

## Motivación y aprendizaje en estudiantes de posgrado: análisis a través del modelo ARCS-V

### *Motivation and learning in postgraduate students: analysis through the ARCS-V model*

María del Socorro Rodríguez Guardado y  
Martha Leticia Gaeta González

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), México

#### Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar la motivación y la volición para el aprendizaje en estudiantes de posgrado a través de modelo ARCS-V e indagar posibles diferencias según el género. Se empleó un método mixto de diseño concurrente. Participaron voluntariamente 49 docentes mexicanos en servicio, matriculados en dos programas de posgrado del área educativa (67.3% mujeres y 32.7% hombres), que tomaban clases de manera presencial y en línea a causa del regreso paulatino a las aulas en la post-pandemia de la COVID-19. Se utilizó el instrumento ARCS-V y, como técnica de indagación complementaria, la narrativa. Los resultados mostraron que la confianza y la satisfacción correlacionaron positivamente con la volición. Los materiales y la orientación del profesor durante el curso propiciaron el interés sostenido, lo que favoreció la confianza y satisfacción de los participantes. No se encontraron diferencias significativas por género. Estos hallazgos evidencian la necesidad de considerar las categorías del modelo en la enseñanza.

*Palabras clave:* formación de docentes, motivación, confianza, satisfacción, aprendizaje semipresencial, modelo educacional.

#### Abstract

This research aimed to analyze the motivation and volition for learning in postgraduate students through the ARCS-V model and, to investigate possible differences according to gender. A mixed method of concurrent design was used. 49 Mexican in service teachers enrolled in two postgraduate programs in the educational area participated voluntarily (67.3% female and 32.7% male), who took classes in person and online due to the gradual return to the classrooms in the post-COVID-19 pandemic. The ARCS-V instrument was used and the narrative as a complementary inquiry

---

María del Socorro Rodríguez Guardado, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), Puebla, México.

Martha Leticia Gaeta González, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), Puebla, México.

La correspondencia en relación con este artículo se dirige a María del Socorro Rodríguez Guardado. Facultad de Educación. Universidad Popular Autónoma de Puebla. Calle 21 Sur, 1103. Colonia Barrio de Santiago. CP. 72410, Puebla, México. Correo electrónico: [mariadelsocorro.rodriguez@upaep.mx](mailto:mariadelsocorro.rodriguez@upaep.mx)

technique. Results showed that trust and satisfaction were positively correlated with volition. The materials and teaching guidance during the course fostered sustained interest, which favored the confidence and satisfaction of the participants. There were no significant differences by gender. These findings show the need to consider the categories of the model in teaching.

*Keywords:* teacher training, motivation, confidence, satisfaction, blended learning, educational model.

La motivación es un elemento clave en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje; por ello, promover este aspecto con docentes que cursan un posgrado cobra relevancia al ser una de las actividades básicas para atraer la atención de los estudiantes. Si bien existen diferentes teorías que contribuyen a enriquecer el estudio de este constructo, uno de los modelos más utilizados para fomentar la motivación y la persistencia ante dificultades académicas es el ARCS-V (Atención, Relevancia, Confianza, Satisfacción y Volición) propuesto por Keller (2016).

Para construir los aprendizajes en el aula, ya sea virtual o presencial, se requiere de una planeación y evaluación de estrategias que incluyan actividades que potencien las habilidades y competencias de los estudiantes, por lo que la planeación didáctica se convierte en una herramienta de trabajo importante en la práctica pedagógica; requiere mucha atención y dominio por parte del profesorado para plasmar en ella la sistematización, orientación y organización del trabajo con los estudiantes (Carriazo et al., 2020; Canquiz-Rincón et al., 2021). Siguiendo a Vizcaino et al. (2018), la planeación de clase se considera una estrategia dinamizadora del desempeño docente, en la que definitivamente se puede inferir que las creencias de autoeficacia del profesorado influyen en la elaboración de esta herramienta.

La planeación se enmarca en un contexto y atiende a las necesidades de la comunidad en las que la escuela esté ubicada; asimismo, permite plantear las metas, estrategias, tiempos, espacios, materiales y todo aquello que tenga que ver con el beneficio de la motivación y el aprendizaje del estudiantado. Aunado a ello, contribuye al cumplimiento de las competencias que las asignaturas establezcan. En ello, es pertinente considerar la atención, relevancia, confianza y satisfacción que puedan lograr los estudiantes.

Con base en estos planteamientos, en esta investigación se analizaron la motivación y la volición para el aprendizaje en estudiantes de posgrado del área educativa a través de modelo ARCS-V (Keller, 2016), asimismo, se indagaron posibles diferencias según el género.

