



Factores Intrínsecos En La Participación En Enseñanza Universitaria Online.

Intrinsic Factors in Participation in Online University Teaching.

Recibido: 24/09/2024 | Revisado: 30/09/2024 | Aceptado: 22/11/2025 |

Online First: 22/12/2024 | Publicado: 31/12/2024

iD Alfonso Sáez-Fernández
Universidad del Atlántico Medio
alfonso.saez@pdi.atlanticomedio.es
<https://orcid.org/0000-0002-2949-6711>

iD Miriam Biel-Maeso
Universidad del Atlántico Medio
miriam.biel@pdi.atlanticomedio.es
<https://orcid.org/0000-0002-8488-4485>

iD Daniel Barranco
Universidad del Atlántico Medio
daniel.barranco@pdi.atlanticomedio.es
<https://orcid.org/0000-0002-1292-9912>

iD Celia Campa Bousoño
Universidad del Atlántico Medio
celia.campa@pdi.atlanticomedio.es
<https://orcid.org/0000-0002-2631-8821>

Resumen:

La enseñanza online es una realidad establecida en nuestra sociedad y, como no, en la educación superior universitaria también lo es. En esta enseñanza online el alumno encuentra resquicios donde acomodar su anonimato al abrigo de las pantallas negras que caracterizan las sesiones en esta modalidad. En este ámbito se desarrolla el proyecto TuDeCo (Tú Decides Cómo) donde se pretende definir factores intrínsecos, para

Abstract:

Online teaching is an established reality in our society and, of course, in university higher education as well. In this online teaching, students find loopholes where they can be anonymous, sheltered from the black screens that characterise the sessions in this modality. The TuDeCo (You Decide How) project is being developed in this area, where the aim is to define intrinsic factors in order to determine the active or passive predisposition to participate in

determinar la predisposición activa o pasiva que tiene frente a la participación en su propio proceso enseñanza-aprendizaje. Se han categorizado a través de un formulario los factores: identidad, conectividad, motivación personal, desmotivación personal, obligación social, seguridad interna, actitud frente a la participación, utilidad de la participación y la opinión del alumno sobre la gestión de la participación del docente. Se evidencia que ningún factor intrínseco dificulta la participación activa, y de los 4 perfiles de alumnado definidos: pasivo-proactivo, participativo-proactivo, sin patrón y resultadista, sólo el 7% es participativo-proactivo. Finalmente, se valida por expertos el cuestionario, utilizando los docentes de la universidad. El porcentaje de expertos participantes es también del 7%.

their own teaching-learning process. The following factors have been categorised by means of a form: identity, connectivity, personal motivation, personal demotivation, social obligation, internal security, attitude towards participation, usefulness of participation and the student's opinion of the teacher's management of participation. It is evident that no intrinsic factor hinders active participation, and of the 4 student profiles defined: passive-proactive, participative-proactive, without pattern and result-oriented, only 7% are participative-proactive. Finally, the questionnaire was validated by experts, using university teachers. The percentage of participating experts is also 7%.

Palabras clave: educación universitaria, aprendizaje online, participación del alumnado, actitudes del estudiante.

Keywords: university education, online learning, student participation, student attitudes.

Introducción

Actualmente, la permanente posibilidad de comunicación, la interconexión global en tiempo real, hace que no sea necesario ningún espacio físico para establecer un centro, un punto físico donde docente y discente establezcan el acuerdo de encontrarse. Este encuentro establece esa relación amor-odio definida por el proceso enseñanza-aprendizaje cuyo proceso se enriquece en la socialización de la propia relación. El hombre es un animal social por definición, y como tal, sus acciones son sociales. Son fruto de interacciones entre iguales, de conexiones con el entorno y con los del entorno, de acciones grupales que evidencian nuestra necesidad de participar en todo lo que nos concierne; si no de facto, invigilando (Hernández-Sellés, et al., 2024).

Con este contexto y al hablar de educación, más si cabe, no podemos referirnos sólo a los ecosistemas educativos tradicionales o presenciales. Los ecosistemas digitales educativos son realidades que están instauradas a nuestro alrededor (Adedoyin & Soykan, 2023; Garcia Aretio, 2021; Melendez- Grijalva et al., 2023), bien para complementar la modalidad presencial con elementos digitales implementados, bien para definir una modalidad semipresencial donde la ubicuidad de docente y discente en un mismo tiempo y espacio no es imprescindible en el proceso enseñanza-aprendizaje y, finalmente, una modalidad online o virtual donde la interacción física entre docente y discente no existe. Independientemente de la modalidad que se considere la interacción docente-discente es un elemento ya no fundamental, imprescindible para llevar a buen puerto el proceso enseñanza-aprendizaje

Principalmente, ha sido en la educación superior donde la formación en modalidad online ha experimentado un incremento notable ya que la ven como una opción viable (Castillejo, 2021; Souza Couto Gontijo da Matta & da Matta Felisberto, 2023). Las características de esta modalidad establecen una mayor libertad y flexibilidad a la hora de recibir esta educación, lo que provoca que las titulaciones universitarias estén a disponibilidad de más gente (Hiltz & Shea, 2005; Hrastinski, 2008). En este momento, no son sólo los estudiantes inmersos en el sistema educativo los que cursan estudios universitarios como un paso más en su formación vital. Los profesionales no universitarios y profesionales universitarios, que quieren reciclarse, ampliar su formación o incorporarse al sistema educativo universitario, escogen esta modalidad online ya que es compatible con sus responsabilidades sociales. Este hecho materializa una mayor democratización en el acceso a la educación superior (Ministerio de Universidades, 2022).

La motivación desempeña un factor primordial en el proceso enseñanza-aprendizaje. Actúa como catalizador para el desarrollo de las metas que el estudiante se plantee e incide frontalmente sobre el compromiso, la participación y el rendimiento del alumno (Mora-Velasco et al., 2024). Esta catálisis motivacional surge desde dos vertientes: la vertiente intrínseca y la extrínseca. En la motivación intrínseca el alumnado no se ve influenciado por ningún factor externo, surge del interior de la persona. La autoregulación cognitiva, la independencia y la autodeterminación marcan el camino para la realización de un trabajo, éste se realiza por la propia satisfacción de hacerlo. En la motivación extrínseca, el alumnado se ve influenciado por factores externos que trasladan la obtención de alguna recompensa cuando se obtiene el logro. En este sentido, pueden generarse situaciones de frustración o desencanto hacia determinada tarea cuando no se generan ningún tipo de premios (Ryan & Deci, 2000). La motivación debe de considerarse como una mezcla de motivación intrínseca y extrínseca ya que, aunque el alumnado tiene necesidades innatas motivantes para algunas tareas se tiene que recurrir a factores extrínsecos cuando no existe ningún tipo de interés por ciertas tareas. Si analizamos el papel de ambas motivaciones, la motivación intrínseca es más importante que la extrínseca tanto para el docente como para el alumnado; hecho que se certifica cuando el docente (agente externo) pone todos los esfuerzos para introducir la motivación en el alumnado como objetivo y no lo consigue si al alumnado no le interesa lo que se le ofrece (Polanco Hernández, 2005; Garcia-Sánchez & Cruz, 2016). De igual modo, como se ha mencionado anteriormente, la motivación intrínseca salta desde el interior, con un impulso que asocia intereses personales, placer por la actividad a realizar y la propia satisfacción de lo conseguido con el compromiso y la participación activa en el proceso enseñanza-aprendizaje. Esta participación, obviamente, es vital y marca de forma indudable las metodologías que deben emplearse y como considerar la propia participación (Banna et al., 2015; Bean & Peterson, 1998; Echauri-Galván & García-Hernández, 2022).

