



<http://www.virtualeduca.org>

Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006

SATISFACCIÓN DE ESTUDIANTES DE UN POSGRADO A DISTANCIA

Víctor Manuel Cab Pech
Universidad Autónoma de Yucatán
(cpech@tunku.uady.mx)

Olga Hernández Limón
Universidad Autónoma de Tamaulipas
(olimon@tamatan.uat.mx)

Yulima Isabel López García
Universidad Autónoma de Nayarit
(yulima@nayar.uan.mx)

Lisset Aracely Oliveros Rodríguez
Universidad de Sonora
(lolivero@guaymas.uson.mx)

Resumen

El éxito de los estudiantes en un sistema de educación a distancia reside en la interacción que se establece entre los sujetos del proceso educativo. A partir de esta interacción se puede observar la importancia de recibir apoyo, especialmente del profesor al estudiante. Las preguntas de investigación planteadas para el presente trabajo son: ¿Qué importancia tiene para los estudiantes el recibir apoyo? ¿Cuál es la frecuencia de comunicación de los estudiantes con sus instructores? ¿Cuál es el grado de apoyo recibido por parte de compañeros, amigos y/o familia de los estudiantes? ¿Cuál era el apoyo esperado de sus instructores y cuál el recibido al final del proceso educativo?

La investigación se realizó con 39 estudiantes de la misma cohorte de un posgrado a distancia; para coleccionar la información se utilizaron dos instrumentos con secciones de datos demográficos e información general, expectativas de apoyo del estudiante con respecto al profesor, apoyo recibido del profesor y causas a las que le atribuyen la satisfacción o insatisfacción de sus expectativas.

Se presenta una comparación del grado de apoyo proveniente de compañeros de la misma cohorte con relación al apoyo proveniente de los amigos y/o familia. La importancia de recibir apoyo en general es muy importante para el éxito en este programa.



<http://www.virtualeduca.org>

Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006

Se presentan los factores que los estudiantes atribuían como causas de las discrepancias entre sus expectativas y lo recibido del programa.

En términos generales, se pudo observar que los estudiantes no recibieron lo que esperaron al inicio del programa y la causa principal estuvo referida a los cambios administrativos.

Introducción

Los factores que en los últimos años han propiciado un desarrollo mayor de la educación a distancia a través de su incorporación en varias instituciones de educación superior, son el resultado de las múltiples transformaciones que se han presentado en varias esferas de la sociedad, debido al fenómeno de la globalización económica y el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) y la sociedad del conocimiento.

Esto hace pertinente analizar su impacto en el ámbito educativo, uno de los efectos más importantes de la sociedad del conocimiento es la conformación de redes de conocimiento, lo cual se hace posible con el uso de las NTIC, varias personas ubicadas en diferentes espacios geográficos, con una distancia temporal y transaccional pueden trabajar de manera colaborativa en el aprendizaje y la producción de nuevo conocimiento. (Brunner J. J. (1997).

La conformación de redes de conocimiento permite una mayor difusión del conocimiento con un gran alcance, puesto que los límites para acceder al mismo cada vez son menos.

Una de las grandes bondades de la educación a distancia es sin lugar a dudas la posibilidad de poder compartir experiencias educativas entre alumnos, profesores e investigadores de distintas instituciones de diferentes países del mundo y éstas se enriquecen aun más con la conformación de redes de conocimiento integradas por sujetos de diferentes áreas de conocimiento y profesiones.

Marco conceptual

La interacción y el apoyo para el estudiante, es un elemento que últimamente ha adquirido gran importancia principalmente en Educación Superior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000) ha realizado una propuesta para que las instituciones afiliadas inicien con programas de este tipo, el nombre recibido es el de tutoría, en donde se plantea como objetivo central abatir los principales problemas que en este nivel se presentan, siendo estos: la reprobación, la deserción, el rezago y el bajo nivel de eficiencia terminal. (Covi Druetta, 2001).

Si el alumno interactúa con sus pares y con el profesor y recibe el apoyo necesario, entendido éste como un proceso de acompañamiento durante la formación profesional, los problemas antes citados disminuirán paulatinamente. De acuerdo con Vygotsky, (1989), el aprendizaje constituye un proceso de elaboración colectiva en el que se confrontan ideas, se intercambian argumentaciones, se negocian y consensuan significados, esto sólo puede darse en interacción con los sujetos implicados en el proceso educativo.

Si para la educación convencional se ha considerado que el acompañamiento constituye un elemento clave que puede garantizar el éxito académico de un estudiante, en los programas de educación a distancia, en donde existe la separación física del alumno e instructor, la interacción y el apoyo constituyen factores esenciales para que el éxito sea garantizado. (Cerdeza González, 2002).

Considerando la separación espacio temporal del alumno y el maestro, el alumno requiere de un apoyo que le permita avanzar satisfactoriamente en su proceso de formación.



<http://www.virtualeduca.org>

Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006

El profesor debe integrar una preparación sólida en el área de su disciplina para ejercer su profesión, la cual le permitirá resolver problemas surgidos de las asesorías individuales o grupales, una preparación en la metodología educativa utilizada en educación abierta y a distancia, motivación para desempeñarse en la modalidad, capacidad para la elaboración y manejo de materiales didácticos, capacidad para resolver dudas o problemas con creatividad, ofrecer alternativas en la interpretación del conocimiento; fomentar el autodidactismo, guiar y orientar el aprendizaje independiente; sugerir lecturas y actividades que permitan al alumno reafirmar su conocimiento, motivación para actualizar su propio conocimiento; generar individual o grupalmente actitudes de trabajo; participación, interacción, responsabilidad crítica y autocrítica; capacidad para planificar las actividades académicas y experiencia en la evaluación, no sólo del aprendizaje sino también del desarrollo curricular. (Zuluaga, 2001)

Es importante destacar el papel del tutor así como el título del docente de educación a distancia, es decir, si a éste último se le debería denominar maestro, facilitador, instructor, etc., respecto a este punto, algunos autores plantean que ésta es una vieja discusión, González y Jara se refieren a la función de un tutor como de salvaguarda, defensa y protección, dicho de otro modo, la función de un asesor implica consejo y sugerencia. Sin embargo, es común que a la persona que orienta, sugiere y aconseja al alumno se le denomine tutor. (Castillo Ochoa, E. 2003).