### **Motivación y modelo ARCS-V**

Numerosos estudios han demostrado que la motivación es una variable clave para el éxito escolar (Marín-Díaz et al., 2018). A su vez, diferentes teorías se han inclinado por explicar los aspectos motivacionales, considerando que existen características personales y ambientales que influyen en la motivación. En este sentido, la Teoría de Expectativa-Valor (Wigfield & Eccles, 2000), en la cual los autores hacen referencia a que dos constructos, las expectativas de éxito de la persona y el valor relacionado con el beneficio subjetivo que se percibe, influyen en un logro propuesto. Si se habla de logro educativo, los autores explican que este se relaciona directamente con la capacidad, la confianza y el esfuerzo que el estudiante lleva a cabo para concluir sus tareas académicas. Así, el componente

## MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE EN DOCENTES EN FORMACIÓN

---

de esfuerzo está influenciado por el grado para encontrar el contenido de la tarea útil, importante e interesante. Esta teoría sugiere que las y los estudiantes no solo requieren poseer las competencias para dominar el contenido, sino también se deben sentir seguros de su capacidad para lograrlo y, por lo tanto, estar motivados para el aprendizaje. Aunado a ello, Valenzuela et al. (2022) explican que la intención de realizar una acción está determinada por las expectativas de un incentivo y por el valor otorgado. Es decir, relaciona el motivo, la probabilidad de éxito y el valor del incentivo.

Las aportaciones propuestas por Keller (2016) determinan cuatro categorías motivacionales: interés, relevancia, expectativa y resultados, las cuales dieron paso al modelo ARCS (Atención, Relevancia, Confianza y Satisfacción). La atención incorpora la curiosidad, interés y búsqueda de sensaciones que eviten el aburrimiento, la idea no solo parte de intentar captar la atención del estudiante, sino conservarla con acciones que mantengan el interés sostenido. La relevancia se refiere a las percepciones del estudiantado en cuanto a la pertinencia de la instrucción, contenido y materiales que guardan relación con sus intereses y metas. La confianza involucra los efectos de las expectativas, experiencias de éxito y atribuciones positivas de logros relacionados con el esfuerzo para resolver un desafío. La satisfacción incluye la combinación apropiada de resultados intrínseca y extrínsecamente gratificantes que sostienen comportamientos de aprendizaje, además de desalentar los obstáculos indeseables. Por ello, saber controlar las expectativas y atribuciones es relevante para mantener la motivación que encamine al logro de la tarea (García-Planas & Taberna, 2021; Ma & Lee, 2020; Nakajima et al., 2013).

Existen diferentes aportaciones empíricas que dan evidencia de la adaptación del modelo ARCS en diversos contextos, a saber, en ambientes mediados por la tecnología. Por ejemplo, Rosales y González (2020) utilizaron la versión traducida y reducida del cuestionario IMMS en escenarios web con estudiantes mexicanos de ingeniería y comercio. Con ello, comprobaron la confiabilidad de la versión reducida a 12 ítems de los 36 propuestos originalmente, con un Alpha de Cronbach de .88 en el instrumento.

En la aplicación de otro recurso tecnológico, como la realidad aumentada, Marín-Díaz et al. (2018) aplicaron este modelo para determinar la motivación que la herramienta podría generar en los estudiantes españoles que cursaban la materia de Tecnología Educativa. Se utilizó el cuestionario IMMS traducido al castellano con 35 ítems, obteniendo una fiabilidad con valor de Alpha de Cronbach de .96. Concluyeron que la realidad aumentada es una herramienta que favorece la motivación para el aprendizaje. Por su parte, Reynolds et al. (2017) integraron el modelo de manera presencial para la instrucción de docentes bibliotecarios, logrando mejorar la motivación de sus estudiantes durante las sesiones informales de literacidad, a través de aplicaciones prácticas del diseño motivacional de la instrucción bibliotecaria.

Aunado a las experiencias anteriores en la implementación del modelo ARCS, se sumó la pandemia por la COVID-19 que ocurrió a nivel mundial a partir de marzo 2020 y durante la cual las instituciones de educación cerraron sus puertas. Casi dos años después se dio el regreso paulatino de las y los estudiantes a las aulas, acatando las medidas sanitarias establecidas (Contreras et al., 2022). En este contexto, Ma y Lee (2021), con base en el modelo ARCS, evaluaron la efectividad del aprendizaje de los universitarios en la modalidad b-learning desde una perspectiva multimodal. Los resultados mostraron que, de tres grupos de participantes que se encontraban en las modalidades presencial, en línea y semipresencial, el aprendizaje b-learning superó al del grupo en línea y tuvo una mejor aceptación que el presencial. Con

estos hallazgos, los autores sugieren considerar esta nueva modalidad universitaria para propiciar los aprendizajes.

A su vez, Laurens-Arredondo (2022) evaluó el uso del m-learning en universitarios chilenos para el aprendizaje STEM, empleando aplicaciones móviles, con la finalidad de determinar la percepción de la motivación mediante el modelo ARCS. Los resultados fueron positivos en cuanto a la relación del aumento de la motivación y el nivel de aprendizaje. Asimismo, Arellano y Canedo (2022) plantearon un entorno de aprendizaje flexible con la finalidad de potenciar el aprendizaje en universitarios mexicanos de ingeniería. Su objetivo fue medir, a través de una propuesta constituida por materiales didácticos y una aplicación web, la aceptación tecnológica, el impacto académico y la motivación a través del modelo ARCS. Los hallazgos mostraron relaciones positivas y significativas con las tres variables.

Por su parte, la investigación de Jeon (2021) evidenció la frecuencia y la manera en que los profesores de inglés utilizaron estrategias para la atención, relevancia, confianza y satisfacción en sus clases. Los hallazgos mostraron que las estrategias más empleadas estaban en la atención y que los mejores profesores utilizaban las cuatro dimensiones de manera equilibrada desde el inicio, durante el desarrollo y en el cierre de sus sesiones.