La participación activa del alumnado denota un grado elevado de compromiso. La motivación intrínseca es la responsable de que exista una mayor participación en discusiones grupales, una mayor colaboración entre iguales predispuestos e, incluso,

la búsqueda de aprendizajes adicionales (Mora-Velasco, 2024). No obstante, los factores intrínsecos de la participación o factores disposicionales relacionados con el carácter y la personalidad de los alumnos; y alumnos tímidos o aquellos que tienen miedo escénico o problemas a la hora de poder hablar en público por su vergüenza tienden a sentirse más cómodo en el escenario que define su proceso enseñanza-aprendizaje donde se presenta como sujeto pasivo con la mínima interacción con el docente, bajo el cobijo del anonimato frente a la exposición que puede hacer aflorar los miedos (Valderrama Hernández, 2013; Abuid, 2014; Vega Díaz, 2024). En este mismo sentido, la incorporación de factores extrínsecos donde se establezca la incorporación de sistemas de recompensa o de fiscalización de la misma aumenta esta participación, pero planteando un grado de obligatoriedad en la gestión de la participación (Taylor & Kent, 2014).

Esta interacción que supone la participación activa es vital en los ecosistemas educativos digitales, puesto que supone una visión propia positiva del alumno para con su proceso enseñanza-aprendizaje, ampliando las experiencias positivas en todos los procesos de aprendizaje (Bento & Schuster, 2003; Boada & Mayorca, 2019; Fassinger, 1995; Galvañ Orozco et al., 2022; Bolliger & Halupa, 2018). Los estudiantes logran mayores niveles de aprendizaje cuando existe un mayor grado de interacción y que la participación y la colaboración en el entorno virtual es una variable que aumenta la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje (Ozaydin Ozkara & Cakir, 2018). Hiltz et al (2005) concluyen que el aprendizaje colaborativo en un entorno online da resultados comparables a sesiones presenciales, pero si no se realiza esta colaboración son peores. En este sentido, los estudiantes tienden a participar más activamente en discusiones online cuando se les ofrece la opción de elegir entre diferentes temas, especialmente aquellos de su interés, lo que refuerza su sentido de control sobre el aprendizaje (Nelson et al., 2019). Ozaydin Ozkara & Cakir (2018) proponen que en la interacción docente-discente existen factores internos, como las características personales del alumnado y unos externos como el docente y las obligaciones familiares. Finalmente, Flores-Fernández & Durán-Riquelme (2022) definen y estudian, a través de un cuestionario no público, 26 factores que intervienen en la participación activa en clases online síncronas definiendo cinco categorías: características personales, predisposición a las clases síncronas online, factores medioambientales, estrategias de enseñanza y factores socioeconómicos. Con este mismo espíritu se desarrolla el presente trabajo a la hora de determinar la influencia de estos factores intrínsecos en la participación activa del alumnado.

Metodología

El contexto de esta investigación preliminar se ha realizado en la Universidad del Atlántico Medio bajo las directrices de un proyecto interno denominado TuDeCo (Tú Decides Como) y teniendo como objetivo de estudio a la comunidad educativa de la institución.

Como en toda investigación se debe establecer una cuestión o cuestiones que actúen de catalizadores para el desarrollo de este proyecto. Estas preguntas irán

enfocadas en la detección de la predisposición del alumnado en establecer canales participativos asociados al propio alumno, sin ningún tipo de elemento motivante. Las preguntas planteadas son:

a) ¿Qué factores intrínsecos determinan la predisposición del alumnado a la participación?

b) ¿Son relevantes estos datos a la hora de definir estrategias y metodologías en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje en la modalidad online?

c) ¿El sesgo en la participación es un fenómeno sólo del alumnado? ¿Cómo actúa el docente frente a situaciones donde se requiere su participación?

Para contestar a estas preguntas se ha diseñado un cuestionario adhoc utilizando como herramienta Microsoft Forms, ya que es una de las herramientas englobadas en el sistema de gestión del aprendizaje de la institución. La realización de este cuestionario es totalmente anónima y no se ha registrado ningún dato personal de los individuos que han rellenado el cuestionario. En ningún momento se pretende (en el caso de que fuera posible) establecer ningún tipo de vínculo de autoría del cuestionario realizado con un individuo.

El desarrollo del cuestionario viene dado por 16 items estructurados internamente en 9 módulos de factores, categorías o dimensiones, aunque no están definidos en el cuestionario entregado por lo que son utilizados como referencias en el proceso de análisis de los resultados. Esta categorización viene dada según:

a) La dimensión “identidad” asociada a las características propias del alumnado (Tabla 1).

Tabla 1. Factor identidad

Item	Pregunta	Respuesta
1	Edad	Múltiple
2	Sexo	Múltiple
3	Estudios anteriores al grado	Múltiple

b) La siguiente dimensión es la “conectividad” que es necesaria para extraer aquellos alumnos que no tienen los requisitos mínimos para seguir un sistema de educación online, actualmente. Este factor viene dado por el ítem 4 (Tabla 2).

Tabla 2. Conectividad

Item	Pregunta	Respuesta
4	¿Tienes deficiencias técnicas recurrentes en tu ordenador, en tu conexión de red o en el lugar donde accedes a la red (bibliotecas, sitios públicos de conexión, etc.) que de forma sistemática te impidan la participación en las sesiones online?	Si/No

c) Determinada por el ítem 5 se define la dimensión “motivación personal”, donde se quiere extraer el vínculo motivacional con el grado (Tabla 3).

Tabla 3. Motivación personal

Ítem	Pregunta	Respuesta
5	¿Por qué te has inscrito en este grado?	Múltiple

d) Asociado al factor de “motivación personal”, de forma paralela, está el de “desmotivación personal” que quiere determinar a través del grado de estrés la desmotivación, definido en la

Tabla 4. Desmotivación personal

Ítem	Pregunta	Respuesta
6	¿Qué grado de estrés te genera la inscripción en este grado?	Se definen tres categorías: a) no estresado, b) un poco estresado, c) estresado.

e) El siguiente factor intrínseco es la “obligación social” (Tabla 5). Este factor a través de los ítems 7 y 8 determina las cargas sociales del alumno que condicionan su atención y la predisposición a la involucración en las sesiones.

Tabla 5. Obligación social

Ítem	Pregunta	Respuesta
7	¿Tienes que compaginar la asistencia online con obligaciones laborales o familiares?	Si / No
8	Que grado de interferencia tienen tus obligaciones laborales o familiares en la asistencia online a las sesiones: - Ninguna interferencia, mi asistencia se realiza en un entorno privado. - Interferencia parcial por el entorno condicionado, aunque sin limitar mi opción de participación. - Interferencia parcial por el entorno condicionado que limita mi opción de participación. - Interferencia parcial por el entorno condicionado que limita mi opción de participación.	Múltiple

f) El factor intrínseco asociado a los ítems 9 y 10 es la “seguridad interna” (Tabla 6), donde se correlaciona la influencia de la inseguridad personal de no dominar los contenidos con la propia participación.

