecer a una comunidad virtual de estudio			
	19 Prefiero aprender a través de un curso virtual que no ofrezca muchos retos; no creo que sean indispensables para el aprendizaje			
	20 Para mí es muy importante contar con un grupo de apoyo para poder resolver mis dudas frente a mi plan de formación virtual			
	21 El Banco debería realizar encuentros con los empleados que realizan los mismos cursos virtuales; así fomentaría la integración de las personas			
	22 Sería fantástico para mí poder realizar mis cursos virtuales en compañía			
	23 Cuando hago mis cursos virtuales, con frecuencia experimento la necesidad de interactuar con alguien a través de la plataforma			
	24 Para mí es condición indispensable percibir un buen clima laboral con mis compañeros de área para poder realizar mis cursos virtuales de manera efectiva			
ACTITUD	25 Considero que la formación virtual es más efectiva que la formación presencial			
	26 Creo firmemente que la formación virtual contribuye de manera significativa con el desempeño laboral de los empleados			
	27 Los cursos virtuales que componen mi programa de formación obligatorio son pertinentes para mi cargo			
	28 Me gusta mucho el diseño y la metodología de los cursos virtuales que propone el Banco			
	29 Creo que la formación presencial es una pérdida de tiempo; prefiero los cursos virtuales			
	30 Siempre consulto sobre los cursos virtuales que tiene el Banco disponibles y me registro en ellos aún cuando no están en mi plan			
	31 Considero que la plataforma del Banco ofrece las garantías para una buena formación virtual			
	32 En general, mi concepto sobre la formación realizada a través de medios virtuales es muy positivo.			
INTENCIÓN	33 Tengo planeado realizar mis cursos virtuales mucho antes de la fecha límite propuesta			
	34 Este semestre realizaré varios cursos virtuales adicionales a los contemplados dentro de mi plan de formación obligatorio			
	35 Con seguridad realizaré mis cursos virtuales en el último mes del año; no siento afán en desarrollarlos de manera inmediata			
	36 Si el plan de formación virtual no fuera obligatorio, con certeza no haría ningún curso			
	37 Si no existiera la formación virtual en el Banco, definitivamente buscaría otros medios online para aprender			
	38 Adicional a los cursos virtuales del Banco, realizaré este semestre varios cursos en internet que me interesan			
	39 Tengo planeado para este semestre proponer algunos temas interesantes para que sean incluidos en futuros cursos virtuales			
	40 Para este semestre tengo como meta superar mi récord de cursos virtuales realizados con respecto al año pasado			

Anexo 2. Información demográfica de LA PRUEBA PILOTO**SEXO****CARGO****Femenino****Administrativos****Masculino****Operativos**

Anexo 3. Información demográfica de la entidad financiera

Bancolombia, filiales nacionales y filiales del exterior	
País	Nº Empleados
Bancolombia (Colombia)	21,262
Bancolombia Panamá	144
Banco Agrícola (El Salvador)	2,844
Banistmo (Panamá)	2,247
Perú	62
Bancolombia Puerto Rico	15
Banco Agromercantil (Guatemala)	3,515
Total Empleados directos	30,089

Indicador		2017		2018	
		Número	%	Número	%
Género	Mujeres	18,425	62%	18,527	62%
	Hombres	11,306	38%	11,562	38%
Edad	Empleados con menos de 30 años de edad	10,172	34%	10,428	34.7%
	Empleados con 30 - 40 años de edad	11,792	40%	11,964	39.7%
	Empleados con más de 40 años de edad	7,767	26%	7697	25.6%
Antigüedad	Empleados con menos de 3 años de antigüedad	7,338	25%	7129	23.7%
	Empleados con 3-10 años de antigüedad	11,744	40%	11,918	39.6%
	Empleados con más de 10 años de antigüedad	10,649	36%	11,042	36.7%

Fuente: Informe balance social de la entidad a 2018

https://www.grupobancolombia.com/wps/wcm/connect/5e2f2e93-5d2e-40a3-b950-5a666cbef825/Cultura_humanista_V2.pdf?MOD=AJPERES&CVID=mCyJKhy

Anexo 4. Estadísticos sobre la formación de la entidad