El apoyo surgido con base en la interacción en la educación a distancia es de suma importancia debido a que “los estudiantes están más propensos a preocuparse más cuando toman un curso a distancia que cuando estudian un curso tradicional” (Moore, 1996), esta situación se presenta debido a que la mayoría de las veces al alumno se le dificulta transmitir al docente sus dudas, por la misma condición de estar en lugares distantes. De igual forma, en aquellos programas en donde se utiliza como recurso las sesiones de videoconferencia de dos vías, esta situación se sigue presentando aun cuando hay una interacción, lo cual puede deberse a que en ocasiones el tiempo destinado para clase se utiliza básicamente para abordar contenidos propios del objetivo de la sesión y no precisamente para salvar a dudas o motivar al alumno. (McIsaac, y Gunawardena, 1996).

Por otra parte, existen situaciones en donde solamente un alumno de una sede es el que se inscribe en el programa, aquí la situación sí se vuelve un poco más complicada más no imposible de salvar, debido a que es importante tener interlocutores presenciales con los cuales se pueda compartir algún comentario u observación. Bajo estas condiciones la interacción adquiere un papel todavía más preponderante. (Salinas, 2003).

Planteamiento del problema y objetivos de investigación

Una de las características que subyace en los constantes cambios es el papel preponderante de la educación, como uno de los elementos fundamentales para la adquisición del conocimiento, así como la formación de recursos humanos, éste es uno de los elementos más críticos en la constitución de sociedades de conocimiento. (UNEC-SE, 2001).

En este contexto es necesario poner énfasis en la calidad de los procesos educativos de todos los niveles, especialmente en educación superior, se requiere redefinir perfiles de ingreso y egreso, planes de estudio, formas de evaluación, etc. asimismo se debe pasar de un modelo basado en la enseñanza a uno basado en el aprendizaje, donde el alumno juegue un papel más activo en su desarrollo, y el maestro no sólo transmita conocimiento, sino que lo oriente en las posibilidades de acceso al mismo. (Juárez, y otros, 2004).

Particularmente para la educación a distancia, el éxito reside en la interacción que se establece entre los sujetos del proceso educativo, a esto Moore (1989) identifica tres tipos de interacción: estudiante – contenido, estudiante – docente, y estudiante – estudiante. A partir de esta interacción se puede observar la importancia que ésta tiene para recibir apoyo,

particularmente por parte del profesor hacia el estudiante. (Moore, M., 1993; Moore y Kearsley, 1996).

Las preguntas de investigación planteadas para el presente trabajo son: ¿Cuál es la frecuencia de comunicación de los estudiantes con sus instructores? ¿Cuál es el grado de apoyo recibido por parte de compañeros, amigos y/o familia de los estudiantes? ¿Qué importancia tiene para los estudiantes el recibir apoyo? ¿Cuál era el apoyo esperado de sus instructores y cuál el recibido al final del proceso educativo?.

Estas preguntas fueron planteadas a modo de objetivos de investigación tal como sigue:

1. Estimar la importancia que los estudiantes le dan a recibir apoyo
2. Estimar la frecuencia de comunicación de los estudiantes con sus instructores
3. Estimar el grado de apoyo recibido por parte de compañeros, amigos y/o familia de los estudiantes
4. Estimar las expectativas de apoyo del estudiante por parte de sus instructores y el apoyo que finalmente recibió al concluir el proceso educativo
5. Determinar los factores que los estudiantes atribuyen a la discrepancia entre el apoyo esperado y el recibido

Descripción de la población y muestra

Para este estudio la población teórica se integró de los 39 estudiantes de la misma cohorte de un programa educativo en la modalidad a distancia, dicho programa tuvo una duración de dos años, impartida bajo la modalidad semipresencial a distancia, con sesiones semanales de videoconferencia, actividades en línea, y reuniones presenciales de carácter integrador periódicas.

La muestra se seleccionó por conveniencia a partir de la población accesible, ésta se integró de 38 participantes, con diferencias en los géneros dependiendo del año de aplicación del instrumento (Véase Figura 1).

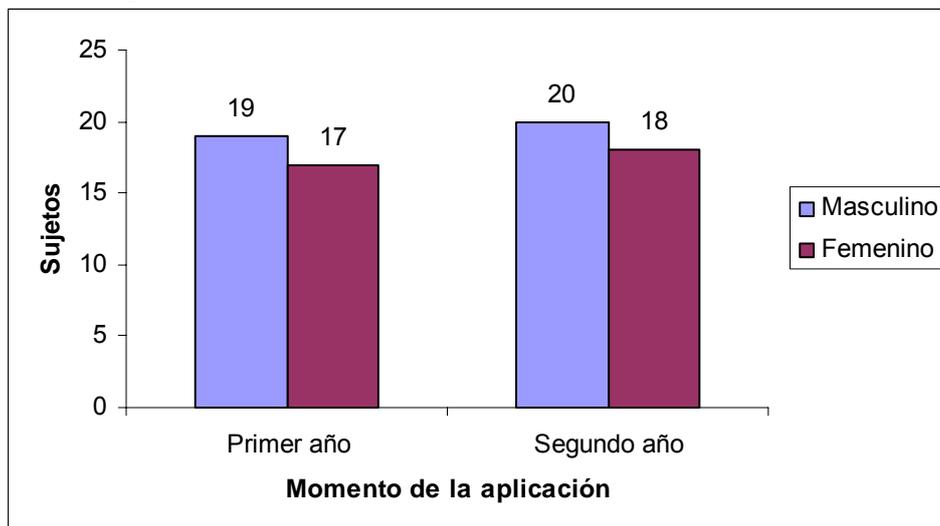


Figura 1. Distribución del género de los estudiantes en las dos aplicaciones

Del mismo modo, respecto a la distribución de la edad, predominó la edad entre 26 y 30 años (15 sujetos), seguido por la edad entre 36 y 40 (8 sujetos) y, la edad entre 31 y 35 (7 sujetos), según se observa en la Figura 2.

