

**ANÁLISIS DEL SISTEMA DE TUTORÍA VIRTUAL DE LOS
PROGRAMAS DE POSGRADO EN LA ESCUELA CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL
ABIERTA Y A DISTANCIA UNAD**



Universidad de Granada

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Tesis Doctoral

Autor: Pablo Alexander Munévar García

Director: Dr. Antonio Moreno Ortiz

Doctorado en Currículum, Profesorado e Instituciones Educativas

2015

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autor: Pablo Alexander Munévar García

ISBN: 978-84-9125-986-2

URI: <http://hdl.handle.net/10481/44078>

Agradecimientos

Llegar a este momento de culminación de la formación doctoral, es un logro que se ha gestado gracias a la entrega constante con esfuerzo y dedicación. Y sería difícil lograrlo si no es con el apoyo y el estímulo de varias personas.

En primera instancia agradecer especialmente al Dr. Antonio Moreno Ortiz por su orientación, acompañamiento y permanente asesoría en pro de lograr llevar a buen término esta propuesta. Sus indicaciones y precisiones, así como la tutoría constante y oportuna, son aprendizajes de un aporte invaluable en pro de guiar mis ideas y consolidar mi formación como investigador.

Así mismo al grupo de profesores del doctorado de la Universidad de Granada, que con sus grandes enseñanzas me han permitido crecer y fortalecer y enfocar mis estudios doctorales. En especial a los doctores Tomás Sola Martínez, Juan Antonio López, Eudaldo Corchón, Juan Manuel Trujillo, Francisco Javier Hinojo y Manuel Fernández Cruz.

A la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, por facilitar aportes tanto tiempos como algunos recursos para mis estudios y permitir ser el escenario de gestión y aplicación de la investigación. De igual forma a mis colegas docentes, estudiantes, egresados quienes hicieron parte del presente estudio.

A mi familia por su motivación, apoyo, paciencia y sus tiempos. A mi amada esposa Lorena y mis adorados hijos María Paula y Santiago, gracias por entenderme en emprender este reto.

A mis padres, que con sus enseñanzas y crianza me han permitido estar en este lugar; en la gloria del Dios de la vida, me iluminan y me protegen en cada paso que realizo. Los recuerdos son la memoria que me permite afrontar estos retos con toda la fortaleza y entusiasmo.

Índice de contenidos

Índice de figuras	6
Índice de tablas	7
INTRODUCCIÓN.....	9
1. CAPÍTULO I. LOS AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE	12
1.1 Definición de Ambiente de Aprendizaje	13
1.2 Reflexiones desde los Ambientes de Aprendizaje.....	16
1.3 Vigencia de los postulados teóricos en los ambientes de aprendizaje.....	18
1.4 Definición de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje	19
1.5 Características de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje	22
1.6 Plataformas y Ambientes Virtuales de Aprendizaje.....	27
1.7 Elementos que debe contener un ambiente virtual de Aprendizaje	28
1.8 Entornos de un Ambiente Virtual de Aprendizaje como sistema de tutoría virtual	32
1.9 Fases de creación de un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA).....	33
1.10 Consideraciones para el diseño de un Ambiente Virtual de Aprendizaje ..	34
2. CAPÍTULO II. LA ACCIÓN TUTORIAL EN ENTORNOS VIRTUALES	37
2.1 Definición de tutoría	38
2.2 La acción tutorial	40
2.3 La acción tutorial en entornos virtuales.....	42
2.4 Enfoques de Aprendizaje en la Acción tutorial en entornos virtuales.....	47
2.4.1 El Aprendizaje Autónomo	47
2.4.2 El aprendizaje colaborativo.....	49
2.5 Los Sistemas de Tutoría Virtual	52
3. CAPÍTULO III. LA FORMACIÓN DEL TUTOR Y LAS TIC	55
3.1. Definición de lo virtual.....	56
3.2. Enseñar y aprender en la virtualidad.....	57
3.3 Uso de las TIC en la Educación Superior	59
3.4 La formación de docentes	61
3.5 Las redes de docentes	63
3.6 Las TIC y la formación docente	66
4. CAPÍTULO IV. LA DESERCIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN PROGRAMAS VIRTUALES.....	68

4.1. La deserción en ambientes virtuales de aprendizaje.....	69
5. CAPÍTULO V. CONTEXTUALIZACIÓN.....	73
5.1 La educación virtual en Colombia.....	74
5.2 Historia de la UNAD.....	78
5.3 Pensamiento Unadista.....	79
5.4 Modelo pedagógico Unadista.....	81
5.5 La Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD.....	88
5.5.1 Objetivos de la Escuela ciencias de la Educación de la UNAD.....	89
5.6 La acción tutorial en la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD.....	91
5.7 Características de los programas de Posgrado de la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD.....	93
5.7.1 Especialización en pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo.....	94
5.7.2 Especialización en Educación, Cultura y Política.....	95
5.7.3 Especialización en Educación Superior a Distancia.....	95
6. CAPÍTULO VI. PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN.....	97
6.1 Definición del Problema.....	98
6.2 Objetivos de la Investigación.....	100
6.2.1 Objetivo General.....	100
6.2.2 Objetivos Específicos.....	100
6.3 Instrumentos de recogida de datos.....	101
6.3.1 El cuestionario.....	101
6.3.2. Estudios Correlacionales.....	104
6.4 Población y Muestra.....	107
7. CAPÍTULO VII. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL SISTEMA DE TUTORÍA VIRTUAL DE LOS PROGRAMAS DE POSGRADO EN LA ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA UNAD123	
7.1 Análisis de datos de estudiantes.....	124
7.2 Análisis de datos de desertores.....	219
7.3 Análisis de datos de egresados.....	322
7.5. Análisis cualitativo del grupo focal de docentes.....	426
7.6. Análisis cualitativo de entrevistas a directivos.....	467
7.6.1 Análisis de la información de entrevistas a directivos.....	471
7.6.1 Acompañamiento.....	471
7.6.2 Recursos.....	472

7.6.3 Gestión del conocimiento	473
7.6.4 Deserción	474
7.7. Triangulación de los datos	475
8. CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES	487
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	491
ANEXOS	503
Anexo I. Cuestionario para estudiantes	504
Anexo II. Cuestionario para egresados	510
Anexo III. Cuestionario para desertores	516
Anexo IV. Transcripción de entrevistas a directivos	522

Índice de figuras

Figura 1. Aspectos teóricos que influyen en la deserción en programas virtuales y en línea	72
Figura 2. Componentes del Proyecto Académico Pedagógico de la UNAD versión 3.0	85
Figura 3. Roles de tutoría virtual en la UNAD.....	92
Figura 4. Diseño de la investigación	106
Figura 5. Ingreso de datos del grupo focal de tutores bajo atlas/ti	448
Figura 6. Aspectos comunes en lo relacionado con el acompañamiento desde la percepción de los entrevistados bajo atlas/ti	472
Figura 7. Aspectos comunes en lo relacionado con los recursos desde la percepción de los entrevistados bajo atlas/ti	473
Figura 8. Aspectos comunes en lo relacionado con la gestión de conocimiento desde la percepción de los entrevistados bajo atlas/ti.....	474
Figura 9. Aspectos comunes en lo relacionado con la deserción desde la percepción de los entrevistados bajo atlas/ti	475
Figura 10. Proceso de triangulación de los datos obtenidos desde el enfoque de corte mixto	476

Índice de tablas

Tabla 1. Plataformas de interacción en entornos LMS.....	31
Tabla 2. Diferencias entre la formación en red y la tradicional	44
Tabla 3. Deserción de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD. Periodo 2012 – I.....	107
Tabla 4. Deserción de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD. Periodo 2012 – II.....	107
Tabla 5. Deserción de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD. Periodo 2013 – I. F.....	107
Tabla 6. Muestra de población de personas de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD indagados para el estudio.....	108
Tabla 7. Muestra de estudiantes, egresados y desertores de posgrado de la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD válidos para la investigación.....	109
Tabla 8. Caracterización por género de la población de estudiantes de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD indagados.....	109
Tabla 9. Caracterización por género de la población de egresados de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD indagados.....	110
Tabla 10. Caracterización por género de la población de desertores de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD indagados.....	111

Tabla 11. Programa de especialización que actualmente se encuentra cursando la muestra consultada de los estudiantes de los programas de posgrado de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD.	112
Tabla 12. Programa de especialización de la cual la muestra consultada es egresado de Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD.	113
Tabla 13. Programa de especialización de la cual la muestra consultada abandonó los estudios de posgrado de Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD	114
Tabla 14. Análisis de fiabilidad del instrumento por medio del procedimiento del Alfa de Cronbach.....	115
Tabla 15. Preguntas orientadoras del grupo focal de docentes de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD.....	428
Tabla 16. Caracterización de los docentes que hacen parte del grupo focal.	448
Tabla 17. Caracterización de los directivos entrevistados como parte del presente análisis	469
Tabla 18. Triangulación de los datos obtenidos en el presente estudio.....	485

INTRODUCCIÓN

Partiendo del contexto de una aldea global, como la imaginada por Mc Luhan (un planeta habitado por hombres y mujeres intercomunicados por redes de información gracias a la computación, la microelectrónica y las telecomunicaciones), el valor de la educación virtual y los Ambientes Virtuales de Aprendizaje, cobran sentido y relevancia en la medida que contribuyen a la formación y la interacción de los seres humanos.

Hoy participamos de lo que se denomina la tercera revolución industrial. Una revolución que transforma a las sociedades en un nuevo dominio de la sociedad programada, sociedad red, sociedad global o sociedad del conocimiento, en la que se ven surgir redes planetarias privadas o públicas, educación en-redada e interacción ciberespacial, que se constituyen en instrumentos y aceleradores principales de la mundialización. Estos procesos inciden directamente en el sistema educativo de cualquier país y nos lleva a preguntarnos sobre la repercusión e impacto de esta revolución en el estado, en la escuela, en la familia, en la cultura y en la sociedad.

Los cambios derivados de esta revolución marcan profundamente las formas de construcción de conocimiento, los procesos de socialización y del aprendizaje. Hoy los campos del conocimiento como la tecnología y la educación se funden con otros y generan nuevos modelos y profesiones, surgiendo investigaciones y nuevas representaciones que conllevan la necesidad de abordar dichos saberes como germen y génesis de esta revolución.

Según Wladasky – Berger (2008), ahora es más importante “como se aplica la tecnología que la tecnología misma” (p.23). Toda tecnología desvanece en algún momento y pasa al segundo plano de la vida cotidiana, es el caso del fenómeno educativo que incorpora y apropia las tecnologías de la información, con el fin de potenciar aprendizajes y acceder a

la sabiduría y al conocimiento, donde tendencias como la virtualidad hace uso de herramientas y recursos que muchos de ellos se digitalizan tecnológicamente y son convertidos en objetos y plataformas de gestión de conocimiento y del aprendizaje.

En la actualidad los escenarios de formación que se encuentran en la virtualidad, son acompañados de un gran conjunto de aplicaciones, recursos y metodologías. Muchos de ellos se estructuran soportados desde enfoques y perspectivas de acompañamiento, a partir de estrategias y metodologías. La acción tutorial como una de ellas, diríamos es el proceso más difundido y aplicado en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje.

Dichas metodologías como los e-learning, los b-learning, representados en contenidos multiplataforma, sistemas LMS y CMS y los Open Course Ware (OCW) y los Massive Open OnLine Course (MOOC), se encuentran soportados en la incorporación de nuevas tecnologías a partir de modelos pedagógicos. En algunos casos se adaptan dichas tecnologías pero se descuida el valor significativo de la acción tutorial en estos ambientes surgidos del cambio de paradigma.

En el marco de la presente investigación se asume la definición de un *sistema de tutoría virtual* como todo ese conjunto de aspectos de orden metodológico, formativo, de acción tutorial, y del contexto escolar que caracterizan a los ambientes virtuales de aprendizaje y parten de la relación existente entre las TIC y la educación.

El alcance del estudio pretende analizar a profundidad dichos sistemas en los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia UNAD, como referente fundamental en el tema de la formación en el campo de la virtualidad en la educación colombiana, que puede generar una gran línea de investigación de alto impacto en el ámbito nacional y porque no internacional, denominada Acción Tutorial en Entornos Virtuales de Aprendizaje.

El primer capítulo define las características de los ambientes virtuales de aprendizaje, sus tipologías y sus atributos y la concepción propia de ambientes de aprendizaje que los constituyen como escenario de la formación de sujetos en los entornos virtuales.

El segundo capítulo se plantea la acción tutorial como un referente fundamental en los sistemas de tutoría virtual, partiendo de referentes concretos y de trayectoria sobre este campo desde la misma definición de tutoría, como centro de la formación en ambientes de aprendizaje, la acción tutorial y por supuesto lo relacionado con la acción tutorial en los entornos virtuales de aprendizaje.

El tercer capítulo parte en primera instancia, de la concepción de virtualidad, para entrar a profundizar en lo referido a los procesos de enseñanza a aprendizaje en la virtualidad, la formación docente, las redes de docentes y concluir con la relación entre las TIC y la formación del docente.

El cuarto capítulo presenta los aspectos asociados a la deserción en ambientes virtuales de aprendizaje, desde la perspectiva de las diversas formas en las cuales se realizan los procesos de acompañamiento y seguimiento a la formación en esta metodología, referenciando sus aspectos teóricos, sus complejidades y experiencias en el escenario nacional e internacional.

Luego se contextualiza la investigación partiendo del panorama de la educación virtual en Colombia para llegar al lugar de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia UNAD, centro de formación virtual con amplia trayectoria en Colombia y puntualmente situándonos en la Escuela Ciencias de la Educación, escenario donde se desarrolla la presente investigación.

Se finaliza presentando la propuesta de investigación desde el planteamiento del problema en el cual se enmarca el tipo de investigación, los objetivos del estudio, los instrumentos de recogida de datos, la población, muestra y el análisis de datos desde el enfoque mixto como método de investigación propuesto.

1. CAPÍTULO I. LOS AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE

1.1 Definición de Ambiente de Aprendizaje

Para Herrera (2006) un ambiente de aprendizaje es el lugar en donde confluyen estudiantes y docentes para interactuar psicológicamente con relación a ciertos contenidos, utilizando para ello métodos y técnicas previamente establecidos con la intención de adquirir conocimientos, desarrollar habilidades, actitudes y en general, incrementar algún tipo de capacidad o competencia.

El valor del ambiente de aprendizaje como escenario que propicia la construcción de conocimiento a partir de la interacción entre estudiantes y docentes, radica indiscutiblemente en el desarrollo de metodologías, recursos didácticos, y materiales propicios para la mediación pedagógica.

González y Flores (2000, pp. 100-101), señalan que: “Un ambiente de aprendizaje es el lugar donde la gente puede buscar recursos para dar sentido a las ideas y construir soluciones significativas para los problemas” (...) “Pensar en la instrucción como un medio ambiente destaca al ‘lugar’ o ‘espacio’ donde ocurre el aprendizaje. Los elementos de un medio ambiente de aprendizaje son: el alumno, un lugar o un espacio donde el alumno actúa, usa herramientas y artefactos para recoger e interpretar información, interactúa con otros, etcétera”.

Un ambiente de aprendizaje constituye un escenario adecuado para que los estudiantes obtengan recursos informativos y medios didácticos para interactuar y realizar actividades encaminadas a metas y propósitos educativos previamente establecidos. Según Herrera (2006), se pueden distinguir cuatro elementos esenciales en un ambiente de aprendizaje:

- a) Un proceso de interacción o comunicación entre sujetos.

- b) Un grupo de herramientas o medios de interacción.
- c) Una serie de acciones reguladas relativas a ciertos contenidos.
- d) Un entorno o espacio en donde se llevan a cabo dichas actividades.

Es necesario resaltar que el ambiente de aprendizaje no sólo se refiere a los espacios físicos y los recursos materiales, sino también deben tenerse en cuenta aspectos de corte psicológico que son sumamente importantes en el éxito o el fracaso de proyectos educativos. Puede generarse un ambiente propicio para la expresión abierta a la diversidad de opiniones o puede establecerse un ambiente poco tolerante y que imponga puntos de vista; así mismo puede generarse un espacio que motive la participación activa de los estudiantes o que la inhiba.

De ésta manera un ambiente de aprendizaje es un escenario que supera el entorno físico y psicológico de interactividad regulada, donde confluyen personas con propósitos educativos. Dichos entornos pueden proveer materiales y medios para instrumentar el proceso.

Los ambientes de aprendizaje se refieren a las “circunstancias que se disponen (entorno físico y psicológico, recursos, restricciones) y las estrategias que se usan, para promover que el estudiante cumpla con su misión, es decir, aprenda. El ambiente de aprendizaje no es lo que hace que un individuo aprenda, es una condición necesaria pero no suficiente. La actividad del aprendiz durante el proceso de enseñanza aprendizaje es la que permite aprender. Un ambiente de aprendizaje puede ser muy rico, pero si el aprendiz no lleva a cabo actividades que aprovechen su potencial, de nada sirve” (Hernández, 2007. p. 53).

Pero, ¿Qué es lo que el aprendiz, debe aprender?, y ¿cuáles son las características que debe cumplir el ambiente de aprendizaje para promover que el aprendiz cumpla con su misión? La UNESCO (2006) en el documento Guía de Planificación afirma que: “Del mismo modo como la tecnología ha inducido cambios en todos los aspectos de la sociedad, también las expectativas acerca de los que los estudiantes deben aprender para funcionar de modo

efectivo en la nueva economía mundial” (p. 16). Lo anterior sugiere que el estudiante debe desarrollar competencias que le permitan moverse con propiedad en el mundo actual, ser capaz de analizar situaciones y tomar decisiones al respecto (muchas veces en tiempos récord), dominar nuevos ámbitos del conocimiento, convertirse en un estudiante de por vida, trabajando en colaboración con otras personas con el propósito de realizar tareas complejas y utilizar de modo efectivo los diferentes sistemas de representación y comunicación del conocimiento.

Para que el estudiante adquiera los conocimientos, desarrolle las habilidades y las competencias que la sociedad le exige, es imprescindible hacer cambios en los ambientes de aprendizaje actuales, resaltando como característica principal el paso de la enseñanza centrada en el docente, a una centrada en el estudiante, para lograr así una transformación de los ambientes de aprendizaje tradicionales.

Esta transformación o evolución de los ambientes de aprendizaje tradicionales, debe permitir el paso de la enseñanza por asignaturas, a una enseñanza interdisciplinaria de corte problémico, donde el estudiante establece relaciones entre las distintas áreas del conocimiento y los aportes que cada una de ellas le brinda para comprender y solucionar problemas específicos.

Las características de los nuevos ambientes de aprendizaje y el paso a un aprendizaje centrado en el estudiante, son concepciones que se han basado en investigaciones específicas sobre el aprendizaje cognitivo y la convergencia de diferentes teorías acerca de la naturaleza y el contexto del aprendizaje.

El estudiante se convierte en el *centro del ambiente de aprendizaje*, este interactúa con otros estudiantes (compañeros de aula), con su docente, con recursos de información y con la tecnología. El estudiante se involucra en tareas y actividades reales, que se desarrollan en contextos reales, utilizando herramientas (recursos de aprendizaje) que son pertinentes para alcanzar sus propósitos y es evaluado de acuerdo a su desempeño en *términos realistas*.

El ambiente no está encerrado en un espacio físico determinado, sino que le provee al estudiante un *andamiaje* de apoyo (puede ser tutorías de otros docentes del mismo u otro colegio, profesionales, expertos, empresarios, otros espacios de la ciudad o industriales o académicos) para desarrollar sus conocimientos y habilidades. De igual forma provee al estudiante un entorno rico en colaboración, que le permite considerar múltiples perspectivas sobre un mismo tema o alternativas de solución a un mismo problema y le brinda al estudiante la oportunidad de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

1.2 Reflexiones desde los Ambientes de Aprendizaje

El desarrollo de ambientes de aprendizaje (Andrade, 2000), como actividad de aprendizaje; debe realizarse diariamente entre los integrantes del servicio escolar con el fin de generar cada día un conocimiento más adecuado y al servicio de la sociedad. Dicha presencia posibilita el aseguramiento de estrategias de cambio conceptual (Porlán, 2000), que van en contravía al paradigma existente de la educación tradicional. La producción intelectual no solamente es el desarrollo de material documental algunas veces condicionado a lo impreso y lo escrito; los elementos de innovación pueden estar presentes en el desarrollo de prototipos, y los elementos tecnológicos que son realmente actividades de aprendizaje teniendo como núcleo de fundamentación el diseño provisto de la concepción epistemológica de la tecnología de la solución de problemas; son realmente productos de una actitud científica (Mockus, 1989) una actividad de aprendizaje y una retroalimentación conceptual provisto de herramientas didácticas al alcance de los usuarios. Dichos criterios para clasificar las actividades de aprendizaje pueden aplicarse en cuanto a su formato como actividades individuales, autoinstruccionales, grupales; y en cuanto a la técnica empleada, puede hablarse de exposición, demostración, exploración, simulación, juego, entre otras. (Dussel, 2011).

Formar elementos que contribuyan a la ejecución de actos de pensamiento provisto de un componente representacional, son alternativas en la creación de cultura y aprovechamiento de los objetos vistos en el aula. Perkins (1998) plantea la generación de cultura escolar con actos de metacognición, aprovechando el modelado, explicación de conceptos y prácticas esenciales, interacción y retroalimentación entre docentes y alumnos

desde la forma de relaciones frente al contexto como elementos que motivan la resolución de problemas y la organización de actos de pensamiento, como una evidencia de aprendizaje realmente significativo.

Para Andrade (2000), el ambiente de aprendizaje debe permitir que la vida, la naturaleza y el trabajo ingresen al entorno, como materias de estudio, reflexión e intervención muy desde la postura piagetiana. Esto nos conduce a plantear tres condiciones para el ambiente de aprendizaje, que son delimitado, estructurado y flexible. *Delimitado* significa la definición de los contenidos del aprendizaje así como de la complejidad, los indicadores y niveles de aceptabilidad de desarrollo de las competencias tecnológicas. *Estructurado* en el sentido de que los contenidos deben ser organizados en mapas conceptuales (planeación conceptual) que guíen la planeación de las actividades en procesos cíclicos que varíen de un nivel de abstracción a otro. *Flexible* significa el desarrollo de nuevos criterios para la administración del currículo; éstos deben incluir como central la adquisición por el estudiante de las competencias definidas, al menos en los niveles de aceptabilidad, y proveer posibilidades para que el estudiante pueda controlar, progresivamente, el ritmo de aprendizaje.

Estos Ambientes de Aprendizaje caracterizados por motivar el surgimiento de competencias interpretativas, argumentativas y propositivas, se relacionan en lo tecnológico desde la forma de llevar a cabo actividades que impacten en la cultura escolar de los estudiantes. Los llamados Ambientes de Aprendizaje Tecnológicos (AAT), reúnen una estructura que les permite ser pertinentes en contextos donde se requiera una interacción con los individuos. Para Quintana, Otálora y otros (2002, p. 12), los ambientes educativos, en general, los entendemos como el conjunto de circunstancias espacio-temporalmente definidas, donde por la acción deliberada¹ de los sujetos allí interactuantes, se suceden transformaciones significativas de

¹ Al término *deliberado* subyace la intencionalidad que les es propia a los ambientes educativos y que los diferencia de otros ambientes en los cuales se suceden actos educativos, en cuanto posibilitan el desarrollo de las personas, sin que prevalezca tal objetivo como su razón de ser.

tipo actitudinal, cognitivo, axiológico, para las personas y su entorno. De esta formulación general se destacan tres ideas: en primer lugar, que los ambientes educativos son espacios pensados para el desarrollo humano; en segundo lugar, que la naturaleza de tales ambientes demanda, por parte de los individuos en ellos inmersos, la generación, comprensión y compromiso con una cierta teleología ajustada a una misión y una visión particulares; y, finalmente, que la interacción en dichos ambientes debe generar, necesariamente, alguno(s) de los tipos de transformaciones enunciadas previamente. Los ambientes educativos pueden ser definidos a partir de una estructura que les es propia, desde la cual es posible clarificar su constitución y organización internas. Dicha estructura estaría constituida por:

Los Actores, representados en las personas (estudiantes, docentes, directivos, administrativos y personal de servicios) que en cuanto inmersos en el ambiente cumplen roles determinados en el interior de éstos. *Los Dispositivos*, que constituyen disímiles mecanismos que, en razón a su disposición y utilización racional, posibilitan ciertos efectos en términos de productos, comportamientos, conocimientos, sentimientos, actitudes, entre otros. Y, finalmente, se tienen *Los Procesos*, concebidos como los eventos que se suscitan de la interacción significativa entre los actores y los dispositivos en el interior de los ambientes educativos. Con la definición anterior, la concepción de Ambientes de Aprendizaje se constituye en un elemento de suprema importancia, ya que a partir de ellos se constituyen las líneas de investigación, junto con el tema de *cultura tecnológica*, donde a partir de ella el saber tecnológico se convierte en un tema de estudio. Se relaciona con el aspecto disciplinar objeto de trabajo pedagógico en la propuesta.

Bajo esta denominación, la tecnología se comprende con un sentido cultural que tiene implicaciones en las personas y en las sociedades. Esto implica la reflexión en torno de los referentes históricos y los fundamentos epistemológicos de la tecnología entre otros.

1.3 Vigencia de los postulados teóricos en los ambientes de aprendizaje

La importancia de la concepción de aprendizaje que ha marcado los últimos años desde la innovación e investigación pedagógica en el ámbito escolar, cobra un mayor sentido cuando se definen un conjunto de tendencias que son comunes en el marco de las estrategias y metodologías que cotidianamente realizan los docentes en sus prácticas escolares. Algunos términos asociados al aprendizaje como la mirada del aprendizaje autónomo, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos entre otros ponen de manifiesto un interés muy marcado en las teorías que en su esencia surgen a mediados de siglo XX que dio a conocer Jean Piaget y Lev Vygotsky. La importancia de los procesos de la búsqueda y creación de nuevo conocimiento y el hecho de estar en una sociedad donde la gestión de dicho conocimiento hace parte de las nuevas formas de orientar los procesos pedagógicos actuales, pone de presente la importancia de los postulados piagetianos desde el campo de toda su teoría cognitiva y de lo epistemológico en el constructivismo. El tema de cómo los estudiantes aprenden, acceden a procesar y sistematizar sus experiencias y como los docentes diseñan estrategias didácticas en ambientes de aprendizaje son un legado muy interesante que deja Piaget a la comunidad académica como aporte desde la pedagogía, ya que allí confluyen aspectos que muchas veces quedan en reduccionismos de lo psico-bio-social de su teoría, y algunas veces se desconoce lo procesual, lo sistemático, lo metodológico y lo social que se infiere en su propuesta y que impacta notablemente a todo el escenario escolar. Donde la visión cultural y social más adelante Vygotsky genera ese andamiaje para lo que hoy se denominan las bases del aprendizaje colaborativo, significativo que son tendencias que soportan los ambientes de aprendizaje en la actualidad.

1.4 Definición de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje

El concepto Ambiente Virtual de Aprendizaje, se ha posicionado como un término importante en el léxico pedagógico actual, principalmente en cuanto a su interesante efecto,

ya que por su reciente y súbito crecimiento, es una tendencia que ha acercado las relaciones existentes entre las TIC y lo educativo.

Dicho posicionamiento ha permitido entre muchos aspectos, legitimar formas de interacciones humanas usando tecnologías y modalidades educativas que se han potencializado gracias al uso y apropiación de recursos digitales diseñados para la mediación pedagógica.

Para Cabero (2001) y Martínez (2004), la formación virtual ha ido de la mano con el desarrollo de las TIC, las cuales han permitido disponer recursos en línea, acceso a bases de datos y favorecer las comunicaciones síncronas y asíncronas.

Las formas actuales de interpretar las relaciones existentes en el ámbito educativo permiten identificar las diferencias más importante entre la educación en la presencialidad y en la virtualidad desde el *cambio de medio* y en el potencial educativo que se deriva de la optimización del uso de cada medio, como lo menciona Sangrà (2001).

Al respecto Fernández (2006) menciona lo siguiente:

Los entornos virtuales pretenden crear un aula donde ésta no está disponible, o bien ampliar las potencialidades del aula real. Los entornos virtuales de aprendizaje son eso, virtuales: reproducen el modelo de enseñanza/aprendizaje que tiene el profesor. Si su modelo es transmisor en el aula, en su virtualidad electrónica también lo será. (p. 3).

Silva Quiroz (2007) define un entorno virtual de enseñanza (EVA) en algunos casos denominado también entorno virtual de enseñanza/aprendizaje (EVE/A) como una aplicación informática diseñada para facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes en un proceso educativo, sea éste completamente a distancia, presencial, o de una naturaleza mixta que combine ambas modalidades en diversas proporciones (Adell, Castellet y Gumbau, 2004). Un EVE/A sirve para: distribuir materiales educativos en formato digital (textos, imágenes, audio, simulaciones, juegos, etc.), realizar discusiones en línea, integrar contenidos relevantes de la red o para posibilitar la participación de expertos o profesionales externos en los debates o charlas. En un EVE/A se combinan herramientas:

para la comunicación síncrona y asíncrona; para la gestión de los materiales de aprendizaje; para la gestión de las personas participantes, incluidos sistemas de seguimiento y evaluación del progreso de los estudiantes. Desde el punto de vista didáctico, un EVE/A ofrece soporte tecnológico a profesores y estudiantes para optimizar distintas fases del proceso de enseñanza/aprendizaje: planificación, implementación, desarrollo y evaluación del currículum. Un EVA trata de aprovechar, en beneficio de la educación, el espacio que la informática y las telecomunicaciones hacen posible (Duart y Sangrà, 2007).