Tabla 6. *Seguridad interna*

Item	Pregunta	Respuesta
9	Tus obligaciones laborales o familiares te permiten preparar la sesión previsualizando los contenidos de la presentación.	Múltiple
10	El desconocimiento y la inseguridad de hablar sobre los contenidos de las sesiones hace que consideres tu participación no útil y prefieras estar en posición reflexiva no participativa captando los contenidos.	Si / No

g) En el ítem 11 se plantea como factor intrínseco la “actitud del alumno frente a la participación” (Tabla 7) donde se quiere recopilar cual es el talante inicial del alumno frente a la participación.

Tabla 7

Actitud del alumno frente a la participación

Item	Pregunta	Respuesta
	Mi actitud en las sesiones frente a la participación.	
	- Prefiero escuchar de manera reflexiva a emitir mi opinión en el debate establecido.	Likert
11	- Prefiero participar en el debate establecido a escuchar de manera reflexiva.	Likert
	- El objetivo de la sesión es un punto de conexión con el docente para extraer información para pasar el examen.	Likert
	- Mi actitud es pasiva, la asistencia es obligatoria obteniendo la puntuación establecida.	Likert

h) Los ítems 15 y 16 se define la “apreciación del alumno sobre su participación”. Este factor intrínseco se centra en la utilidad que ve el propio alumno a su participación en las sesiones (Tabla 8).

Tabla 8

Apresiasi del alumno sobre su participación

Item	Pregunta	Respuesta
15	¿Crees que es útil la participación del alumnado en el desarrollo de las sesiones online?	Múltiple
16	En caso de contestación negativa o indiferente, ¿propondrías alguna metodología alternativa para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje?	Libre

i) Los ítems 12, 13 y 14 del formulario no están asociados directamente con los factores intrínsecos al alumno, se centran en la figura del docente y su gestión de la participación del alumnado (Tabla 9). Este factor lo denominamos “gestión docente en la participación del alumnado”

Tabla 9. Gestión docente en la participación del alumnado

Item	Pregunta	Respuesta
12	El docente da oportunidad de participación en la sesión online.	Múltiple
13	Ves apropiadas las acciones utilizadas por el docente para dar la oportunidad de participación en la sesión	Múltiple
14	En el caso de plantear otras acciones indícalas. Si no deja esta pregunta en blanco.	Libre

Una vez realizado este cuestionario se ha presentado a docentes y al alumnado para evaluar de forma introductoria las hipótesis del proyecto. Por un lado, se han presentado los 16 ítems del cuestionario a un grupo de la asignatura Didáctica de las Matemáticas II del grado de Maestro en Educación Primaria en la modalidad online de la Universidad del Atlántico Medio, a modo de prueba piloto. El curso de esta asignatura en esta modalidad a distancia, al igual que todas las asignaturas que comprenden esta titulación, está soportado en un sistema de gestión del aprendizaje basado en Moodle donde está plasmada la secuencia didáctica además de diversos elementos educativos como actividades, foros o cuestionarios. Dentro de la secuencia didáctica definida en el sistema de gestión del aprendizaje para las asignaturas que componen el grado y de forma particular la indicada anteriormente se tiene que la

posibilidad de la interacción directa alumnado-docente se da en el desarrollo de 8 sesiones síncronas por videoconferencia, siendo 7 sesiones de 2 horas de duración y una sesión de 1 hora. La asistencia a todas las sesiones supone el 20% de la calificación total, teniendo que este mismo porcentaje de la calificación final puede ser conseguido en el caso de no asistir a las sesiones con la realización de una tarea sobre el temario establecido. Finalmente, el link del cuestionario se ha incluido en el curso, en el desarrollo de la secuencia didáctica en el sistema de gestión del aprendizaje como un elemento más, por lo que todo el alumnado que pertenecía a este curso tenía acceso al cuestionario a lo largo del curso de forma asíncrona.

Por otro lado, y relacionado con el propio cuestionario, se ha modificado enunciando cada uno de los ítems originales organizados en cada uno de los factores. De esta forma, se han definido 9 preguntas asociadas a los 9 factores definidos anteriormente: 1) factor identidad, 2) factor conectividad, 3) factor motivación personal, 4) factor desmotivación personal, 5) factor obligación social, 6) factor seguridad interna, 7) factor actitud del alumno frente a la participación, 8) factor apreciación del alumno sobre su participación y 9) factor de gestión docente en la participación del alumno. En estas 9 preguntas se ha incluido una escala de Likert de 5 categorías, siendo 0 “totalmente desacuerdo” y 5 “totalmente acuerdo”, además de un campo donde introducir una valoración sobre cada una de las preguntas. En el propio cuestionario se han introducido dos campos bajo los epígrafes de “factor añadido 1” y factor añadido 2” donde se insta a los docentes a incorporar cualquier factor adicional que consideren debe de ser incorporado en el cuestionario. Este cuestionario también ha sido realizado utilizando Microsoft Forms

Este cuestionario se ha enviado a todos los docentes de la comunidad educativa de la Universidad del Atlántico Medio, es decir, a una población de 175 docentes sin diferenciar la modalidad donde se imparten sus asignaturas utilizando las listas de distribución definidas por la institución y siguiendo los protocolos de verificación de protección de datos. La realización del cuestionario es totalmente anónima y en ningún caso existe posibilidad de poder identificar un cuestionario realizado con una identidad concreta. Este cuestionario también se realiza bajo la tutela del Comité ético de la Universidad del Atlántico Medio y siguiendo las directrices de la declaración de Helsinki.

En este envío se solicita a los docentes que completen cada pregunta del cuestionario en un rol de experto. La pretensión de esta acción es doble. Por un lado, validar el cuestionario por los docentes de la universidad como expertos y, por otro, examinar y detectar la predisposición del propio docente a la propia participación sin ningún tipo de contraprestación.

Obviamente, si pretendemos analizar los factores intrínsecos de la participación en el proceso enseñanza- aprendizaje, la primera parte del término es tan importante como la segunda. Tan importante es el proceso de aprendizaje del alumnado como el proceso de enseñanza del docente. Conocer la predisposición que tiene el docente a valorar y hacer propios con sus aportaciones para modificar y mejorar los ítems que se plantean en el cuestionario, así como su predisposición a la participación proactiva en el conocer y utilizar los datos que deriven del cuestionario

es igual de relevante (o quizás más) que la propia respuesta del alumnado al cuestionario.

Resultados y discusión

Alumnado

En la primera fase de esta investigación sujeta al proyecto TuDeCo de la Universidad del Atlántico Medio se ha establecido una prueba piloto donde establecer la predisposición hacia la participación del alumnado. Para ello se ha definido un cuestionario adhoc de 16 ítems como ya ha sido definido en el apartado anterior. La muestra del alumnado son 90 alumnas y 2 alumnos (97.8% mujeres y 2.2% hombres) que pertenecen a la asignatura de Didáctica de las Matemáticas II del grado de maestro de educación primaria de la Universidad del Atlántico Medio. En primer lugar, la asistencia a las sesiones síncronas ha sido de un 88.5 %. Por lo que la introducción de la recompensa en la puntuación final produce una asistencia masiva como se indica en la bibliografía (Ryan & Deci, 2000). No obstante, esa asistencia mayoritaria no se traduce en una participación activa masiva voluntaria en el desarrollo de las sesiones. El alumnado participante no supone más de un 5 o un 6% (4 o 5 alumn@s), siendo esta participación a través del chat escrito y rara vez el alumnado conecta el micrófono; las pantallas del alumnado están apagadas por lo que no se puede observar el grado de seguimiento activo de las sesiones.