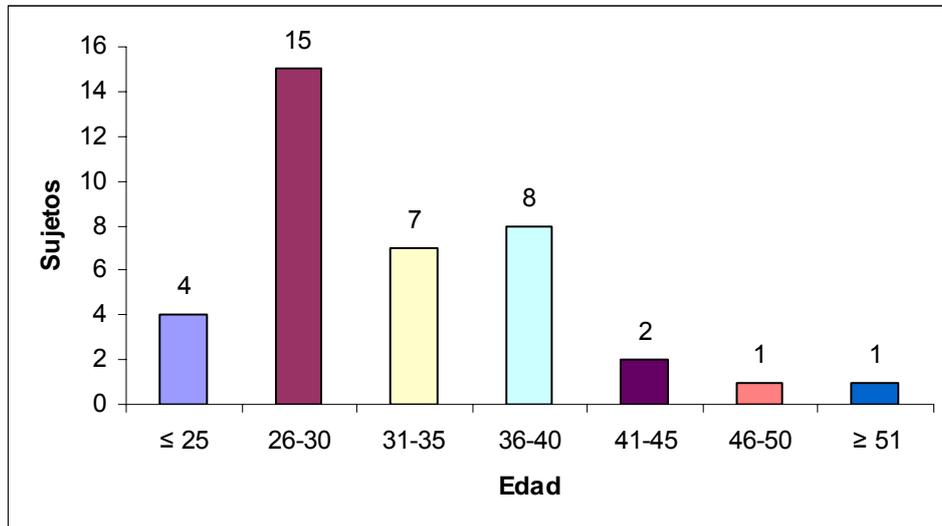


Figura 2. Distribución de la edad de los estudiantes



<http://www.virtualeduca.org>

Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006

Procedimiento

La recolección de los datos fue realizada con dos instrumentos en tiempos distintos. Éstos fueron enviados por correo electrónico a 39 estudiantes de la misma cohorte del programa, el primer instrumento fue aplicado en el primer año y se recuperaron 36, el segundo instrumento fue aplicado al finalizar el programa y se recuperaron 28 ejemplares, se verificó que cada uno fuese contestado apropiadamente, y no hubo necesidad de descartar alguno de ellos.

Instrumentos

Para este estudio se utilizaron dos instrumentos, basados en el original de Wheeler (2002), traducido del inglés al Español por Cab, V. y Alvarado, J. (2003), el primer instrumento se integró de tres secciones, la sección I, principalmente de datos demográficos e información general, con 12 ítems; la Sección II, que integra 12 ítems referidos a la expectativa de apoyo del estudiante con respecto al profesor, y; la sección III, que integra los mismos 12 ítems pero referidos al apoyo recibido del profesor. El segundo instrumento conserva los mismos reactivos, pero se añadió una Sección IV, con 12 ítems referidos a los factores asociados a la discrepancia entre el apoyo esperado y recibido. Previo a la administración del instrumento, se sometió a una prueba piloto en la que intervinieron expertos en el idioma, de modo que no se introdujeran sesgos por diferencias culturales al realizar la traducción y adaptación al idioma español. La Tabla 1 presenta las propiedades psicométricas del instrumento, la confiabilidad estimada con Alpha de Cronbach fue de .92.

Tabla 1: Propiedades psicométricas del instrumento

	CAE	CAR	CAER	CI
Primera administración	0,80	0,87	0,85	--
Segunda administración	0,65	0,93	0,86	--
Prueba general	--	--	--	0,92

Nota: CAE: Conf. del Apoyo esperado; CAR: Conf. del Apoyo Recibido; CAER: Conf. del Apoyo Esperado y recibido; CI: Conf. del Instrumento

Análisis estadístico

Las respuestas fueron introducidas a una base de datos creada con "software" estadístico denominado SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versión 9.0 (SPSS Inc. 1998). Los datos fueron analizados posteriormente por medio de estadística descriptiva.

Resultados

Frecuencia de comunicación con instructores

El éxito o fracaso del estudiante en un programa a distancia depende de numerosos factores, uno de los factores fundamentales la mediación tecnológica en la comunicación. El rol que juega el profesor en un programa con estas características le exige ciertas habilidades de comunicación, tutoría y seguimiento de los alumnos. Nótese en este caso que de 36 estudiantes encuestados, 15 se comunican de una a dos veces al mes (9 varones y 6 mujeres), 12 una vez a la semana (7 varones y 5 mujeres), 9 menos de una vez al mes (3 varones y 6 mujeres). Resulta de especial interés el comportamiento reportado por los varones, quienes aparentemente se comunican con más frecuencia con los instructores que las mujeres, es de notar que si realmente existe una diferencia significativa habría que plantearse cuáles serían las razones de dicha conducta. (Véase Figura 3)