Gros (2004) denomina entorno virtual de aprendizaje a la creación de materiales informáticos de enseñanza-aprendizaje basados en un sistema de comunicación mediada por el computador, lo que se diferencia de una página web. Esta autora considera que el diseño de un entorno para la formación debería tener en cuenta una serie de características específicas que proporcionen el medio a partir de las cuales plantear su explotación. Citando a Dillenbourg (2000) la autora destaca siete elementos básicos a tener en cuenta al hablar de diseño de entornos virtuales para la formación, estos elementos los hemos complementado con visiones de otros autores.

Un entorno virtual de aprendizaje es un espacio diseñado con finalidades formativas (Silva Quiroz, 2007). El entorno virtual de aprendizaje debe diferenciarse de un espacio web bien estructurado, pues este no garantiza aprendizaje. El diseño debe nutrirse principalmente de las investigaciones relacionadas a la estructuración y representación de la información y cómo puede ser utilizada en actividades de aprendizaje e interacción. La gestión y organización del conocimiento, el uso de representaciones hipertextuales, la adquisición de información a través de simulaciones, etc. Todos estos medios son accesibles en un entorno virtual pero es preciso saber en qué momento utilizarlo en función de los objetivos y aprendizajes que se desean alcanzar.

Un entorno virtual de aprendizaje es un espacio social: Se requiere que haya una interacción social sobre la información. Esto incluye comunicación sincrónica, asincrónica, la posibilidad de compartir espacios, etc. La noción de “espacio social” abre posibilidades muy interesantes que todavía deben ser exploradas ya que en la mayor parte de los usos

actuales todavía queda muy restringido un uso enciclopédico de la información. Es necesaria una fuerte presencia social que permita sentirse identificado y comprometido con el grupo curso (Wallace, 2001; Garrison y Anderson 2005). Las interacciones sociales especialmente las informales son a menudo subvaloradas sin embargo, son necesarias para reducir la sensación de aislamiento y aumentar la colaboración entre los participantes del curso (Contreras, Favela, Pérez, 2006). En su investigación estos autores reportan que los estudiantes que interactúan más informan mayor satisfacción con el curso en general.

Stacey y Rice (2002) destacan a partir de sus investigaciones la importancia de destinar tiempo y actividades para establecer la presencia social en un ambiente de aprendizaje en línea. La interacción social activa la participación en las discusiones, aumenta la motivación, y ayuda a construir una comunidad (Liponnen et al., 2002).

1.5 Características de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje

Asumiendo la definición realizada por Dillenbourg (2000), entre las características de un Ambiente Virtual de Aprendizaje encontramos:

1. *Es un espacio donde las características en que se proporciona la información es diseñada.* Cualquier página web es un cúmulo de información que refieren a la estructura y organización de la información así como la arquitectura que usa para ofrecerla.
2. *Un Ambiente Virtual de Aprendizaje es un espacio social.* Las interacciones entre participantes ocurren en el ambiente mediados por las herramientas proporcionadas, estas interacciones educativas “transforman los espacios propuestos en plazas” donde se proponen y comentan ideas. La interacción puede ser síncrona (Chat, MUDs y mensajería instantánea) y asíncrona (correo

electrónico y foros en web). Las ocurrencias de las interacciones puede suceder uno a uno, uno a muchos y muchos a muchos.

3. *El espacio virtual es una representación.* Los Ambientes Virtuales de Aprendizaje varían desde los que usan sólo texto hasta propuesta 3D, pero todos ellos trabajan con representaciones que son interpretadas por los estudiantes, quienes normalmente se comportan como la representación les sugiere. Algunos ambientes representan un campus o una escuela y entonces los espacios sugeridos son salones, auditorios, cafetería, los cubículos de los docentes, la biblioteca entre otros elementos similares.
4. *Los estudiantes no sólo son activos, también son actores.* Durante los cursos programados los estudiantes se enfrentaran a actividades como: lecturas, cuestionarios abiertos y de opción múltiple y el uso de interactivos, también durante el proceso de interacción con las actividades de aprendizaje producirán objetos como opiniones en los foros, ensayos que comparten con la comunidad, diapositivas, programas de cómputo, imágenes entre otros objetos que enriquecen el ambiente virtual de aprendizaje.
5. *El uso de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje no está restringido a la educación a distancia.* Los Ambientes Virtuales de Aprendizaje también son usados como un apoyo a temas particulares, como apoyo extra clase y de modo mixto durante clases presenciales que se efectúan en laboratorios de cómputo.
6. *Un Ambiente Virtual de Aprendizaje integra múltiples herramientas.* Las herramientas que integra un Ambiente Virtual de Aprendizaje cumplen con una serie de funciones como proporcionar información, permitir la comunicación y la colaboración así como la administración de las actividades

de aprendizaje y la administración escolar. La integración no sólo sucede con las herramientas disponibles sino también pedagógicamente integrando una secuencia de actividades que les permitan apropiarse de los contenidos de forma eficiente. La integración entre tecnología y la propuesta psicopedagógica sugieren el ambiente.

7. El Ambiente Virtual se sobrepone con el Ambiente físico. Algunos Ambientes virtuales de Aprendizaje tienen la cualidad de hacer uso de elementos asociados al Ambiente físico como los de libros, manipulación de instrumentos, actividades de aprendizaje que requieren entrevistas o trabajo cara a cara o el uso de la ayuda por medios de comunicación tradicionales (fax o teléfono).

Las características de los ambientes virtuales de aprendizaje enunciadas anteriormente, permiten ilustrar claramente que los AVA no se reducen a una visión instrumental acerca del uso y manejo de plataformas sino al contrario poseen un enfoque cultural y humano, como bien lo menciona Sangrá (2001) donde las nuevas tecnologías ofrecen la posibilidad de compartir, en un mismo escenario, las ideas y las metodologías de formación entre sujetos.

Así mismo para González Bernal (2006), los Ambientes Virtuales de Aprendizaje son constituidos por plataformas virtuales estructuradas a través de links, con posibilidades de foros virtuales, chat, calendarios actividades, tareas y evaluaciones; las cuales advierten cambios sobre la aparición de un nuevo sujeto y una nueva cultura digital que exige al tutor, el desarrollo de habilidades y competencias para hacer posible una comunicación interactiva entre personas geográficamente dispersas, traspasando los límites temporales.

Los estudios frente a la formación en los ambientes virtuales, como los liderados por Tomoko Hamada (2003) concluyen que la tecnología nos está forzando a examinar los papeles que juegan las universidades en la creación y propagación de la sabiduría humana. Es decir se configuran nuevas formas de enseñar y aprender, modelos de formación y el uso al máximo de recursos educativos con el fin de acceder a la sabiduría y el conocimiento que se propaga por las redes de información.

Para Herrera Sánchez (2010), un Ambiente Virtual de Aprendizaje puede definirse como un contexto integrado, integral y holístico para la gestión de aprendizaje, compuesto por conjunto de entornos de interacción e interactividad sincrónica y asincrónica y un sistema de gestión de aprendizaje correspondiente con el modelo pedagógico y el modelo curricular, que permite a los actores educativos aumentar el uso flexible de los materiales didácticos, emplear diferentes metodologías y estrategias pedagógicas; optimizar los recursos educativos (entre los cuales se encuentra también el tiempo de estudio) y mejorar los resultados el trabajo académico individual y colaborativo de los estudiantes.

La UNESCO (1998) en su informe Global de Educación señala que el entorno virtual de aprendizaje es una forma totalmente nueva de Tecnología Educativa y ofrece una compleja serie de oportunidades y trabajo en las instituciones educativas en todo el mundo. Un entorno virtual de aprendizaje se define como un programa informático interactivo de carácter educativo que integra la comunicación, que significa que está asociado con las nuevas tecnologías. Mientras que las tecnologías están en desarrollo, las nuevas formas de trabajo y la interacción entre los usuarios se crean. El uso educativo de estas nuevas formas se refleja en proyectos de vanguardia que crean entornos de aprendizaje innovadores y nuevas experiencias de aprendizaje. Estas redes o redes electrónicas, compuesto por personas con comunes intereses, abren posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje donde las personas involucradas se identifican en termino de propios y comunes objetivos que motivan su participación.

Clements (2003), define un ambiente de aprendizaje virtual (Virtual Learning Environment) como un conjunto de herramientas diseñadas para mejorar la experiencia de aprendizaje de los alumnos mediante la inclusión de las computadoras y el Internet en el proceso de aprendizaje. Los principales componentes de un paquete de VLE incluyen el mapeo curricular (plan de estudios de que pueden ser monitoreados, asignados y evaluados), seguimiento de los estudiantes, apoyo en línea para profesores y alumnos, la comunicación electrónica (e-mail, foros de discusión, chat, publicación en Web), y enlaces de Internet a los recursos fuera de currículo

Entre las características principales del espacio virtual, es posible destacar las siguientes:

a. Aportan flexibilidad e interactividad.

b. Permiten la vinculación a una comunidad virtual de estudiantes. Son el medio por el cual se envían las dudas, propuestas y las solicitudes de orientación a los docentes/tutores. Es el lugar donde los estudiantes reciben las sugerencias docentes, y es allí donde se participa en la vida escolar o universitaria mediante los foros, los tableros de anuncios, el seguimiento de las actividades propuestas, etc.

c. Permiten acceder a materiales de estudio y a fondos de recursos, así como al enlace de materiales entre sí y con información o documentación ubicada en Internet.

Según Barberà y Badia, (2005) las características más relevantes que han puesto en evidencia los estudios con relación al proceso de aprendizaje en las "aulas virtuales" son:

1. Una organización menos definida del espacio y del tiempo educativo.
2. Un uso más amplio e intensivo de las TIC.
3. Una planificación y organización del aprendizaje más guiada en sus aspectos globales.
4. Unos contenidos de aprendizaje apoyados con mayor base tecnológica.
5. Una forma telemática de llevar a cabo la interacción social.
6. Un desarrollo de las actividades de aprendizaje más centrado en el alumnado

Retomando a Duart & Sangrá (2007) coinciden en afirmar que:

Las características de la educación no presencial conducen necesariamente a la inexistencia de la clase física. Esto requiere una metodología que ha de cambiar la manera en que tradicionalmente el profesorado enseña y los estudiantes aprenden (...) debe plantearse el hecho de que no es necesario coincidir en el espacio ni el tiempo para poder desarrollar un proceso de aprendizaje personal que permita a quien lo siga alcanzar los objetivos que se haya planteado (p. 12).

Por tanto y siguiendo con la idea de estos investigadores, se sigue reafirmando la necesidad de ir más allá de la estructura física y del modelo tradicional de enseñanza como es el empleo de las TIC en la educación virtual apoyado en los Ambientes Virtuales de

Aprendizaje (AVA) a una perspectiva más de corte cultural y humana centrada en el estudiante y en el aprendizaje.

1.6 Plataformas y Ambientes Virtuales de Aprendizaje

La formación virtual ha ido de la mano del desarrollo de las TIC, las cuales han permitido disponer recursos en línea, acceso a bases de datos y favorecer las comunicaciones síncronas y asíncronas. En no pocas ocasiones se las ha introducido sin necesariamente tener claros los modelos pedagógicos, especialmente por las bondades que desde las tecnologías se les atribuye. Ocurre en el caso virtual el mismo fenómeno que se observa en las integración general de TIC en educación, no se alcanza a reflexionar adecuadamente sobre el alcance de éstas a investigar y evaluar su impacto cuando ya estamos frente a otro avance tecnológico que se debe incorporar para estar al día (Cabero 2001; Martínez, 2004).

Los mismos profesores que han integrado a su docencia, la formación virtual en las modalidades de la educación basadas en las metodologías de corte e-learning, b-learning o como complemento a la clase presencial, han pasado por el uso de uno o más de estos espacios, siempre con la intención de mejorarlos procesos de enseñanza y aprendizaje. Aunque debemos dejar claro que es común a pesar de las potencialidades de los espacios virtuales, no necesariamente se producen las innovaciones esperables y deseables, más bien los docentes traspasan a estas tecnologías sus modelos tradicionales de enseñanza.

En el desarrollo de la formación virtual los primeros apuestas estuvieron relacionadas a uso del correo para apoyar la formación a distancia, posteriormente con la irrupción de la web esta se convirtió en un espacio privilegiado para poner los materiales a disposición de los alumnos, y/o asociarle un foro de discusión. Posteriormente aparecen las plataformas que permiten administrar todos los procesos asociados a la formación online y disponer con algunas variaciones entre ellas herramientas para el diseño de experiencias formativas. En

términos de formación, se pasa de uso de herramientas tecnológicas de propósito general como el correo y la web a generar instancias formativas virtuales con el uso de plataformas especialmente generadas para este propósito.

La masificación de Internet y las posibilidades que esta ofrece de compartir y acceder a información, sumado a la posibilidad cada vez mayor de la población y especialmente de los jóvenes de acceso a estas tecnologías, permitió incorporar su uso en educación tanto a nivel Universitario como escolar. Los profesores innovadores aquellos que se encuentran en un nivel avanzado de integración curricular de las TIC vieron en la web una posibilidad de complementar sus clases, publicando los materiales que en ella usaban, vincular a otros materiales complementarios. En la medida que el desarrollo de Internet ha ido creciendo se han agregado nuevas componentes como la posibilidad de interacción en tiempo real y diferido, incorporación de videos etc.

Desde la perspectiva de los ambientes de aprendizaje, los profesores más innovadores comenzaron a utilizar la tecnología para transformar su práctica docente y la manera cómo sus estudiantes aprendían. Aunque como señalan Adell (1997) los primeros usos de esta tecnología fueron para replicar las prácticas presenciales tradicionales, es decir modelos basados en la transmisión de conocimiento. Sin embargo, al ir ampliándose el uso de estos recursos tecnológicos y las experiencias que incorporarán nuevos enfoques metodológicos, se ha ido contando con una mayor variedad de uso de la web en educación.

1.7 Elementos que debe contener un ambiente virtual de Aprendizaje

Para López, Ledesma & Escalera (2002), un AVA se constituye a partir de los siguientes elementos:

- a) *Usuarios*. Se refiere al QUIÉN va a aprender, a desarrollar competencias, a generar habilidades, es decir son los actores del proceso enseñanza aprendizaje, principalmente estudiantes y facilitadores.

b) *Currículo*. Es el QUÉ se va a aprender. Son los contenidos, el sustento, los programas de estudio curriculares y cursos de formación.

c) *Especialistas*. Aquí está el CÓMO se va a aprender. Son los encargados de diseñar, desarrollar y materializar todos los contenidos educativos que se utilizarán en el AVA. Se integra por un *grupo multidisciplinario* que consta de:

- El *docente especialista* en el contenido. Es quien tiene la experiencia de hacer que el otro aprenda una disciplina específica.
- El *pedagogo*. Es el encargado de apoyar el diseño instruccional de los contenidos ya que sabe cómo se aprende.
- El *diseñador gráfico*. Participa no sólo en la imagen motivadora de los contenidos, sino que se une al *programador* para ofrecer una interactividad adecuada y de calidad en los materiales.
- El *administrador* (apoyo técnico). Es el responsable de “subir” o poner a disposición de los usuarios los contenidos y recursos del AVA, por lo que su tarea continúa durante todo el proceso de aprendizaje, ya que debe estar al pendiente de que todos los materiales estén accesibles a los usuarios y de llevar la gestión de las estadísticas generadas por el sistema informático educativo.

En la medida de lo posible, y en un proceso ideal, se debe considerar la participación de:

Un *especialista en tecnología educativa*, ya que podrá sugerir el medio más adecuado para propiciar los aprendizajes.

Un *corrector de estilo*, para garantizar la calidad ortográfica y gramatical de los contenidos. También su participación en el diseño editorial de los cursos es importante.

d) Sistemas de administración de aprendizaje (*LMS*, por sus siglas en inglés). Se refiere al CON QUÉ se va a aprender. Estos sistemas permiten llevar el seguimiento del aprendizaje de los alumnos teniendo la posibilidad de estar al tanto

de los avances y necesidades de cada uno de ellos. Cuentan con herramientas para colaborar y comunicarse (foros, *chats*, videoconferencia y grupos de discusión, entre otros), y tener acceso a recursos de apoyo como artículos en línea, bases de datos, catálogos, etc. Asimismo, hacen posible acercar los contenidos a los alumnos para facilitar, mostrar, atraer y provocar su participación constante y productiva sin olvidar las funciones necesarias para la gestión de los alumnos como la inscripción, seguimiento y la evaluación. En la tabla 1, se muestran algunos ejemplos de los sistemas *LMS*.

Nombre	Desarrollador	Sitio Web	Características
<i>Training Coordinator</i>	<i>Tralcom</i>	www.tralcom.com	Sistema de formación e-learning desarrollado en español, 100% mexicano. Permite llevar la trayectoria de aprendizaje de los alumnos. Integra herramientas de colaboración como foros, chats y aula virtual. Cuenta con herramientas para el intercambio de aplicaciones como la pizarra. Permite a los estudiantes y profesores la publicación de documentos. Utiliza especificaciones IMS para la estandarización de sus contenidos.
<i>WebCT.com</i>	<i>University of British Columbia, Canadá</i>	www.webct.com	Se utiliza para crear cursos completos en línea o simplemente para publicar materiales que complementen los cursos existentes. Los programas utilizan la tecnología de los navegadores para el acceso de los estudiantes y para los profesores. Se incorporan herramientas como: correo electrónico, sistema de conferencias, conversación en línea, gestión de cursos, control y evaluación.
<i>Learning Space</i>	<i>Lotus Development Corp.</i>	www.lotus.com	Es una aplicación desarrollada para soportar un aprendizaje colaborativo en un ambiente educativo. Aprovecha las ventajas de la estructura de bases sobresaliente de Notes y de la capacidad de difusión en Internet de Domino. Actualmente, algunos centros educativos han optado por la plataforma Notes y Domino para desarrollar sus propias herramientas a la medida de las necesidades.
	<i>Mentergy Ltd.</i>	www.learninc.com	Software colaborativo con la integración de herramientas síncronas y asíncronas. Basado principalmente en videoconferencias a través de Internet. Los alumnos tienen acceso a través de cualquier navegador común con cualidades de video y audio interactivo.
<i>Forum Enterprises</i>	<i>Forum Enterprises, Inc.</i>	www.foruminc.com	Sistema de conferencia que permite la colaboración en grupo además de mensajería, foros de discusión y el intercambio de archivos. Aunque no sea conocido por sus aplicaciones

			<p>educativas es muy utilizado para poner materiales educativos en línea. Permite crear ligas entre documentos y otros sitios en la Web.</p>
<i>Virtual-U</i>	<i>Simon Fraser University, Canadá</i>	www.virtual-u.cs.sfu.ca	<p>Desarrollado para la enseñanza media y superior y para la educación en el trabajo. Es un sistema integrado que permite el uso de conferencia, chat y herramientas para el tratamiento de textos que establece un marco para manejar cursos o programas enteros.</p>
<i>Blackboard</i>	<i>Blackboard, Inc</i>	www.blackboard.com	<p>Desarrollado originalmente en colaboración con personal de Cornell University, permite a los educadores enriquecer el aprendizaje en clase y la educación a distancia al incorporar a la Web materiales de cursos, discusiones en grupos, ejercicios y evaluaciones. El profesor puede administrar, controlar y personalizar el aprendizaje en línea a través de cualquier navegador común.</p>
<i>Symposium</i>	<i>Centra Software, Inc.</i>	www.centra.com	<p>Es un programa de difusión de formación sobre la Web que ofrece un grupo de colaboración directo y un aprendizaje asíncrono en un ambiente integrado en línea. Los estudiantes pueden tener acceso a través de los navegadores comunes de la Web. Puede soportar hasta 250 usuarios simultáneos por evento en un ambiente estructurado.</p>
<i>Moodle</i>	<i>Martín Dougiamas Universidad Tecnológica de Curtin (Australia)</i>	www.moodle.org	<p>Moodle es un paquete de software para la creación de cursos y sitios Web basados en Internet. Es un proyecto en desarrollo diseñado para dar soporte a un marco de educación social constructivista.</p> <p>La palabra Moodle era al principio un acrónimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos y Modular), lo que resulta fundamentalmente útil para programadores y teóricos de la educación</p>

Tabla 1. Plataformas de interacción en entornos LMS. *Fuente:* López, Ledesma & Escalera (2002). Actualizado por Munévar para esta investigación en 2014.

e) *Acceso, infraestructura y conectividad.* Finalmente, se requiere de una infraestructura tecnológica para estos sistemas de administración de aprendizaje, así como para que los usuarios tengan acceso a los mismos. Para el primer caso, las instituciones educativas requieren de una infraestructura de redes y todo lo que implica: Internet, fibra óptica, servidores y equipos satelitales. En el segundo caso,

los usuarios requieren de acceso a un equipo de cómputo conectado a la red de Internet, ya sea desde su casa, oficina o a través de los ya famosos “cibercafés”.

1.8 Entornos de un Ambiente Virtual de Aprendizaje como sistema de tutoría virtual

Los entornos en los cuales opera un AVA como sistemas de tutoría virtual se pueden plantear a partir de los denominados entornos de conocimiento, de colaboración de asesoría, de Experimentación y de Gestión, siguiendo la tipología de Ambientes Virtuales (López et al., 2002), los cuales se describen del siguiente modo:

- *Entorno de conocimiento.* Está basado en el elemento curricular través de contenidos digitales se invita al estudiante a buscar y manipular la información en formas creativas, atractivas y colaborativas. La construcción de este entorno es a partir de “objetos de aprendizaje”² y pueden ser desde una página Web con contenidos temáticos, hasta un curso completo. Cabe señalar que las principales características de los contenidos en AVA residen en la interactividad, en el tratamiento pedagógico, en su adaptación y función con el medio en el que va a ser consultado y tratado por los alumnos. El desarrollo de estos contenidos es la actividad del grupo multidisciplinario de especialistas.
- *Entorno de colaboración.* Aquí se lleva a cabo la retroalimentación y la interacción entre los alumnos y el facilitador, de alumnos con alumnos e incluso de facilitadores con facilitadores. La dinámica que se genera en este entorno es un trabajo colaborativo que se da de forma sincrónica, ya sea por videoconferencia o por *chat*, o bien, de forma asincrónica por correo electrónico, foros de discusión o listas de

² Considerados por López y otros (2002) como la porción más pequeña de instrucción o de información que puede por sí sola tener más significado para el alumno, lo cual puede favorecer la reutilización.

distribución. Aquí se construye el conocimiento y el facilitador modera las intervenciones de los participantes.

- *Entorno de asesoría.* Está dirigido a una actividad más personalizada de alumno a facilitador y se maneja principalmente por correo electrónico (asincrónico), aunque el facilitador puede programar sesiones sincrónicas por *chat* o videoconferencia con cada uno de sus alumnos. Su intención es la resolución de dudas y la retroalimentación de los avances.
- *Entorno de experimentación.* Es un entorno que puede complementar los contenidos, pero que no necesariamente se incluye; depende del tipo y naturaleza de los contenidos y de lo que se quiere lograr con ellos.
- *Entorno de gestión.* Este entorno es de suma importancia para los para los alumnos y para los facilitadores, ya que los alumnos necesitan realizar trámites escolares como en cualquier curso presencial, esto es: inscripción, historial académico y certificación. Por otro lado, los facilitadores deben dar seguimiento al aprendizaje de sus alumnos, registrar sus calificaciones y extender la acreditación.

Por todo lo anterior, un acercamiento a la definición de AVA puede resumirse como:

Un Ambiente Virtual de Aprendizaje es el conjunto de entornos de interacción, sincrónica y asincrónica, donde, con base en un programa curricular, se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, a través de un sistema de administración de aprendizaje (López et al, 2002).

1.9 Fases de creación de un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA)

Al considerar los elementos y los entornos que componen un AVA se puede hablar de tres fases para la creación de éstos, en términos de López, Ledesma & Escalera (2009):

Fase I. Planeación. En esta fase se define el programa a desarrollar, el público al que estará dirigido, los objetivos, los recursos materiales necesarios y los recursos humanos que trabajarán en el diseño y desarrollo de los contenidos y en la operación del AVA. En esta planeación participan las autoridades educativas y los responsables que la institución educativa asigne al proyecto.

Fase II. Diseño, desarrollo de los entornos y la producción de los contenidos digitales. En esta fase se prepara el proceso de aprendizaje, en la cual participa el grupo multidisciplinario de trabajo. En un primer momento no será necesario que participen todos, sino que de acuerdo a la etapa de trabajo se irán incorporando los distintos integrantes del equipo. En un primer momento, es importante que se conforme un binomio docente-pedagogo. Si bien el profesor-desarrollador aportará la información por ser el experto en la disciplina de conocimiento, contará con la asesoría del pedagogo en el diseño del curso, en el marco de referencia, las intenciones educativas y en los componentes del diseño como la clarificación de los objetivos, los contenidos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y la propuesta de evaluación, acreditación y el diseño de la interacción. Una vez concluida esta etapa, se incorporan el resto de los integrantes del equipo multidisciplinario, como son el diseñador gráfico y el programador. Este equipo de especialistas trabajará de manera colaborativa y aportará sus conocimientos y experiencias, asumiendo un compromiso con el trabajo que realiza.

Fase III. Operación. En esta fase convergen todos los Entornos del AVA. Como en cualquier ciclo escolar, tiene su dinámica de inscripción, inicio de clases, los actores educativos interactúan entre ellos, trabajan con los materiales y recursos, llevan a cabo los procesos de evaluación y, al término, de acreditación. Para lograrlo es necesario tener los contenidos (curso en línea) accesibles al facilitador y a los alumnos, a través de un sistema informático-educativo y contar con el soporte técnico que asegure el acceso a los materiales y recursos. Es importante que los coordinadores y responsables del AVA estén al pendiente de todas las fases, ya que les permitirá dar seguimiento a la evolución del AVA y mejorar o resolver problemáticas que quizás en la etapa de planeación no se tomaron en cuenta. (p. 7)

1.10 Consideraciones para el diseño de un Ambiente Virtual de Aprendizaje

Finalmente, para que un ambiente virtual de aprendizaje tenga un “clima” adecuado para los actores educativos se deben cuidar aspectos de:

Confianza. Es importante que los estudiantes e instructores tengan la suficiente confianza en la calidad de los medios y los materiales que estarán utilizando en el proceso de

aprendizaje. Esto lo puede dar una estrecha relación con la institución educativa a la cual pertenecen, “para evitar la angustia que sufren comúnmente los estudiantes de estas modalidades”.(Moreno Castañeda, 1998, p. 65) También se debe cuidar el sistema de administración de aprendizaje que se elija para “soportar” los cursos, porque problemáticas como no tener acceso a los materiales, o fallas constantemente en el sistema y no recibir el apoyo técnico correspondiente, pueden despertar desconfianza en los actores educativos.

Interacción. El ambiente siempre debe propiciar la relación entre los actores educativos y entre la institución educativa, además de la interacción que se da a través de las actividades de aprendizaje. El éxito de un AVA depende fundamentalmente de la manera en que ha sido planeada la interacción (Chaupard, Corredor & Marín, 1999, p. 98) así como de una buena moderación por parte del facilitador.

Accesibilidad. En ambientes saturados de información y tecnología, hay estudiantes y profesores que pueden quedar relegados, confundidos y angustiados. Por ello en un AVA no debe perderse de vista la accesibilidad de quienes participan en el proceso de aprendizaje y considerar, en la medida de lo posible, las condiciones culturales y económicas de los usuarios, así como el acceso que tengan a los recursos tecnológicos.

Hay que tener cuidado sobre todo con los sistemas demasiado centralizados y homogéneos, ya “que al manejar un solo esquema tecnológico dejan fuera a muchos posibles participantes”. (Moreno Castañeda, 1998, p. 67)

Motivación. Ésta es imprescindible no sólo para minimizar la deserción, sino para enriquecer el ambiente de aprendizaje. La motivación está dada principalmente por el facilitador hacia su grupo con actividades y estrategias creativas y atractivas, pero también con la armonía de los tres aspectos anteriores: la confianza que da una institución educativa

de calidad, el diálogo permanente con los actores educativos y la institución, así como la accesibilidad (desde los recursos hasta los trámites escolares), todos en conjunto son fundamentales para conformar un “clima” adecuado para los estudiantes y facilitadores.

2. CAPÍTULO II. LA ACCIÓN TUTORIAL EN ENTORNOS VIRTUALES

2.1 Definición de tutoría

El término tutor proviene del latín “Oris” que significa persona que ejerce tutela, defensoría o protección. En el campo educativo, el término significa la acción de orientar, guiar, apoyar y aconsejar a los alumnos por parte de un docente. En universidades como Oxford y Cambridge a mediados del siglo XX, el concepto se enfocó hacia la relación estrecha e individual con el alumno, concebida con el fin de estimular una actitud inquisitiva permanente, en un ambiente de confianza y cercanía entre el estudiante y su tutor.

Para Artigot (1973), el tutor es un experto cuya principal misión es la de ocuparse de la integración de los alumnos en lo que se refiere a su escolaridad, vocación y personalidad (...) su labor comprende los contactos personales, entrevistas colectivas, relaciones muy cercanas con los alumnos, tal como pocos profesores pueden lograr sea por falta de tiempo o habilidad.

Lazaro y Asenssi (citados por Moreno - Ortiz & Sola, 2005) conciben la tutoría como “una actividad inherente a la función del profesor, que se realiza individualmente con los alumnos de un grupo de clase, con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje” (p. 128).

A partir de esta definición, los autores proponen:

- Todo profesor ha de complementar su labor docente con su acción orientadora tutorial, ejerciéndola simultáneamente.

- La función tutorial debe trascender a todos los ámbitos relacionados con el alumno universitario.

- La acción tutorial ha de favorecer el trabajo individual y el trabajo en equipo.