Si bien el modelo ARCS ha sido aplicado en situaciones contextuales diversas, siguiendo a Keller (2016), estas cuatro categorías (Atención, Relevancia, Confianza y Satisfacción) proporcionan una base que incluye conceptos, teorías, estrategias y tácticas que pertenecen a la motivación por aprender. No obstante, con el tiempo se demostró que no se tenía en cuenta la diferencia entre los estudiantes que estaban muy motivados, y persistían hasta lograr su objetivo, y los que no estaban fuertemente motivados y se daban por vencidos incluso cuando la meta final era importante para ellos. Por ello, se agregó una quinta categoría: volición, para incorporar variables y estrategias relacionadas con la persistencia.

Una explicación con mayor detalle de la introducción de la categoría volitiva en el modelo ARCS la ofrecen Nakajima et al. (2013), con base en el modelo Rubicón de Heckhausen y a la Teoría de la acción de Kuhl (1987), al considerar la implementación de la intención en el aula. Esto requiere la participación docente para asistir a los estudiantes a lograr que unan la intención y el esfuerzo, además de establecer estrategias de control de la acción para generar actividades que mantengan el interés por aprender y el monitoreo para que se dé seguimiento a los objetivos propuestos de cara al logro de las metas académicas.

Con respecto a la volición, Keller et al. (2020) explican que puede considerarse en cuanto a la transición del deseo a la acción, especialmente cuando existen objetivos que compiten; se trataría de actuar con el fin de lograr los objetivos académicos. No obstante, los autores hacen hincapié en que, a pesar de la importancia de la volición en los entornos de aprendizaje, las investigaciones rara vez han abordado este concepto. Por ello, exploraron y desarrollaron una escala válida y confiable para medir el constructo en entornos en línea y presenciales.

Ucar y Kumtepe (2019) ofrecen información sobre el marco de validez del uso del ARCS-V en entornos de aprendizaje en línea. Los autores dieron cuenta del impacto de las estrategias motivacionales, basadas en el modelo ARCS-V, en el rendimiento académico, la motivación, la voluntad y el interés de los estudiantes. La investigación se llevó a cabo con dos grupos, uno de ellos recibió un curso electrónico tradicional, mientras que al otro grupo se le ofreció el curso con estrategias de motivación adicionales

derivadas del modelo. Los resultados revelaron que el grupo que usó estrategias motivacionales mostró asociaciones significativamente más altas en motivación y rendimiento académico. Sin embargo, no hubo diferencias significativas entre los grupos con respecto a la voluntad, solo se encontró una diferencia estadísticamente significativa en la categoría de la atención.

## Metodología

El objetivo de esta investigación fue analizar la motivación y la volición para el aprendizaje en estudiantes de posgrado a través de modelo ARCS-V (Keller, 2016) e indagar posibles diferencias según el género. Para el desarrollo de este estudio se utilizó un método mixto de diseño concurrente (Creswell & Plano, 2011), que implica la recogida de datos cuantitativos y cualitativos de manera independiente para, posteriormente, triangular y consolidar los hallazgos y así dar una explicación más profunda de la situación investigada.

Para indagar sobre la motivación y aprendizaje de los estudiantes de posgrado, se utilizó el modelo ARCS-V (Keller, 2016), considerando la atención, relevancia, confianza, satisfacción y volición de los participantes. Además, se recogió y analizó la narrativa atendiendo a las dimensiones mencionadas y profundizando en los hallazgos.

El modelo de Keller (2016) consta de diez pasos sistémicos, en donde el análisis de la audiencia es considerado uno de los más relevantes; en él, se deben tener en cuenta las categorías del modelo ARCS-V. Los diez pasos se enuncian a continuación:

- 1) Información del curso.
- 2) Obtención de información de curso.
- 3) Analizar la audiencia.
- 4) Analizar otros elementos del curso.
- 5) Lista de objetivos y evaluaciones.
- 6) Lista de posibles tácticas.
- 7) Selección de diseño de tácticas.
- 8) Integrar la instrucción.
- 9) Selección y revisión de materiales.
- 10) Evaluar y revisar.

Las categorías del modelo ARCS-V se explican de la siguiente manera, contextualizadas para esta investigación:

- La disposición de atención se refiere al grado probable en que la audiencia (grupo o individuo) responda (p. ej.: la audiencia puede estar aburrida o sobrestimada). El uso de la plataforma *Blackboard Collaborate*, para la interacción de los estudiantes de posgrado en modalidad presencial y videoconferencia, pretende captar la curiosidad, el entusiasmo y el interés, induciendo a la participación activa.

- La relevancia percibida se relaciona con el beneficio que la audiencia considera que adquiere para el logro de sus metas (p. ej.: qué aporta el curso para que logre graduarme). Se refiere a los sentimientos de conexión entre los estudiantes de posgrado presentes y los que están en línea para construir los aprendizajes y compartir sus experiencias, necesidades, objetivos y preferencias.

- La confianza considera la probabilidad de que la audiencia sienta una sensación cómoda de desafío, se relaciona con la autoeficacia y con la expectativa de éxito de los participantes al considerar la instrucción propuesta, esto es, al apoyo en la gestión de clases, interacción y contenidos facilitados en la plataforma y durante las sesiones de clase.