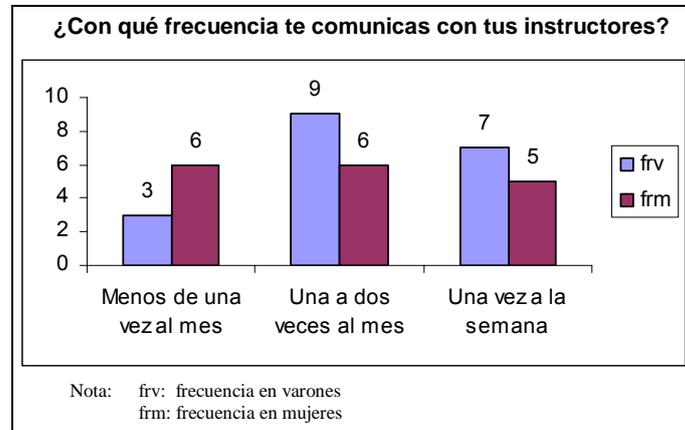


Figura 3. Frecuencia de comunicación con instructores

Grado de apoyo recibido por parte de compañeros, amigos y/o familia

La Figura 4 presenta una comparación del grado de apoyo proveniente de compañeros de la misma cohorte con relación al apoyo proveniente de los amigos y/o familia. Nótese que la mayoría de los encuestados reciben bastante ayuda de compañeros y amigos/familia, existe una ligera diferencia de los varones con respecto a las mujeres, y es que al parecer, los varones reciben más apoyo de sus amigos, esto es, 17 varones y 13 mujeres contestaron que reciben bastante ayuda de sus compañeros, y con relación al apoyo recibido de los amigos y/o familia, 14 varones y 15 mujeres. Surge la pregunta si la naturaleza del varón lo hace buscar más el apoyo de sus compañeros que la mujer, pero es posible que primero haya que verificar si existe una diferencia significativa entre ambas mediciones para aceptar o descartar esta pregunta. De cualquier forma, las respuestas tanto de varones como de mujeres presentan el grado importante de interacción que se establece entre los compañeros de la misma cohorte.

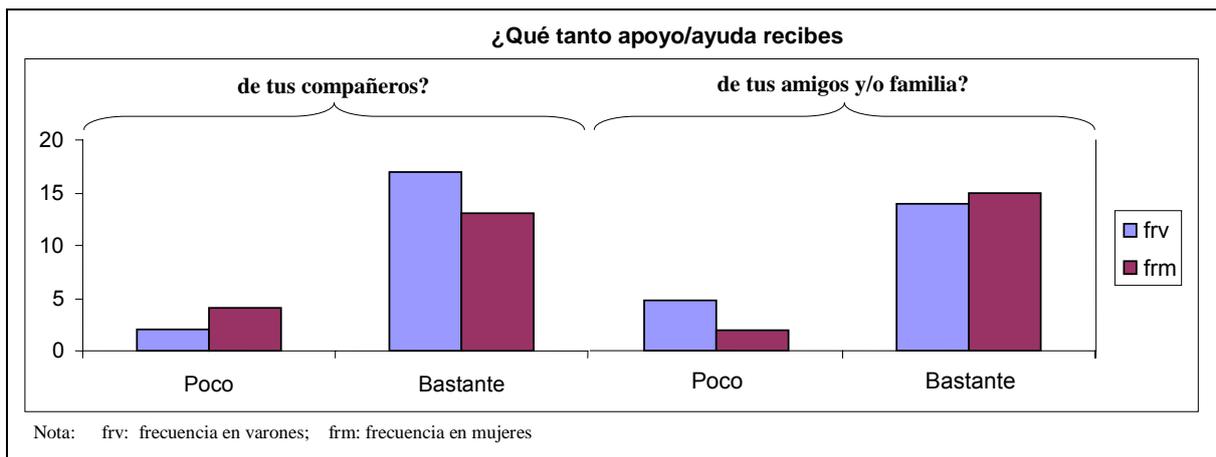


Figura 4. Comparación del grado de apoyo recibido por parte de compañeros con relación a los amigos y/o familia

Grado de importancia del apoyo para el estudiante

Otro aspecto a considerar en este estudio es la importancia de recibir apoyo y/o ayuda para los encuestados, Nótese en la Figura 5 que para 13 mujeres es vital recibir apoyo, con respecto a 10 varones, mientras que 8 varones contestaron que es muy importante con respecto a 4 mujeres, solamente un varón contestó en el nivel más bajo de la escala. De cualquier forma, los resultados nos demuestran que para este grupo, es muy importante y vital recibir ayuda en este programa. El comportamiento de las respuestas nos permite plantear diferentes preguntas, por ejemplo ¿el alto grado de importancia que los estudiantes le asignan a recibir apoyo está asociado al bajo nivel de estructura de los cursos que integran el programa?, ¿cuál es el grado de estructuración de los cursos que integran el programa?, ¿Los cursos están diseñados para promover la autonomía de los estudiantes?, ¿Cuál es la intencionalidad de los cursos para promover la interacción entre los estudiantes y el profesor, y de los estudiantes entre sí?. Estas preguntas no fueron consideradas al momento de realizar el levantamiento de los datos, pero resultan de interés para estudios posteriores.

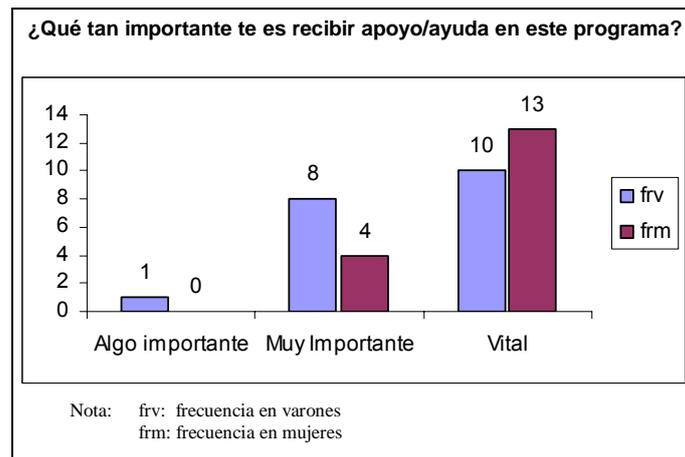


Figura 5. Comparación del grado de importancia de recibir apoyo entre varones y mujeres

Expectativa de apoyo y apoyo recibido

La Tabla 2 presenta los resultados de las expectativas de apoyo y el apoyo recibido por los estudiantes de parte de los instructores, en ambas aplicaciones, la variable 4: “retroalimentación sobre mis avances” tuvo la mayor media (MTE 3.68), seguida por la variable 2: “guía/dirección” (MTE 3.42); las que tuvieron menor media fueron la variable 8: “Un amigo que escucha/Alguien con quien hablar” (MTE 2.75), seguida por la variable 3: “Información de hechos” (MTE 3.10). Por otra parte, el apoyo recibido que mayor media obtuvo fue la variable 2: “guía/dirección” (MTR 2.68) seguida por la variable 10: “disciplina y estructura” (MTR 2.63), y la variable 5: “Explicación” (MTR 2.62); las que tuvieron menor media fueron la variable 8: “un amigo que escucha/alguien con quien hablar” (MTR 1.83), seguida por la variable 4: “retroalimentación sobre mis avances” (MTR 2.17).