- Se optimizará, mediante la acción tutorial, la personalización del proceso educativo.
- Debe potenciar las metodologías de aprendizaje que tengan por finalidad la investigación y adquisición de conocimientos, mediante las pertinentes guías de trabajo.

De ésta manera la tutoría supera el concepto tradicional de la enseñanza, ya que el acompañamiento tutorial define un conjunto de estrategias encaminadas a potenciar de manera efectiva el aprendizaje del estudiante a través de diseño de actividades planificadas de asesoría académica, orientación metodológica, consejería, seguimiento, evaluación, retroalimentación, interactividades pedagógicas y mediaciones, institucionalmente el acompañamiento no puede agotarse en funciones casi exclusivas de asesoría académica, dejando de lado los otros procesos que son esenciales en la formación a distancia y en los sistemas de educación mediada.

Pero el acompañamiento tutorial supone un escenario previo, de carácter estructural y necesario: el diseño pedagógico y la planificación didáctica de situaciones y actividades de aprendizaje previamente delimitadas como cartografías y rutas que faciliten el desarrollo efectivo del aprendizaje del estudiante, no sólo como elemento estructurante del contexto curricular general, sino en cada uno de los cursos académicos que integran la formación básica y electiva. Las condiciones para que se produzca el acompañamiento tutorial están (o deben estar) definidas estructuralmente, o en el peor de los casos sugerida, tanto en las políticas institucionales y los lineamientos curriculares como en la estructura misma del diseño del material didáctico de cada uno de los cursos académicos.

En este sentido, el acompañamiento tutorial que para esta investigación denominaremos de aquí en adelante acción tutorial, es el resultado de un sistema previo de diseño pedagógico y planificación didáctica, y su desarrollo supone también procesos de planificación de situaciones, actividades y eventos que faciliten la puesta en circulación de los procesos y resultados del aprendizaje potenciado y activado. Lo que significa, además, fases o momentos diferentes en los procesos de formación.

2.2 La acción tutorial

La denominada *Acción Tutorial Universitaria* se define, según Castillo y García Aretio (1996) como:

Situación didáctica en la que se enmarcan las acciones que realiza el profesor tutor para ayudar en el proceso enseñanza-aprendizaje a los alumnos motivándolos y suministrando orientaciones pedagógicas para el estudio de los materiales didácticos; asesorando, orientando e informando, tanto de forma individual como en grupo.(p. 27).

Es decir, la acción tutorial es una actividad inherente a la labor del docente universitario, la cual pretende favorecer el proceso de aprendizaje y la toma de decisiones de orden académico y vocacional de los alumnos y alumnas. Esta acción debe ser estudiada con respecto a su importancia, tipos, modalidades, formas, características y frecuencia, desde las perspectivas del tutor, los participantes y la institución.

Gracias a la evolución de los entornos de aprendizaje, principalmente en cuanto a los Ambientes Virtuales, se han suscitado una serie de cambios muy profundos en los modos y las maneras de fortalecer el acto educativo, es decir, la interacción docente - estudiante. Para Moreno Ortiz y Sola Martínez (2005):

Las nuevas exigencias universitarias implican una modificación en la función docente, que pasa de tener una función centrada en torno a la enseñanza, a reconsiderar el aspecto del aprendizaje. El alumno pasa de ser un elemento pasivo a ejercer un papel preponderante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que conduce a una enseñanza participativa, activa, para convertirse en el gran protagonista del proceso. (p. 127).

Dicho cambio de paradigma al que se refiere al paso de una educación basada en la enseñanza ahora hacia el aprendizaje, supone la definición de nuevas funciones y por tanto, nuevos roles en el ejercicio de la docencia.

Para la Consejería de Educación y Ciencia de Andalucía (2001) la acción tutorial se sitúa en el modelo centrado en las ayudas al estudiante, que es necesario proporcionar al alumnado para optimizar su proceso de desarrollo, propicia una visión del hecho educativo particularmente atenta a su función formativa y social, desde la perspectiva de que debe favorecer no sólo el desarrollo máximo de las potencialidades de cada alumno y alumna, sino también ayudarle a descubrir los distintos papeles a los que tendría posibilidad de acceder en la sociedad. Además dicho estudio destaca el desarrollo integral y personalizado de cada uno de los alumnos y alumnas también implica una respuesta educativa atenta a la diversidad presente en todo grupo humano. Esta atención a la diversidad difícilmente se podrá llevar a cabo si no se profundiza en las capacidades reales de cada alumno y alumna, en las formas de verse a sí mismo y a los demás, en sus actitudes, sus intereses... toda la interacción que supone este acercarse y profundizar en el alumno como persona, identificando las cualidades, ha de hacerse en el contexto escolar y sólo a partir de éste es posible diseñar la respuesta.

La acción tutorial, debe ser considerada como actividad integrada en el currículo y no como algo particular o puesto a disposición de algunos profesores o profesoras, buscando la calidad de la formación.

En este sentido, Zabalza (2000) apunta los siguientes principios en relación con el sentido prospectivo de la enseñanza: Convertir el aprender y, sobre todo, el aprender a lo largo de la vida, en contenido y propósito de la propia enseñanza y de la aportación formativa del profesorado; Pensar en las disciplinas, no sólo desde su propia lógica y contenido, sino también desde la perspectiva de los estudiantes que van a estudiarla y; mejorar los conocimientos que los profesores poseen sobre el aprendizaje y sobre cómo aprenden los estudiantes.

Una docencia de calidad implica necesariamente una redefinición del trabajo del profesor, de su formación y desarrollo profesional, un cambio en su tradicional rol de transmisor de conocimientos al nuevo rol de profesional que crea y organiza ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje a través de las estrategias y actividades adecuadas. (Herrera et al., 2006).

Herrera Torres (2008) considera la acción tutorial como una respuesta educativa a las necesidades de los alumnos tanto a nivel individual como grupal. La finalidad de la orientación y acción tutorial, al igual que la enseñanza, es contribuir al pleno desarrollo de los alumnos, de tal forma que el alumnado aprenda a aprender, aprenda a hacer y aprenda a ser. Por tanto, la tutoría es un derecho de los alumnos que va a proporcionar calidad a la enseñanza y va a contribuir a su educación, a su asesoramiento y formación, y a su desarrollo. Se concibe, pues, como una labor continua, sistemática, interdisciplinar, integral, comprensiva y que conduce a la autoorientación.

2.3 La acción tutorial en entornos virtuales

Para Abarca Fernández (2009) el ambiente virtual es la sede de la institución en el ciberespacio, donde estudiantes, docentes/tutores, personal administrativo, de gestión y de dirección interactúan entre sí. Se crea de esta manera, una “verdadera comunidad de personas”, que acceden, incluso, a “relaciones más cercanas” que las que pueden lograrse en un sistema presencial.

Así, la acción docente en los escenarios que usan, de forma intensiva, las tecnologías de la información y de la comunicación, no es tarea de una persona, sino que es, esencialmente tarea de la institución. La organización educativa debe decidir y definir los programas formativos, sus objetivos, su estructura, los materiales que desarrollarán y el sistema de evaluación. La misión de las TIC y de los recursos tecnológicos virtuales no es reducir o eliminar el papel del docente, sino, por el contrario, amplificar y “empoderar” la “presencia docente”.

Ello implica considerar los siguientes roles:

a. *Responsable académico del programa.* Encargado institucional de definir y controlar el proceso de creación de un determinado programa, según las directrices de la organización educativa y las propias del mercado de formación.

b. *Autores de contenidos.* Personas encargadas de redactar los contenidos del programa o equipo de autores que trabajan coordinadamente con el equipo multidisciplinar de la institución formativa, tales como: diseñadores de áreas de contenido, informáticos, diseñadores gráficos, entre otros agentes.

c. *Coordinador del programa.* Persona que coordina el desarrollo del programa de aprendizaje, vela por su adecuación, dirige y asesora a los docentes/tutores que lo imparten.

d. *Docentes.* Docentes/tutores que desarrollan el programa, de acuerdo con los materiales previamente elaborados, y que interactúan directamente con el estudiante o participante.

Nemirovski y Neuhaus (1998) entienden que el diseño de ambientes virtuales de aprendizaje es una tarea particularmente interdisciplinaria y distinguen tres tipos de requerimientos:

- a. De *dominio*: referidos a los contenidos emanados de las áreas de conocimiento y parten de los objetivos de aprendizaje;
- b. *Psicopedagógicos*: que corresponden al enfoque teórico y práctico del aprendizaje de acuerdo con los paradigmas asumidos; y
- c. De *interface*: derivados de las características propias del medio y el nivel de interactividad que serán utilizados.

En estos nuevos entornos el papel del profesor será notablemente diferente al que normalmente desempeñan la formación tradicional-presencial, de forma que de la función del profesor como transmisor de información pasará a desempeñar otras más significativas, como la de diseñador de situaciones mediadas de aprendizaje, tutor y orientador virtual, diseñador de medios, etc. No podemos dejar de reconocer que, de todas estas funciones, la de tutoría virtual es de máxima importancia y relevancia para garantizar una acción educativa de calidad y que, como señalamos en otro lugar (Cabero, 2004), desempeñarán diferentes funciones que superan la académica (técnica, orientadora, organizativa y social).

Si el papel del profesor es importante, es el del alumno más relevante ya que, si él no modifica el papel tradicional de receptor pasivo en la formación y se convierte en un receptor activo y consciente de la misma, la acción educativa fracasará. Al mismo tiempo es importante que el estudiante esté automotivado para el estudio.

TABLA 1. Características de la formación presencial y en red (Cabero *et al.*, 2005)

Formación basada en la red	Formación presencial tradicional
<ul style="list-style-type: none"> - Permite que los estudiantes vayan a su propio ritmo de aprendizaje - Es una formación basada en el concepto de <i>formación en el momento en que se necesita (just-in-time training)</i> - Permite la combinación de diferentes materiales (auditivos, visuales y audiovisuales) - Con una sola aplicación puede atenderse a un mayor número de estudiantes - El conocimiento es un proceso activo de construcción - Tiende a reducir el tiempo de formación de las personas - Tiende a ser interactiva, tanto entre los participantes en el proceso (profesor y estudiantes) como con los contenidos - Tiende a realizarse de forma individual, sin que ello signifique la renuncia a la realización de propuestas colaborativas - Puede utilizarse en el lugar de trabajo y en el tiempo disponible por parte del estudiante - Es flexible - Tenemos poca experiencia en su uso - No siempre disponemos de los recursos estructurales y organizativos para su puesta en funcionamiento 	<ul style="list-style-type: none"> - Parte de una base de conocimiento, y el estudiante debe ajustarse a ella - Los profesores determinan cuándo y cómo los estudiantes recibirán los materiales formativos - Parte de la base de que el sujeto recibe pasivamente el conocimiento para generar actitudes innovadoras, críticas e investigadoras - Tiende a apoyarse en materiales impresos y en el profesor como fuente de presentación y estructuración de la información - Tiende a un modelo lineal de comunicación - La comunicación se desarrolla básicamente entre el profesor y el estudiante - La enseñanza se desarrolla de forma preferentemente grupal - Puede prepararse para desarrollarse en un tiempo y en un lugar - Se desarrolla en un tiempo fijo y en aulas específicas - Tiende a la rigidez temporal - Tenemos mucha experiencia en su utilización - Disponemos de muchos recursos estructurales y organizativos para su puesta en funcionamiento

Tabla 2. Diferencias entre la formación en red y la tradicional. Fuente: Cabero (2005)

La formación basada en la red se refiere a una modalidad formativa a distancia que se apoya en la red, y que facilita la comunicación entre el profesor y los alumnos según determinadas herramientas sincrónicas y asincrónicas de la comunicación (Cabero *et al.*, 2004).

Como se observa en la tabla 2, Cabero (2005) explicita claramente la importancia de resignificar y valorar la acción tutorial, centrando los procesos de formación en el aprendizaje que es un proceso propio del estudiante, donde la labor fundamental del tutor es el diseño y la planeación de actividades significativas de aprendizaje que sean producto de la interacción con el estudiante a partir del uso y apropiación de recursos educativos.

En desarrollo de la educación a distancia, es importante destacar el rol del tutor en la dirección, diseño y funcionamiento de programas académicos. El tutor como uno de los protagonistas en el proceso de formación a distancia, lleva a cabo actividades que hacen viable esta educación en distintos contextos. Así mismo, su formación se ve influenciada por fuerzas y mecanismos ideológicos derivados de una sociedad cada vez más impactada por las comunicaciones, lo cual exige un mayor liderazgo en la educación del estudiante. De ahí, que el tutor tenga que asumir su formación acorde con los requerimientos de la sociedad del conocimiento, para poder innovar propuestas pedagógicas, dado que el éxito y la efectividad de esta educación dependen de la planificación, la calidad de la programación y el compromisos con las rutas de aprendizaje que traza el estudiante, más que el uso de las tecnologías

La formación a distancia se centró en sus orígenes en el aprendizaje autónomo e independiente con una escasa relación participante profesor y nula relación entre los participantes. Holmberg (1989) introduce y operacionaliza el concepto de conversación didáctica guiada, en la cual la interacción y el diálogo son elementos centrales en la calidad de la educación a distancia. Esta idea, supone una comunicación no contigua apoyada por una comunicación simulada a través de la interacción del estudiante con los materiales de estudio y una comunicación real a través de la interacción escrita y/o telefónica (García Aretio, 2001). Holmberg (1989), basa este concepto en los siguientes postulados:

El sentimiento de que existe una relación personal entre los estudiantes y los profesores promueve el placer en el estudio y la motivación del estudiante. Este sentimiento

puede fomentarse mediante un material de autoinstrucción bien desarrollado y una adecuada comunicación a distancia de ida y vuelta. El placer intelectual y la motivación del estudio son favorables para el logro de metas de aprendizaje y para el empleo de procesos y métodos adecuados a estos fines. La atmósfera, el lenguaje y las convenciones de la conversación amistosa favorecen el sentimiento de que existe una relación personal entre estudiantes y profesores. Los mensajes dados y recibidos en forma de diálogo se entienden y recuerdan con mayor facilidad. El concepto de conversación puede identificarse con buenos resultados a través de los medios de que dispone la educación a distancia. El planeamiento y la guía del trabajo, sean éstos realizados por la institución que enseña o por el estudiante, son necesarios para el estudio organizado, el cual se caracteriza por una concepción finalista explícita o implícita.

Cabero (2006) menciona que si el papel del profesor es importante, también lo es el que desempeña el alumno, ya que, si él no modifica el papel tradicional de receptor pasivo en la formación y se convierte en un receptor activo y consciente de la misma, la acción educativa fracasará. Al mismo tiempo es importante que el estudiante esté automotivado para el estudio.

Meyer (2002), tras revisar diferentes investigaciones, pone de manifiesto que los estudiantes en red deben poseer una serie de características distintivas, como son la motivación, la independencia y la autosuficiencia como estudiante, como variables que influyen en el aprendizaje obtenido por los estudiantes. Este autor nos indica que los estudiantes introvertidos son más exitosos en un contexto de enseñanza en línea; la autodirección y la autoeficacia son importantes para la satisfacción de los estudiantes en este tipo de enseñanza; la habilidad, la preferencia por un aprendizaje activo, condiciona el aprendizaje que los alumnos hacen en contextos hipermedia, y la autorregulaciones una variable significativa. También señala que las actitudes influyen y no todos los estudiantes tienen actitudes significativas por este procedimiento, ya que algunos prefieren una formación cara a cara.

También es necesario que el estudiante domine ciertas técnicas de trabajo intelectual, sobre todo las referidas al estudio independiente y a la realización de acciones apoyadas en el trabajo colaborativo.

Retomando a Cabero (2006a), el estudiante de *e-learning* deberá dominar una serie de destrezas: conocer cuándo hay una necesidad de información, identificar esta necesidad, saber trabajar con diferentes fuentes y sistemas simbólicos, dominarla sobrecarga de información, evaluarla y discriminar su calidad, organizarla, tener habilidad para la exposición de pensamientos, ser eficaz en el uso de la información para dirigir el problema, y saber comunicarla información encontrada a otros.

2.4 Enfoques de Aprendizaje en la Acción tutorial en entornos virtuales

A partir de aquí en esta modalidad de enseñanza y aprendizaje los elementos interactivos, la dimensión social y el diálogo comienzan a adquirir un gran valor. Esta interacción permite pasar de modelos basados en un aprendizaje individual a modelos de aprendizaje basados en la adquisición de conocimiento a partir de la interacción con el profesor y los pares.

2.4.1 El Aprendizaje Autónomo

Moore (1989) introduce en esta misma línea de preocupación por la interacción entre el profesor y el estudiante y la interacción general en los espacios online, el concepto de *distancia transaccional*. La distancia transaccional está determinada por la cantidad y calidad de la interacción entre el estudiante y el profesor y por la estructuración que existe en el diseño del curso. En la medida que aumenta el control del estudiante sobre su propia actividad

y se incrementa el diálogo con el profesor, se reduce la distancia transaccional, lo que implica más tiempo e individualización. En síntesis, se trata de la interacción del estudiante con el profesor y con los materiales en este caso electrónicos pero también podríamos considerar la interface que soporta estas dos interacciones. De tal forma, se promueve un acercamiento comunicativo entre profesor y estudiante que obvie al máximo la distancia física real.

Los ambientes de aprendizaje online, hacen disponible un nuevo tipo de aprendizaje basado en lo comunicativo, que provee un espacio para la discusión en grupo así como el acceso a otros estudiantes para la socialización y comunicación (Stacy y Rice, 2002). Se reconoce el potencial que las tecnologías poseen como herramientas para facilitar la comunicación e interacción. Estas tecnologías permiten crear espacios de comunicación en tiempo real y diferido, compartir documentos, trabajos grupales colaborativos o cooperativos, discutir a través de foros virtuales, entre otras. Sin embargo, la tecnología no crea la comunicación ni el aprendizaje (Gros, 2004). Las TIC abren vías que facilitan y hacen posible la comunicación pero esto muchas veces se da a nivel de participación pero esto no es sinónimo de interacción. Desde una mirada tecnológica se ha centrado en las características y potencialidades interactivas que las herramientas informáticas facilitan. Barberà y Badia (2005) plantean que es necesario resituar la interacción virtual en unas coordenadas enteramente psicopedagógicas, para contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los entornos virtuales.

El aprendizaje autónomo es un proceso de apropiación crítica de la experiencia vital, intelectual y cultural, a partir del reconocimiento de la realidad personal y social, mediante la profundización teórica de conceptos básicos, principios explicativos y valores fundamentales, generados en forma metódica, sistemática y autorregulada, para transferirlos comprensivamente a diferentes contextos y aplicarlos creativamente en la solución de problemas de la vida cotidiana, en el desarrollo de procesos académicos y en la promoción del desarrollo humano.

El aprendizaje autónomo requiere el desarrollo de procesos fundamentales, relacionados con la reflexión para imprimirle sentido a la acción; la explicación, la argumentación y la interpretación para comprender los problemas y la solución de los

mismos; la interacción dialógica para compartir experiencias y saberes; la colaboración solidaria para enriquecer los aprendizajes logrados en el mundo de la vida cotidiana y de la sociedad civil.

Por otra parte, el aprendizaje autónomo tiene una íntima relación con los procesos de gestión del conocimiento, tales como los siguientes: la socialización para compartir el conocimiento tácito con otras personas; la exteriorización para transformar el conocimiento tácito en conocimiento explícito; la combinación para convertir, articular y socializar diferentes conocimientos explícitos; y la interiorización para incorporar el conocimiento explícito a las estructuras cognoscitivas, socio afectivas y operacionales.

El aprendizaje autónomo es una forma innovadora de abordar las nuevas tendencias pedagógicas que exige la sociedad y la modernidad, uno de los principales desafíos de las Escuelas o Instituciones es adecuar los contenidos curriculares dentro de estos esquemas que sugieren la elaboración de nuevas formas de pensamiento.

2.4.2 El aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo (*Collaborative Learning*) es un conjunto de métodos de instrucción y entrenamiento apoyados con tecnología así como estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social) donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes del grupo que busca propiciar espacios en los cuales se dé el desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la discusión entre los estudiantes al momento de explorar nuevos conceptos. Según Díaz Barriga (2002) el aprendizaje colaborativo se caracteriza por la igualdad que debe tener cada individuo en el proceso de aprendizaje y la mutualidad, entendida como la conexión, profundidad y bidireccionalidad que alcance la experiencia, siendo ésta una variable en función del nivel de competitividad existente, la distribución de responsabilidades, la planificación conjunta y el intercambio de roles. Son elementos básicos

la interdependencia positiva, la interacción, la contribución individual y las habilidades personales y de grupo.

Comparten la interacción, el intercambio de ideas y conocimientos entre los miembros del grupo. Se espera que participen activamente, que vivan el proceso y se apropien de él.

La expresión aprendizaje colaborativo se refiere a metodologías de aprendizaje que incentivan la colaboración entre individuos para conocer, compartir, y ampliar la información que cada uno tiene sobre un tema. Esto se logra compartiendo datos mediante espacios de discusión reales o virtuales. El aprendizaje colaborativo surge mayormente de instancias de trabajo en grupos o trabajo colaborativo. En este caso los participantes unidos en grupos juegan roles que se relacionan, complementan y diferencian para lograr una meta común. Para lograr colaboración se requiere de una tarea mutua en la cual los participantes trabajan juntos para producir algo que no podrían producir individualmente. Los elementos básicos del trabajo colaborativo según Duart (2000) son:

- Objetivos: el desarrollo de la persona; más indefinido, se busca el desarrollo humano.
- Ambiente: abierto, libre, que estimulan la creatividad.
- Motivación: supeditada al compromiso personal: libertad para participar o no.
- Tipo de proceso: se pueden dar procesos formales e informales.
- Aporte individual: conocimiento y experiencia personal para el enriquecimiento del grupo.
- Pasos del proceso grupal: no son tan rígidos, pueden cambiar pues se deben adaptar al desarrollo grupal.
- Reglas: generadoras, no limitan ni encasillan sino que generan creatividad.
- Desarrollo personal: es el objetivo, junto con el desarrollo grupal.
- Productividad: secundaria. El objetivo es lo que se aprende en la experiencia colaborativa.
- Preocupación: la experiencia en sí misma. La motivación es intrínseca.

- Software: no determinante; flexible, debe brindar posibilidades virtualmente ilimitadas.
- Una meta común.
- Un sistema de recompensas (grupal e individual).
- Respuestas distribuidas.
- Normas claras.
- Un sistema de coordinación
- Interdependencia positiva
- Interacción
- Contribución individual
- Habilidades personales y de grupo
- Autoevaluación del grupo.

Las ventajas del aprendizaje colaborativo son múltiples pudiendo destacar entre ellas la de estimular habilidades personales, disminuir los sentimientos de aislamiento, favorecer los sentimientos de autosuficiencia y propiciar, a partir de la participación individual, la responsabilidad compartida por los resultados del grupo.

Con relación al conocimiento, el trabajo colaborativo permite el logro de objetivos que son cualitativamente más ricos en contenidos asegurando la calidad y exactitud en las ideas y soluciones planteadas.

Otra ventaja del aprendizaje colaborativo es que propicia en el alumno la generación de conocimiento, debido a que se ve involucrado en el desarrollo de investigaciones, en donde su aportación es muy valiosa al no permanecer como un ente pasivo que solo capta información.

2.5 Los Sistemas de Tutoría Virtual

Las mediaciones pedagógicas tienen como función, imprimir un carácter formativo a los diferentes procesos, contenidos y actividades del aprendizaje autónomo, para acompañar a los estudiantes en la autoplanificación, autogestión, autocontrol y autoevaluación de sus procesos formativos, de tal manera, que se desarrollen las competencias esenciales para tomar decisiones autónomas.

La producción de mediaciones pedagógicas, exige la construcción de objetos de aprendizaje, que dinamicen los modelos de ajuste a los cambios originados en los planos cultural y tecnológico, en las distintas innovaciones y el cambio social. Tales mediaciones contienen unas características básicas, como las siguientes: intencionalidad manifiesta y compartida; trascendencia para superar tiempo y espacio; reciprocidad para que haya interacción e interactividad; y significación para que cobre sentido el sujeto que aprende.

El sistema tutorial tiene como propósito la ejecución y desarrollo de procesos de planeación y diseño de actividades académicas con fines formativos, de investigación y proyección social.

Las competencias propias en la acción que realiza el tutor son, entre otras, las siguientes:

- Realiza el acompañamiento a los procesos de aprendizaje de los estudiantes en los cursos a cargo mediante la puesta en funcionamiento de estrategias de asesoría a las temáticas de los cursos, orientación sobre los métodos de estudio, seguimiento, evaluación y retroalimentación de las competencias que el estudiante va asumiendo, acorde con los parámetros establecidos por la Institución.
- Interactúa de manera dinámica con los directores de cursos y los tutores de cursos afines mediante la creación de redes de trabajo colaborativo, con el propósito de consolidar las estrategias de acompañamiento a los estudiantes y del mejoramiento de los procesos de aprendizaje del mismo.

- Participa de manera activa en los procesos de elaboración y actualización de los materiales didácticos de los cursos académicos a cargo, mediante el intercambio de experiencias con los tutores que acompañan a los estudiantes en cursos afines.
- Elabora pruebas destinadas a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes en los cursos a cargo y valida las pruebas elaboradas por colegas que acompañan los procesos tutoriales de cursos afines, acorde con lineamientos institucionales.
- Diseña y pone en funcionamiento estrategias pedagógicas para contribuir a la creación de ambientes y escenarios favorables para el mejoramiento de la calidad del aprendizaje del estudiante y el rendimiento de la productividad del estudio independiente.
- Participa en los procesos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes en los cursos a cargo, con base en los lineamientos establecidos por la Institución.
- Participa activamente en el diseño y desarrollo de planes sistemáticos de cualificación docente que agregan valores a las actividades formativas, investigativas y de proyección social de la Institución.
- Participa en la formulación y desarrollo de proyectos de investigación afines a las actividades académicas y tutoriales que realiza, acorde con las políticas, líneas y programas de investigación institucionales.
- Participa activamente en el desarrollo de programas y proyectos de proyección social pertinentes a los lineamientos institucionales establecidos y propone campos de acción sobre problemáticas relacionadas con procesos educativos a poblaciones vulnerables.
- Asesora a los estudiantes en el desarrollo de proyectos de investigación mediante el acompañamiento específico a los procesos de diseño, formulación y realización de los mismos orientados a fortalecer la formación investigativa del estudiante.

-
- Elabora escritos sistemáticos con fines de publicación relacionados con la dirección de los cursos a cargo, el desarrollo de procesos de investigación relacionados con la educación a distancia y el saber disciplinario en el que se desenvuelve, la realización de proyectos de proyección social y actividades afines.

Además del acompañamiento a los procesos de aprendizaje del estudiante, el desarrollo de proyectos de proyección social y de investigación, el tutor puede tener también a cargo la dirección de cursos académicos y la elaboración del material didáctico, producción de guiones y libretos para su circulación en formatos diversos, con el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad de la formación a distancia.

Desde esta perspectiva de sistema, la integración entre elementos propios de la acción tutorial en lo virtual como el acompañamiento, la gestión de conocimiento, los recursos y contenidos, el uso de la plataforma, las metodologías de trabajo, la evaluación, la motivación y la permanencia, son acciones articuladas que conducen a incentivar los aprendizajes y mejorar la calidad de la educación bajo las modalidades de educación a distancia y virtual.

3. CAPÍTULO III. LA FORMACIÓN DEL TUTOR Y LAS TIC

3.1. Definición de lo virtual

De Kerchove (1999) define lo virtual como la tercera era de la comunicación, en la que se configura un lenguaje más universal que el alfabeto, es el lenguaje de lo digital caracterizado por la interactividad, la hipertextualidad y la conectividad. Sherry Turkle (2000), se refiere a ella como una era de internet, que configura nuevas subjetividades a partir de las tecnologías. Mark Dery (1998), analiza las implicaciones que las tecnologías tienen en el comportamiento del sujeto, habla de la conjugación entre cuerpo y tecnología. Gubern (2000) se refiere a lo virtual como el espacio que puede propiciar existencia de muchos usos que ésta proporciona. Steven Birkerts (1999), ve lo virtual como una época de transición, hacia la consolidación de una cultura electrónica, que pretende acabar con los valores propios de la cultura de la imprenta la cual nos ha acompañado desde hace varios siglos. J. L. Sánchez (2002), habla de lo virtual, como la seducción mediática, en la cual existe una ambivalencia en el desarrollo y promoción de las llamadas autopista de la información, puesto que lo nuevo no es tan nuevo, el cine, la televisión son aplicables al impacto social y cultural de las nuevas tecnologías.

Estos conceptos alrededor de lo virtual como se puede notar, evidencian tensiones entre las posiciones a favor o en contra del fenómeno en cuestión, pero que nos sitúan en el campo de la cultura y la tecnología frente al fenómeno de la virtualización. Pero si se trata de definiciones Pierre Lévy (1999) en su texto denominado *qué es lo virtual*, sitúa el debate enfatizando en la condición humana desde lo individual y lo colectivo en la virtualidad como es el paso que hay entre lo actual y lo virtual y ello solo puede ocurrir en tanto el objeto o entidad actualizado se mantenga como problema siempre planteado. El autor aclara que la virtualización no consiste en pasar de la realidad a un conjunto de posibles, pero si es un vector vital en la creación de la realidad. Virtualización es un desplazamiento del ser sobre la cuestión.

Para Lévy, la virtualización no es buena ni es mala, pero sobretodo tiene poca afinidad con lo falso, lo ilusorio y lo imaginario; lo virtual no es lo opuesto a lo real sino una forma

de ser que favorece la creatividad y deja ver algunos de los asuntos que la presencia física inmediata nos ha llevado a tratar con superficialidad.