- La satisfacción se refiere a las ideas preconcebidas de la audiencia sobre cómo se sentirá con los resultados del curso (p. ej.: el curso va a resolver todos mis problemas; o bien, el curso, sin importar cómo esté, no me va a gustar). Esta dimensión está relacionada con la satisfacción de la experiencia propuesta, al unir al grupo de estudiantes inscritos en el curso de manera presencial y a los que se encuentran en línea, para llevar a cabo las tareas de una forma competente, que conduce a mantener niveles de motivación adecuados.

- La volición atiende al grado de compromiso que tienen los participantes para lograr los requisitos de aprendizaje y si persistirán hasta el final (p. ej.: si la voluntad es débil se distraerán con facilidad o, si es elevada, llegarán al final de sus estudios y su aprendizaje aumentará). Los estudiantes de posgrado centran los esfuerzos por interactuar y trabajar en colaborativo con todos los compañeros.

### **Participantes**

Participaron 49 docentes en servicio, matriculados en un programa de posgrado del área educativa en una universidad del Estado de Puebla, México. Del total de participantes, 67.3% ( $n = 33$ ) eran del género femenino y 32.7% ( $n = 16$ ) del masculino. Los participantes cursaban la asignatura de Planeación y Evaluación del Aprendizaje en dos modalidades distintas (presencial y en línea, a causa del confinamiento por la COVID-19). El 69.4% cursaban la Maestría en Liderazgo y Gestión Educativa ( $n = 24$  presenciales;  $n = 10$  en línea) y el 30.6% la Maestría en Pedagogía ( $n = 10$  presenciales;  $n = 5$  en línea). La mayoría de ellos se encontraba en la etapa intermedia de formación ( $n = 30$ ). Asimismo, la docencia ( $n = 29$ ) y la función directiva ( $n = 10$ ) son los cargos que reportaron desempeñar. El nivel educativo en el que la mayoría de los docentes se desempeña era el de secundaria ( $n = 16$ ), seguido de jardín de niños ( $n = 8$ ) y primaria ( $n = 8$ ) y los menos en bachillerato ( $n = 6$ ) y universidad ( $n = 7$ ). Además, el 61.2% contaba con experiencia docente de cero a cinco años.

### **Instrumentos**

Para la indagación cuantitativa se utilizó el cuestionario ARCS-V (Keller, 2016), conformado por 45 ítems, integrados en cinco categorías: atención (9 ítems), relevancia (8 ítems), confianza (8 ítems), satisfacción (7 ítems) y volición (13 ítems). La escala de volición, a su vez, se divide en dos factores: planificación de la acción y control de la acción.

Como técnica de indagación cualitativa se utilizó la narrativa. De forma voluntaria, los estudiantes respondieron una pregunta abierta con la finalidad de profundizar sobre la atención, relevancia, confianza, satisfacción y volición que habían generado en el curso de Planeación y Evaluación del Aprendizaje. La

pregunta por responder fue: ¿cómo se transformó mi práctica docente con los elementos tratados en el curso? Esta pregunta se aplicó y se analizó de manera independiente al cuestionario para, posteriormente, realizar la triangulación de los datos de cada uno de los instrumentos.

### **Procedimiento y aspectos éticos**

Se invitó a las y los participantes a responder un cuestionario en Google Forms, de forma voluntaria. Las respuestas se protegieron en todo momento, bajo estricta confidencialidad, siguiendo la Declaración de Helsinki y la aprobación del Comité de Ética Universitario.

En cuanto al análisis de los datos cuantitativos, en primer lugar, se analizó la estructura interna de los instrumentos, así como la normalidad de los datos. Posteriormente, se realizaron análisis descriptivos (media y desviación típica, frecuencias), e inferenciales (correlación y de comparación de grupos). Los estadísticos se realizaron a través del software IBM SPSS Statistics versión 23. Por su parte, el análisis de la narrativa se llevó a cabo de manera artesanal, por medio de una codificación abierta para identificar los ejes temáticos y de una codificación axial para identificar las evidencias comunes brindadas por los participantes, que permitieran tipificarlas en cada una de las categorías teóricas propuestas.

Respecto al desarrollo del curso, en la primera sesión se explicó la manera en que serían gestionados los materiales y se estableció el diálogo que permitió resolver dudas sobre estos puntos. Se dio la orientación para el uso de la plataforma Blackboard Collaborate y se brindó acceso a tutoriales para su manejo. Esta plataforma es una herramienta que permite una buena implementación de los contenidos curriculares y establecer una comunicación síncrona con el docente, compañeros de clase y un intercambio democrático, respetuoso, armónico de ideas generadas en clase para un buen desarrollo del trabajo colaborativo (Aliaga & Dávila, 2021).

Con las explicaciones previas a la puesta en marcha del curso, se evitaron ambigüedades y se resolvieron inquietudes, lo que permitió establecer un clima de apertura para el aprendizaje. Se especificó la dinámica de evaluación y retroalimentación de las actividades. Además, los trabajos de clase y tareas solicitadas se retroalimentaron de manera puntual y positiva, promoviendo la orientación en las áreas de oportunidad de cada participante.