<http://www.virtualeduca.org>

Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006

Tabla 2: Comparación de las expectativas de apoyo y apoyo recibido en las dos aplicaciones

Apoyo	Primera aplicación (un año)				Segunda aplicación (fin del programa)				Resultados Totales			
	AES		ARE		AES		ARE		AES		ARE	
	M	SEM	M	SEM	M	SEM	M	SEM	M	SEM	M	SEM
1. Estímulo	3,42	0,11	2,94	0,14	3,22	0,13	1,73	0,09	3,33	0,08	2,43	0,12
2. Guía/dirección	3,40	0,11	3,15	0,11	3,44	0,10	2,08	0,09	3,42	0,07	2,68	0,10
3. Información de hechos	2,86	0,20	2,94	0,14	3,41	0,11	2,04	0,16	3,10	0,13	2,56	0,12
4. Retroalimentación sobre mis avances	3,51	0,12	2,35	0,17	3,89	0,06	1,92	0,13	3,68	0,08	2,17	0,11
5. Explicación	3,46	0,10	3,03	0,12	3,26	0,13	2,08	0,11	3,37	0,08	2,62	0,10
6. Motivación/inspiración	3,33	0,12	2,83	0,16	3,33	0,15	1,65	0,14	3,33	0,09	2,33	0,13
7. Ayuda cuando la necesite	3,37	0,11	2,94	0,16	3,07	0,17	2,04	0,19	3,24	0,10	2,55	0,13
8. Un amigo que escucha/con quien hablar	2,71	0,18	2,06	0,18	2,81	0,18	1,54	0,17	2,75	0,13	1,83	0,13
9. Apoyo técnico/solución de problemas	3,28	0,12	2,80	0,14	3,04	0,14	1,77	0,18	3,18	0,09	2,36	0,13
10. Disciplina y estructura	3,06	0,13	3,00	0,16	3,33	0,11	2,15	0,15	3,18	0,09	2,63	0,12
11. Ideas útiles/Ayuda práctica	3,20	0,17	2,97	0,12	3,26	0,13	2,00	0,15	3,23	0,11	2,55	0,11

Nota: AES: Apoyo Esperado; ARE: Apoyo Recibido; M: Media; SEM: Estándar de Error de la Media

La Tabla 3 presenta los resultados por género de los participantes, de acuerdo con la información, se puede observar que no existe diferencia entre las expectativas de los géneros masculino y femenino.

Tabla 3: Comparación de las expectativas de apoyo y apoyo recibido por género

Apoyo	Primera aplicación (al año)						Segunda aplicación (al final del programa)									
	AES			ARE			AES			ARE						
	Varones		Mujeres	Varones		Mujeres	Varones		Mujeres	Varones		Mujeres				
	M	SEM	M	SEM	M	SEM	M	SEM	M	SEM	M	SEM				
1. Estímulo	3,42	0,14	3,41	0,17	2,89	0,21	3,00	0,17	3,50	0,19	3,00	0,17	1,64	0,15	1,80	0,11
2. Guía/dirección	3,17	0,17	3,65	0,12	3,00	0,15	3,29	0,17	3,58	0,15	3,33	0,13	2,18	0,18	2,00	0,10
3. Información de hechos	2,79	0,27	2,94	0,30	2,72	0,23	3,18	0,15	3,42	0,15	3,40	0,16	2,00	0,19	2,07	0,25
4. Retroalimentación sobre mis avances	3,33	0,18	3,71	0,14	2,35	0,26	2,35	0,23	3,92	0,08	3,87	0,09	1,82	0,23	2,00	0,17
5. Explicación	3,44	0,15	3,47	0,15	3,06	0,13	3,00	0,19	3,25	0,18	3,27	0,18	2,09	0,09	2,07	0,18
6. Motivación/inspiración	3,26	0,18	3,41	0,15	2,94	0,19	2,71	0,25	3,58	0,19	3,13	0,22	1,45	0,21	1,80	0,17
7. Ayuda cuando la necesite	3,22	0,15	3,53	0,15	2,75	0,23	3,12	0,21	3,25	0,33	2,93	0,15	1,82	0,26	2,21	0,26
8. Un amigo que escucha/con quien hablar	2,61	0,16	2,81	0,34	2,06	0,22	2,07	0,32	3,00	0,25	2,67	0,25	1,55	0,25	1,53	0,24
9. Apoyo técnico/solución de problemas	3,26	0,17	3,29	0,19	2,94	0,21	2,65	0,19	3,27	0,19	2,87	0,19	2,00	0,27	1,60	0,24
10. Disciplina y estructura	3,00	0,17	3,12	0,21	3,00	0,17	3,00	0,27	3,33	0,14	3,33	0,16	2,27	0,27	2,07	0,18
11. Ideas útiles/ayuda práctica	3,33	0,14	3,06	0,31	3,12	0,12	2,82	0,20	3,50	0,15	3,07	0,18	2,09	0,21	1,93	0,21

Nota: AES: Apoyo Esperado; ARE: Apoyo Recibido; M: Media; SEM: Estándar de Error de la Media

Discrepancias entre el apoyo esperado y el apoyo recibido

En la primera aplicación al año de cursar en el programa (Véase Figura 6)

Se puede observar que una variable presentó una discrepancia considerable entre lo esperado y lo recibido, el caso de la variable 4: "Retroalimentación sobre mis avances", 5 "Explicación" y la variable 8: "un amigo que escucha/alguien con quien hablar" se alejan ligeramente, pero sin que los intervalos de confianza construidos en torno a las medias dejen de traslaparse; Las demás variables demuestran cierta o mucha consistencia.