Lévy afirma que la cultura humana va en dirección hacia lo virtual y enfoca su atención a tres retos: El reto de abordar un concepto adecuado de virtualización, el reto de establecer una relación objetiva entre los procesos de hominización y la virtualización, y el reto de comprender desde un punto de vista sociopolítico la mutación contemporánea que implica la extensión de lo virtual de modo que podamos ser actores de ella.

3.2. Enseñar y aprender en la virtualidad

Para éste apartado acudiendo a Sangrá (2001) el aprendizaje en ambientes virtuales es el resultado de un proceso, tal y como valoraríamos desde la perspectiva humanista, en el que el alumno construye su aprendizaje. También puede ser el producto realizado a partir de la práctica, como puede ser el caso del trabajo a partir de simuladores. Y evidentemente la acción resultante de un trabajo de análisis crítico. Es decir, que de la misma forma que la presencialidad permite diferentes perspectivas de análisis o de valoración de la educación, éstas también son posibles en la virtualidad.

La educación debe entenderse como un proceso intencional en el que se busca contribuir a la formación de las personas que acceden a ella. La intencionalidad formativa se expresa en estrategias y acciones educativas con sentido, que buscan el desarrollo de las potencialidades del ser humano a partir de aprendizajes de índole conceptual, actitudinal y procedimental.

La educación virtual, es caracterizada por desarrollar procesos de interacción en los cuales no es necesaria la confluencia de cuerpos, espacios y tiempos de los participantes en

el proceso, situación posible gracias a la incorporación de tecnologías de la información y de la comunicación.

La educación virtual, desde la perspectiva señalada, es esa acción que busca propiciar espacios de formación de los sujetos y que, apoyándose en las tecnologías de la información y comunicación, plantea una nueva manera de establecer el encuentro comunicativo entre los actores del proceso.

En este modo educativo se usa la tecnología (redes telemáticas) como el entorno principal en el cual se llevan a cabo todas las acciones que conducen a la formación y al aprendizaje, entre otras, presentación y representación de contenidos, realización de actividades, relación maestro–estudiantes y estudiante–estudiante y la evaluación del aprendizaje.

De las anteriores precisiones sobre la esencia del e-learning se deriva la imperiosa necesidad de que una institución educativa que quiera trabajar de manera virtual sus programas deba repensar sus procesos de enseñanza–aprendizaje y su concepto y prácticas educativas.

Siguiendo a Cabero (1996), los rasgos distintivos de estas tecnologías hacen referencia a la inmaterialidad, interactividad, instantaneidad, innovación, elevados parámetros de calidad de imagen y sonido, digitalización, influencia más sobre los procesos que sobre los productos, automatización, interconexión y diversidad.

Para Ferro, Martínez & Otero (2009) la innovación tecnológica en materia de TIC ha permitido la creación de nuevos entornos comunicativos y expresivos que abren la posibilidad de desarrollar nuevas experiencias formativas, expresivas y educativas, posibilitando la realización de diferentes actividades no imaginables hasta hace poco tiempo. Así, en la actualidad a las tradicionales modalidades de enseñanzas presencial ya distancia, se suma la enseñanza *en línea*, que usa redes telemáticas a las que se encuentran conectados

profesorado y alumnado para conducir las actividades de enseñanza-aprendizaje y ofrece en tiempo real servicios administrativos.

Esta educación *en línea* permite utilizar diferentes técnicas como: (a) uno solo, apoyándose en la técnica de recuperación de la información y en la relación cliente/servidor; (b) uno a uno, donde la comunicación se establece entre dos personas (profesor-alumno o alumno-alumno); (c) uno a muchos, basado en aplicaciones como el correo electrónico y los servidores de listas o sistemas de conferencia en la comunicación asincrónica y sincrónica; y (d) muchos a muchos, caracterizada porque todos tienen la oportunidad de participar en la interacción (Santángelo, 2003).

Estos usos cada vez se van haciendo más potentes, rápidos y fiables, gracias, por una parte, a la mejora en el *hardware* y la tecnología de transmisión y distribución y, por otra, a las mejoras en el *software*, con diseños más amigables y con la oferta de más actividades, permitiendo la transmisión de datos, voz e imágenes (estáticas y en movimiento).

3.3 Uso de las TIC en la Educación Superior

Las nuevas TIC están promoviendo una nueva visión del conocimiento y del aprendizaje (Bartolomé, 1997), afectando a los roles desempeñados por las instituciones y los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a la dinámica de creación y diseminación del conocimiento ya muchas de las prioridades de las actuales inquietudes curriculares. La apropiación de las TIC en la formación de la enseñanza superior aporta múltiples ventajas en la mejora de la calidad docente, materializadas en aspectos tales como el acceso desde áreas remotas, la flexibilidad en tiempo y espacio para el desarrollo de las actividades de enseñanza – aprendizaje la posibilidad de interactuar con la información por parte de los diferentes agentes que intervienen en dichas actividades.

De acuerdo con Fainholc (1999), como el impacto de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC) en la acción tutorial, es un tema que está en los comienzos y tendrá cada vez mayor peso en las tutorías telemáticas, será necesario realizar investigaciones serias y estudios de casos, donde se determine el verdadero peso y valor de la tecnología seleccionada como apoyo a las diversas acciones pedagógicas en la educación a distancia.

Bates (2001) destaca algunas de las razones del impacto de las TIC en la formación a distancia: la tecnología, en toda su gama, resulta cada vez más accesible a los participantes potenciales de educación a distancia; los costes de distribución de la información por medio de la tecnología descienden permanentemente; la tecnología resulta cada vez más fácil de utilizar por parte de los participantes y de los tutores; el mayor potencial pedagógico de las tecnologías de la información; las dificultades cada vez mayores que enfrentan las instituciones de educación a distancia para resistir a las presiones sociales y políticas que demandan la incorporación de estas tecnologías. A estas razones Sigalés (2001) agrega otras dos igualmente importantes: el acceso a un mercado globalizado que permite ampliar enormemente el campo de acción de las ofertas de educación a distancia y el acceso a un número ilimitado de recursos para el aprendizaje disponibles en Internet.

La presencia de las tecnologías de la información en las ofertas de educación a distancia, además de multiplicar el número de instituciones que se interesan por ellas, ha provocado una mayor diversificación de las modalidades en las que ésta se presenta, (Sigalés, 2001; Barberà y Badia, 2005; Bates, 2001). Ello ha permitido contar hoy en día con variadas formas de hacer formación a distancia, como la semipresencial, en línea y otras, caracterizadas por un potencial interactivo mucho mayor que el de las generaciones anteriores. Esta situación, permite augurar entre otras circunstancias, un aumento en los niveles de retención y aprobación, así como de aceptación de la validez de la calidad de este tipo de enseñanza.

Es necesario considerar las posibilidades que ofrecen estas tecnologías para crear ambientes de aprendizaje virtuales, que favorecen la comunicación bidireccional. Estos

espacios ofrecen instancias de socialización e intercambio entre los diversos actores (participantes, tutor, grupo) que pueden ser sincrónicos o asincrónicos, facilitando el desarrollo de actividades en grupos de carácter cooperativo y/o colaborativo, que enriquecen el trabajo individual y grupal, produciéndose la adquisición del conocimiento en forma constructiva y con una fuerte interacción social.

3.4 La formación de docentes

La formación de docentes es entendida como un proceso en el cual se incluye la cualificación profesional inicial del maestro, su especialización en un campo determinado de la práctica pedagógica y la educación permanente. Vista la educación como un proceso de culturización indisolublemente social e individual y en el que confluyen las ciencias sociales y las ciencias del comportamiento (Ferry, 1993), presente durante toda la vida del individuo, se puede afirmar que el proceso educativo abarca otros subprocesos que se derivan del desarrollo mismo de las personas, de los elementos formales, informales y no formales de éste, desde los niveles iniciales hasta los avanzados.

Dentro de los componentes o contenidos de formación de docentes, se ha considerado que se debe contar con dos competencias, una referida al carácter científico de la especificidad de su saber y otra de carácter pedagógica referida a la “enseñanza” de dicho saber. En estos momentos el conocimiento y dominio de la práctica pedagógica de los elementos propios del proceso de aprendizaje, las estrategias metodológicas y los medios e instrumentos didácticos son suficientes para considerar al maestro como comunicador educativo que muestra información, facilita los procesos de aprendizaje y de conocimiento sin importar cuál sea el contenido específico de éstos.

El rol del docente es un aspecto clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje, son estos profesionales los responsables de poner al alcance de los estudiantes diversas informaciones y apoyarlos con diversas metodologías que permitan a éstos transformar esta

información en conocimiento. La formación inicial y permanente de los docentes resulta crucial para mejorar el aprendizaje de los alumnos, en este sentido Barberà (2005) señala que uno de los 16 indicadores identificados por la Comisión Europea en el 2000 y corroborados por la OCDE el 2001 para el incremento de la calidad de la educación en la nueva era, es la formación del profesorado, identificándose claramente tres momentos no aislados en el desarrollo de la formación docente: la formación inicial; la introducción a la docencia y el desarrollo profesional continuo.

La formación docente debe permitir a los educadores vivenciar las metodologías con las cuales se espera luego ellos trabajen con los alumnos conociendo en la práctica sus ventajas y debilidades, sus fortalezas pero también las problemáticas a las cuales los pueden enfrentar. Por sobre todo se necesita que los docentes a través de la formación se apropien de las nuevas metodologías de modo que las practiquen en sus clases en forma habitual. Como señala Hernández (2007) en relación al constructivismo, a la hora de abordar la formación del profesorado, también hay que ser constructivista con los docentes, partiendo de sus concepciones y de su práctica, valorando lo positivo, construyendo sobre ello las nuevas perspectivas pedagógicas.

En términos generales existe la percepción de que la profesión de educador debe ser potenciada, que no basta con cursos o con esfuerzos de capacitación o de perfeccionamiento. Lo anterior ha llevado a un movimiento tendiente a “profesionalizar” la profesión de educador. En este sentido Graham (citado por Hernández, Fernández & Baptista, 2006) propone un marco de referencia fundado en el análisis de las prácticas docentes propias y de los docentes de la comunidad. Por su parte, Wallace, Cederberg y Allen (1991), hacen operacional la noción de actualización sobre la base de la experiencia.

La necesidad de entender el desarrollo profesional de los profesores como un proceso amplio y flexible, caracterizado por diferentes etapas, evolutivo y personal, va asentándose entre aquellos que investigan y analizan la formación del profesorado (Marcelo, 1999). Vonk mantiene que el desarrollo profesional es un proceso caracterizado por una reflexión continua sobre la experiencia diaria (Vonk, 1996 en Marcelo, 1999). Esta actualización docente, es una de las claves para la implementación de procesos de enseñanza innovadores, que

potencien más y mejores aprendizajes. Respondiendo de esta forma a los nuevos escenarios que plantea las necesidades de la sociedad en general y a las cuales el mundo educativo busca dar respuesta a través de: reformas curriculares, la incorporación de las TIC, y el uso de modelos metodológicos para el trabajo en clase centrados en nuevas paradigmas psicopedagógicos. En este sentido, es necesario entender la actualización docente como un aprendizaje profesional que se lleva a cabo a lo largo de toda la vida, que no se produce de forma aislada, sino en el contexto particular de la escuela.

3.5 Las redes de docentes

Las redes de maestros en el ciberespacio se constituyen a partir de espacios compartidos en los que maestros “usan las redes de comunicación en entornos informáticos para aprender de forma conjunta, en el lugar, el momento y al ritmo que les resulta más oportuno y apropiado para sus tareas” (Scolari, 2004). Desde este punto de vista, la red es entendida como una ventana al aprendizaje, confiriéndole unas características especiales, el ambiente del aprendizaje es mucho más flexible

Pere Marqués (2000) realiza el siguiente análisis terminológico para introducir las características de las TIC y su relevancia en la sociedad actual y, en concreto, en la educación:

- a) **Tecnología:** Aplicación de los conocimientos científicos para facilitar la realización de las actividades humanas. Supone la creación de productos, instrumentos, lenguajes y métodos al servicio de las personas.
- b) **Información:** Datos que tienen significado para determinados colectivos. La información resulta fundamental para las personas, ya que a partir del proceso cognitivo de la información que obtenemos continuamente con nuestros sentidos vamos tomando las decisiones que dan lugar a todas nuestras acciones.
- c) **Comunicación:** Transmisión de mensajes entre personas. Como seres sociales las personas, además de recibir información de los demás, necesitamos

comunicarnos para saber más de ellos, expresar nuestros pensamientos, sentimientos y deseos, coordinar los comportamientos de los grupos en convivencia, etc.

- d) ***Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)***: Cuando unimos estas tres palabras hacemos referencia al conjunto de avances tecnológicos que nos proporcionan la informática, las telecomunicaciones y las tecnologías audiovisuales, que comprenden los desarrollos relacionados con los ordenadores, Internet, la telefonía, los *mass media*, las aplicaciones multimedia y la realidad virtual. Estas tecnologías básicamente nos proporcionan información, herramientas para su proceso y canales de comunicación.

Retomando a Cabero (1996) las características más distintivas de las TIC se pueden sintetizar en las siguientes: inmaterialidad, interactividad, instantaneidad, innovación, elevados parámetros de calidad de imagen y sonido, digitalización, influencia más sobre los procesos que sobre los productos, automatización, interconexión y diversidad.

En este sentido, como comenta González Soto (2009) este camino hacia la sociedad de la información y el conocimiento requiere desarrollar la capacidad de llevar a cabo aprendizajes de diversa naturaleza a lo largo de nuestras vidas y de adaptarse rápida y eficazmente a situaciones sociales, laborales y económicas cambiantes. Este nuevo panorama educativo necesita: Una actualización permanente de los conocimientos, habilidades y criterios (aprendizaje a lo largo de la vida). Una mayor relevancia del dominio de los procesos y estrategias cognitivas y metacognitivas frente al de los contenidos (aprender a aprender). Un cambio en el concepto de alfabetización que contemple nuevos campos, como el de la comunicación mediada, el multimedia en red o las nuevas pantallas. Una evolución desde el aprendizaje individual hacia el aprendizaje en grupo y luego hacia el aprendizaje en comunidad, donde el conocimiento se construya socialmente. Una modificación en los papeles de profesores o formadores y de los alumnos. Un alumno que deje de ser un mero acumulador o reproductor de conocimientos y que pueda llegar a ser un usuario inteligente y crítico de la información. Unos profesores formados y con confianza en las TIC, que sean capaces de utilizarlas más allá de reforzar su práctica tradicional. Unos centros educativos

flexibles, capaces de generar nuevas formas de organización y unos sistemas de formación que garanticen el acceso al aprendizaje electrónico.

Escudero (1992) resalta los siguientes aspectos relativos al uso pedagógico de las nuevas tecnologías:

- El uso pedagógico de las nuevas tecnologías por parte de los profesores representa un pilar fundamental para promover y desarrollar las potencialidades que tienen los nuevos medios en orden a propiciar aprendizajes de más calidad.
- Los profesores son sujetos activos que tienen su propia forma de entender su práctica, y sus concepciones y habilidades profesionales conforman el tipo de uso que hacen de distintos programas y medios educativos.
- Facilitar el uso de nuevos medios requiere crear condiciones adecuadas para la clarificación de las funciones, los propósitos y las contribuciones educativas de los mismos.
- El uso pedagógico de medios requiere cuidar con esmero las estrategias de formación del profesorado. Dichas estrategias han de incluir diversos tipos de formación propiamente tecnológica, que permita el dominio de nuevos medios; específicamente educativa, que posibilite su integración en el currículum; y un tipo de formación que capacite para llevar a cabo este tipo de innovación en el contexto escolar.
- Para hacer un buen uso pedagógico de los medios es necesario comprometerse con el desarrollo en situaciones naturales de enseñanza, crear apoyos pedagógicos durante la puesta en práctica, tener disponibilidad de materiales, un trabajo reflexivo y crítico por parte del profesorado y el establecimiento de ciertas condiciones y procesos institucionales que reconozcan y potencien el uso pedagógico continuado.

3.6 Las TIC y la formación docente

Como se ha mencionado anteriormente, las tecnologías evolucionan a gran velocidad a tal punto que a veces no se alcanza a evaluar su real impacto cuando ya se están implementado en los centros educativos (Cabero, 2001). Estas tecnologías en sí misma no suponen una oferta pedagógica como tal, sino que su validez educativa impacta en el uso que los agentes educativos o las comunidades educativas hagan de ella. La formación del profesorado en TIC es una de las áreas prioritarias en la actual sociedad del conocimiento, es un aspecto clave para lograr la plena incorporación de las TIC a la enseñanza y el aprendizaje. De ahí que la formación de profesorado en TIC y con TIC se convierta en uno de los factores claves para su uso y utilización en los sistemas de formación (Cólas y de Pablos, 2004).

Las necesidades de formación continua de los docentes es ampliamente reconocida en los contextos relacionados a la formación permanente de docentes, esta necesidad se ve incrementada al incorporarse TIC como herramienta de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje. La inserción de las TIC en los contextos educativos pueden reportar beneficios para el sistema educativo en su conjunto: alumnos, docentes y la comunidad educativa en general. En el caso de los docentes, las tecnologías ponen a su disposición diversos recursos digitales: software, documentos, página web, etc., facilitan la participación en redes de docentes, apoyan el trabajo de proyectos en forma colaborativa con otros centros educativos (Collins, 1998; Harasim et. al., 2000; Hepp, 2003; Duarte y Van den Brink, 2003).

Respecto a la incorporación de las TIC en el contexto educativo, influyen diversos factores, para Cabero, Duarte y Barroso (1997) posiblemente uno de los más significativos sea la formación y el perfeccionamiento que el profesorado tiene para su integración en los contextos de enseñanza-aprendizaje. Estos autores coinciden con Cebrián de la Serna cuando afirma que: "Hoy, la calidad del producto educativo radica más en la formación permanente e inicial del profesorado que en la sola adquisición y actualización de infraestructura" (Cebrián de la Serna, 1995 en Cabero, et al., 1997). Al investigar las barreras históricas relacionadas con la inserción de la tecnología en el aula de K-12, Leggett y Persichitte

muestran que los profesores citan en forma consistente cuatro categorías básicas de barrera: tiempo, acceso, recursos, y la especialización de los docentes (en Muilenburg y Berge, 2001).

Un factor adicional es la formación inicial de los docentes de ahí que diversos programas, en diferentes partes del mundo, están desarrollando esfuerzos a nivel de las universidades e institutos de formación para que los futuros maestros ingresen a la vida profesional con un manejo adecuado, desde el punto de vista pedagógico, de los recursos que ofrece la tecnología informática (Fluck y Gough-Watson, 1999; Ohio Schoolnet Comission, 1999). Pero esto no es suficiente se necesita también llegar a los docentes en ejercicio y familiarizarlos con el uso de las tecnologías, que descubran en ellas nuevas formas para enseñar, pero también para formarse en forma continua junto a otros colegas, compartiendo experiencias y reflexionando sobre las prácticas educativas.

Es habitual relacionar el tema de las TIC y la educación reducido exclusivamente a los aspectos didácticos –centrales y relevante por cierto-, considerándolos unos medios más sin asumir que las TIC están cambiando el mundo para el que los docentes estamos educando, luego es necesario definir nuestras prioridades como educadores. (Adell, 1997. p. 36).

Respecto a la inserción de las TIC, desde la investigación en educación los resultados presentan diferentes visiones no siendo para nada concluyente en el sentido de si estas tecnologías mejoran o no los aprendizajes, sin embargo:

La interacción con las TIC tiene efectos no sólo cuantitativos, de la ampliación de la oferta informativa, sino también cualitativos por el tratamiento y utilización que podemos hacer de ella. De cara a la educación nos sugiere que estas TIC se conviertan en unas herramientas significativas para la formación al potenciar habilidades cognitivas, y facilitar un acercamiento cognitivo entre actitudes y habilidades del sujeto, y la información presentada a través de diferentes códigos. (Cabero, 2004. p. 12).

4. CAPÍTULO IV. LA DESERCIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN PROGRAMAS VIRTUALES

4.1. La deserción en ambientes virtuales de aprendizaje

Para Restrepo (2005) en Colombia la educación virtual en la educación superior ha venido de la mano de la educación a distancia. “Existen vínculos de continuidad histórica, de propósito social y de desarrollo metodológico entre la educación a distancia y la educación virtual, al punto de que esta última es considerada como la última generación en la evolución de la primera” (p.1).

Aunque existen modelos para estudiar la deserción en programas de educación a distancia es necesario conocer sus diferencias respecto a los métodos tradicionales de educación superior. Moore (1989) introdujo la teoría de la independencia en el aprendizaje y sugirió que el éxito del proceso de enseñanza puede alcanzarse, incluso, si el profesor y los estudiantes están físicamente separados durante este proceso.

Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2009), en la actualidad, el avance tecnológico en las comunicaciones “ha ampliado la posibilidad de interacción por lo que los medios disponibles facilitan la relación entre grupos de estudiantes y entre estudiantes y profesores que participan en programas de educación a distancia” (p. 7).

Stojanovic (2001) diferencia tres etapas en las cuales se define el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación a distancia:

- Etapa 1: caracterizada por el uso de material escrito entregado vía postal y por la carencia de una interacción auténtica entre el profesor y el estudiante.

- Etapa 2: se distingue por el uso de varias tecnologías como radio, audio, televisión, y con una difusión masiva de mensajes. Sin embargo, predomina la comunicación unidireccional.

• Etapa 3: basada en una comunicación que permite la interacción entre quien origina el material, el docente, y el estudiante; también se promueve la participación e intervención ya sea en forma individual o grupal. Las tecnologías de esta generación son materiales impresos, uso de Internet, video conferencias y cursos virtuales, entre otras.

Holmberg (1989) definió a la educación a distancia como un término que cubre varias formas de estudio, que no son continuas ni directamente supervisadas por el profesor en el salón de clase. Sin embargo, motivan la generación de un sistema de guías y tutorías.

Según Keegan (1990) la educación a distancia se definió en términos de una separación entre profesores y estudiantes que requiere del uso de diversos medios de comunicación bidireccional y de la influencia de un sistema de educación y una base de operación industrial.

El estudio de la deserción en educación a distancia ha sido tema de interés para países como Estados Unidos, Inglaterra y Australia, que se basan en el modelo propuesto por Tinto (1990), coincidiendo en mencionar que:

Un sistema de educación a distancia se destaca por tener alumnos adultos, estudiantes de tiempo parcial, trabajadores de tiempo completo, con responsabilidades familiares y que viven en zonas rurales o alejadas, en este sentido los factores o barreras más importantes para culminar con éxito un programa de pregrado a distancia se refieren a las características personales, el tipo de programa y el soporte que da la institución a esta clase de estudiantes” (p. 12)

Lo que incluye los medios que la institución utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como videos, conferencias, contacto telefónico, reuniones ocasionales y disponibilidad tecnológica entre otros; más que la integración académica y social.

Dichos factores asociados a la deserción son: “carencia de tiempo, escasa tutoría, poca información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, falta de soporte y dificultad de comunicación con las instituciones” (Fozdar, Kumar & Kankan, 2006, p. 24). Dicho estudio se fundamenta en el modelo propuesto por Kember (1989), un modelo longitudinal para estudiar los factores que determinan la deserción en programas de educación a distancia. En dicho modelo se incluyen aspectos de motivación y componentes de integración académica y social. A diferencia del modelo propuesto por Tinto (1990), la integración social se refiere

a la capacidad del estudiante para alternar el estudio con la familia, el trabajo y la sociedad. Finalmente, Kember incluye un análisis costo-beneficio cuando el estudiante valora el costo de oportunidad del tiempo dedicado a estudiar y el beneficio percibido por la eventual cualificación.

Este modelo, unido a las ideas propuestas por Galusha (1997) y Fozdar, Kumar y Kankan (2006) permite establecer las variables que posiblemente explicarían el proceso de deserción de un estudiante en un programa de educación virtual y a distancia. Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2009) este esquema de análisis sirve, además, “para evaluar la viabilidad de los programas ofrecidos por las instituciones, en este último caso, el análisis costo-beneficio evaluaría el impacto del programa en el desarrollo de la región” (p. 28).

Es comprensible que los actuales motivos que causan la deserción no sólo en los ambientes virtuales sino también en la enseñanza presencial tradicional, se asocia a factores como el económico, familiar, condiciones de salud y el tiempo de dedicación a estos tipos de modalidades educativas. Pero en los últimos años aunque existe el contraste del incremento de acceso a esta modalidad se encuentra una deserción también incrementada por causas que no sólo están en dichos aspectos, sino aparecen causas emergentes como la estigmatización y percepción de baja calidad de la formación en lo virtual.

Esto se acentúa principalmente ya que aunque se asocian aspectos como la facilidad de acceso, los cursos masivos y lo atractivo de estas metodologías en línea, pero muchas veces al interior tratar de replicar prácticas de lo presencial a lo virtual (que muchas veces no son las mejores), son las que desencadenan al interior de estos escenarios una serie de tensiones que repercuten en esos factores asociados a la calidad. La falta de diseño de contenidos, metodologías poco innovadoras, recursos educativos precarios, y ante todo la falta de acompañamiento y seguimiento a la formación del estudiante, debido a la falta de una acción tutorial, son causas que impactan en el abandono de los estudios por parte del estudiantado en algunas ocasiones.

Al respecto, estudios realizados por Park & Choi (2009), destacan estos aspectos sumados a la integración social dentro de los cursos en línea, la integración académica de actividades y usuarios, la usabilidad de los recursos ya la escasa motivación entre otros aspectos (figura 1).

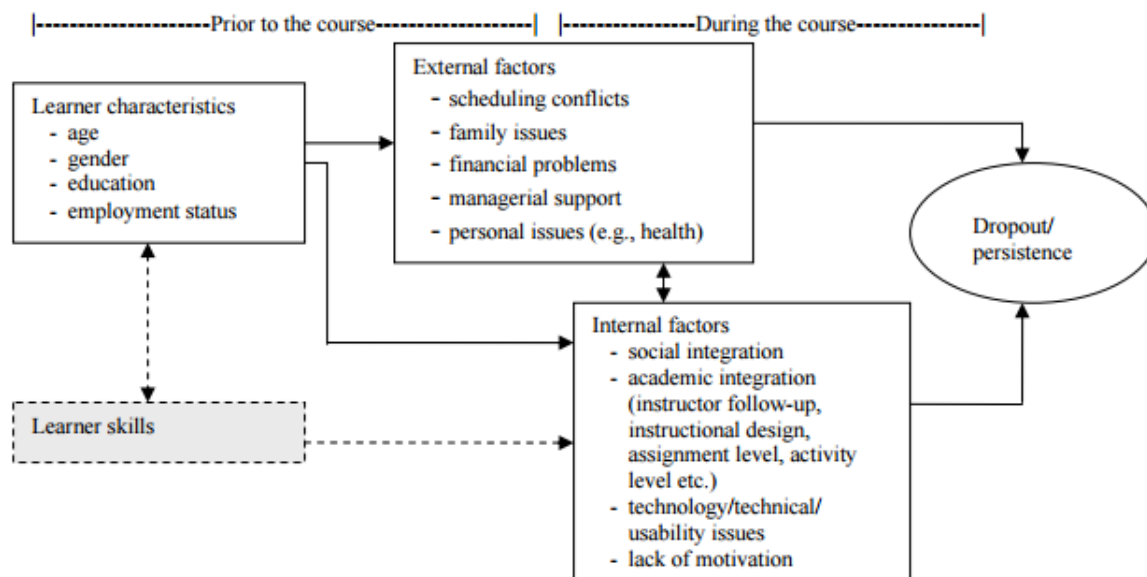


Figure 1. Theoretical framework for adult dropout in online learning (Park, 2007)

Figura 1. Aspectos teóricos que influyen en la deserción en programas virtuales y en línea. Fuente: Park & Choi. 2007

Por tanto la deserción en ambientes virtuales es un fenómeno de corte multifactorial, donde inciden aspectos de corte interno y externo que de ser diagnosticadas sus posibles causas, se pueden generar y enfocar acciones que contribuyan a su reducción.

5. CAPÍTULO V. CONTEXTUALIZACIÓN

5.1 La educación virtual en Colombia

Para Facundo (2006), la educación virtual en Colombia, como en muchos otros países, “no se puede concebir o restringir tan sólo al ofrecimiento de aquellos programas académicos que utilizan medios digitales para la entrega de contenidos a estudiantes remotos”. Solo es una de las aplicaciones de las tecnologías digitales. En educación existen otras experiencias “virtuales”.

Es el caso de prácticas presenciales que desarrollan o aplican las nuevas tecnologías para lograr que la interiorización y apropiación de los diversos conocimientos sociales, que conforman la esencia de cualquier proceso educativo, sean más atractivas, más flexibles, más actuales en la búsqueda globalizada de “información de punta”, más fácilmente asimilables, más colaborativas y/o más eficaces. Las TIC ofrecen, tanto en la modalidad presencial como a distancia, vastas perspectivas para mejorar la planeación y práctica pedagógicas de una y otra modalidad, así como para incidir sobre las mismas instituciones de educación, produciendo cambios profundos en su estructuración, funcionamiento y desarrollo.

Si analizamos los inicios de la educación a distancia/virtual en Colombia se remontan a 1992, cuando el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey en convenio con la Universidad Autónoma de Bucaramanga y, posteriormente (1995/96) con las universidades que conforman la Red José Celestino Mutis, ofertaban programas académicos a distancia (maestrías), mediante clases satelitales producidas en México. Igualmente se dieron cursos producidos desde el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa – ILCE, desde la Universidad de Nova (1996), desde algunas universidades españolas (Universidad de Salamanca, UNED y al Universidad Oberta de Catalunya), o desde la Universidad de Calgary (Canadá), algunos de los cuales continúan hasta el presente. (Facundo, 2006. p. 94)

Con todo, y puesto que el papel de las instituciones colombianas en tales convenios era fundamentalmente el de ser *receptoras* de los contenidos y los desarrollos *nacionales*

eran escasos, en sentido estricto éstos deben ser considerados sólo como *antecedentes inmediatos* de la educación a distancia/virtual en el país.