## **Resultados**

En función del objetivo del estudio: analizar las estrategias de motivación y volición a través del modelo ARCS-V, utilizadas por estudiantes de posgrado en la asignatura de Planeación y Evaluación del Aprendizaje, se describen los principales hallazgos obtenidos a través del instrumento cuantitativo (ARCS-V) y de la técnica de indagación cualitativa (narrativa).

### **Fase cuantitativa**

El índice de fiabilidad Alpha de Cronbach del instrumento mostró un valor de .895, el cual se considera aceptable. A su vez, las categorías que lo componen mostraron valores de fiabilidad entre .680 y .833 (Tabla 1). Se realizó la prueba de normalidad de los datos para proceder con los análisis inferenciales ( $p < .05$ ).

Tabla 1  
*Índice de confiabilidad de cada una de las categorías del ARCS-V*

Categoría	Número de ítems	$\alpha$
Atención	9	.715
Relevancia	8	.734
Confianza	8	.680
Satisfacción	7	.833
Volición	13	.804

Nota.  $n = 45$ .

Dada la no normalidad de los datos, se llevaron a cabo análisis de correlación de Spearman (Tabla 2) y se encontró que la atención tuvo una correlación fuerte y significativa con la relevancia ( $r_s = .663$ ;  $p < .05$ ), la confianza ( $r_s = .527$ ;  $p < .05$ ) y la satisfacción ( $r_s = .478$ ;  $p < .05$ ), no obstante, no mostró asociación con la volición. De la misma manera, la relevancia tampoco mostró asociación con la volición, pero sí fuerte y significativamente con la satisfacción ( $r_s = .467$ ;  $p < .05$ ) y moderada con la confianza ( $r_s = .301$ ;  $p < .05$ ).

La confianza, además de correlacionar con la atención y satisfacción, lo hizo significativamente con la volición ( $r_s = .510$ ;  $p < .05$ ) y, de forma moderada, con la relevancia ( $r_s = .310$ ;  $p < .05$ ). Por último, la satisfacción correlacionó fuerte y significativamente con todas las categorías: atención ( $r_s = .478$ ;  $p < .05$ ), relevancia ( $r_s = .487$ ;  $p < .05$ ), confianza ( $r_s = .475$ ;  $p < .05$ ) y volición ( $r_s = .494$ ;  $p < .05$ ).

Tabla 2  
*Correlación de las categorías ARCS-V*

	Atención	Relevancia	Confianza	Satisfacción
Relevancia	.663**			
Confianza	.527**	.301*		
Satisfacción	.478**	.487**	.475**	
Volición	.209	.263	.510**	.494**

Nota. \*\*La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral). \*La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE EN DOCENTES EN FORMACIÓN

Para profundizar en los resultados, se optó por realizar una prueba Kruskal-Wallis (Tabla 3) para determinar si existían diferencias en las cuatro categorías en cuanto al género. Los estadísticos no mostraron valores significativos que evidenciaran diferencia en cuanto al género.

**Fase cualitativa**

Respecto a las categorías consideradas por el modelo ARCS-V, la confianza tuvo mayor número de menciones (15 evidencias), seguida por la relevancia (13 evidencias), volición (12 evidencias), satisfacción (11 evidencias) y atención (10 evidencias), los resultados se muestran en la Tabla 4.

Los siguientes testimonios ilustran este tipo de menciones (la letra P del paréntesis significa participante, seguida del número que se le asignó para el anonimato, y se asignó F para identificar femenino y M para masculino).

Tabla 3  
*Comparativo por género*

	Atención	Relevancia	Confianza	Satisfacción	Volición
Chi-cuadrado	.263	.195	.077	1.087	.410
gl	1	1	1	1	1
Sig. asintótica	.608	.659	.781	.297	.522

Nota. a. Prueba de Kruskal Wallis; b. Variable de agrupación: Género.

Tabla 4  
*Evidencias otorgadas por los participantes en cada categoría*

Categoría	Número de menciones	Porcentaje (%)
Atención	10	16.4
Relevancia	13	21.3
Confianza	15	24.6
Satisfacción	11	18
Volición	12	19.7

Nota. a. Prueba de Kruskal Wallis; b. Variable de agrupación: Género.

*Atención.* El contenido del curso despertó interés, curiosidad por descubrir cómo implementar los aprendizajes para evitar el aburrimiento y evitó el tedio por los contenidos repetitivos. El curso despertó un sentimiento retador en los participantes durante las sesiones:

Otro de los aspectos que me llamaron mucho la atención son las preguntas, las cuales, sin duda alguna, fueron un reto comprender y diferenciarlas, pero más allá de eso, crearlas porque en ocasiones creemos que estamos preguntando de manera adecuada (P6M).

La atención se logró desde el inicio y se pudo percibir que se mantuvo durante el curso debido a que los materiales promovieron la necesidad de descubrir cómo implementar lo aprendido en el aula, con ello se evitó el aburrimiento:

Desde el inicio del curso me pareció interesante considerar nuevas herramientas para el diseño de intervención en mis planes de trabajo, las herramientas para las evidencias de desempeño no las había considerado antes y tampoco había escuchado mucho sobre ellas. Fue interesante descubrir poco a poco su importancia y función en la implementación al pensar lo que se quiere lograr con los estudiantes (P22M).