Para esta discrepancia, es posible considerar que la retroalimentación no sea suficiente, y que los instructores no hayan establecido un ambiente de confianza que motive a los estudiantes a buscar su apoyo. De nuevo las variables consistentes fueron la de información de hechos, variable relacionada a presentar los contenidos del curso en exposiciones y otras estrategias expositivas, y la disciplina y estructura sea la que los estudiantes esperaban.

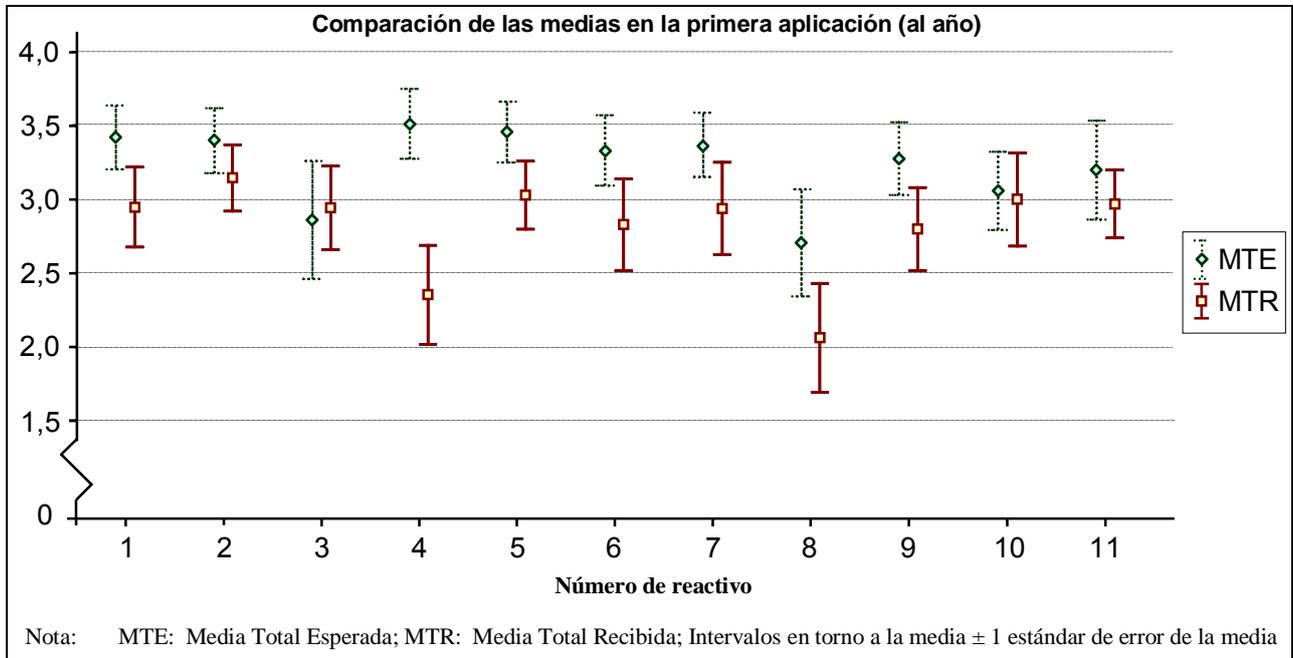


Figura 6. Comparación del total de apoyo esperado y recibido en el primer año.

En la segunda aplicación al finalizar el programa (Véase Figura 7)

En la segunda aplicación los resultados sufren un cambio considerable. Las expectativas se mantienen altas, particularmente las variables 4: “retroalimentación sobre mis avances”, 2: “Guía/dirección” y 3: Información de hechos. Las principales discrepancias se observan en las variables 3: “Retroalimentación sobre mis avances”, 6: “Motivación/Inspiración” y la 1: “Estímulo”.