Aunque no se dispone de un censo nacional completo que permita hacer afirmaciones tajantes, todo parece indicar que *1998 podría considerarse como el año de inicio de la virtualidad en Colombia* para las dos vertientes estratégicas anotadas.

Para el caso de la *educación a distancia/virtual*, en ese año suceden diversos acontecimientos que parecen marcar un hito. De una parte dos instituciones comienzan a ofrecer programas de pre-grado soportados en tecnologías virtuales: un programa en la Universidad Militar Nueva Granada (institución oficial) que hace *desarrollos nacionales* tanto en contenido como en tecnología y tres en la Fundación Universitaria Católica del Norte (institución privada), creada específicamente como una universidad totalmente virtual, la primera de su género en el país.

De otro parte, en diversas instituciones, entre ellas la Universidad Nacional, se propone e inicia el desarrollo de cursos en línea, en los cuales se hace gran énfasis en el contenido y en la perspectiva de lo público, de cuidar el desarrollo de los contenidos, monitorear y evaluar los resultados, y no sólo en la tecnología. Simultáneamente en ese año, la Universidad de los Andes inicia el proyecto piloto denominado SICUA (Sistema Interactivo de Cursos Universidad de los Andes), que es una herramienta que se crea en 1998, como un proyecto piloto del Departamento de Ingeniería de Sistemas con fondos Internacional Development Research Centre – IDRC de Canadá, para servir como espacio virtual donde docentes y estudiantes compartieran información, accedieran a la programación y al contenido de los cursos, proveyera mecanismos alternos de comunicación a los tradicionales del aula de clase, permitiera la gestión académica de los docentes y facilita la interacción vía Web. El proyecto se desarrolló dentro de la estrategia expresa de poner las nuevas tecnologías al servicio de los procesos administrativos y de aprendizaje y dentro de la reafirmación de la vocación presencial de la universidad.

De acuerdo con los datos indicativos de la *Encuesta sobre Educación Superior Virtual en Colombia*, desde 1998 existe un crecimiento en tres niveles: *educación continua, especializaciones y programas de pregrado*. El crecimiento más sostenido es en educación continua. A partir del 2001 se aprecia un incremento importante en el nivel de educación de pregrado y en educación continua. En ese año se duplica el número de programas del año anterior. La evolución de los programas virtuales en el nivel de especialización ha sido más lenta, seguramente por las mayores exigencias académicas, aunque se aprecia un salto importante en el 2002. Debe destacarse que en la encuesta realizada *no se reportaron programas nacionales en los niveles de maestría y doctorado*. Una maestría iniciada por la Universidad Pedagógica Nacional en el 2001 no pudo ser tomada en consideración puesto que sólo es parcialmente virtual. Ello indica, sin embargo, que han comenzado ya a realizarse los primeros esfuerzos en estos niveles por parte de algunas instituciones de educación superior.

Comparada la evolución colombiana con la de otros de la región, podría afirmarse que la aparición de los programas de educación virtual en Colombia ha sido tardía. Así por ejemplo, en una encuesta regional realizada por el autor en el año 2001, el Instituto Tecnológico de Monterrey reportó haber iniciado cursos de maestría desde 1989, cursos de educación continuada desde 1990, programas de doctorado desde 1996, y de pre-grado desde 1997. Y otras universidades mexicanas (la Universidad Autónoma de Sinaloa, entre ellas) reportó realizar programas virtuales de pre-grado y maestría desde 1996. Y, en Argentina, para sólo mencionar dos países, la Universidad Nacional de Mar de Plata reportó estar realizando programas de pre-grado desde 1994. Los diagnósticos nacionales que se realizaron en otros países de la región a la par del presente estudio, podrán ampliar y/o confrontar esta observación.

Según el estudio realizado por Facundo (2008), en Colombia, los programas de educación a distancia/virtual presentan varias características definidas en relación con los niveles educativos. Una primera es que *se ha concentrado en tres niveles*: educación continua, que incluye tanto cursos como los denominados diplomados; pre-grado; y especialización.

Una segunda es el *amplio predominio de la oferta por parte de las instituciones privadas* tanto a nivel global (90% de los programas), como en cada uno de los niveles: programas de educación continua (92.86%), programas de pregrado (82.14%) y a nivel de especialización (88.89%). Si bien en el sistema colombiano de educación superior existe, como se indicó, un predominio de las instituciones privadas de educación, la concentración de los programas virtuales ofrecidos por instituciones privadas es superior a dicha proporción.

Una tercera característica es la *mayor concentración de programas virtuales en el nivel de educación continua* (64.62%), particularmente diplomados, frente a los programas de pregrado (21.5%) y de especialización (13.9%).

Una cuarta característica sobresaliente es que, *hasta el año 2002, no existían programas virtuales, al menos aquellos de desarrollo nacional, a nivel de maestría y doctorado.*

Todas estas características pueden estar relacionadas con falta de políticas específicas de fomento. En particular, el rezago evidente de las instituciones oficiales, quienes de acuerdo con su misión deberían tener un marcado interés en el uso de las nuevas tecnologías y el desarrollo de la virtualidad como forma de alcanzar a las poblacionales marginadas y elevar sus niveles de formación y participación dentro de la sociedad.

La concentración de esfuerzos en programas de educación continua (particularmente los diplomados) e incluso en el nivel de especialización, puede considerarse como una tendencia “natural”. De una parte, las instituciones tienen en dichos programas mayor libertad y holgura para realizar las primeras experiencias y experimentar, por cuanto no están sometidas a requisitos académicos tan estrictos. De otra, puede darse, al menos parcialmente en algunas instituciones, el sesgo “comercial” que ha acompañado el desarrollo inicial de las nuevas tecnologías, como forma de resarcir sus costos, particularmente importante para las instituciones privadas de reciente creación. Estos niveles permiten captar así mismo de forma más fácil los nuevos sectores de estudiantes adultos, generalmente profesionales en ejercicio no dispuestos a someterse a las exigencias y controles clásicos de la educación profesional, de las maestrías o de los doctorados, pero interesados en recibir programas de actualización

y especialización, relativamente flexibles y cortos y a diferentes niveles y útiles para su desempeño y ascenso profesional.

5.2 Historia de la UNAD

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia (UNAD) nace hace 34 años (1981), como uno de los proyectos más ambiciosos de la educación a distancia y virtual de los años 80 en el país.

La Ley 52 de 1981, firmada por el presidente de la república de ese entonces Belisario Betancur Cuartas, le da vida a la Unidad Universitaria del Sur de Bogotá, UNISUR. Nace como un establecimiento público del orden nacional adscrito al Ministerio de Educación Nacional.

Evolución

Luego mediante la ley 396 de 1997 , del Congreso de la República, se transforma en Universidad Nacional Abierta y a Distancia , UNAD.

Autonomía

En el siglo XXI la UNAD se consolida como un ideal de progreso y ejemplo nacional e internacional en la modalidad de educación a distancia y virtual. El gobierno le otorga la declaración de autonomía, mediante el decreto 2770 de 2006 por el cual la Universidad se transforma en ente autónomo, es decir asume el fuero de universidad Estatal.

Cobertura

La UNAD, es hoy la primera universidad del país en Educación a Distancia, con más de 60 mil estudiantes y presencia en más de mil municipios del país y con reconocimiento en Estados Unidos como Universidad americana.

De esta forma la UNAD, se ha abierto camino durante casi tres décadas en la permanente labor de generar conocimiento, acorde con las necesidades de las comunidades nacionales e internacionales, respetando, identidades y simbologías y manteniendo un modelo pedagógico que permite la autogestión del aprendizaje.

5.3 Pensamiento Unadista

El pensamiento Unadista responde a un proceso de creación colectiva, íntimamente ligado a la construcción y transformación de la –UNAD- y a la vez, incorporado en un liderazgo visionario, con fuerza espiritual y carácter inspirador, que ha logrado concretar las ideas fuerza, para orientar la existencia y transformación de la universidad, a través de su historia.

Tales ideas fuerza surgieron de las razones que fundamentaron el origen de la institución educativa denominada –UNISUR- desde el año 1982, a partir de la situación problemática relacionada fundamentalmente con la carencia de oportunidades educativas pertinentes a los contextos socioculturales y productivos, expresadas por la Asociación de Juntas de Acción Comunal del Sur de Bogotá de la época (1981).

La problemática del Sur de Bogotá hacía y hace parte de los problemas del país y del mundo actual, especialmente en relación con las limitaciones del sistema educativo en cuanto “la cobertura, la deserción, la pertenencia social de los programas, la distribución geográfica de las instituciones, los altos costos y la falta de recursos humanos”.

Uno de los problemas relevantes de la época y que aún subsiste, es el de la seguridad soberanía alimentaria generado no sólo por la carencia de alimentos sino por el desperdicio

y pérdida de los mismos, por su distribución inequitativa, por falta de procesamiento adecuado, de comercialización justa y de ingresos y salarios suficientes, para que las familias populares de las comunidades locales y globales, satisfagan sus necesidades fundamentales.

En este orden de ideas, -UNISUR- empezó a jugar un papel de experiencia piloto en el Sistema Nacional de Educación Abierta y a Distancia, con el fin de conocer y aplicar comprensivamente los principios, procesos y estrategias de esta modalidad educativa, para la Colombia marginada y popular, en un ambiente de investigación acción participativa, mediante el uso sistemático de medios y mediaciones pedagógicas, y el refuerzo de la comunicación interpersonal y la acción dinámica de grupos.

La Unidad Universitaria del Sur de Bogotá, fue creada mediante la Ley 52 del 7 de Julio de 1981, la cual expresa lo siguiente: “Artículo 1°. Créase la Unidad Universitaria del Sur de Bogotá, con sede en ese sector de la ciudad, como establecimiento público del orden nacional, adscrita al Ministerio de Educación Nacional y con domicilio en la ciudad de Bogotá...”.

Aunque la Ley 52 de 1981 no se refirió a una modalidad de educación específica, y era prioritario organizar y poner en marcha la -UNISUR-, el Gobierno del Presidente Belisario Betancourt tomó la decisión política de impulsar la innovación abierta y a distancia, mediante el Decreto N° 2412 del 19 de agosto del año 1982, por el cual se reglamentó dicha modalidad, y se estableció el Programa de Educación Superior Abierta y a Distancia.

Dentro de este contexto jurídico, -UNISUR- asumió la modalidad Abierta y a Distancia como una de sus esencias fundamentales integrada a la promoción y organización solidaria de las comunidades, para la construcción de la Universidad en las regiones, con énfasis en la racionalidad solidaria y el desarrollo del espíritu emprendedor para la transformación y procesamiento de alimentos, la autogeneración de empleo y la recuperación de la vocación agropecuaria del país, mediante programas pertinentes de capacitación, perfeccionamiento y actualización profesional, dentro del principio de la educación permanente, para el desarrollo humano local y regional.

Desde la perspectiva anterior –UNISUR- definió como fin primordial “la formación integral del hombre y la generación y difusión de la ciencia, la técnica y la cultura, mediante metodologías participativas que le permitan interpretar la realidad y responder preferencialmente, a las necesidades concretas de los sectores marginados del país, de tal manera que el saber metódico, se integre con los más altos valores humanos, para ser factor positivo de crítica, orientación y desarrollo nacional”.

Esta finalidad sirvió de base para definir un perfil integral e integrado del estudiante Unadista:

_ *Como persona* (originalidad, iniciativa personal e imaginación creadora, autonomía de pensamiento, espíritu crítico y coherencia consigo mismo; apertura hacia los demás y capacidad de comunicación y relación humana).

_ *Como profesional* (capacidad para identificar, analizar y comprender problemas de la comunidad y participar con ella en la búsqueda de alternativas de solución; capacidad para generar, comunicar y aplicar conocimientos y metodologías, dentro de su campo de actuación y nivel de desempeño; capacidad para comprender que el desempeño responsable e idóneo de la profesión, implica un proceso permanente de superación humana y profesional).

_ *Como miembro de la sociedad humana* (hoy ciudadano del mundo, con apertura crítica hacia la realidad nacional y universal; conciencia para proteger y aprovechar racionalmente los recursos naturales y sociales de la comunidad y adecuarlos a la satisfacción de las necesidades humanas; decisión para compartir, especialmente

5.4 Modelo pedagógico Unadista

Para la UNAD, (2013) “la condición de aprender autónomamente significa saber superar los obstáculos o limitaciones que se puedan presentar cuando se espera alcanzar, lograr, comprender y aprehender un objeto de conocimiento determinado” (p.18). Para ello se

requiere utilizar capacidades y competencias básicas como la memoria y la atención, la lectura, el saber escuchar, el saber re-escribir, el comprender, el repasar, el programar el aprendizaje, la concentración y la autosuficiencia y con ello tomar la iniciativa de solucionar sus necesidades y la búsqueda de recursos que le permitan construir sus aprendizajes.

Los estudiantes bajo ésta modalidad que hacen parte del grupo de actores que se forman en la institución, han tomado decisiones en aspectos de la vida desde lo afectivo, cognitivo o el expresivo, lo que les permite darle relevancia al aprendizaje autónomo y así ser capaz de identificar y decidir lo que quiere aprender y las condiciones en que va a hacerlo. Con esta forma de aprender, se puede determinar que las personas construyen conceptos y desarrollan destrezas de manera distinta y a ritmos diferentes, que se aprende mejor cuando se tiene la oportunidad de probar o de confrontar los conceptos teóricos y que debido a los cambios constantes el aprendizaje debe ser continuo para poder ser competitivos.

Aunque se susciten debates y controversias sobre el aprendizaje autónomo, cada día es mayor el número de personas convencidas de esta forma de aprendizaje. Sin embargo, todavía hay quienes son escépticos sobre los resultados y el grado de generalizaciones de las prácticas autónomas. Es así como se debe tener en cuenta que para un aprendizaje autónomo hay que contar con unos recursos audiovisuales, recursos institucionales, recursos individualizados, entre otros, que sirvan para apoyar este aprendizaje.

Castro (2006) expresa que el aprendizaje autónomo es permanente, que requiere de autodirección y autocontrol, por tanto, exige de actividades conscientes, planificadas e intencionales para el logro de objetivos propuestos, además de espacios de reflexión que permitan procesos de autoevaluación. Este tipo de aprendizaje convierte al estudiante en un autorrealizador de sus aprendizajes, capaz de definir sus metas, de seleccionar los medios y procedimientos que le permitirán alcanzar los logros, establecer tiempos y condiciones de aprendizaje, además de controlar los resultados a partir de su propia determinación.

Aebli (2007) hace referencia que el aprendizaje autónomo se extiende también a los problemas de la psicología social y de la psicología de la personalidad. No todo aprendizaje autónomo es de por sí aprendizaje aislado. Por el contrario, si los sujetos continúan

aprendiendo por fuera de la escuela, ello se debe a que casi siempre se integran a grupos y asociaciones que les permite colaborar y aprender en el trabajo en común. Quien se encuentra en situación de aprendizaje, debe lograr inicialmente unos rendimientos que implican competencia social y la motivación correspondiente; establecer contactos con los miembros de tales grupos, indagar como les va no solo objetiva sino también interpersonalmente. Se considera por tanto, que también se prepara a una persona al aprendizaje autónomo en la medida en que se le capacita y motiva a tomar parte y trabajar en un grupo.

El aprendizaje autónomo se fundamenta también en el ámbito de la personalidad. Ello ha quedado claro con las reflexiones precedentes. Cuando una persona entra a un grupo, se involucra como un todo. Cuando aprende con y en un grupo, participa todo el hombre. Su madurez personal, su equilibrio, la capacidad de identificación y compromiso y una jerarquía madura de motivos y valores, son los apoyos esenciales en el aprendizaje autónomo. Su éxito está estrechamente ligado a esos rasgos de personalidad. Todo lo que se pueda aportar como educadores a su formación y desarrollo, sirve también para su aprendizaje autónomo.

Tomando el constructivismo, la pedagogía activa, cognitiva, la andragogía y el aprendizaje autónomo como fundamentos pedagógicos del programa, cada módulo de la estructura curricular define los propósitos de formación y su articulación con los perfiles ocupacional y profesional del programa.

Teniendo en cuenta el Componente Académico del PAP Solidario (UNAD, 2013), se hace énfasis en: la apropiación crítica de la realidad, la construcción creativa del conocimiento y del sí mismo, la aplicación práctica del conocimiento. No se puede olvidar un factor muy importante como es la investigación, motivación para el desarrollo y creación de conocimientos, para el progreso de la humanidad. También el plan ha tenido en cuenta los lineamientos dados por el ICFES para el Examen de Calidad de la Educación Superior, orientaciones internacionales, como el proyecto Tuning y los propuesto en el convenio Andrés Bello.

De la misma manera, la misión de la UNAD (2008) es clara respecto a:

“Contribuir a la formación para todos, mediante la investigación, la acción pedagógica, la proyección social y las innovaciones metodológicas y didácticas en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación TIC, para acompañar el aprendizaje autónomo y el desarrollo humano sostenible de las comunidades locales y globales, con calidad, eficiencia y equidad social” (p. 7).

De esta manera, los programas que ofrece la UNAD, están enmarcados dentro de la formación y la educación para todos, ya que puede estar al alcance de aquellos que se comprometan a abordarlo, tiene un campo de investigación y una acción pedagógica definida para el trabajo académico. El programa busca que el profesional interactúe activamente en su comunidad local, nacional y aún internacional, por su capacidad, en cualquier parte y cualquier contexto. El programa desde la tecnología, tiene un componente significativo que da al licenciado herramientas para abordar las tecnologías de la información y la comunicación TIC, además cumple con la filosofía del proyecto académico de la UNAD, en cuanto busca que el estudiante desarrolle su propio proceso de aprendizaje, (Aprendizaje Autónomo) en el cual éste es el principal protagonista de todo el proceso académico y especialmente de su formación profesional.

Es así como el Proyecto Académico Pedagógico PAP Solidario v 3.0 (2013) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, expresa una dimensión de futuro y un camino e impulso para seguir construyendo respuestas de mejoramiento continuo en los diferentes ámbitos de la universidad, por lo tanto es guía para acompañar el proceso de reflexión permanente, sujeto a cambios e innovaciones que cumplan con las políticas de ampliación de la cobertura educativa, con calidad académica, eficiencia administrativa y equidad social. Se pretende el desarrollo de un pensamiento crítico, autónomo e innovador, que garantice el reconocimiento de las necesidades y potencialidades de los contextos regionales, la diversificación de los programas curriculares, la flexibilización de los planes educativos, el aprendizaje autónomo, la autogestión formativa y la validación del conocimiento que se genera, se apropia y se socializa en la Universidad.

El Proyecto Académico Pedagógico PAP Solidario v. 3.0, estructura seis componentes, íntimamente articulados y relacionados entre sí:

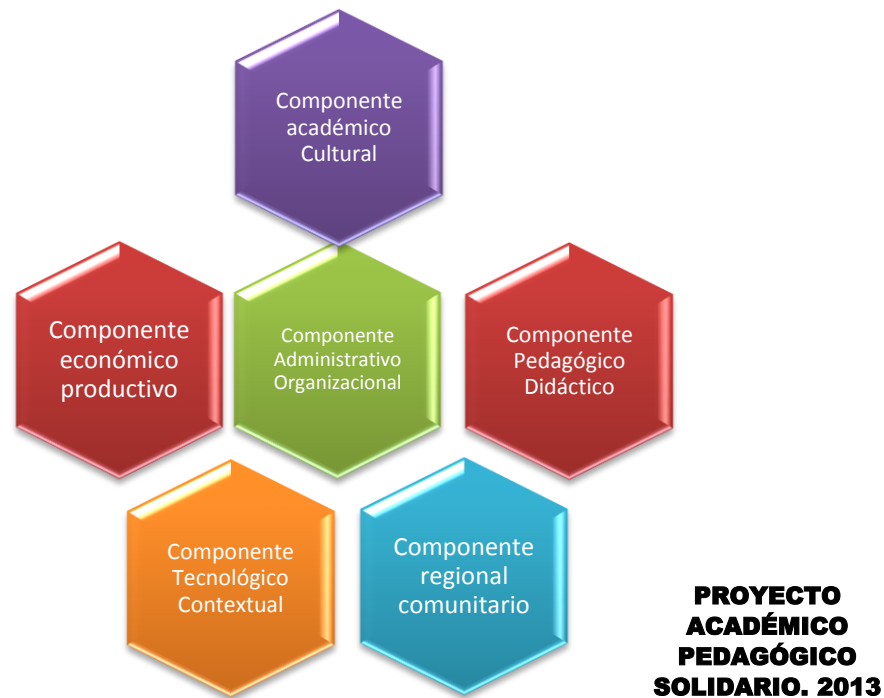


Figura 2. Componentes del Proyecto Académico Pedagógico de la UNAD versión 3.0.

Fuente: PAP Solidario UNAD. 2013

- Componente Académico – Cultural.

Para la UNAD (2013), el componente Académico - Cultural, constituye la columna vertebral y el hilo conductor de la razón de ser de la Universidad, considerada no sólo como institución de educación superior carácter público, sino como espacio específico de la cultura, con un principio propio de racionalidad pedagógica y un objeto específico de conocimiento, estudio e investigación. Está integrado por seis responsabilidades básicas: la Investigación, la formación como acción pedagógica sistemática, el Desarrollo Regional y la Proyección comunitaria, la inclusión, la innovación tecnológica y la internacionalización, como se ha mencionado en las páginas anteriores. En esta triada juega un papel fundamental la

investigación en sus diferentes formas (formativa, disciplinar, interdisciplinar...), en articulación con la acción pedagógica sistemática y la proyección social de la Universidad.

El desarrollo de la academia lo asume la Universidad mediante el cumplimiento de la voluntad de formación integral de la persona humana, la voluntad de producción y socialización del saber científico y la voluntad de servicio a la comunidad. Igualmente, el desarrollo de la academia está íntimamente relacionado con el acompañamiento del aprendizaje autónomo, significativo y colaborativo.

- El componente pedagógico-didáctico

El componente Pedagógico-Didáctico, representa para la UNAD (2013), la reflexión y el sentir universitario frente a la necesidad de asumir un cambio radical de los enfoques tradicionales utilizados en la docencia llamada “bancaria”, retórica e instrumental y que confunden la información con el conocimiento, la formación con la instrucción y la educación con la capacitación, el entrenamiento o la escolarización, con énfasis en la enseñanza, para asumir un paradigma centrado en el aprendizaje.

Con el nuevo paradigma pedagógico centrado en el aprendizaje, se hace énfasis en la autonomía y en la autogestión del conocimiento, apoyado por múltiples mediaciones pedagógicas y tecnológicas, desde criterios pedagógicos y didácticos para un aprendizaje metódico y sistemático, autónomo y significativo.

En este componente se hace énfasis en currículos por competencias dirigidos a la formación de valores fundamentales como la solidaridad, la fraternidad, la responsabilidad, el comportamiento ético, el cumplimiento de metas y tareas, así como en la autogestión de la

formación, mediante la pedagogía solidaria de calidad, las didácticas específicas y la práctica de la libertad, el ejercicio de la justicia y de la equidad social.

- El Componente Tecnológico-Contextual

Para la UNAD (2013), el componente Tecnológico-Contextual, constituye el soporte mediático, expresado en diferentes formatos, para el acompañamiento del aprendizaje propio de la Educación Abierta y a Distancia, a partir de la producción y utilización de diferentes mediaciones pedagógicas mediadas por tecnologías tradicionales y tecnológicas

- El Componente Regional-Comunitario

Para Universidad Nacional Abierta y a Distancia (2013), el componente Regional – Comunitario es inherente a su razón de ser, porque lleva la proyección social a un ámbito concreto de actuación, y eleva la cuestión social a la categoría de proyecto político, ético y vital, con énfasis en la educación comunitaria. “Representa la intencionalidad social, solidaria y participativa unadista, su compromiso solidario con las comunidades regionales académicas y no académicas y el reconocimiento de sus respectivas tradiciones y potencialidades productivas y culturales, con sus necesidades, preguntas e inquietudes” (p.59).

- El Componente Organizacional-Administrativo

Para la UNAD (2013), el componente Organizacional – Administrativo, comprende la reflexión acerca del meta sistema organizacional denominado UNAD, como el conjunto de estructuras, mecanismos, dispositivos y relaciones entre las personas que conforman la organización y que utilizan sus capacidades, creatividad, potencial de aprendizaje y recursos disponibles para lograr la Misión y los fines institucionales.

- El componente Económico-Productivo.

Finalmente, el componente Económico productivo, fundamenta para la UNAD (2013) la consolidación del Proyecto Académico Pedagógico Solidario para el desarrollo autónomo y auto sostenible de las regiones, mediante diferentes formas asociativas centradas en el valor pedagógico e histórico del trabajo humano, considerado éste como un proceso constitutivo de la cultura, generador de bienes materiales y espirituales y de las condiciones reales que hacen posible la existencia humana, la auto conservación de la especie y la transformación de la realidad.

La Escuela de Ciencias de la Educación, como núcleo en la formación de formadores, interroga, construye y transfiere conocimiento alrededor de los discursos y las prácticas educativas, pedagógicas y didácticas, con el fin de aportar a la formación de ciudadanos líderes en la pedagogía, la investigación, la proyección social, las innovaciones metodológicas y didácticas, con la orientación del Proyecto Académico Pedagógico solidario de la UNAD, para contribuir al desarrollo sostenible de las comunidades locales y globales con calidad, eficiencia y equidad social.

Lo anterior significa que el hombre formado integralmente se caracteriza por su actitud más que por sus conocimientos; por su comportamiento más que por su erudición; por el uso que él hace de sus aprendizajes más que por la información que posee, y por la forma cómo actúa frente a los problemas personales, laborales, comunitarios, nacionales e internacionales.

5.5 La Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD

La Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD, es una de las facultades de más reciente surgimiento en la UNAD. Fue creada en el año 2007 debido a su necesaria presencia en el

liderazgo de gestar el pensamiento pedagógico de la UNAD y por supuesto la presencia en el país de la formación de docentes donde se ha hecho presencia en la construcción de política pública en el sector educativo y formación en sus 4 pregrados y 3 posgrados.

La proyección de la escuela se encuentra articulada con la misión institucional de alcanzar el liderazgo en Educación Abierta y a Distancia en el ámbito nacional, en ella reposa la responsabilidad de asesorar y orientar políticas y procesos educativos en ambientes virtuales de aprendizaje. Del mismo modo, su relación se encuentra en lo dispuesto en el Proyecto Académico Pedagógico Solidario (PAPS, 2013, p. 120) en el cual se hace referencia a que la existencia de la universidad implica: “el reconocimiento del carácter antropológico, cultural y social de la tecnología y, de manera específica, de la e-tecnología, concebida además como factor de equidad e inclusión social, en cuanto la modalidad de educación a distancia está anclada y se sostiene por el carácter mediado de la e-pedagogía que utiliza para la producción de dispositivos, procesos de aprendizaje, organización didáctica de conocimientos e interacciones con fines sistémicos de formación.

5.5.1 Objetivos de la Escuela ciencias de la Educación de la UNAD

- Incorporar el modelo de formación e - learning en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje constituido por las e mediaciones, los e – mediadores, los e – medios, los e-estudiantes y la e- evaluación.
- Promover la apropiación teórica y práctica de una educación que privilegie la acción pedagógica liberadora que permita el desarrollo de las potencialidades de los sujetos, su acción reflexiva, creativa, crítica y socialmente responsable.
- Fundamentar el diseño curricular por núcleos problémicos que permitan el desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo, el pensamiento complejo, crítico y reflexivo, con el propósito de establecer estrategias para la renovación y diseño de currículos que se ajusten a las necesidades formativas de la universidad, de las disciplinas y de la sociedad.

-
- Investigar, de manera permanente, el impacto de las redes académicas como generadoras de conocimiento, en las que se den procesos de aprendizaje y se desarrollen habilidades comunicativas, que formen parte de la memoria institucional y contribuyan a la alfabetización tecnológica, con lo cual se contribuya al reconocimiento de las subjetividades que se forman en los ambientes virtuales de aprendizaje.
 - Investigar para innovar en la didáctica, la pedagogía y el currículo de manera inter y transdisciplinar como estrategia para la generación de alternativas de comprensión y solución a los problemas educativos que aquejan a la sociedad contemporánea.
 - Reflexionar acerca de los cambios que se han generado en la educación a lo largo de la historia teniendo como marco de referencia una visión retrospectiva y/o prospectiva, que permita articular los programas de la escuela a los planes nacionales de desarrollo.
 - Crear alternativas pedagógicas y educativas innovadoras que permitan la expresión de formas otras de representar y transmitir múltiples realidades, conocimientos y saberes sin reducirlas a un patrón único ni a un modelo cultural hegemónico, con el fin de establecer una posición crítica en la construcción de diferentes perspectivas y tendencias de lo educativo, lo pedagógico y lo comunitario.
 - Liderar los lineamientos institucionales en investigación pedagógica, que involucren una acción participativa de los diferentes actores educativos (Docentes, estudiantes instituciones, comunidad) mediante las permanentes inquietudes e interrogantes en relación a la formación en Ambientes Virtuales de Aprendizaje.

En cuanto a la formación investigativa la escuela oferta 3 especializaciones las cuales fomentan la cultura investigativa y el espíritu emprendedor para el diseño y desarrollo de procesos de innovación social, tecnológica, productiva y científica, que contribuyen a dar soluciones acordes con las necesidades y posibilidades de los diferentes contextos regionales y socioculturales.