En algunas sesiones se ha mantenido la conexión para observar el número de alumnos que permanecen conectados una vez se ha establecido el final de la sesión y se detecta que entre el 30 y 40 % del alumnado continúa conectado. Si analizamos el porcentaje del alumnado que ha completado el cuestionario sin ningún tipo de recompensa, donde se extraen los factores intrínsecos a la predisposición a la participación, sólo el 22.0% del total de la muestra ha completado este cuestionario.

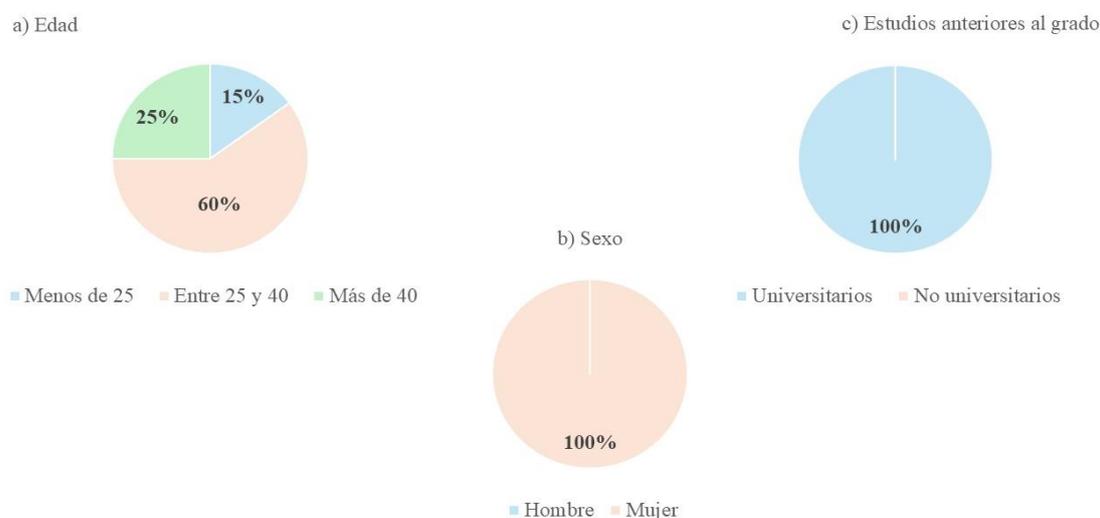
Una vez vistos estos datos generales nos centraremos en los datos que se han extraído de los factores intrínsecos definidos en el cuestionario en el apartado de metodología. Estos factores intrínsecos son: a) identidad, b) conectividad, c) motivación personal, d) desmotivación personal, e) obligación social, f) seguridad interna, g) actitud del alumno frente a la participación, h) actitud del alumno frente a la participación, i) apreciación del alumno sobre su participación, j) gestión docente en la participación del alumnado. A continuación, se presentan y se discuten los datos obtenidos en esta prueba piloto:

Identidad - ítems 1, 2 y 3. -

Como se muestra en la Figura 1 el perfil del alumnado corresponde con una mujer de entre 25 y 50 con estudios previos universitarios. Según los datos

establecidos por el ministerio esta tendencia a la mayor presencia de mujeres en esta modalidad online es tónica de forma general. Aunque no es tan abrumador el porcentaje como en este estudio, (prácticamente la unanimidad en el porcentaje de matriculadas y la unanimidad en las alumnas que han contestado el cuestionario) se determina que un 60% del alumnado en esta modalidad son mujeres (Ministerio de Universidades, 2023). El perfil establecido para el alumnado universitario en modalidad online es el de una mujer en la franja de la treintena y que realiza estudios a tiempo parcial ya que desarrolla otra actividad, perfil que se encuadra con el obtenido.

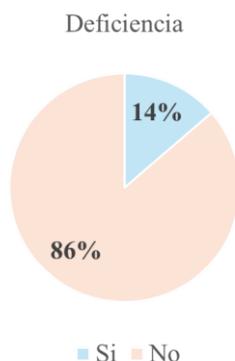
Figura 1. Datos obtenidos asociados al factor de identidad: a) edad, b) sexo, c) estudios anteriores al grado



Conectividad - ítem 4 -

En la Figura 2 se muestra como el alumnado mayoritariamente no tiene problemas técnicos de conectividad. Se sobreentiende que la comunicación docente-discente puede desarrollarse de forma eficaz sin ningún impedimento técnico. Este dato concuerda con el obtenido por Flores-Fernández & Durán-Riquelme (2022) para la conectividad donde cerca del 80% del alumnado no tenía problemas.

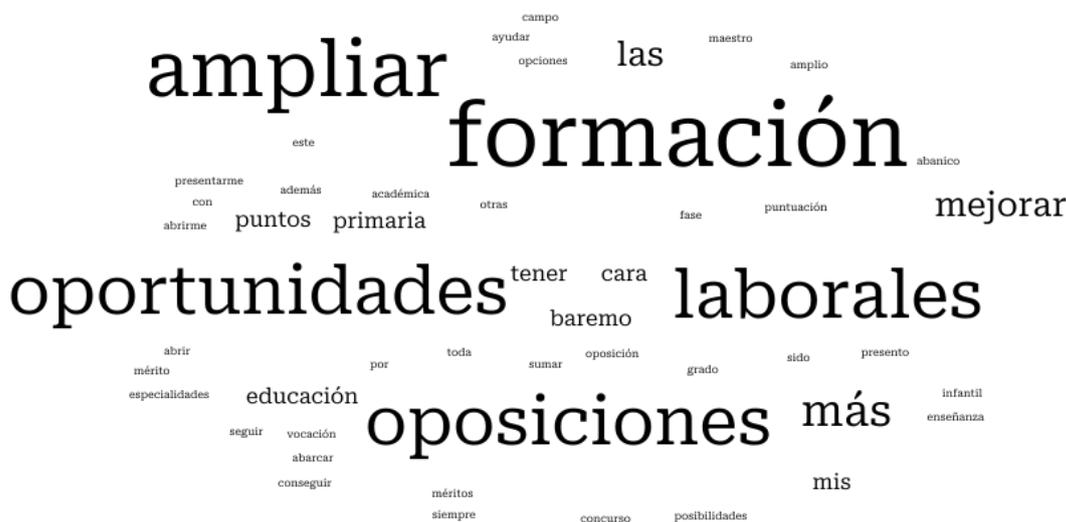
Figura 2. Conectividad



Motivación personal - ítem 5 -

En este factor se incorpora la motivación que tiene el alumnado para realizar este grado en la modalidad online. En la siguiente nube de palabras (Figura 3) se observa como las palabras: ampliar, formación, oportunidades, laborales y oposiciones marcan los elementos motivaciones de cara al alumnado. Los objetivos de los alumnos son claros y el rédito que se espera de la consecución del curso viene asociado al certificado de la formación que se está obteniendo.

Figura 3. Nube de palabras asociada al factor de motivación personal



Desmotivación personal ítem 6-

En la Figura 4 se muestra el factor de “desmotivación personal” mediante una pregunta múltiple donde se pregunta por el grado de estrés del alumnado con una triple categorización como: no estresado, un poco estresado y estresado. En este sentido la mayoría del alumnado se confiesa un poco estresado, teniendo que el estrés puede ser controlado por el alumnado. Este estrés controlado no se reporta en

Flores-Fernández & Durán-Riquelme (2022) donde se indica que el alumnado está muy estresado por las sesiones.