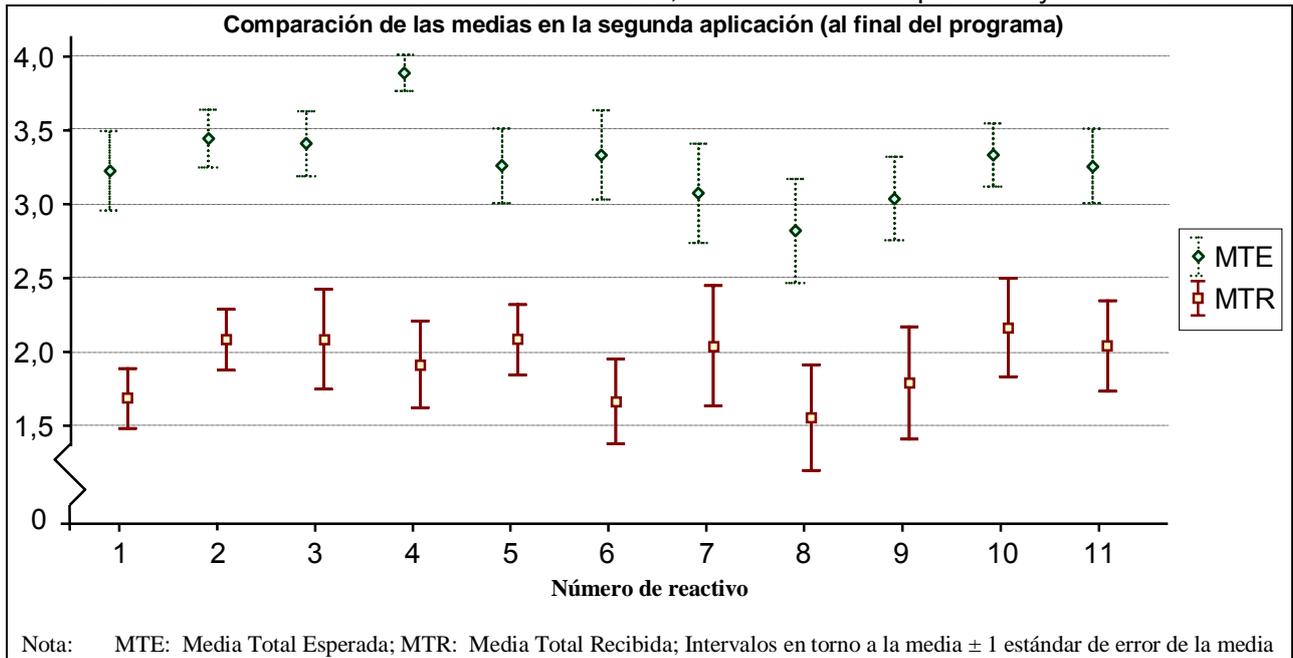


Figura 7. Comparación del total de apoyo esperado y recibido al finalizar el programa.

Diferencias en general (Véase Figura 8)

La Figura 8 presenta la integración de ambas aplicaciones, en términos generales, los estudiantes percibieron que no recibieron el apoyo esperado.

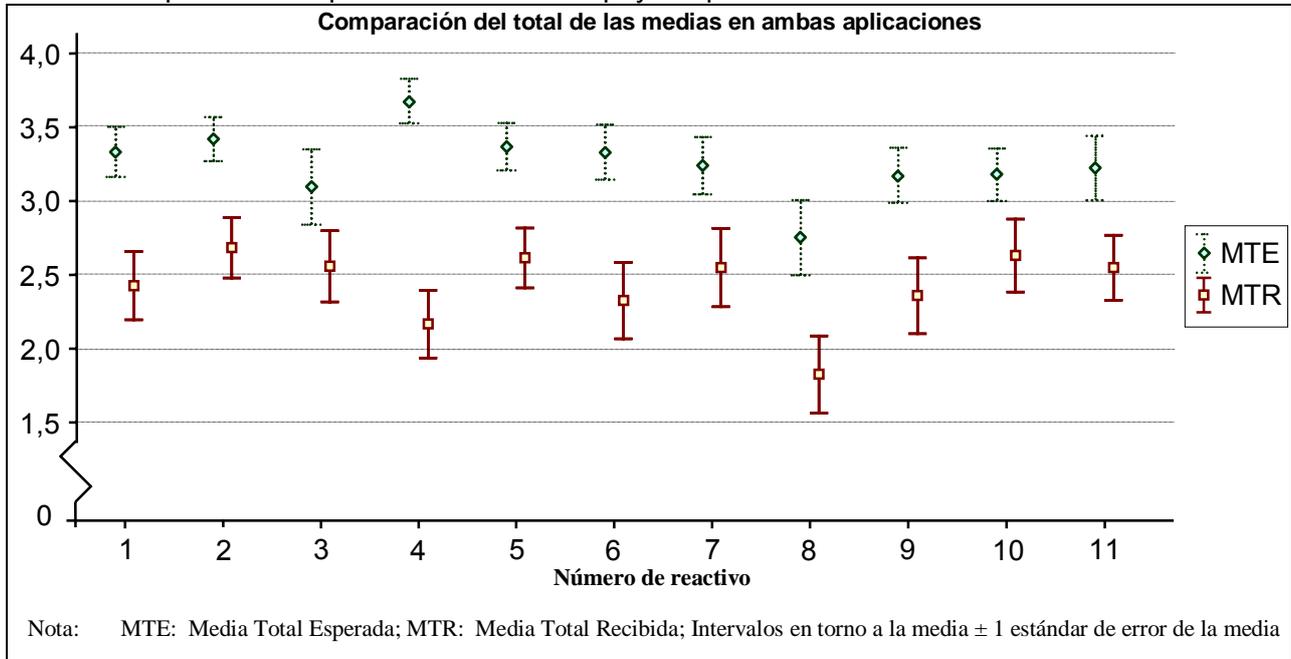


Figura 8. Comparación del total de apoyo esperado y recibido en ambas aplicaciones.

Factores asociados a la discrepancia entre el apoyo esperado y recibido

La tabla 4 presenta los factores que los estudiantes atribuían como causas de las discrepancias entre sus expectativas y lo recibido del programa. Se observan principalmente cuatro factores en orden de importancia o grado de influencia: 3: “Los cambios administrativos” (M:3.74), 2: “Las políticas administrativas” (M:3.33), 7: “Falta de tutores” (M:3.15) y 11: “La actitud de los profesores” (M: 3.0). Los factores menos asociados fueron la 8: La materia no se presta a ello” y 9: “No lo necesité”.

Tabla 4: Factores asociados a la satisfacción/insatisfacción del estudiantado



<http://www.virtualeduca.org>

Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006

Factores	Varones		Mujeres		Totales	
	M	SEM	M	SEM	M	SEM
1. La formación académica de los profesores	2,42	0,36	2,67	0,30	2,56	0,23
2. Las políticas administrativas	3,33	0,31	3,33	0,29	3,33	0,21
3. Los cambios administrativos	3,92	0,08	3,60	0,21	3,74	0,13
4. Situaciones circunstanciales	2,92	0,26	2,80	0,24	2,85	0,17
5. Me equivoque al esperar mucho	1,92	0,36	2,20	0,34	2,07	0,24
6. Problemas técnicos de comunicación	2,75	0,28	2,93	0,28	2,85	0,20
7. Falta de tutores	3,00	0,25	3,27	0,25	3,15	0,17
8. La materia no se presta a ello	1,58	0,31	1,60	0,25	1,59	0,19
9. No lo necesité	1,58	0,31	1,53	0,24	1,56	0,19
10. Necesito más confianza para pedir ayuda	2,25	0,35	1,87	0,26	2,04	0,21
11. La actitud de los profesores	3,08	0,23	2,93	0,30	3,00	0,19