*Relevancia:* los estudiantes encontraron beneficios para su práctica docente en el curso de Planeación y Evaluación del Aprendizaje. Estos aspectos positivos que los participantes mencionaron contribuyeron al logro de sus metas profesionales al encontrar enriquecedor el material propuesto:

Definitivamente, este curso ha sido muy enriquecedor para mi práctica docente, ya que desde inicios de mi preparación como profesor ha sido complicado entender diferentes conceptos que se manejan dentro del ámbito educativo (P1M).

El contenido del curso me ha servido para planear mejor mis actividades y ver la planeación como un recurso que me ayudará a mí y a mis estudiantes y no solo como un requisito que debo entregar cada semana en mi centro de trabajo (P23H).

*Confianza.* Las evidencias proporcionadas por los participantes mostraron que los aprendizajes fortalecieron sus prácticas docentes y su creencia personal para desenvolverse en el aula:

Durante mi trayecto en el curso de planeación y evaluación del aprendizaje, he podido adquirir nuevos elementos que me permiten interesarme más porque mis alumnos aprendan y comprendan lo planteado en cada una de las clases (P4M).

Durante el paso de las sesiones pude notar elementos que en ocasiones no se consideran y que tal vez pasan desapercibidos por mucho tiempo pero que ahora me han servido para mejorar mi práctica docente, estos elementos que se abordaron me permitieron mejorar mis planeaciones didácticas (P17H).

*Satisfacción.* El curso tuvo consecuencias positivas en los aprendizajes de los docentes, las aportaciones que compartieron los participantes hacen referencia a la relevancia de los contenidos y la complacencia de haber cursado la asignatura:

Considero que los elementos abordados en este curso fueron de un aprendizaje profundo y enriquecedor, debido a la interacción con el docente y los compañeros (P9H).

## MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE EN DOCENTES EN FORMACIÓN

---

Mi práctica docente se transformó satisfactoriamente, porque se abordó todos los elementos necesarios que debemos incluir en nuestra planeación, no es una tarea sencilla ya que son elementos de suma importancia desde los aprendizajes esperados hasta el desglosar el ADONDE. (P10M).

*Volición.* La motivación para mantener el esfuerzo y concluir satisfactoriamente el curso, así como el propiciar el autoanálisis, se evidenció en el siguiente testimonio:

Una de la frase que más me motivó durante el curso fue “dime como planeas y te diré como evalúas” si bien es cierto que los docentes intencionalmente queremos lograr que nuestros alumnos aprendan, es también importante pensar en cómo lo lograr que den evidencia de ello, hoy considero que fortaleció en mí el autoanálisis de mi practica educativa (P14H).

Aunado a ello, dirigir las metas y orientar la práctica con una finalidad son evidencias de la intención para implementar las acciones encaminadas a una mejora de la práctica educativa:

Ahora sé que debo adaptar mi trabajo a los planes y programas actuales, pero no olvidar el integrar en mis planeaciones preguntas innovadoras... Mi práctica docente fue transformada al momento de entender que al ser una docente competente no debo esperar un cambio por parte de nuestros planes y programas educativos pues en realidad, el cambio depende de mí y de cómo pueda actuar frente a este (P18M).

## Discusión

En esta investigación se analizaron la motivación y la volición para el aprendizaje en estudiantes de posgrado a través de modelo ARCS-V (Keller, 2016), y se indagó si se presentaban diferencias según el género. Los resultados mostraron que, tanto en el entorno en línea como en el presencial, y con el apoyo de la plataforma Blackboard Collaborate, la atención y la relevancia tienen una asociación positiva con la confianza y la satisfacción.

Esto sugiere que, promover el interés, la curiosidad y los desafíos en los estudiantes de posgrado incide positivamente en su percepción respecto a las expectativas del logro y al beneficio de los aprendizajes adquiridos en el curso para mejorar su práctica docente. Sin embargo, no se encontró una correlación significativa de la atención y la relevancia con la volición; al parecer, en los entornos de aprendizaje a distancia los estudiantes toman un rol más activo de su aprendizaje y su motivación puede ser alta desde un inicio, por lo que la implementación de estrategias volitivas resulta redundante (Ucar & Kumtepe, 2019). Este podría ser el caso en el presente estudio, donde los estudiantes de posgrado demandaron poca necesidad de poner en marcha aspectos volitivos que les ayudan a conservar el interés y el esfuerzo sostenido para el logro de sus metas académicas.

Respecto a la correlación significativa entre la confianza, la volición y la satisfacción, puede decirse que la percepción de sentirse capaces para lograr un buen resultado en el curso demanda un compromiso con su aprendizaje y determinación para llevar a cabo acciones para concentrarse en el estudio, lo cual resulta gratificante, al poder cambiar sus ideas preconcebidas y conocer nuevas perspectivas acerca de la planeación y la evaluación del aprendizaje. Estos hallazgos ponen de relieve, en concordancia con los planteamientos de Keller (2016), la estrecha relación entre la motivación; en este caso, la confianza

en la consecución de las metas a partir de, por ejemplo, la representación de experiencias de éxito y atribuciones positivas de logros relacionados con el esfuerzo, etc., la valoración de estos acontecimientos y el compromiso con la acción, a partir de diseños instruccionales contextualizados.