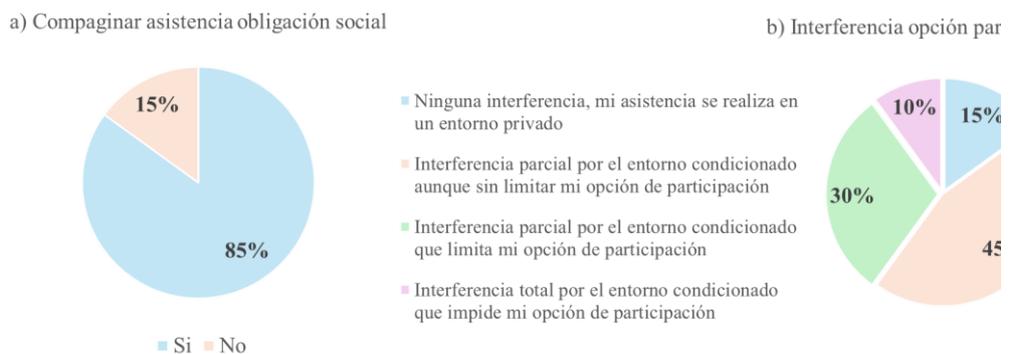
Figura 4. Factor “desmotivación personal”



Obligación social -ítems 7 y 8-

Este factor viene evidenciado por dos cuestiones. En la primera hay que contestar afirmativa o negativamente a la pregunta ¿Tienes que compaginar la asistencia online con obligaciones laborales o familiares? En la segunda se debe de escoger en una respuesta múltiple el grado de interferencia de las obligaciones sociales al desempeño de su participación según: a) ninguna interferencia, mi asistencia se realiza en un entorno privado, b) interferencia parcial por el entorno condicionado, aunque sin limitar mi opción de participación, c) interferencia parcial por el entorno condicionado que limita mi opción de participación y d) interferencia parcial por el entorno condicionado que limita mi opción de participación. En la Figura 5 se muestra como el alumnado mayoritariamente tiene que compaginar la asistencia online con sus obligaciones sociales y esa interferencia sólo en un porcentaje del 10% invalida su posibilidad de participación, dato que no se corrobora en Flores-Fernández & Durán-Riquelme (2022) ya que por distracciones o por ruido más de la mitad no pueden participar.

Figura 5. Factor “obligación social”: a) compaginar asistencia con obligación social, b) interferencia de la obligación social con predisposición a participación



Seguridad interna -ítems 9 y 10 –

En este apartado, a través de los dos ítems se extraen datos sobre la realización de tareas en casa del alumnado y la influencia que tiene la inseguridad de conocer los contenidos en la predisposición de participación del alumnado. Como puede verse en la figura 6, sólo el 15% del alumnado confiesa que lee y prepara con antelación de la realización de la sesión síncrona el temario disponible en la plataforma. No obstante, la mayoría del alumnado no considera que esta sea una razón para limitar o coartar su predisposición a la participación en las sesiones. Afirmación que se contradice con la literatura ya que Flores-Fernández & Durán-Riquelme (2022) colocan en cerca del 80% el porcentaje del alumnado que considera la inseguridad como factor para no participar y en la mitad del alumnado los que preparan anticipadamente las sesiones.

Figura 6. Factor “seguridad interna”: a) preparar de forma previa las sesiones síncronas, b) condicionamiento de la participación por desconocimiento del temario.



Actitud del alumno frente a su participación -ítem 11-

En la Tabla 10 y en la Figura 7 se presentan tanto los valores obtenidos como la representación de éstos, asociados a la actitud del alumno frente a su participación. Inicialmente la actitud a su participación se ha articulado con el desarrollo de cuatro posibilidades que deben contestarse a través de una escala Likert de manera individual. Estas cuatro posibilidades vienen enunciadas según, a) “prefiero escuchar de manera reflexiva a emitir mi opinión en el debate establecido” asociada a un perfil pasivo pero proactivo frente al proceso enseñanza aprendizaje; la segunda se enuncia como, b) “prefiero participar en el debate establecido a escuchar de manera reflexiva” asociado a un perfil participativo y proactivo al proceso enseñanza-aprendizaje; la tercera posibilidad es, c) “el objetivo de la sesión es un punto de conexión con el docente para extraer información para pasar el examen”; en esta afirmación no subyace ningún patrón de participación ni ninguna actitud frente a la participación ya que es un objetivo de cualquier alumno en la gestión de su proceso enseñanza-aprendizaje independientemente de su actitud frente a la participación e implicación y finalmente la opción de, d) “mi actitud es pasiva, la asignatura es obligatoria obteniendo la puntuación establecida”; afirmación diseñada para extraer al

alumnado resultadista y desconectado con su proceso enseñanza-aprendizaje. Obviamente los perfiles participativo y reflexivo de manera proactiva son elementos antagónicos y totalmente complementarios por lo que deben evidenciarse en las respuestas. El análisis de este ítem debe realizarse de manera cautelosa ya que está diseñado para intentar localizar las contestaciones no sinceras del alumnado.

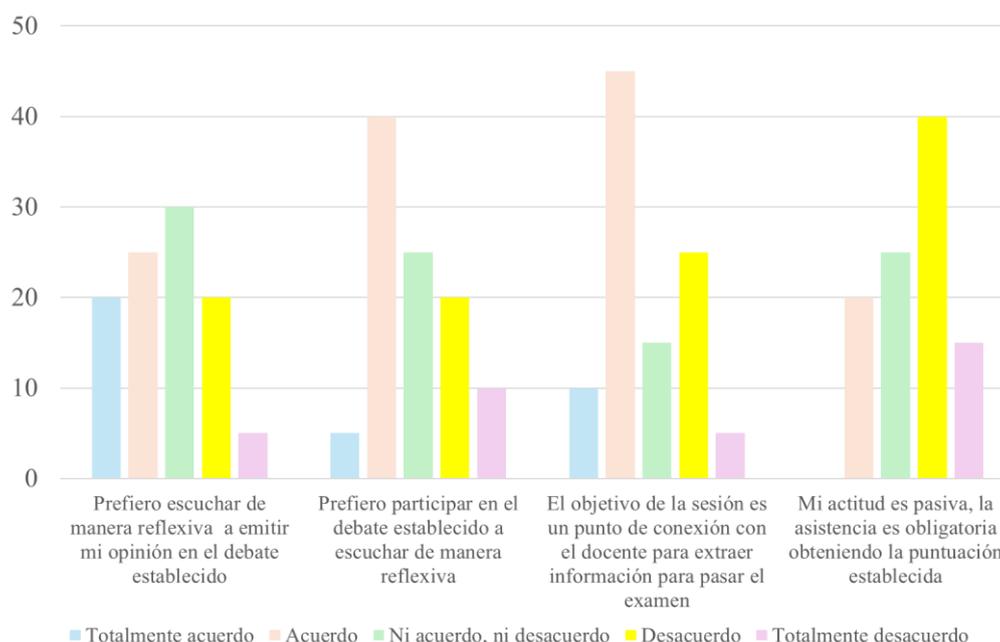
Antes del análisis razonado cualitativo de los valores obtenidos debemos de considerar que las elecciones de “totalmente acuerdo” y “acuerdo” fijan las contestaciones que se encuadran en los perfiles mencionados anteriormente, fundamentalmente en las dos primeras opciones como participativos y reflexivos proactivos. Los valores obtenidos marcan que el 45% de alumnos se declaran tanto sujetos participativos como reflexivos; no obstante, entre el 25% y el 30% constatan su rechazo a las opciones de participativo y reflexivo proactivos en las contrapreguntas. Por tanto, podemos indicar que un 30% del alumnado que ha contestado el cuestionario puede considerarse como participativo proactivo y un 30% como reflexivo proactivo.