Nota: M: Media; SEM: Estándar de Error de la Media

Conclusiones

A partir de los resultados se plantean las siguientes conclusiones. Los varones aparentemente se comunican con más frecuencia con los instructores que las mujeres, ante esto queda la posibilidad de explorar las razones de este comportamiento. De igual forma, el varón parece buscar más apoyo que la mujer, esto pudiera deberse a alguna razón en particular, sin embargo, las respuestas tanto de varones como de mujeres presentan un mismo grado de importancia en la interacción que se establece entre los compañeros de la misma cohorte.

La importancia de recibir apoyo en general es muy importante para el éxito en el este programa. Las preguntas que quedan al aire son ¿el alto grado de importancia que los estudiantes le asignan a recibir apoyo está asociado al bajo nivel de estructura de los cursos que integran el programa?, ¿cuál es el grado de estructuración de los cursos que integran el programa?, ¿Los cursos están diseñados para promover la autonomía de los estudiantes?, ¿Cuál es la intencionalidad de los cursos para promover la interacción entre los estudiantes y el profesor, y de los estudiantes entre sí?

La expectativa más alta pero la menos satisfecha fue la retroalimentación de los avances, por parte de los profesores, lo cual puede indicar las deficiencias o debilidades en los mecanismos de retroalimentación, la lentitud o ausencia de atención individualizada y resolución de problemas y necesidades académicas de los alumnos del programa.

Es de especial interés cómo la percepción de la segunda aplicación con respecto a la primera cambia drásticamente, es posible inferir de acuerdo a los factores identificados, que los cambios administrativos, las políticas administrativas, la falta de tutores y la actitud de los profesores hayan sido las principales causas de dicha discrepancia.

En términos generales, se pudo observar que los estudiantes no recibieron el apoyo que esperado.

Esto deja ver la problemática que enfrentan los programas educativos a distancia, particularmente las necesidades de los estudiantes y los requerimientos tecnológicos y humanos para lograr la formación a nivel de posgrado. Del mismo modo demuestra el impacto que tienen las políticas administrativas y los cambios en ese nivel, la necesidad de tutores y las características de los profesores y tutores que participan en este tipo de programas.

Referencias

ANUIES (2000). La Educación Superior hacia el siglo XXI. Plan Maestro de Educación Superior



<http://www.virtualeduca.org>

Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006

Abierta y a Distancia. Líneas estratégicas de desarrollo, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México: ANUIES.

ANUIES (2000). Postulados orientadores y visión al año 2020 del sistema de educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta del ANUIES. México: ANUIES. pp.137-152.

Brunner J. J. (1997). Educación Superior, integración económica y globalización en *Perfiles educativos*. Vol. XIX Números 76-77 Centro de Estudios sobre la Universidad. México: UNAM.



<http://www.virtualeduca.org>

Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006

- Cab, V. y Alvarado, J. (2003). Instrumento para medición de interacción en programas a distancia. Documento inédito. Universidad Autónoma de Yucatán y Universidad Veracruzana.
- Castillo Ochoa, E. (2003). Educación Superior en México: un contexto general. MIMEO.
- Cerda González, C. (2002). Educación a distancia: principios y tendencias. En *Perspectiva Educativa* 39-40. pp. 11-30. Recuperado el 28 de diciembre de 2003. Disponible en http://www.euv.cl/archivos_pdf/rev_perspectiva_educ/perspectiva_articulo_39-40.pdf
- Crovi Druetta, D. (2001). Comunicación y Educación, perspectiva latinoamericana. Educación Abierta y a Distancia en México: Hacia la Sociedad del Conocimiento. México, D.F.: ILCE. Págs. 389-396.
- García Aretio, (2001). Lorenzo La Educación a Distancia de la Teoría a la Práctica. España: Editorial Ariel Educación. pp. 121-149.
- Juárez, A.; Juárez, J. Martínez, E. y Juárez, L. (2004) Fomentando el cambio conceptual en *Revista Ciencia y Desarrollo*, 30(174) pp. 40-46.
- Mclsaac, M.S. y Gunawardena, C.N. (1996). Distance Education. en: Jonassen, D.H. (ed). *Handbook of research for educational communications and technology: a project of the Association for Educational Communications and Technology*. New York, N.Y: Simon & Schuster-Macmillan, pp. 403-437
- Moore M. (1989). Three types of interaction. En *The American Journal of Distance Education*, 3(2). pp. 1-6.
- Moore, M. (1993). Theory of Transactional Distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical Principles of Distance Education*. pp. 22-38. New York: NY: Routledge.
- Moore, M., & Kearsley, G. (1996). *Distance Education: A System View*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Salinas Jesús. (2003). *Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información*. Dpto. Ciencias de la Educación Universidad de las Islas Baleares (España) Recuperado el 12 de Diciembre de 2003. Disponible en <http://www.uib.es/depart/gte/ambientes.html>.
- UNEC-SE (2001). *Sociedad del Conocimiento*. Recuperado el 10 de Diciembre de 2003. Disponible en <http://www.Biomedicina.org.ve/UNE/Sociedad/Sociedad.htm>
- Vygotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Wheler, S. (2002). Student perceptions of learning support in distance education. En *The Quarterly Review of Distance Education*, 3(4), pp. 419-429.
- Zuluaga, F. (2001). Dinámicas en la construcción del conocimiento: una perspectiva neurocognitiva. En *Revista Educación y Pedagogía* No. 21. pp. 29-43. Recuperado el 20 de mayo de 2006 en <http://ayura.udea.edu.co/publicaciones/revista/revista21.pdf>.