Por otra parte las redes académicas que se generan en la escuela, buscan promover la construcción de las redes apoyadas en tecnologías para consolidar las comunidades

académicas de docentes, tutores, estudiantes y egresados que promuevan los principios y la investigación.

5.6 La acción tutorial en la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD

Los primeros protagonistas de la calidad académica son todos y cada uno de los tutores con los que cuenta la Escuela, en el acompañamiento del aprendizaje y por tanto no se reconocen como dueños del saber, sino gestores y dinamizadores del mismo con sus estudiantes.

Tanto los roles, como las diferentes funciones de los tutores dentro de sus aulas virtuales, son determinantes para garantizar la calidad y la eficacia del proceso de aprendizaje que se desarrolle a través de una plataforma. El fin de la actividad de los tutores es incrementar la competencia, la comprensión y la actuación autónoma de sus estudiantes.

A continuación se evidenciarán los roles y las funciones de un tutor virtual:

Roles: El proceso de aprendizaje dado a través de la red debe estar enmarcado en un ambiente educativo enriquecido con los parámetros del aprendizaje significativo y constructivista, en la siguiente gráfica se presentan los roles de un tutor de formación virtual:

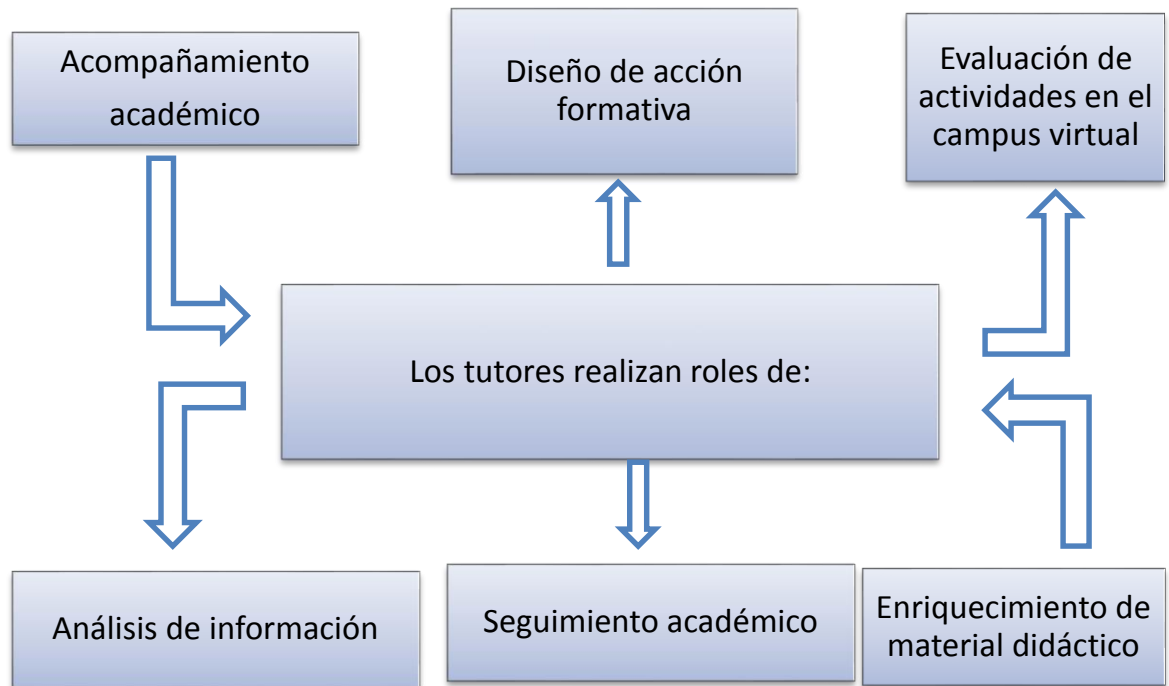


Figura 3. Roles de tutoría virtual en la UNAD. Fuente: PAP Solidario UNAD. 2010

- *Acompañamiento académico:* El tutor dentro su quehacer debe estar asistiendo durante todo el proceso de construcción del aprendizaje a sus estudiantes, bien sea desde preguntas mínimas, hasta grandes incógnitas, generando un pensamiento crítico y a la vez creativo, originando ambientes de trabajo colaborativo, todo esto encaminado hacia el cumplimiento de los objetivos planteados al inicio del curso académico.
- *Diseño de acción formativa:* El tutor juega un papel muy importante en la acción formativa ya que éste no es un transmisor de conocimiento sino un proveedor de recursos pedagógicos y técnicos que faciliten el proceso de formación en las diferentes aulas virtuales y en los diversos entornos tecnológicos.

- *Evaluación de actividades en el campus virtual:* Este rol puede ser de carácter objetivo o subjetivo, con las evaluaciones el tutor puede establecer un diagnóstico de cómo se está llevando a cabo el proceso de aprendizaje y tomar las acciones correspondientes de acuerdo a los resultados obtenidos en cada una de las actividades propuestas por el director del curso.
- *Seguimiento académico:* Esta parte va de la mano con el anterior rol ya que mediante los resultados obtenidos se puede determinar qué tan provechosa está siendo la formación. Mediante el seguimiento académico el tutor debe motivar al estudiante, para obtener mejores frutos. *Un ejemplo* de este rol es la realización por parte del tutor de las alertas tempranas.
- *Análisis de información:* El tutor debe estar siempre en continua actualización de la información que se está manejando, realizando un exhaustivo análisis, de los materiales encontrados; tomando los más importantes y desechando lo que no aporta nada al proceso, es decir que dicho tutor debe contar con el perfil adecuado para realizar esta acción.
- *Enriquecimiento de material didáctico:* Tomando como punto de partida la función anterior y basándose en experiencias laborales y conocimientos previos, el tutor estará en la capacidad de enriquecer el material didáctico y aportando al mejoramiento de las actividades propuesta, es decir que el tutor debe estar en una buena comunicación con el director del curso, haciendo parte de la red del curso académico, para poder realizar de la mejor manera este rol.

5.7 Características de los programas de Posgrado de la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD

La Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD, al año 2015 ofrece 3 especializaciones como programas de posgrado. Dichos programas apoyan la tarea fundamental de la escuela y la universidad en promover el desarrollo humano sostenible de la sociedad y, en especial, de las comunidades menos favorecidas social y económicamente; el accionar pedagógico se fundamenta en el aprendizaje autónomo, con base en los principios y prácticas de la educación a distancia apoyada en las TIC y, nuestra acción educativa se caracteriza por la creatividad e innovación, la búsqueda constante de la excelencia y la calidad en todos sus procesos y servicios, la concepción global e internacional de sus programas, la deliberación intelectual libre y respetuosa, la eficiencia y la equidad social.

Dichos programas son:

5.7.1 Especialización en pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, a través de la especialización en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo tiene como propósito formar profesionales que se interesan en el proceso de formación del individuo humano, lo cual se traduce en educar y acompañar al individuo en su hacerse persona. Mostrando a otros que es posible aprender de manera autorregulada, fomentando el aprendizaje autónomo en sí mismo y en otros. Esta Especialización permite comprender que haciendo uso de los recursos técnicos es posible aprender por sí mismo.

Propósitos generales:

- Propiciar espacios de reflexión para que los participantes conceptualicen sobre estrategias pedagógicas y sobre educación abierta y a distancia, sus especificidades e implicaciones para la práctica pedagógica.
- Proporcionar elementos teóricos, metodológicos y técnicos que permitan la construcción de una pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo.
- Llevar a cabo estudios de teorías, investigaciones y prácticas relacionadas con el aprendizaje autónomo.

- Investigar las necesidades en el campo de su competencia y proponer mecanismos para satisfacerlas mediante el empleo del conocimiento.
- Facilitar el desarrollo personal y social del estudiante mediante procesos de autogestión y autorregulación.

5.7.2 Especialización en Educación, Cultura y Política

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, a través de la Especialización en Educación, Cultura y Política, tiene como propósito formar profesionales que se especializan en generar dinámicas pedagógicas y educativas en los diferentes contextos, desde el estudio de tradiciones culturales, reconociendo los diferentes componentes sociales. Desde el saber interdisciplinar de cada uno de los actores que participan en la especialización, se construye conocimiento desde los diferentes multicontextos y realidades propias de nuestro país.

Propósitos generales:

- Orientar al estudio interdisciplinario de las complejas interrelaciones entre cultura, política y educación en Colombia.
- Desarrollar el sentido analítico y crítico, para fomentar en el futuro especialista una nueva actitud frente a la multiculturalidad y a los Derechos Humanos.
- Generar una actitud investigativa frente a la educación, la cultura y la política.

5.7.3 Especialización en Educación Superior a Distancia

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, a través de la Especialización en Educación Superior a Distancia tiene como propósito formar profesionales que se especializan en generar dinámicas pedagógicas con base en las tecnologías comunicativas,

elaborar módulos y herramientas pedagógicas propias para su disciplina, desarrollando nuevos modelos pedagógicos auto-formativos, generando propuestas de investigación que aborden problemáticas educativas y pedagógicas, multiplicando los conocimientos relacionados con el enfoque y las perspectivas investigativas sobre las pedagogías multimediales

Propósitos generales:

- Lograr en los estudiantes un nivel de competencia pedagógica para su desempeño en los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por las nuevas tecnologías de la información y comunicación dentro del modelo de educación a distancia.
- Proporcionar herramientas teóricas e instrumentales vinculadas con las prácticas docentes, que posibiliten las innovaciones educativas y los procesos de evaluación propios de cada disciplina.
- Generar un espacio de discusión y pensamiento en torno al papel de las nuevas tecnologías en la educación a Distancia.
- Establecer líneas de investigación que posibiliten abordar, a partir de análisis regionales, los distintos ámbitos de impacto de la educación a distancia.

6. CAPÍTULO VI. PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

6.1 Definición del Problema

Los alcances de la presente propuesta se enfocan a analizar las condiciones características de la tutoría virtual para la educación a distancia desde la virtualidad en una institución de educación abierta en Colombia. La Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) es la universidad pública en Colombia con mayor número de estudiantes. Sus casi 70.000³ estudiantes a diario interactúan en campus virtual, donde se hace la formación en 25 carreras profesionales de pregrado y 7 posgrados. El índice de deserción según el informe del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2011) para el caso de la UNAD estaba en el 52.3%.

Una de las causas detectadas de dichos datos de deserción, se puede hallar gracias al estudio realizado por Ángel Facundo (2008), donde se explicita que uno de los factores que puede causar mayor preocupación en esta cifra para la UNAD, es que muchos de los estudiantes manifiestan la dificultad de comprensión de la metodología virtual, sumado a ello se evidencia en dicho estudio la falta de acompañamiento en algunos casos de los tutores y sumado a ello una debilidad en las formas de interacción y la calidad de los materiales.

Como se puede observar, es necesario profundizar en dichas causas con el fin de garantizar la educación y la formación a estas personas que como se manifestó en un apartado anterior, ven en la UNAD como la mejor opción debido a su presencia nacional, la mediación virtual y su carácter oficial.

De esta manera la presente investigación plantea como aspecto fundamental a indagar, el análisis a profundidad del sistema de tutoría virtual de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD, ya que de ésta manera se puede ahondar en hallar los diversos factores que inciden en la formación de calidad de los estudiantes bajo esta modalidad.

A partir de lo anterior se plantea la siguiente pregunta de investigación:

³ Según datos del Sistema Nacional de información en Educación Superior SNIES (2015), la UNAD cuenta con 71.280 estudiantes matriculados.

¿Cuáles son los factores asociados a la deserción estudiantil presente en los sistemas de tutoría virtual que inciden en la formación posgradual, en la Escuela Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD?

Se propone un abordaje investigativo con enfoque mixto (Johnson & Christensen, 2004, p. 74), ya que se requiere realizar un estudio descriptivo que permita alternar la interpretación de los datos obtenidos en la aplicación de instrumentos entre lo estadístico y lo argumentativo de las descripciones y observaciones halladas.

El enfoque mixto, se asume como la posibilidad de realizar estudios complementando tanto la investigación cuantitativa como la cualitativa. Si bien es cierto han existido opiniones polarizadas de rechazo y aceptación frente a éstos paradigmas, es innegable que ha seguido analizándose, debatiéndose y planteándose una nueva visión que avala, fundamenta y enriquece la utilización de ambas investigaciones, en lo que ha dado por llamarse el Enfoque Integrado Multimodal, también conocido como Enfoques Mixtos (Véase Brewer & Hunter, 1989; Greene, Caracelli & Graham, 1989; Morse, 1991; Grinnell, 1997; Creswell, 1998; Tashakkori & Teddlie, 1998; Denzin & Lincoln, 2000; Creswell, Plano, Clark, Guttman, & Hanson, 2003; Tashakkori & Teddlie, 2003; Creswell, 2005; Mertens, 2005; Grinnel&Unrau, 2005, Citados por Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

El siglo XXI ha comenzado con una tercera vía, referida a la tendencia cada vez mayor de unir ambos enfoques, prueba de ello, es que durante esta década el enfoque mixto ya se aplica en diversos campos como la Educación, la Comunicación, la Psicología, la Medicina y la Enfermería, entre otros.

La idea de considerar que ambos enfoques utilizados conjuntamente pueden enriquecer el proceso de la investigación científica de manera importante, ya que no se excluyen ni se sustituyen, sino que se complementan. Los enfoques mixtos parten de la base de que los procesos cuantitativo y cualitativo son únicamente “posibles elecciones u opciones” para enfrentar problemas de investigación, más que paradigmas o posiciones epistemológicas (Todd, Nerlich & McKeown, 2004). Como plantean Maxwell (1992) y

Henwood (2004), un método o proceso no es válido o inválido por sí mismo; en ciertas ocasiones la aplicación de los métodos puede producir datos válidos y en otras inválidos.

La validez no resulta ser una propiedad inherente de un método o proceso en particular, sino que atañe a los datos recolectados, los análisis efectuados, y las explicaciones y conclusiones alcanzadas por utilizar un método en un contexto específico y con un propósito particular (Citado por Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

6.2 Objetivos de la Investigación

6.2.1 Objetivo General

Identificar los factores asociados a la deserción estudiantil en los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

Explorar las posibilidades de aprovechamiento de los entornos virtuales como herramienta fortalecimiento de acción tutorial en los programas de Posgrado de la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD.

6.2.2 Objetivos Específicos

1. Evaluar el uso de los recursos pedagógicos y tecnológicos en el proceso de tutoría virtual de los estudiantes de la UNAD.
2. Analizar los recursos tecnológicos presentes en el campus virtual que sirven de apoyo a la acción tutorial en la formación de los estudiantes de la UNAD.

3. Indagar la percepción de docentes, egresados, desertores y estudiantes de la UNAD frente al proceso de tutoría en el campus virtual.
4. Describir estrategias pedagógicas y didácticas que permitan fortalecer la tutoría virtual aportando significativamente a la formación de calidad de los estudiantes de la UNAD.

6.3 Instrumentos de recogida de datos

Para la presente investigación se plantea la aplicación de instrumentos de recogida de datos, principalmente con el fin de indagar acerca de las formas como los estudiantes de posgrado de la Escuela Ciencias de la Educación están formándose bajo los sistemas de tutoría virtual en la UNAD.

A continuación son presentados los diferentes tipos de instrumentos que son tenidos en cuenta para la realización de estos estudios que soportan investigaciones cuyo enfoque es mixto:

6.3.1 El cuestionario

A la hora de diseñar y elaborar un cuestionario Cohen y Manion (2002) señalan que es importante tener clara la redacción exacta de la finalidad de la investigación, la población sobre la que se va a centrar y los recursos que tiene el investigador a su disposición para ser empleados en la investigación.

Las etapas que se pueden distinguir en la elaboración de un cuestionario según Sierra (1985) son:

1. Formulación de hipótesis
2. Determinación de las variables a observar con sus dimensiones e indicadores.
3. Redacción de preguntas. Según la contestación que admite del encuestado pueden ser abiertas, cuando no establece ningún tipo de respuesta; cerradas, cuando solo puede responderse sí o no; o categorizadas cuando dan a elegir entre una serie de categorías.

En cuanto al sistema de categorías, según Cabero y Loscertales (1996), los pasos para generar un sistema de categorías en el método de análisis de contenido para un cuestionario deberían ser:

- 1) Estudio de investigaciones sobre el tema.
- 2) Revisión de investigaciones que han utilizado el análisis de contenido en un tema parecido al objeto de estudio.
- 3) Formación de un primer sistema categorial.
- 4) Primera revisión del instrumento.
- 5) Revisión del instrumento por juicio de expertos.
- 6) Evaluación del instrumento por los codificadores.
- 7) Realización de una prueba piloto.
- 8) Elaboración definitiva del sistema categorial.

Para la Consejería de Educación y Ciencia de Andalucía (2001), el cuestionario es un instrumento, útil en la investigación educativa, que permite obtener información procedente de gran número de personas sobre cualquier tema educativo.

Consiste en una serie de preguntas o ítems acerca de un problema o situación escolar que es el objeto de la investigación y que previamente ha sido delimitado y desglosado en aspectos que se traducen en preguntas. Así pues, si se consigue una buena delimitación del problema a estudiar y una correcta formulación de los ítems, la utilidad del cuestionario es grande ya que puede ser contestado por muestras representativas de la comunidad escolar, considerándose entonces que los resultados pueden ser utilizados para tomar decisiones sobre la situación planteada. (p. 33).

En el campo de la acción tutorial los cuestionarios pueden ser de gran utilidad para indagar sobre temas como: hábitos de estudio, adaptación escolar, personalidad, problemática del adolescente, intereses profesionales, conocimiento del mundo del trabajo, educación en valores, etc. Gámiz (2009), señala como ventajas de aplicación de cuestionarios, los siguientes:

- Es un procedimiento barato y fácil de aplicar.

- Su naturaleza impersonal aumenta la libertad de respuesta y por tanto la sinceridad del encuestado que, si sabe que su anonimato está garantizado, superará más fácilmente su tendencia a dar versiones interesadas, que mejoren su imagen o reflejen lo que cree que se espera de él.

- El cuestionario supera a la entrevista en economía, sobre todo de tiempo ya que puede ser enviado por correo o entregado para su contestación tras una breve explicación colectiva a todo un grupo.

- Asegura la uniformidad para todos los entrevistados, tanto en el contenido como en la forma.

- Los sujetos pueden responder con más tranquilidad que en la entrevista, reflexionando si es necesario, ya que nadie está esperando su respuesta inmediata.

- El registro de datos y su posterior tratamiento es sencillo en el cuestionario y difícil en la entrevista, dada la gran variedad de respuestas posibles a preguntas abiertas. Frente a estos rasgos positivos, el cuestionario tiene también limitaciones que deben ser tenidas en cuenta.

- Si la investigación es extensa, bien por el número de preguntas del cuestionario, bien por el número de sujetos a los que ha de pasarse, se necesitarán varios entrevistadores y el proceso de tabulación puede ser lento y pesado.

- Un error en la elaboración del cuestionario o en la selección de los sujetos puede invalidar los resultados o parte de ellos cuando el trabajo esté ya muy avanzado o terminada la fase de entrevistas.

- El cuestionario tiene un límite en sí mismo ya que un número excesivo de preguntas puede fatigar a los encuestados o hacerles desistir de responder.

Para el caso de la presente investigación serán aplicados cuestionarios a los diferentes sujetos quienes hacen parte de éste estudio; es decir con el fin de identificar los factores asociados a la deserción en el sistema de tutoría virtual, se indagará a los estudiantes, egresados y desertores de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD.

6.3.2. Estudios Correlacionales

Los estudios correlacionales permiten analizar variables que se pretenden comparar, verificando si están o no relacionadas en los mismos sujetos y después se analiza la correlación

Se considera dentro los métodos asociados a los estudios correlacionales más adecuados, el denominado “retrospectivo” referenciado por Fox (1981, p. 484). Otros autores como Kenlinger (1981), suelen denominar a este tipo de investigación “investigación ex post facto”.

Siguiendo las indicaciones Fox (1981) se hace una distinción entre los estudios históricos y los retrospectivos, dada la gran similitud entre ellos. En los primeros se trabaja sobre datos obtenidos en el tiempo y contexto a los que se refiere o enmarca la investigación, mientras que en los segundos se obtienen los datos en el presente acerca de problemáticas pasadas con permanencia en la actualidad. En este caso, se toman los datos de las personas que existen hoy y que de su experiencia y recuerdo nos ofrece la información necesaria para clarificación del problema. En este caso los sujetos informadores son los diferentes estamentos de la UNAD, institución objeto de la investigación.

De acuerdo con estos planteamientos metodológicos se utiliza un sistema de análisis con la técnica del cuestionario para obtener los datos necesarios en torno a las vertientes en las que se centra la investigación.

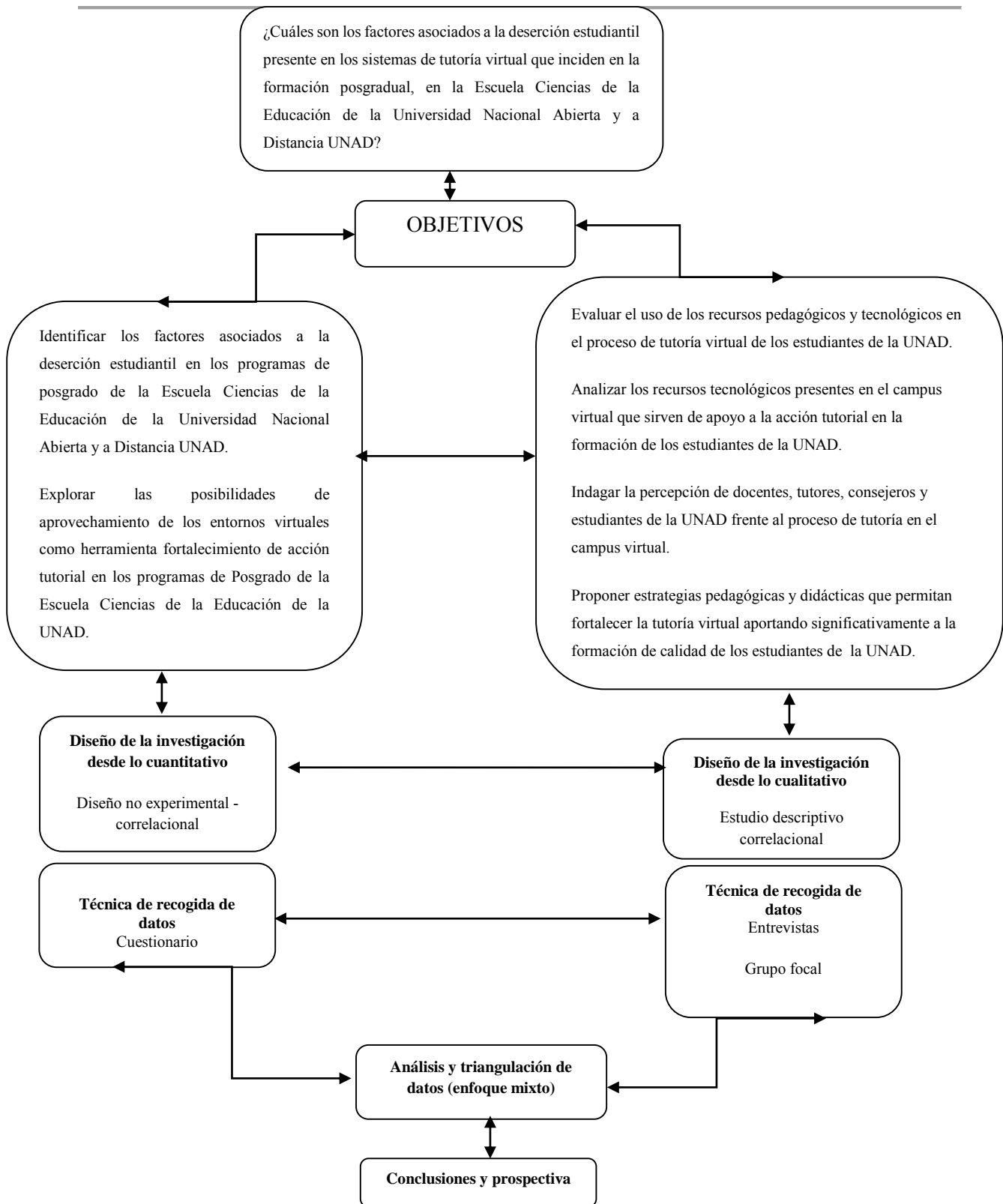


Figura 4. Diseño de la investigación. Fuente. López Núñez, J. A (2007). Adaptado de Tesis doctoral Aportaciones Didáctico organizativas de las Universidades Populares en España: Caso UP de Loja.

6.4 Población y Muestra

La investigación se encuentra delimitada para indagar los factores asociados a la deserción en los tres (3) programas de posgrado que actualmente hacen parte de la Escuela Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia UNAD.

Se define este grupo de programas teniendo en cuenta el indicador con el cual se establece el presente estudio frente a la deserción total de la UNAD (52,3 %). Para el primer semestre de 2012 según datos entregados por la Oficina de Registro y Control (2014), los tres programas de posgrado promediaban en conjunto un 63,33%, para el segundo semestre de ese mismo año un 53% y para el 2013 un 43%.

<i>Programa</i>	<i>Matriculados</i>	<i>Desertores</i>	<i>% Deserción</i>
ESP. EN EDUCACION SUPERIOR A DISTANCIA	12	7	58,33
ESP. EN EDUCACION,CULTURA Y POLITICA	27	17	62,96
ESP. EN PEDAGOGIA PARA EL DES. AUTONOMO	21	14	66,67
Total	60	38	63,33

Tabla 3. Deserción de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD. Periodo 2012 – I. *Fuente:* Oficina de Registro y Control UNAD. 2014.

Programa	Matriculados	Desertores	% Deserción
ESP. EN EDUCACION SUPERIOR A DISTANCIA	11	8	73
ESP. EN EDUCACION,CULTURA Y POLITICA	27	14	52
ESP. EN PEDAGOGIA PARA EL DES. AUTONOMO	30	14	47
Total	68	36	53

Tabla 4. Deserción de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD. Periodo 2012 – II. *Fuente:* Oficina de Registro y Control UNAD. 2014.

Programa	Matriculados	Desertores	% Deserción
ESP. EN EDUCACION SUPERIOR A DISTANCIA	102	39	38
ESP. EN EDUCACION,CULTURA Y POLITICA	188	96	51
ESP. EN PEDAGOGIA PARA EL DES. AUTONOMO	287	132	46
Total	577	267	46

Tabla 5. Deserción de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD. Periodo 2013 – I. *Fuente:* Oficina de Registro y Control UNAD. 2014.

De éste modo se define la muestra con los 259 estudiantes, que es la población total de estudiantes matriculados en dichos programas, los cuales se encuentran realizando su proceso de formación común en dos de los cursos transversales que son obligatorios de las especializaciones (Cibercultura y Didácticas Digitales), a los cuales se les realizará el seguimiento por medio de instrumentos (cuestionario y encuestas) a través de la plataforma del campus virtual

	Población	Muestra invitada	Muestra aceptante	% de la muestra invitada	% de la población
Estudiantes	259	259	113	44,1 %	44,1 %
Egresados	4002	350	134	38,3 %	8,7 %
Desertores	93	75	51	68 %	54,8

Tabla 6. Muestra de población de personas de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD indagados para el estudio. Fuente: El presente trabajo. 2014.

Con respecto al tamaño de la muestra, si es finita, viene delimitado por la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N \cdot Z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{d^2 \cdot (N - 1) + Z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot (1 - p)}$$

Por lo que tendríamos los siguientes resultados para que las muestras fueran válidas estadísticamente:

ESTUDIANTES	EGRESADOS	DESERTORES
N = Total de la población • $Z_{\alpha} = 1.962$ (si el nivel de confianza es del 95%) • p = proporción esperada (en este caso 50% = 0.5) • q = 1 – p (en este caso 1-0.5 = 0.5) • i = precisión (en este caso deseamos un 6%).	N = Total de la población • $Z_{\alpha} = 1.962$ (si el nivel de confianza es del 95%) • p = proporción esperada (en este caso 50% = 0.5) • q = 1 – p (en este caso 1-0.5 = 0.5) • i = precisión (en este caso deseamos un 6%).	N = Total de la población • $Z_{\alpha} = 1.962$ (si el nivel de confianza es del 95%) • p = proporción esperada (en este caso 50% = 0.5) • q = 1 – p (en este caso 1-0.5 = 0.5) • i = precisión (en este caso deseamos un 6%).

Muestra Necesaria= 110	Muestra Necesaria= 120	Muestra Necesaria= 40
Muestra aceptante= 113	Muestra aceptante= 134	Muestra aceptante= 51

Tabla 7. Muestra de estudiantes, egresados y desertores de posgrado de la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD válidos para la investigación. Fuente: El presente trabajo. 2014.