En este sentido la contestación en la escala de Likert como “ni acuerdo, ni desacuerdo” plantea una neutralidad y no definición de la postura que, dada la naturaleza de la pregunta, no es descabellado orientarlo a un perfil pasivo con una proactividad no definida. El análisis de los datos plantea que un 20% del alumnado que ha contestado el formulario se engloba en este perfil. Por último, el 20% restante del alumnado que ha contestado el cuestionario puede englobarse en el perfil de resultadista asociado a la tercera cuestión planteada y que tienen un marcado carácter no participativo.

Haciendo un recuento en este punto podemos decir que, inicialmente el 78% del total del alumnado manifiesta un perfil pasivo que no podemos determinar si proactivo o no, ya que no ha contestado el cuestionario. Aproximadamente al 7% del alumnado podemos catalogarlos como de participativos proactivos y al mismo porcentaje aproximado, 7%, los podemos catalogar de reflexivos proactivos. Siguiendo con la categorización, se tiene que un 4% del alumnado tiene un perfil neutro con tendencia a ser un sujeto pasivo donde su proactividad no está definida ya que no se registra su juicio de valor. Finalmente, el 4% restante tiene un perfil resultadista registrado donde establece una relación pasiva en su proceso enseñanza-aprendizaje donde considera la asistencia como un requisito para obtener una calificación. En conclusión, del total de individuos que forman la clase, 90, se espera que participen de forma proactiva 6 individuos, valores que concuerdan con los vistos en el desarrollo de las sesiones síncronas.

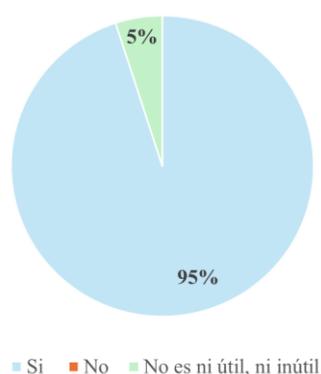
Tabla 10. Valores obtenidos en el ítem 11 asociado a la actitud del alumnado frente a su participación

	Total m. acuerdo %	Acuerdo %	Ni acuerdo, ni desacuerdo %	Desacuerdo %	Totalm. Desacuerdo %
Prefiero escuchar de manera reflexiva a emitir mi opinión en el debate establecido	20	25	30	20	5
Prefiero participar en el debate establecido a escuchar de manera reflexiva	5	40	15	25	5
El objetivo de la sesión es un punto de conexión con el docente para extraer información para pasar el examen	10	45	15	25	5
Mi actitud es pasiva, la asistencia es obligatoria obteniendo la puntuación establecida	0	20	25	40	15

Figura 7. Factor “actitud del alumnado frente a su participación”

Apreciación del alumno sobre su participación - ítems 15 y 16 –

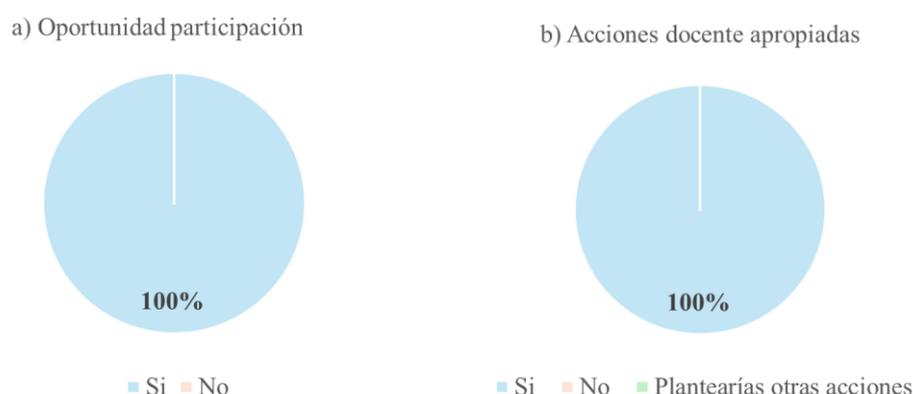
En este punto se ha extraído la opinión del alumnado sobre su apreciación de la utilidad de sus aportaciones en las sesiones, además de una oportunidad de, en caso de pensar que sus aportaciones no son útiles, como darle utilidad a las mismas. Como puede verse en la figura 8, la totalidad del alumnado considera que sus aportaciones en las sesiones son útiles, sólo un individuo ha marcado su indiferencia marcando “no es ni útil, ni inútil”. Por lo tanto, no ha habido ningún feedback de proposición de acciones distintas de las propias acciones de participación para establecer la utilidad de las mismas.

Figura 8. Apreciación de la utilidad de su participación en el alumnado

Gestión docente en la participación del alumnado - ítems 12, 13 y 14 –

Aunque en este punto no se tratan factores intrínsecos directamente asociados al alumnado, la apreciación del alumnado frente a la figura del docente y la gestión de la participación del alumnado también tiene que ser tratada. A través de los tres ítems señalados se recogen los datos sobre la oportunidad que el docente da en las sesiones para la participación, lo apropiadas que son las acciones que el docente propone para la participación y acciones que propone el alumnado. En la Figura 9 se observa como la totalidad del alumnado dice que el docente da oportunidad de participación al alumnado y que las acciones que propone el docente son adecuadas, datos que concuerdan con los obtenidos por Flores-Fernández & Durán-Riquelme (2022) donde prácticamente la unanimidad del alumnado considera que las acciones de los docentes dan espacio y promueven la participación en las sesiones.

Figura 9. Gestión docente en la participación del alumnado: a) oportunidad de participación del alumnado en las sesiones, b) acciones apropiadas del docente asociadas a la participación del alumnado.



Docentes

El cuestionario enviado a la comunidad docente de la Universidad del Atlántico Medio consta de 9 preguntas asociadas a los factores: 1) factor identidad, 2) factor conectividad, 3) factor motivación personal, 4) factor desmotivación personal, 5) factor obligación social, 6) factor seguridad interna, 7) factor actitud del alumno frente a su participación, 8) factor apreciación del alumno sobre su participación y 9) factor de gestión docente en la participación del alumno, que son evaluadas en una escala de Likert de 5 categorías cuantificadas desde el 5 al 1, teniendo como valor neutro el 3, el valor 5 como valor máximo (totalmente acuerdo) y el valor 1 como valor mínimo (totalmente desacuerdo). De igual forma, en cada una de las respuestas se ha introducido un campo libre donde el docente puede incluir las apreciaciones a las preguntas que considere oportunas, así como dos campos adicionales nombrados como “factor añadido 1” y “factor añadido 2” donde pueden ser incorporados los factores no considerados que determine la comunidad docente.