Por otro lado, los materiales y contenido del curso de Planeación y Evaluación del Aprendizaje influyeron en las creencias de la autoeficacia en los participantes, lo que concuerda con Vizcaino et al. (2018), al establecer que la planeación de clases se convierte en una estrategia dinamizadora del desempeño docente, en la que definitivamente se evidencia la importancia que tienen el uso sistemático de estrategias y recursos didácticos en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de posgrado. A su vez, la satisfacción, relacionada con el bienestar del estudiantado respecto a lo que esperaban al cursar la asignatura, implicó una planeación que atiende a sus expectativas y en la que se expliciten actividades de aprendizaje que generen confianza, motivación y desalienten obstáculos que impidan lograr las metas académicas (García-Planas & Taberna, 2021; Ma & Lee, 2020). Aunado a ello, se evidenció que, para generar y mantener la atención en el curso, es sustancial el uso de actividades que capten el interés y estimulen la investigación, es decir, hacer que la instrucción sea relevante para los estudiantes, relacionarla con los objetivos, con sus intereses y vincularla a sus experiencias.

Con respecto al género, no se encontraron diferencias estadísticas significativas de esta variable en los distintos entornos (línea y presenciales), y en los testimonios aportados en la narrativa no hubo indicios de que se percibieran la atención, relevancia, confianza, satisfacción y volición de manera diferente en hombres y mujeres. Este resultado alienta a profundizar sobre este aspecto en futuros estudios. Cabe señalar que, independientemente del género, es importante tomar en cuenta las necesidades personales de los estudiantes, a fin de lograr una actitud positiva e implicación a partir de reforzar los logros, estimular la curiosidad y fomentar un ambiente de cordialidad en el aula para la construcción de los aprendizajes.

Con base en los hallazgos de esta investigación y de la literatura revisada, se considera que implementar estrategias didácticas, ya sea en modalidad presencial, semipresencial o no presencial, debe llevarse a cabo con atención en los elementos motivacionales involucrados en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje que promueven atención, relevancia, confianza, satisfacción para dinamizar las interacciones y el compromiso con el aprendizaje en el aula, como lo sugieren Jeon (2021) y Reynolds et al. (2017), además de la categoría volitiva (Nakajima et al., 2013), para asegurar que la motivación e interés en los y las estudiantes se materialice en acciones concretas de cara a obtener mejores resultados en su formación académica.

## Conclusiones

La motivación para el aprendizaje, unida al esfuerzo sostenido que los estudiantes deben tener para lograr sus objetivos académicos en una asignatura, son aspectos relevantes a considerar en el diseño instruccional de un curso en cualquier ambiente instruccional. En este estudio, en la modalidad híbrida, el modelo ARCS-V resultó ser una opción que respondió a las necesidades educativas del contexto. Por lo que aquí se concuerda con Ucar y Kumtepe (2019), en la pertinencia de incluir este modelo para incidir positivamente en la motivación de los estudiantes, a partir de la consideración de sus características

## MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE EN DOCENTES EN FORMACIÓN

---

culturales y personales, el tipo de curso y la complejidad de los procesos de enseñanza aprendizaje, sobre todo en entornos híbridos.

Uno de los aspectos relevantes a destacar en este modelo es la importancia que otorga al conocimiento de los intereses del estudiantado por parte del profesor, ya que de ello parte la estructura del curso y el planteamiento de las actividades para atender sus expectativas. Al tener en cuenta este aspecto, la selección de materiales y actividades puede favorecer la satisfacción y confianza de los participantes, así como el mantenimiento de la motivación. Aunado a ello, establecer estrategias para el monitoreo contribuye a que el estudiante dé seguimiento a su avance y mantenga el esfuerzo durante el curso y, en última instancia, en su trayecto formativo.

Las plataformas tecnológicas son un recurso de apoyo para la práctica docente, cuya finalidad es la gestión de tiempos y materiales atractivos para los estudiantes. De tal manera, el profesor puede diseñar actividades que mantengan la atención durante el curso, generen satisfacción y confianza, que resulten relevantes y promuevan interacción dentro y fuera del aula. Asimismo, es fundamental incentivar la creación de expectativas de éxito, lo cual ayuda a mantener la confianza y el compromiso personal. Además, para promover la persistencia de los estudiantes de posgrado, es fundamental ayudarles a aprender a expresar sus intenciones y metas en términos concretos, tomar acciones que fortalezcan sus esfuerzos y que regulen su comportamiento para mantenerse en la tarea.

Incluir las cinco categorías propuestas en el modelo de Keller en el presente trabajo demostró ser una guía muy útil para la planeación del curso, ya que permitió enfocar los intereses de los estudiantes, así como las estrategias para fomentar la motivación, el compromiso y persistencia para el logro de las metas académicas, en un entorno híbrido de aprendizaje. Por último, queda abierta la oportunidad para indagar sobre los aspectos motivacionales y volitivos en distintas áreas disciplinares, con poblaciones más extensas y en diferentes ambientes de aprendizaje.

### Contribución de autores

Ambas autoras contribuyeron en la conceptualización, fundamentación, metodología, redacción y revisión del borrador final.