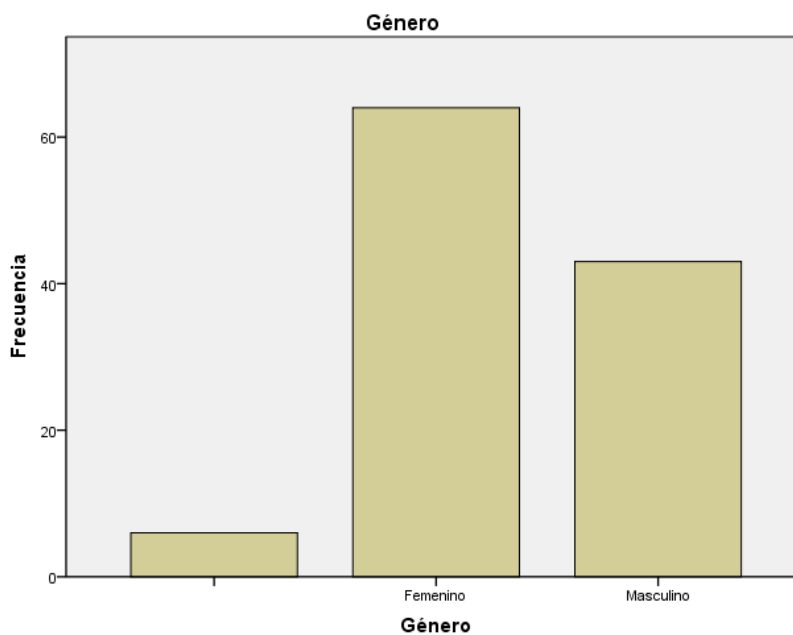
La caracterización de la muestra es la siguiente:

6.4.1 Estudiantes

- Género: 66% femenino 34% masculino

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	6	5,3	5,3	5,3
Femenino	64	56,6	56,6	61,9
Masculino	43	38,1	38,1	100,0
Total	113	100,0	100,0	

Tabla 8. Caracterización por género de la población de estudiantes de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD indagados. Fuente: El presente trabajo. 2014

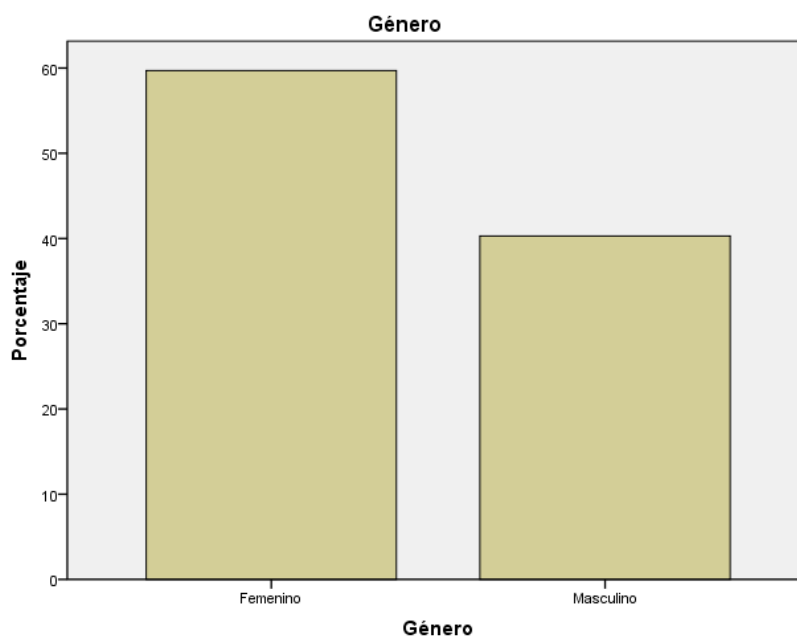


6.4.2 Egresados

- *Género: 59,7% femenino y 40,3 % masculino*

		Género			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Femenino	80	59,7	59,7	59,7
	Masculino	54	40,3	40,3	100,0
Total		134	100,0	100,0	

Tabla 9. Caracterización por género de la población de egresados de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD indagados. Fuente: El presente trabajo. 2014

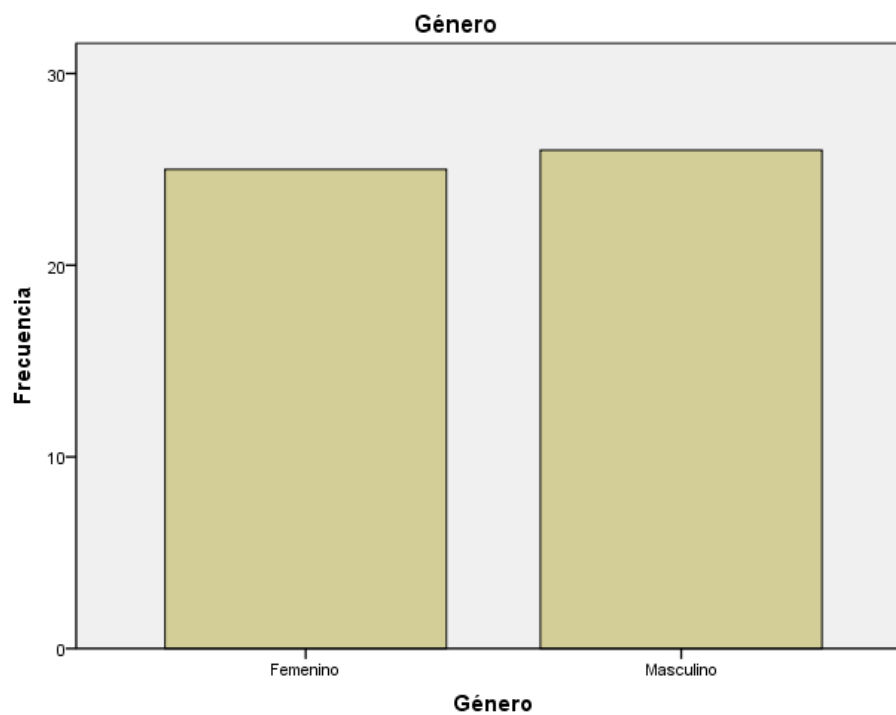


6.4.3 Desertores

Género: 49% femenino y 51 % masculino

		Género			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Femenino	25	49,0	49,0	49,0
	Masculino	26	51,0	51,0	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

Tabla 10. Caracterización por género de la población de desertores de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD indagados. *Fuente:* El presente trabajo. 2014



Nombre de la especialización que está cursando, cursó o abandonó

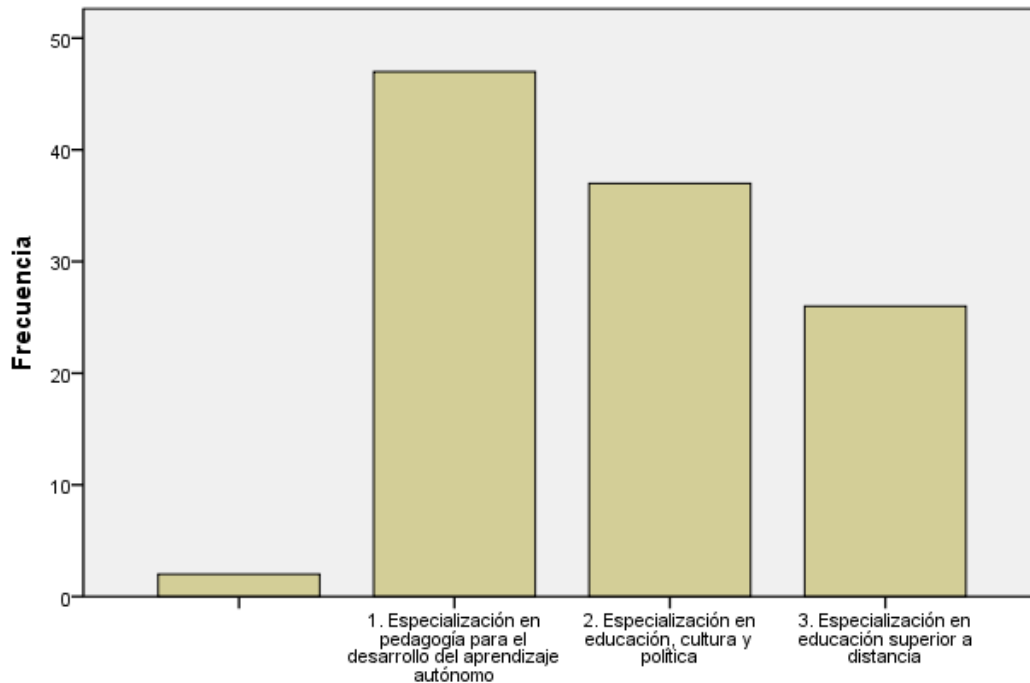
Estudiantes

Seleccione el programa de especialización que está cursando actualmente en la UNAD

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1,8	1,8	1,8
1. Especialización en pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo	47	42,0	42,0	43,8
2. Especialización en educación, cultura y política	37	33,0	33,0	76,8
3. Especialización en educación superior a distancia	26	23,2	23,2	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Tabla 11. Programa de especialización que actualmente se encuentra cursando la muestra consultada de los estudiantes de los programas de posgrado de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD. Fuente. El presente trabajo. 2015.

Seleccione el programa de especialización que está cursando actualmente en la UNAD



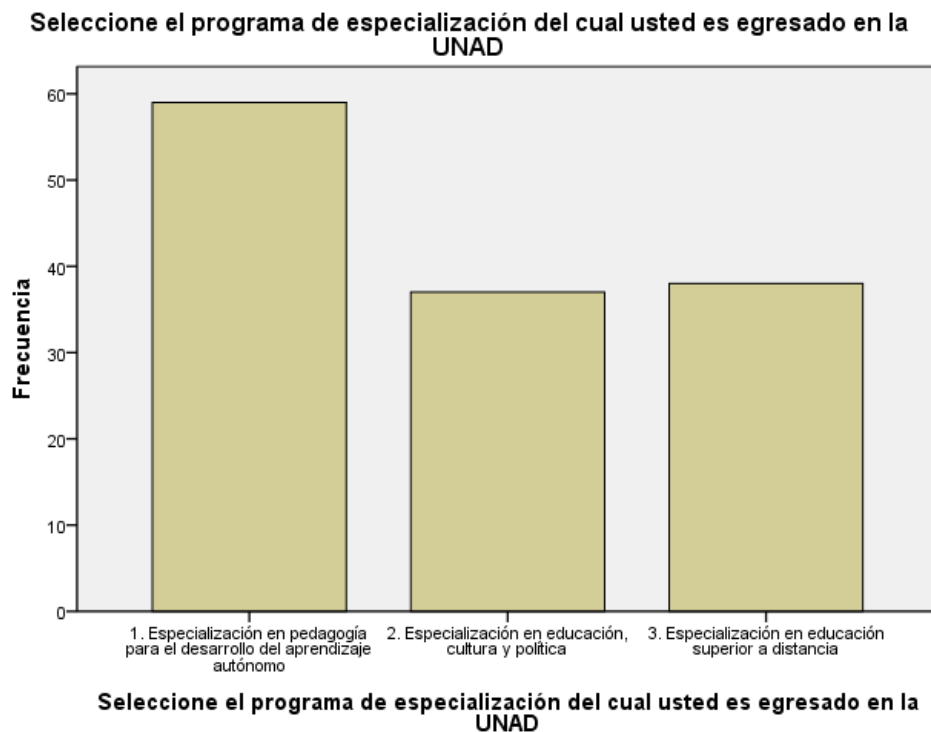
Seleccione el programa de especialización que está cursando actualmente en la UNAD

Egresados

Seleccione el programa de especialización del cual usted es egresado en la UNAD

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1. Especialización en pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo	59	44,0	44,0	44,0
	2. Especialización en educación, cultura y política	37	27,6	27,6	71,6
	3. Especialización en educación superior a distancia	38	28,4	28,4	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

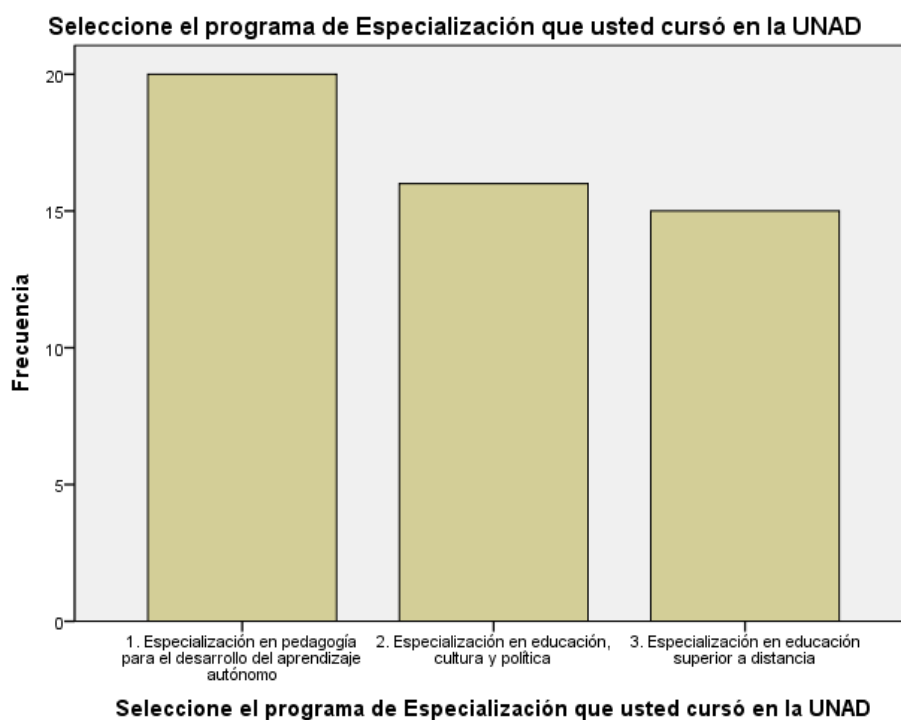
Tabla 12. Programa de especialización de la cual la muestra consultada es egresado de Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD. *Fuente.* El presente trabajo. 2015.



Desertores

Seleccione el programa de Especialización que usted cursó en la UNAD		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1. Especialización en pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo	20	39,2	39,2	39,2
	2. Especialización en educación, cultura y política	16	31,4	31,4	70,6
	3. Especialización en educación superior a distancia	15	29,4	29,4	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

Tabla 13. Programa de especialización de la cual la muestra consultada abandonó los estudios de posgrado de Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD. Fuente. El presente trabajo. 2015.



b) Juicio de expertos

El presente instrumento ha sido validado desde una perspectiva de juicio de expertos por los Doctores Francisco Luis Hinojo y Juan Antonio López Núñez de la Universidad de Granada y el Doctor Adelmo Sabogal Padilla de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

c) Fiabilidad de los cuestionarios

Respecto a la fiabilidad y consistencia de los cuestionarios se ha establecido mediante procedimientos estadísticos utilizando el Alfa de Cronbach obteniendo los siguientes resultados:

Estudiantes		Egresados		Desertores	
Estadísticos de fiabilidad		Estadísticos de fiabilidad		Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos	Alfa de Cronbach	N de elementos	Alfa de Cronbach	N de elementos
,983	92	,913	103	,893	103

Tabla 14. Análisis de fiabilidad del instrumento por medio del procedimiento del Alfa de Cronbach. *Fuente:* El presente trabajo. 2014.

Se realizó la validación con la muestra seleccionada, aplicando el instrumento de recogida de datos utilizando el siguiente cuestionario, teniendo en cuenta los ocho (8) criterios tenidos en cuenta como categorías para el presente estudio presentadas en el instrumento de estudiantes (*motivación, gestión de conocimiento, recursos y contenidos, uso de la plataforma, metodologías de trabajo, evaluación, motivación permanencia*).

f) Instrumento



ugr | Universidad
de Granada

**CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES DE POSGRADO
DE LA ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DE LA UNAD (COLOMBIA)**

El presente instrumento pretende indagar acerca de su percepción del sistema de tutoría virtual de la UNAD, para ello se diseña el cuestionario con los siguientes aspectos:

I. ACOMPAÑAMIENTO. Valore los aspectos de los apartados 1-10 según esta guía:

Malo	Regular	Bueno	Muy bueno
1	2	3	4

Pregunta	Valoración			
1. El acompañamiento recibido durante el proceso formativo.	1	2	3	4
2. Las actividades realizadas tanto en el trabajo individual como en el grupal.	1	2	3	4
3. Las estrategias de acompañamiento por parte de los tutores y directores de curso.	1	2	3	4
4. La comunicación recibida por parte de tutores y directores de curso.	1	2	3	4
5. La dinamización para realizar las actividades de los cursos.	1	2	3	4
6. La motivación para realizar las actividades de los cursos.	1	2	3	4
7. El lenguaje en que se expresan tanto tutores como directores.	1	2	3	4
8. El tiempo de respuesta por parte del tutor y el director a sus solicitudes.	1	2	3	4
9. Los espacios destinados para comunicarse.	1	2	3	4
10. Las orientaciones sugeridas por el tutor para el aprovechamiento académico del curso.	1	2	3	4

II. GESTIÓN DE CONOCIMIENTO. Indique su punto de vista respecto a las afirmaciones 11-22 según la siguiente guía:

Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

Pregunta	Valoración			
11. Las actividades formativas de los cursos han sido significativas para mi desarrollo personal y profesional.	1	2	3	4
12. Las actividades propuestas en los cursos han potenciado el trabajo autónomo.	1	2	3	4
13. Las actividades propuestas en los cursos han potenciado el trabajo colaborativo.	1	2	3	4
14. Las actividades formativas de los cursos están acorde con mis expectativas en la formación de posgrado.	1	2	3	4
15. La información proporcionada por el tutor es suficiente y relevante para la adaptación académica de los estudiantes.	1	2	3	4
16. Se ha propiciado el desarrollo de competencias asociadas a la búsqueda y procesamiento de la información.	1	2	3	4
17. Las actividades formativas han permitido la realización de ejercicios investigativos.	1	2	3	4
18. El diseño del curso plantea actividades que fomentan la construcción de conocimiento.	1	2	3	4
19. Las actividades que se desarrollan en los cursos son innovadoras.	1	2	3	4
20. Las actividades que se desarrollan en los cursos incentivan la creatividad.				
21. El curso propicia la interacción entre múltiples disciplinas del conocimiento.	1	2	3	4
22. Las actividades realizadas en el curso pueden ser apropiadas para desarrollar investigaciones e innovación en mi campo de conocimiento.	1	2	3	4

III. RECURSOS Y CONTENIDOS. Indique su punto de vista respecto a las afirmaciones 23-38 según la siguiente guía:

Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

Pregunta	Valoración			
23. Los recursos y herramientas con las que cuentan los cursos favorecen el aprendizaje.	1	2	3	4
24. Los recursos con los que cuenta el curso facilitan la comunicación con el tutor.	1	2	3	4
25. Los recursos con los que cuenta el curso facilitan la comunicación entre los mismos estudiantes.	1	2	3	4
26. Los recursos usados en el curso son innovadores.	1	2	3	4
27. Los recursos usados en el curso fomentan la creatividad.	1	2	3	4
28. Los recursos usados en el curso fomentan la investigación.	1	2	3	4
29. Los recursos presentes en el curso incentivan el trabajo autónomo.	1	2	3	4
30. Los recursos presentes en el curso propician el trabajo colaborativo.	1	2	3	4
31. Las actividades de trabajo autónomo se realizan adecuadamente con los recursos presentes en el curso.	1	2	3	4

32. Las actividades de trabajo colaborativo se realizan adecuadamente con los recursos presentes en el curso.	1	2	3	4
33. Los contenidos del curso se presentan adecuadamente y son legibles.	1	2	3	4
34. El acceso a los contenidos del curso es sencillo y de fácil navegación.	1	2	3	4
35. Los contenidos del curso son actuales.	1	2	3	4
36. Los contenidos del curso son coherentes.	1	2	3	4
37. Los recursos y contenidos del curso permiten la construcción de nuevo conocimiento.	1	2	3	4
38. Los recursos y contenidos de los cursos son adecuados para la formación de posgrado.	1	2	3	4

IV. USO DE LA PLATAFORMA: Indique su punto de vista respecto a las afirmaciones 39-47 según la siguiente guía:

Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

Pregunta	Valoración			
39. El acceso a la plataforma del campus virtual de la UNAD es ágil y sencillo.	1	2	3	4
40. Los elementos estructurales del aula virtual del curso son de fácil identificación y navegación.	1	2	3	4
41. Los elementos estéticos (colores, formas, estructura) fomentan el desarrollo de las actividades de aprendizaje.	1	2	3	4
42. Los cursos virtuales son escenarios que permiten construir conocimiento.	1	2	3	4
43. La plataforma en la cual se encuentran diseñados los cursos de la UNAD es una herramienta óptima para mi formación de posgrado.	1	2	3	4
44. Los contenidos didácticos son precisos, fiables y comprensibles.	1	2	3	4
45. El aula virtual del curso cuenta con videos, animaciones y otros recursos multimedia.	1	2	3	4
46. La plataforma del curso posee una navegación efectiva.	1	2	3	4
47. El diseño del curso virtual en la plataforma es amigable y sencillo de comprender.	1	2	3	4

V. METODOLOGÍAS DE TRABAJO. Indique su punto de vista respecto a las afirmaciones 48-56 según la siguiente guía:

Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	--------------	------------	-----------------------

1	2	3	4
---	---	---	---

Pregunta	Valoración			
48. Las actividades que se realizan en los cursos virtuales fomentan el aprendizaje autónomo.	1	2	3	4
49. Las actividades que se realizan al interior del curso fomentan el aprendizaje colaborativo.	1	2	3	4
50. Las actividades que se realizan en el curso virtual permiten la solución de problemas aplicados al contexto.	1	2	3	4
51. En el curso virtual se desarrollan estrategias metodológicas de trabajo asíncrono (foros, cuestionarios, lecciones etc.).	1	2	3	4
52. En el curso virtual se desarrollan estrategias metodológicas de trabajo síncrono (chat, videoconferencia, webconference, etc.).	1	2	3	4
53. El curso ha innovado desarrollando otras estrategias metodológicas y actividades de aprendizaje.	1	2	3	4
54. La metodología didáctica, utilizada en el curso virtual atiende a los distintos estilos de aprendizaje.	1	2	3	4
55. La metodología didáctica utilizada en el curso potencia actitudes positivas hacia el estudio y mantiene el interés en el seguimiento del curso.	1	2	3	4
56. El curso presenta recursos (contenidos de comunicación, de evaluación y de estudio) de adecuada calidad técnica en su funcionamiento y programación.	1	2	3	4

VI. EVALUACIÓN: Indique su punto de vista respecto a las afirmaciones 57-66 según la siguiente guía:

Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

Pregunta	Valoración			
57. Las herramientas de evaluación con las que cuentan los cursos son de calidad.	1	2	3	4
58. La retroalimentación que realizan los tutores respecto a la evaluación de los cursos es precisa y se ofrece a tiempo.	1	2	3	4
59. El diseño de las pruebas y herramientas evaluativas son interactivas y de fácil comprensión.	1	2	3	4
60. El acceso a las calificaciones a través del curso es conocido por los estudiantes.	1	2	3	4
61. Las estrategias de evaluación son coherentes con los propósitos de la formación de posgrado.	1	2	3	4
62. Las pruebas y herramientas evaluativas de los cursos virtuales están acorde con los contenidos y recursos.	1	2	3	4
63. La forma de evaluar en los cursos virtuales de la UNAD es adecuada.	1	2	3	4
64. Las estrategias, herramientas y pruebas evaluativas permiten valorar el nivel de avance y aprendizaje en los cursos virtuales de la UNAD.	1	2	3	4

65. Las estrategias evaluativas del curso fomentan el interés para ser preparadas.	1	2	3	4
66. La evaluación en el curso incentiva la construcción de nuevo conocimiento.	1	2	3	4

VII. MOTIVACIÓN: Indique su punto de vista respecto a las afirmaciones 67-78 según la siguiente guía:

Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

Pregunta	Valoración			
67. Me siento satisfecho de la formación recibida hasta el momento en este programa de posgrado.	1	2	3	4
68. La especialización ha cumplido con mis expectativas.	1	2	3	4
69. Cuento con el tiempo disponible para realizar mis actividades de la especialización.	1	2	3	4
70. Cuento con los recursos económicos disponibles para realizar mis estudios de especialización.	1	2	3	4
71. Cuento con un ambiente favorable para la realización de mis estudios de posgrado.	1	2	3	4
72. Hay cumplimiento por parte de la universidad en lo que se ofertó en el momento de iniciar los estudios.	1	2	3	4
73. Los recursos invertidos (tiempo y dinero) se han visto reflejados en mi motivación por continuar el programa.	1	2	3	4
74. Recomendaría a otras personas cursar este programa de posgrado	1	2	3	4
75. Me encuentro motivado para continuar mis estudios de posgrado en esta Universidad	1	2	3	4
76. La Universidad se ha preocupado por mantenerme informado de las diversas situaciones académicas	1	2	3	4
77. La institución ha cumplido con todas mis peticiones	1	2	3	4
78. La Universidad ha respondido oportunamente a la información solicitada	1	2	3	4

VIII. PERMANENCIA: Indique su punto de vista respecto a las afirmaciones 79-92 según la siguiente guía:

Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

Pregunta	Valoración			
79. He pensado abandonar mis estudios en algún momento de mi posgrado.	1	2	3	4
80. Considero que graduarme en esta especialización es un logro personal.	1	2	3	4
81. Considero que graduarme en esta especialización es un logro profesional.	1	2	3	4
82. Conozco casos de compañeros que han abandonado los estudios	1	2	3	4
83. He considerado abandonar mis estudios por factores económicos.	1	2	3	4

84. He considerado abandonar mis estudios por factores familiares.	1	2	3	4
85. He considerado abandonar mis estudios por factores asociados a la metodología de enseñanza de la institución.	1	2	3	4
86. He considerado abandonar mis estudios por factores asociados a diferencias con mis docentes	1	2	3	4
87. He considerado de abandonar mis estudios por factores asociados a diferencias con mis compañeros del posgrado	1	2	3	4
88. He considerado abandonar mis estudios por factores asociados a problemas de salud	1	2	3	4
89. He considerado abandonar mis estudios por factores asociados al rendimiento académico	1	2	3	4
90. Considero que mi programa de posgrado es de muy buena calidad	1	2	3	4
91. Considero que el programa de posgrado es la mejor opción de formación a nivel de especialización	1	2	3	4
92. Continuaría realizando mi formación de posgrado, ahora a nivel de maestría en la UNAD	1	2	3	4

g) Forma de acceso al instrumento:

El enlace de la aplicación del instrumento se encuentra en el sistema de formularios de google drive en la dirección:

<https://docs.google.com/a/unad.edu.co/forms/d/1rn-elMtCJpJMTf4dL-QyMEgEh6jj12WbImUKvG1td6c/viewform>

h) Grupo focal

Por otro lado, se trabajó con los tutores de los programas, por ello se aplicaron instrumentos (cuestionarios y encuestas) a los 10 tutores que conforman el equipo docente de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la Educación a través de la plataforma del campus virtual, para poder contrastar distintas realidades respecto al sistema de tutoría virtual de la UNAD.

i) Entrevistas

Finalmente mediante la técnica de entrevista se indagó a tres directivos que tienen un rol de liderazgo en la UNAD, la cual se constituye en una percepción fundamental para indagar a

profundidad los aspectos organizacionales, técnicos y metodológicos y de gestión de información en el sistema de tutoría virtual de la UNAD.

**7. CAPÍTULO VII. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL SISTEMA DE
TUTORÍA VIRTUAL DE LOS PROGRAMAS DE POSGRADO
EN LA ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA UNAD**

En esta primera parte del presente capítulo se exponen los datos y su análisis respectivo a la población de estudiantes, egresados y desertores desde el análisis cuantitativo principalmente en lo referido a tablas de frecuencia, elementos porcentuales y gráficos estadísticos y su respectiva interpretación desde lo cualitativo.

Se realiza éste análisis desde cada una de las categorías identificadas en el instrumento, a partir de los datos recogidos y validados con la población objetivo, los cuales a continuación se presentan

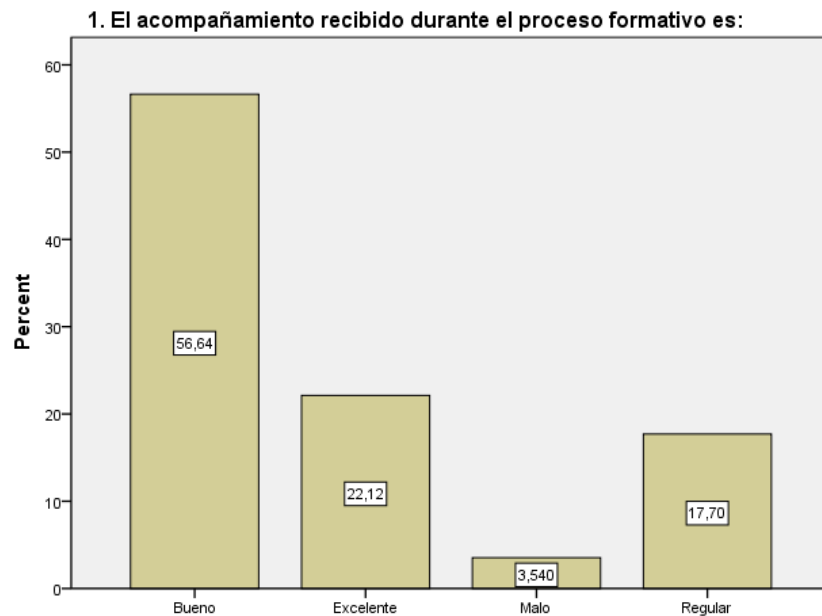
7.1 Análisis de datos de estudiantes

I. ACOMPAÑAMIENTO

En cuanto a este aspecto se plantearon 10 preguntas las cuales pretenden identificar las maneras en las cuales los estudiantes, egresados y desertores perciben el proceso de acompañamiento recibido en la institución, y en particular desde el sistema de tutoría virtual.