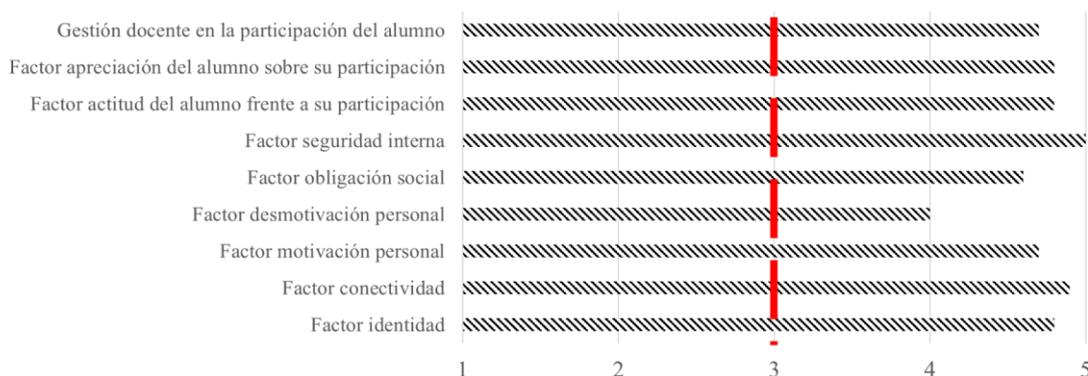
El link del cuestionario se ha hecho llegar a 175 docentes mediante las listas de distribución de la institución, siguiendo los protocolos establecidos de protección de datos. Las respuestas que se han recogido han sido 10, supone un 6% del total de la comunidad educativa. En un primer análisis parece que hablar de participación sin ningún tipo de recompensa es hablar de valores que no superan el 10%. Este primer dato nos hace reflexionar sobre la necesidad de realizar una campaña de publicidad del proyecto y volver a realizar el llamamiento para ver la respuesta de la comunidad docente. La repetición de estos valores implicaría cuestionarse si realmente las preguntas que nos hacemos sobre la participación son interesantes para la comunidad docente. La respuesta a la pregunta inicial que nos hemos hecho, ¿el sesgo en la participación es un fenómeno sólo del alumnado? ¿Cómo actúa el docente frente a situaciones donde se requiere su participación?, tiene una respuesta simple: el sesgo en la participación está en la naturaleza humana y el docente actúa de igual forma que el alumnado al que imparte las sesiones.

A pesar de este primer dato de participación en la Tabla 11 y en la Figura 10 se muestran los valores medios obtenidos de la escala de Likert con las desviaciones para cada una de las preguntas, así como una representación gráfica de estos valores,

Tabla 11. Valores medios cuestionario docentes

	Valor medio	Desviación estándar / σ
1) Factor identidad	4.8	0.4
2) Factor conectividad	4.9	0.3
3) Factor motivación personal	4.7	0.6
4) Factor desmotivación personal	4	1.2
5) Factor obligación social	4.6	0.7
6) Factor seguridad interna	5	0
7) Factor actitud del alumno frente a la participación	4.8	0.4
8) Factor apreciación del alumno sobre su participación	4.8	0.4
9) Factor de gestión docente en la participación del alumno	4.7	0.5

Figura 10. Valores asociados a la escala de Likert. Valor neutro: 3



De los valores obtenidos se deduce que la aceptación de los ítems propuestos es buena y no existen comentarios en los campos asociados a la escala de Likert. No obstante, se plantean distintas aportaciones para la reformulación de las preguntas según:

- En el “factor de desmotivación personal” donde se explicita esa desmotivación con el grado de estrés se plantea una reformulación de la pregunta planteando “no hablar de estrés por su connotación muy negativa, sino de preocupaciones o de dudas; o más en general qué tipo de sentimientos (agradables y/o desagradables) te genera, incluso poniendo las diferentes emociones o estados de ánimo como ítems separados” o “introducir un campo para que se escribiera las razones que le hacen sentirse así”.

- En el “factor de actitud del alumno frente a su participación” se añadiría “participo solo si es necesario / si me interesa el tema / si considero tener algo relevante a aportar”.

- En el “factor de gestión docente en la participación del alumno” se plantea que se introduzca directamente el cuestionario la elección de herramientas didácticas digitales por el alumnado según: “¿qué tipo de herramienta de participación piensas que sería más efectivo (debates en breakout rooms, polls, exit tickets, sondeos en directo, lluvia de ideas en una pizarra compartida online, etc).?” Esta aportación es muy interesante, ya que se plantea que la participación debe de ser obligatoria y evaluada por el uso de estas metodologías activas, llegando a la conclusión que la participación sólo puede llegar de la mano de este tipo de acciones. Cabría preguntarse, ¿surtiría el mismo efecto si estas metodologías activas se sustituyeran por debates de participación obligatoria con la evaluación y constatación efectiva de las aportaciones de forma síncrona? ¿elevaría estas acciones la participación activa del alumnado ejemplificada en la propia respuesta al cuestionario?

- Por último, se plantea como factor a añadir “la actitud de los otros estudiantes en el grupo, su influencia en la participación”. El factor de la interacción social en la participación es un factor que puede influir pero que está incluido en la propia seguridad del alumno en la predisposición del alumno a participar.

Conclusiones

En este trabajo se ha realizado un estudio preliminar mediante una prueba piloto utilizando un cuestionario diseñado adhoc donde se han definido a lo largo de 16 ítems 9 factores asociados con la predisposición a la participación del alumnado en la enseñanza superior en la modalidad online. Estos factores son identidad, conectividad, motivación personal, desmotivación personal, obligación social, seguridad interna, actitud del alumno frente a su participación, factor apreciación del alumno sobre su participación y gestión docente en la participación del alumno.

En primer lugar, hay que decir que del total de la población el 22% ha contestado el cuestionario, porcentaje muy bajo. Se ha determinado que el perfil del alumnado es una mujer de entre 25 y 50 años con estudios previos universitarios; semejante al perfil medio definido para la educación superior en la modalidad online. Respecto de la conectividad no se reporta ninguna dificultad asociada y la motivación personal que les hace estar en el grado está asociada a “ampliar su formación” para incrementar sus “oportunidades laborales” entre las que están las “oposiciones” como se evidencia por la nube de palabras que se obtiene de sus contestaciones. Al centrarnos en el factor de obligaciones sociales se tiene que una amplia mayoría tiene que compaginar la realización del grado y la asistencia a las sesiones online con estas obligaciones sociales; no obstante, sólo el 10% asegura que esta interferencia es causa invalidante para su participación. Continuando con el análisis, la mayoría del alumnado no dispone de tiempo para preparar (aunque sólo sea ojear) el temario antes de las sesiones síncronas, pero su falta de conocimiento y seguridad frente al temario no coarta su predisposición a la participación.

En la misma línea, al definir la actitud del alumnado frente a su participación se han extraído 4 tipos de perfiles: participativo y reflexivo proactivo, el reflexivo sin poder determinar su proactividad y, finalmente, el resultadista. La interpretación de los datos obtenidos marca que un 7% del total del alumnado puede considerarse que tiene un perfil participativo proactivo. Finalmente, el alumnado de forma unánime ve útil su participación en las sesiones, a la vez que las opciones y acciones que el docente les brinda para su participación.

De igual forma y trasladando la premisa de la validación por expertos se ha modificado el cuestionario englobando los 16 ítems en 9 preguntas asociadas a los factores intrínsecos ya mencionados y a los que se les ha añadido una escala de Likert. La participación de los docentes ha sido de un 6%, similar al encontrado por el alumnado. No se puede categorizar por la falta de una mayor muestra de resultados, pero puede constatarse inicialmente que las participaciones sin ningún tipo de recompensa están en un límite que no supera el 10%. La verificación/validación por los docentes que han participado ha sido buena para todos los factores considerados teniendo valores medios entre 4 y 5, siendo el valor neutro 3.