### Referencias

- Aliaga, C. L., & Dávila, O. M. (2021). La plataforma Blackboard: una herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Hamut'ay*, 8(1), 42-58. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v8i1.2237>
- Arellano, P. J., & Canedo, I. S. (2022). EpAA: Entorno para el Aprendizaje de Algoritmos. Una experiencia educativa desde la perspectiva del aprendizaje flexible. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (79), 63-79. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2451>
- Canquiz-Rincón, L., Mayorga-Sulbarán, D., & Sandoval-Fontalvo, C. (2021). Planeación didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora. *Ocnos*, 20(2), 96-106. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2021.20.2.2404](https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2404)

- 
- Carriazo, C., Pérez, M., & Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(3), 87-94. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3907048>
- Contreras, C. P., Pérez, M. T., Picazo, D., & Pérez, D. (2022). En tiempos de pandemia: de la educación presencial al entorno virtual y de regreso. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 1821-1834. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i1.1612](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1612)
- Creswell, J., & Plano, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- García-Planas, M. I., & Taberna, J. (2021). The transition from the classroom to non-classroom teaching at the UPC during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 177-187. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5015>
- Jeon, E. Y. (2021). What makes them the best English teachers? An analysis of the motivational strategy use based on ARCS model. *Educational Research for Policy and Practice*, 20, 263-278. <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09279-1>
- Keller, J. M. (2016). Motivation, Learning, and Technology: Applying the ARCS-V Motivation Model. *Participatory Educational Research (PER)*, 3(2), 1-13. <http://dx.doi.org/10.17275/per.16.06.3.2>
- Keller, J. M., Ucar, H., & Kumtepe, A. T. (2020). Development and validation of a scale to measure volition for learning. *Open Praxis*, 12(2), 161-174. <https://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.12.2.1082>
- Kuhl, J. (1987). Action control: The maintenance of motivational states. En F. Halisch & J. Kuhl (eds.), *Motivation, intention, and volition* (pp. 279-291). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-70967-8\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-642-70967-8_19)
- Laurens-Arredondo, L. A. (2022). Evaluación del uso del aprendizaje móvil en la educación STEM: Una experiencia de estudiantes universitarios en tiempos de pandemia. *Revista de Investigación en Educación*, 20(2), 172-187. <https://doi.org/10.35869/reined.v20i2.4224>
- Ma, L., & Lee, C. S. (2021). Evaluating the effectiveness of blended learning using the ARCS model. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(5), 1-12. <https://doi.org/10.1111/jcal.12579>
- Marín-Díaz, V., Cabero-Almenara, J., & Gallego-Pérez, O. M. (2018). Motivación y realidad aumentada: Alumnos como consumidores y productores de objetos de aprendizaje. *Aula Abierta* 47(3), 337-346. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.337-346>
- Nakajima, K., Nakano, H., Watanabe, A., & Suzuki, K. (2013). Proposal for the Volition Subcategories of the ARCS-V Model. *International Journal for Educational Media and Technology*, 7(1), 59-69. <https://jaems.jp/contents/icomelj/vol7/IJEMT7.59-69.pdf>
- Reynolds, K. M., Roberts, L. M., & Hauck, J. (2017). Exploring motivation: integrating the ARCS model with instruction. *Reference Services Review*, 45(2), 149-165. <https://doi.org/10.1108/RSR-10-2016-0057>
- Rosales, M. P., & González, B. L. (2020). Midiendo la motivación de los estudiantes en un curso de estadística basado en web aplicando la encuesta reducida de materiales instruccionales para la motivación. *International Journal of Information Systems and Software Engineering for Big Companies (IJISEBC)*, 7(1), 79-89. <http://uajournals.com/ojs/index.php/ijisebc/article/view/768>

MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE EN DOCENTES EN FORMACIÓN

---

- Ucar, H., & Kumtepe, A. T. (2019). Effects of the ARCS-V-based motivational strategies on online learners' academic performance, motivation, volition, and course interest. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(3), 1-15. <https://doi.org/10.1111/jcal.12404>
- Valenzuela, J., Muñoz, C., Miranda-Ossandón, J., & Lobos, C. (2022). Prácticas docentes motivadoras en la enseñanza superior: el caso de los programas de salud y pedagogía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 29-42. <https://doi.org/10.6018/reifop.525551>
- Vizcaino, A., López, K., & Klimenko, O. (2018). Creencias de autoeficacia y desempeño docente de profesores universitarios. *Revista Katharsis*, 25, 75-93. <https://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis/article/view/997>
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

Recibido: 13 de julio de 2023  
Revisión recibida: 06 de marzo de 2024  
Aceptado: 18 de junio de 2024

**Sobre las autoras:**

**María del Socorro Rodríguez Guardado**  es doctora en Educación por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Maestra en Pedagogía por la misma institución y Maestra en Tecnología Educativa por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Actualmente es profesora-investigadora de UPAEP y tutora del Posgrado en Educación Matemática. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Su investigación se centra en la formación de investigadores y en los procesos de la enseñanza y aprendizaje con énfasis en la autorregulación.

**Martha Leticia Gaeta González**  es doctora en Psicología y Aprendizaje por la Universidad de Zaragoza (España). Actualmente es profesora-investigadora en la Facultad de Educación y directora del Centro de Investigación en Educación Humanista de la UPAEP Universidad (México). Coordina la Red Interuniversitaria de Investigación Educativa Puebla. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel II) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. Sus líneas de investigación son: Autorregulación del aprendizaje, procesos de enseñanza y aprendizaje, afectividad y educación.

en línea: 07 de agosto de 2024