En conclusión, se pueden contestar las tres preguntas que nos hicimos al comienzo del trabajo a modo de objetivos según: 1) ¿se pueden determinar algunos factores intrínsecos que determinan la predisposición del alumnado a la participación? Si, como se han definido y puesto a evaluación de la comunidad educativa, 2) ¿puede

crearse una herramienta donde se puedan extraer estos datos antes del desarrollo de las sesiones? Si, el cuestionario que se presenta en este trabajo a expensas de realizar una validación por expertos de forma más rigurosa. ¿serán relevantes estos datos a la hora de definir estrategias y metodologías en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje? Si, ya que la predisposición a la participación voluntaria del alumnado fija las estrategias y metodologías; la participación obligada implica otros canales y por tanto otras conclusiones, 3) ¿el sesgo en la participación es un fenómeno sólo del alumnado? ¿cómo actúa el docente frente a situaciones donde se requiere su participación? Como ya se ha contestado en el trabajo, la decisión de participación es inherente a las actitudes frente a acciones del ser humano y el propio docente se comporta de manera similar al alumno cuando se le pone en la misma tesitura.

Agradecimientos

Agradecer a toda la comunidad educativa de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad del Atlántico Medio. Al programa de ayudas a las publicaciones científicas de la Universidad del Atlántico Medio.

Referencias

- Abuid, B.A. (2014). A student participation assessment scheme for effective teaching and learning. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 11(1). <http://lthe.zu.ac.ae>
- Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2023). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive learning environments*, 31(2), 863-875. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
- Banna, J., Grace Lin, M. F., Stewart, M., & Fialkowski, M. K. (2015). Interaction matters: Strategies to promote engaged learning in an online introductory nutrition course. *Journal of Online Learning and Teaching*, 11(2), 249–261. <https://bit.ly/4cX2qIk>
- Bean, J. C., & Peterson, D. (1998). Grading Classroom Participation. *New Directions for Teaching and Learning*, 1998(74). <https://doi.org/10.1002/tl.7403>
- Bento, R., & Schuster, C. (2003). Participation: The online challenge. En A. Aggarwal (Ed.), *Web-Based Education: Learning from experience* (pp. 156-164). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-59140-102-5.ch010>
- Boada, A., & Mayorca, R. (2019). Importancia de la participación activa de estudiantes virtuales a través de los foros- debates en plataformas digitales. En AM Valderrama et al. (Comité organizador), *Memorias VI Simposio Nacional Formación con Calidad y Pertinencia*, (pp. 411-427). SENNOVA <https://cutt.ly/r4e7p18>
- Bolliger, D.U. & Halupa, C. (2018): Online student perceptions of engagement, transactional distance, and outcomes. *Distance Education*, 39(3), 299-316. <http://doi.org/10.1080/01587919.2018.1476845>

- Castillejo, C. (2021). *VIU termina 2020 con más de 15.000 estudiantes, ratificando la tendencia al alza de la educación online*. Institucional. <https://bit.ly/3MK2PCZ>
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Docencia online y Covid-19: la necesidad de reinventarse. *Revista de estilos de aprendizaje*, 13, 115-127. <https://bit.ly/3z0PHXf>
- Dixson, M. D. (2015). Measuring student engagement in the online course: The Online Student Engagement (OSE) Scale. *Online Learning*, 19(4). <https://bit.ly/3ATLmpb>
- Echauri-Galván, B., & García-Hernández, S. (2022). El reseteo de la participación del alumnado: estudio de las percepciones, herramientas y dinámicas de participación en la enseñanza bimodal. *Educatio Siglo XXI*, 40 (3) 133-160. <https://doi.org/10.6018/educatio.494341>
- Fassinger, P. A. (1995). Understanding Classroom Interaction: Students' and Professors' Contributions to Students' Silence. *The Journal of Higher Education*, 66(1) 82-96. <https://doi.org/10.2307/2943952>
- Galván Orozco, A.P., & López Pérez, O., & Chávez López, J. K., & Contreras López, E. X., (2022) Entorno virtual de aprendizaje: las redes sociales para aprender en la universidad. *Innoeduca International Journal of Technology and Educational Innovation*, 8(1), 91 – 101. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2022.v8i1.12340>
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García-Sánchez, M.E. & Cruz, M.L. (2016). El alumno motivado: un análisis empírico de los factores motivadores intrínsecos y extrínsecos en el aula de inglés. *Investigación en la Escuela*, 90, 72-93. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2016.i90.05>
- Hernández-Sellés, N., Muñoz-Carril, P. C., & González-Sanmamed, M. . (2024). Aprendizaje colaborativo en entornos digitales. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(2), 9–15. <https://doi.org/10.5944/ried.27.2.40208>
- Hiltz, S. R., & Shea, P. (2005). The student in the online classroom. En S. Hiltz & R. Goldman (Eds.), *Learning together online: Research on asynchronous learning networks* (pp. 145–168). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hrastinski, S. (2008). What is online learner participation? A literature review. *Computers and Education*, 51(4), 1755 - 1765. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.05.005>
- Meléndez-Grijalva, P., Carrera-Hernández, C., & Madrigal-Luna, J. (2023). Ecologías del aprendizaje en la formación integral de universitarios. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 1(32), 137–152. <https://doi.org/10.12795/CP.2023.i32.v1.08>
- Ministerio de Universidades (2022). *Matriculados por tipo y modalidad de la universidad, tipo de centro, sexo, dedicación al estudio y rama de enseñanza (solo Grado)*. Resultados nacionales. <https://bit.ly/4gdY1Dv>

- Ministerio de Universidades (2023a). *Matriculados por nivel académico, tipo y modalidad de la universidad, tipo de centro, sexo, zona de nacionalidad y rama de enseñanza*. Resultados nacionales. <https://bit.ly/3XzUic2>
- Mora Velasco, V.E., López Proaño, N.A., Larrea López, E.N., Pérez Frías, H.L., Aldáz Mejía, O.B., CriolloYucailla, R.D. (2024) Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Una Revisión Sistemática. *Magazine de las Ciencias*, 9(2) 95-111. <https://doi.org/10.33262/rmc.v9i2.3105>
- Nelson, M., Oden, K., & Williams, L. (2019). Student motivation to participate in asynchronous online discussions. *Journal of Nursing Education and Practice*, 9(9), 6-11.
- Ozaydin Ozkara, B. & Cakir, H. (2018). Participation in online courses from the students' perspective. En *Interactive Learning Environments*.26(7), 924–942. <https://doi.org/10.1080/10494820.2017.1421562>
- Polanco Hernández, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Actualidades investigativas en Educación* 5(2) 1-14.
- Rueda Pineda, E., Mares Cárdenas, G., Gonzáles Beltrán, L. F., Rivas García, O., & Rocha Leyva, H. (2017). La participación en clase en alumnos universitarios: factores disposicionales y situacionales. *Revista Iberoamericana De Educación*, 74(1), 149–162. <https://doi.org/10.35362/rie741632>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Souza Couto Gontijo da Matta, V., & da Matta Felisberto, J. L. (2023). Las tecnologías digitales en el universo de la educación superior híbrida. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 2(32), 85–104. <https://doi.org/10.12795/CP.2023.i32.v2.05>
- Taylor, M., & Kent, M. L. (2014). Dialogic Engagement: Clarifying Foundational Concepts. *Journal of Public Relations Research*, 26(5), 384–398. <https://doi.org/10.1080/1062726X.2014.956106>.
- Valderrama Hernández, R. (2013). Los procesos de participación como un espacio educativo de desarrollo de la pedagogía. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, (22), 351–376. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9847>
- Vega Díaz, M. (2024). Motivación y rendimiento académico en las distintas asignaturas de secundaria: factores influyentes. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 1(33), 263–284. <https://doi.org/10.12795/CP.2024.i33.v1.14>.