1. El acompañamiento recibido durante el proceso formativo es:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Bueno	64	56,6	56,6	56,6
Excelente	25	22,1	22,1	78,8
Malo	4	3,5	3,5	82,3
Regular	20	17,7	17,7	100,0
Total	113	100,0	100,0	



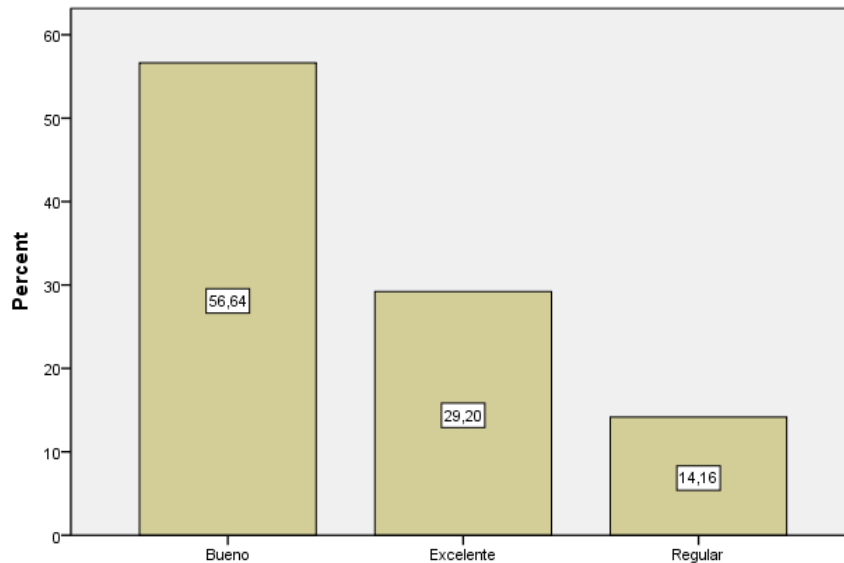
1. El acompañamiento recibido durante el proceso formativo es:

Como se evidencia en el estadístico, los estudiantes manifiestan un acompañamiento efectivo durante su proceso de formación lo cual se categoriza como bueno, evidenciado en un 56,6%, frente a un 22,1 % que es excelente, un 17,7% que es regular y un 3,5% que es malo. Esto permite inferir que para los estudiantes de los programas de posgrado de las especializaciones, realmente existe un proceso de acompañamiento bueno en sus actividades formativas.

2. Las actividades realizadas tanto en el trabajo individual como en el grupal han sido:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Bueno	64	56,6	56,6	56,6
Excelente	33	29,2	29,2	85,8
Regular	16	14,2	14,2	100,0
Total	113	100,0	100,0	

2. Las actividades realizadas tanto en el trabajo individual como en el grupal han sido:



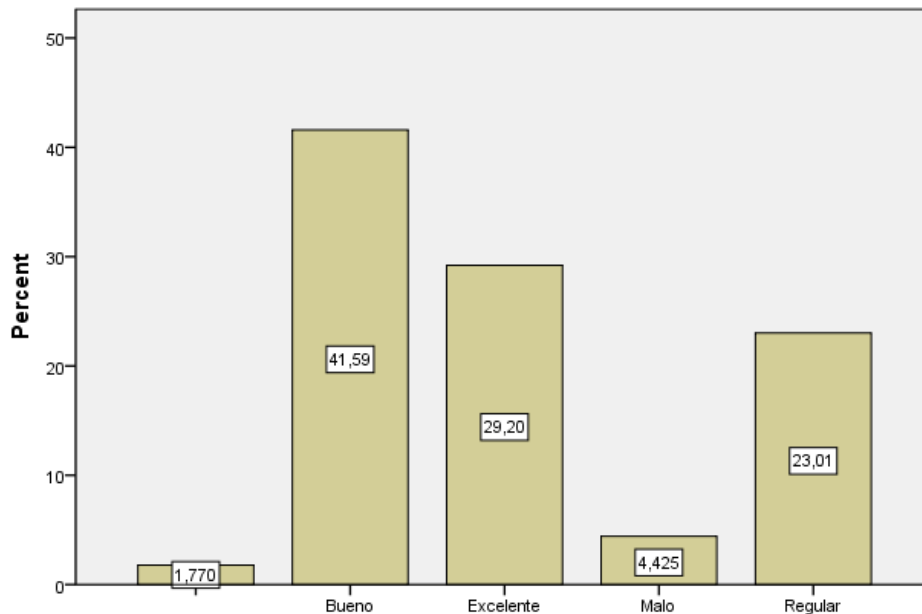
2. Las actividades realizadas tanto en el trabajo individual como en el grupal han sido:

Para los estudiantes existe un reconocimiento sobre las actividades de trabajo individual como colaborativo, es decir que existe un alto grado de satisfacción con ello ya que un 56,6% así lo reconoce como bueno, un 29,2% como excelente mientras que un 14,2% lo encuentran regular. Esto confirma un efectivo proceso de diseño y planteamiento de actividades tanto individuales como colaborativas.

3. Las estrategias de acompañamiento por parte de los tutores y directores de curso son:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1,8	1,8	1,8
Buena	47	41,6	41,6	43,4
Excelente	33	29,2	29,2	72,6
Malo	5	4,4	4,4	77,0
Regular	26	23,0	23,0	100,0
Total	113	100,0	100,0	

3. Las estrategias de acompañamiento por parte de los tutores y directores de curso son:



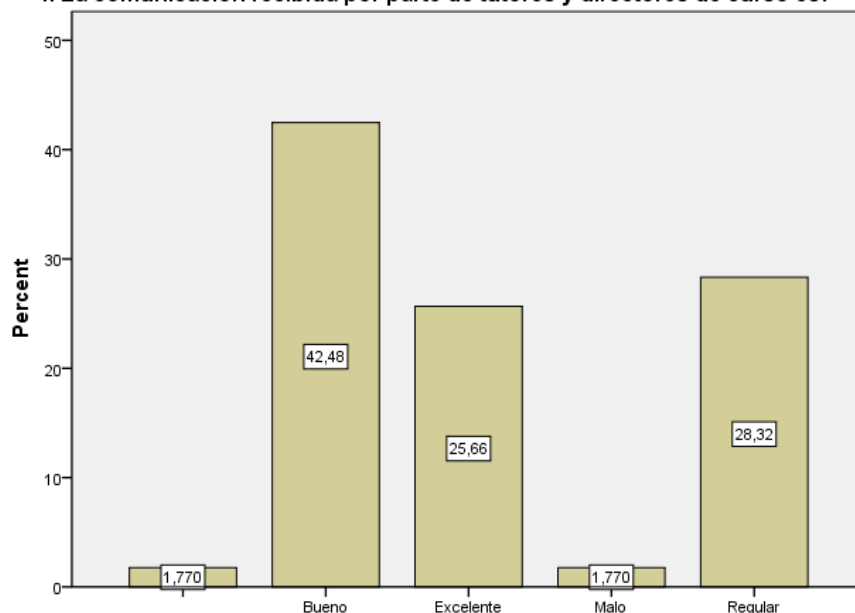
3. Las estrategias de acompañamiento por parte de los tutores y directores de curso son:

Frente a las estrategias de acompañamiento que realizan los tutores y directores de curso que son los encargados de realizar el proceso de formación, un 41,6% lo encuentran favorable, un 29,2% excelente mientras que un 23% regular y un 4,4% malo. Sobresale en el análisis de este ítem, la identificación con los procesos de tutoría que realizan los docentes a partir de las estrategias que se realizan al interior de los cursos.

4. La comunicación recibida por parte de tutores y directores de curso es:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1,8	1,8	1,8
Bueno	48	42,5	42,5	44,2
Excelente	29	25,7	25,7	69,9
Malo	2	1,8	1,8	71,7
Regular	32	28,3	28,3	100,0
Total	113	100,0	100,0	

4. La comunicación recibida por parte de tutores y directores de curso es:

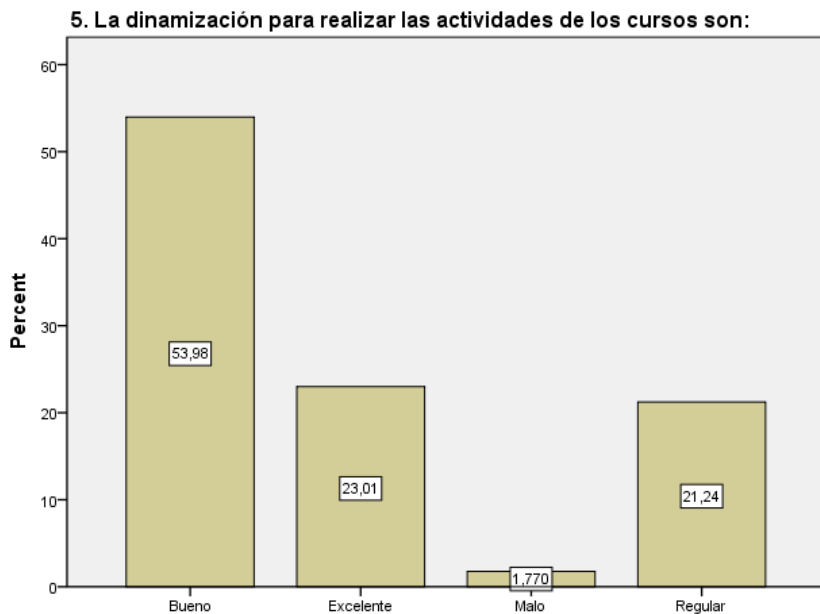


4. La comunicación recibida por parte de tutores y directores de curso es:

Los estudiantes responden que poseen una comunicación permanente por parte de sus docentes y tutores. Un 25,7% lo encuentran de forma excelente, un 42,5% lo ven como bueno, mientras que un 28,3% es regular dicha comunicación y sólo un 1,8% encuentran mala dicha comunicación.

5. La dinamización para realizar las actividades de los cursos son:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Buena	61	54,0	54,0	54,0
Excelente	26	23,0	23,0	77,0
Mala	2	1,8	1,8	78,8
Regular	24	21,2	21,2	100,0
Total	113	100,0	100,0	

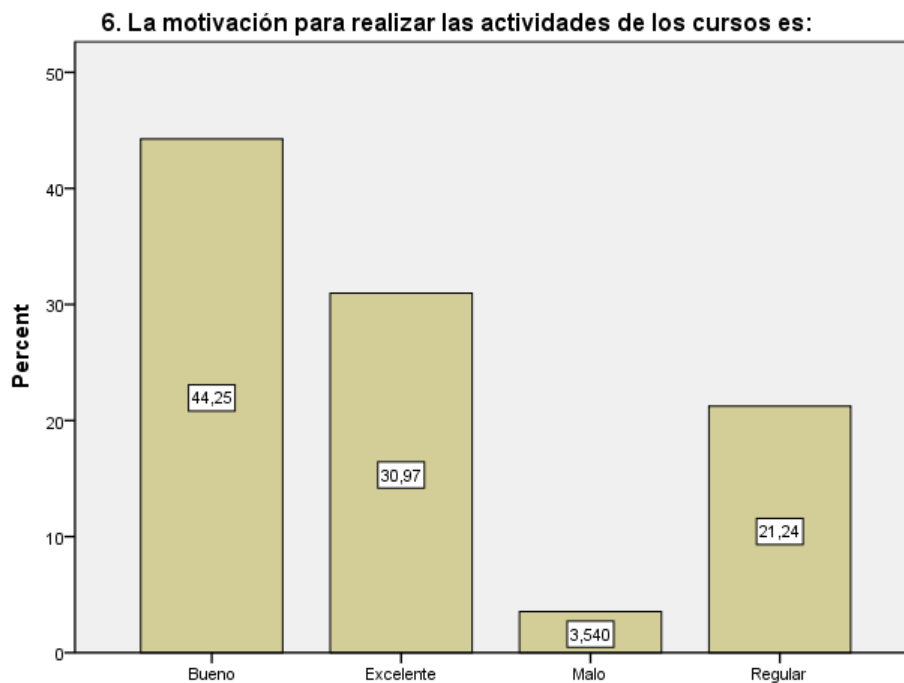


5. La dinamización para realizar las actividades de los cursos son:

Frente a la dinamización de las actividades de los cursos, los estudiantes responden como bueno dicho aspecto con un 54%, como muy buena un 23% como regular un 21,2% y como mala un 1,8%. Esto confirma la importancia de las estrategias que han propuesto los docentes directores y tutores de los cursos, ya que un 77% los estudiantes identifican que las actividades se caracterizan por ser significativas en dicha dinamización.

6. La motivación para realizar las actividades de los cursos es:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Bueno	50	44,2	44,2	44,2
Excelente	35	31,0	31,0	75,2
Malo	4	3,5	3,5	78,8
Regular	24	21,2	21,2	100,0
Total	113	100,0	100,0	

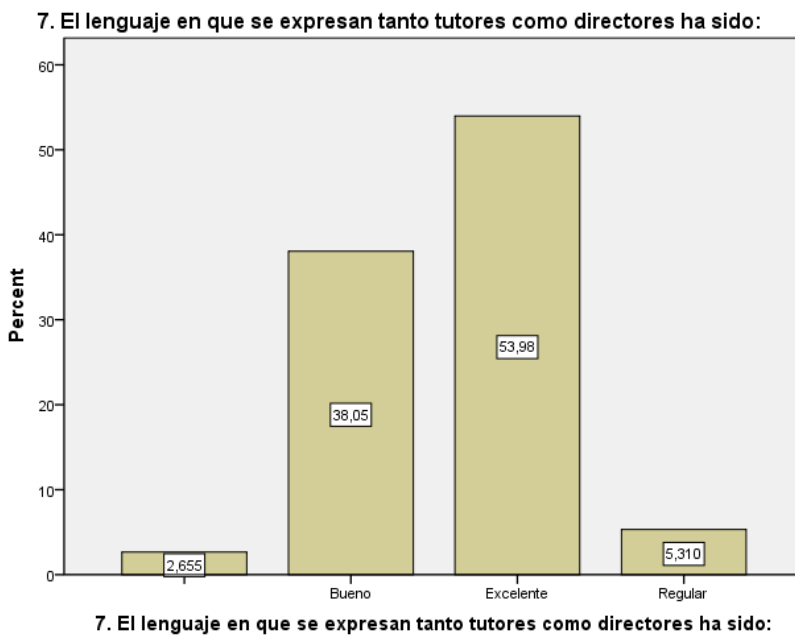


6. La motivación para realizar las actividades de los cursos es:

La respuesta de los estudiantes frente a la motivación de realizar las actividades de los cursos, realmente es buena. Un 44,2% así lo confirma dicha respuesta, mientras que un 30,1% lo clasifica como muy buena. La motivación es regular para un 21,2% de los encuestados y para un 3,5% están desmotivados o tienen una mala motivación.

7. El lenguaje en que se expresan tanto tutores como directores ha sido:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	2,7	2,7	2,7
Bueno	43	38,1	38,1	40,7
Excelente	61	54,0	54,0	94,7
Regular	6	5,3	5,3	100,0
Total	113	100,0	100,0	

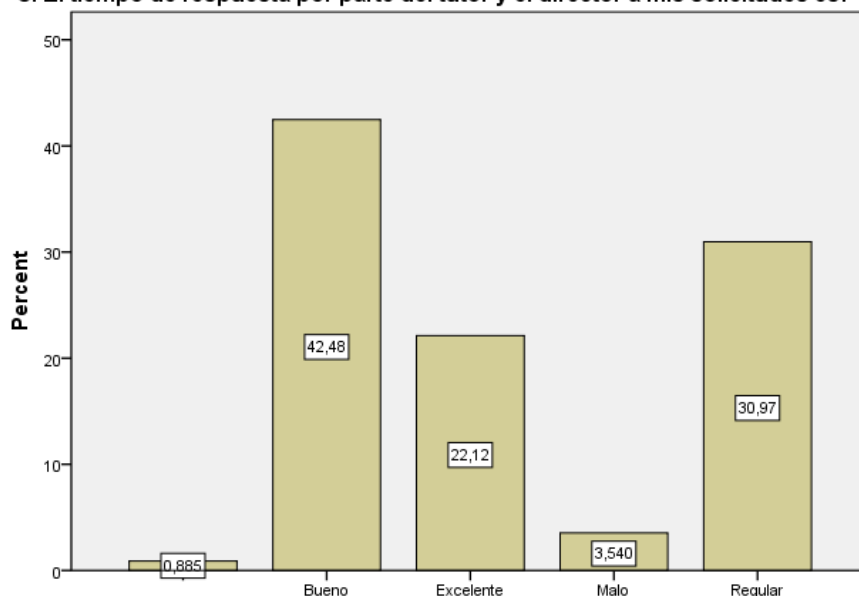


Un 54% de los estudiantes responden que encuentran una muy buena forma de expresión del lenguaje de sus tutores y directores de curso, un 38% lo encuentra bueno y solo un 5,3% lo responden como regular, esto confirma que existe un afianzamiento de las relaciones desde lo comunicativo desde las interacciones y los formas de expresión entre docentes y estudiantes y esto se confirma ya que no hubo respuesta mala en este ítem.

8. El tiempo de respuesta por parte del tutor y el director a mis solicitudes es:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	,9	,9	,9
Bueno	48	42,5	42,5	43,4
Excelente	25	22,1	22,1	65,5
Malo	4	3,5	3,5	69,0
Regular	35	31,0	31,0	100,0
Total	113	100,0	100,0	

8. El tiempo de respuesta por parte del tutor y el director a mis solicitudes es:

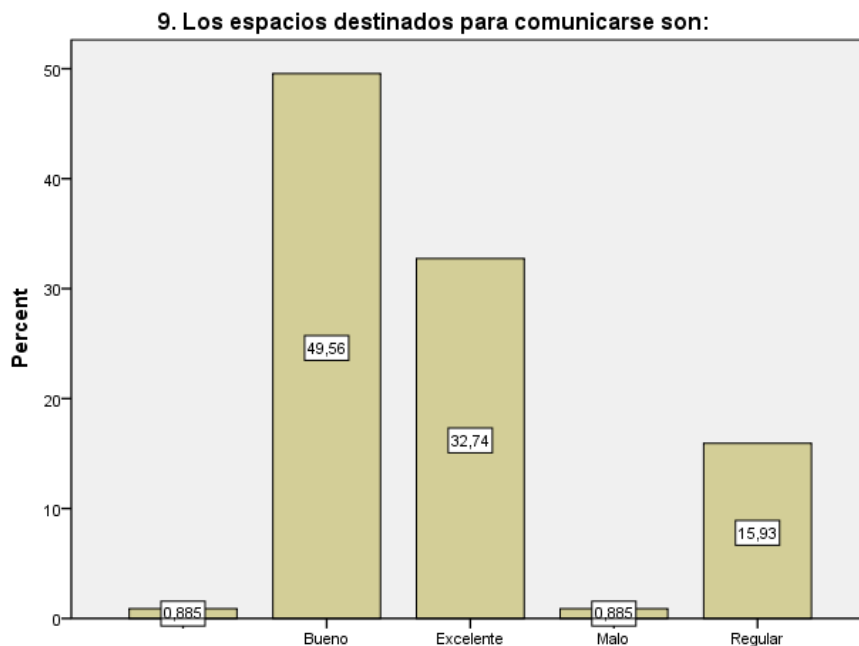


8. El tiempo de respuesta por parte del tutor y el director a mis solicitudes es:

En cuanto al tiempo de respuesta a las solicitudes de los estudiantes por parte del tutor y el director de curso, los encuestados responden como un 42,5% como bueno, un 22,1% como muy bueno, mientras que un 30,1% lo encuentra regular y sólo un 3,5% es malo dicho tiempo de respuesta. Es decir que los estudiantes en su mayoría (64,6%) se encuentran conformes, aunque debería ser un porcentaje mayor debido a las facilidades que ofrecen los ambientes virtuales.

9. Los espacios destinados para comunicarse son:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	,9	,9	,9
Bueno	56	49,6	49,6	50,4
Excelente	37	32,7	32,7	83,2
Malo	1	,9	,9	84,1
Regular	18	15,9	15,9	100,0
Total	113	100,0	100,0	



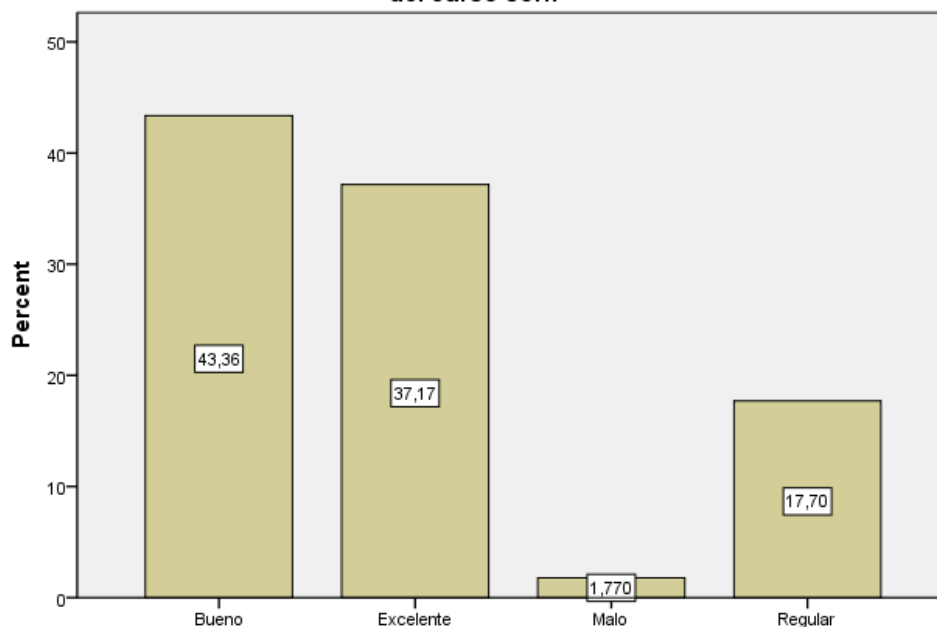
9. Los espacios destinados para comunicarse son:

Frente a los espacios destinados a comunicarse dispuestos para la formación de los estudiantes, un 49,6% lo encuentran bueno, un 32,7% muy bueno, un 16% regular y un 0,9% lo encuentran malo. Se infiere entonces, que los estudiantes encuentran canales de comunicación óptimos al interior del curso.

10. Las orientaciones sugeridas por el tutor para el aprovechamiento académico del curso son:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Bueno	49	43,4	43,4	43,4
Excelente	42	37,2	37,2	80,5
Malo	2	1,8	1,8	82,3
Regular	20	17,7	17,7	100,0
Total	113	100,0	100,0	

10. Las orientaciones sugeridas por el tutor para el aprovechamiento académico del curso son:



10. Las orientaciones sugeridas por el tutor para el aprovechamiento académico del curso son:

Las orientaciones sugeridas por el tutor a los estudiantes con el fin de ser aprovechadas en el rendimiento académico del curso, lo encuentran los encuestados de forma buena con un 43,4%, muy bueno un 37,2%, regular un 17,7% y malo un 1,8%. Esto confirma que los estudiantes encuentran en sus docentes una orientación permanente en el curso.

Se concluye para esta primera categoría que el proceso de acompañamiento es permanente por parte de los docentes y tutores de los cursos. Sin embargo, es necesario fortalecer las estrategias de comunicación y de desarrollo de las actividades enfocadas a la realimentación.

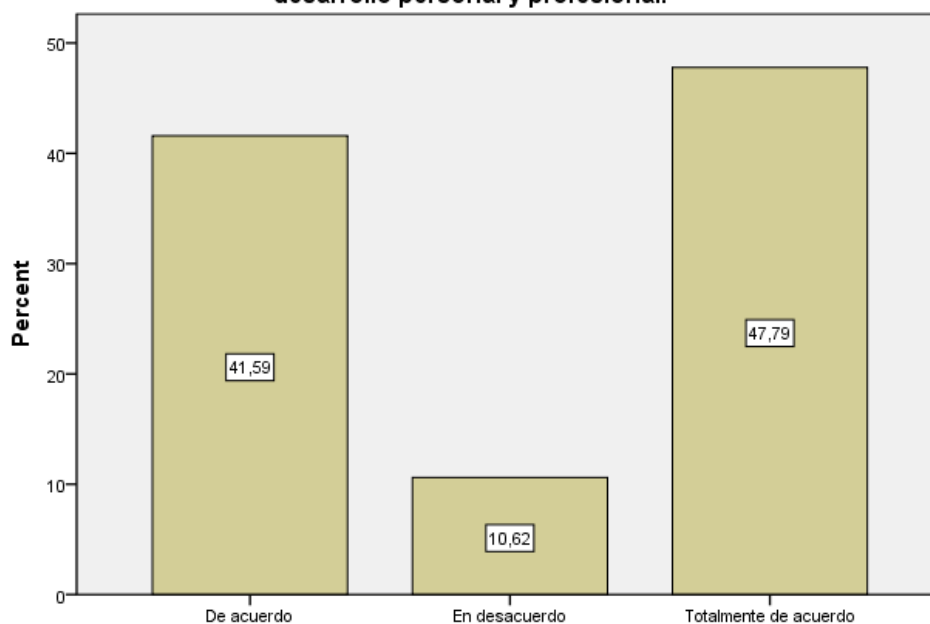
II. GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Este apartado pretende identificar el grado de percepción frente al sistema de tutoría virtual en cuanto a la formación de los estudiantes en los aspectos asociados a la construcción de conocimiento, la investigación y las actividades formativas entre otros aspectos.

11. Las actividades formativas de los cursos han sido significativas para mi desarrollo personal y profesional.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	47	41,6	41,6	41,6
En desacuerdo	12	10,6	10,6	52,2
Totalmente de acuerdo	54	47,8	47,8	100,0
Total	113	100,0	100,0	

11. Las actividades formativas de los cursos han sido significativas para mi desarrollo personal y profesional.



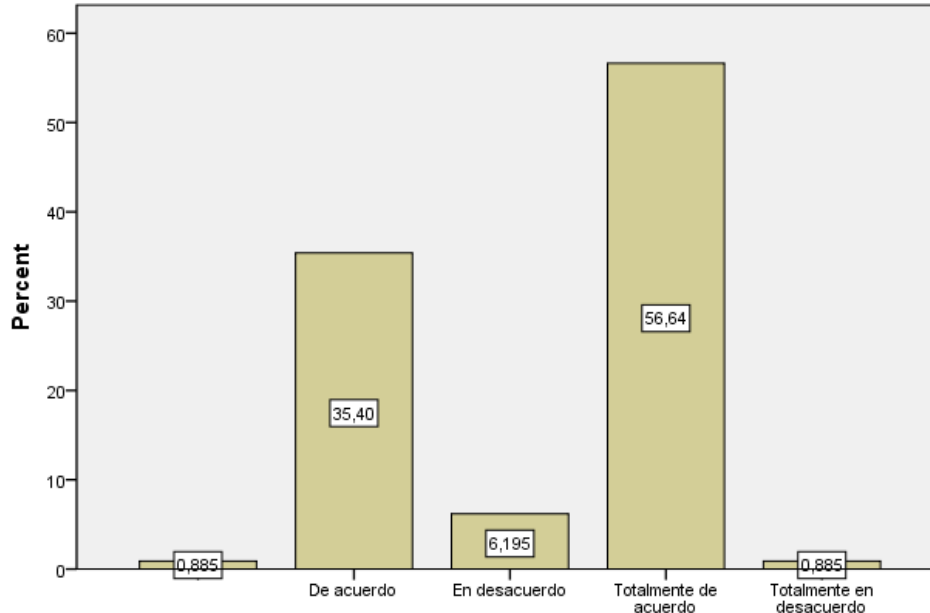
11. Las actividades formativas de los cursos han sido significativas para mi desarrollo personal y profesional.

Los estudiantes manifiestan que las actividades formativas realizadas en el momento, han sido significativas en las respectivas especializaciones. Esto se confirma que un 47,8% que lo califican de éste modo y un 41,6% respectivamente en alto grado, mientras que un 10,6% no están de acuerdo. Se puede inferir que es positivo el reconocimiento que hacen los estudiantes de las actividades formativas.

12. Las actividades propuestas en los cursos han potenciado el trabajo autónomo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	,9	,9	,9
De acuerdo	40	35,4	35,4	36,3
En desacuerdo	7	6,2	6,2	42,5
Totalmente de acuerdo	64	56,6	56,6	99,1
Totalmente en desacuerdo	1	,9	,9	100,0
Total	113	100,0	100,0	

12. Las actividades propuestas en los cursos han potenciado el trabajo autónomo.



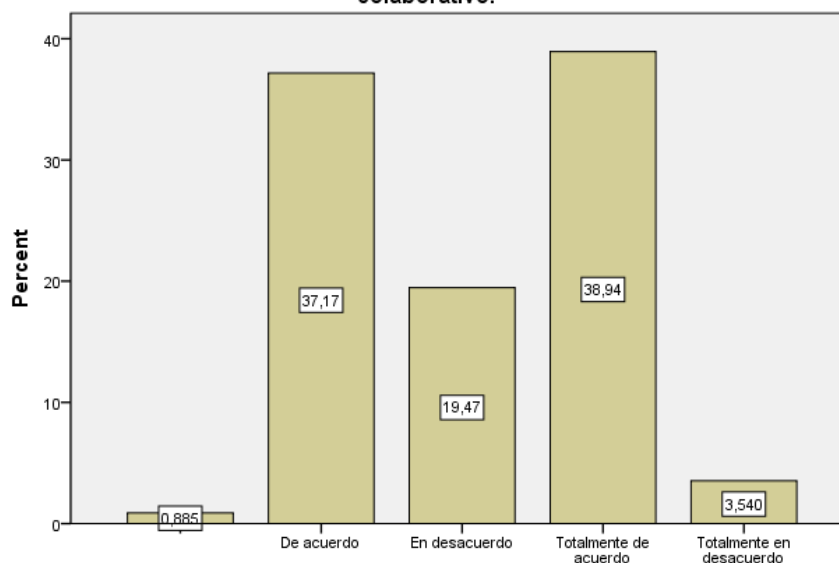
12. Las actividades propuestas en los cursos han potenciado el trabajo autónomo.

Es de resaltar que en lo correspondiente a éste aspecto que un 56,6% de los estudiantes consideran estar muy satisfechos con el desarrollo de las actividades las cuales apuntan al trabajo autónomo, del mismo modo ese 35,4% ratifican ello. Sólo un 6,2% no lo ven de éste modo y sólo un 0.9% lo rechazan contundentemente. Lo anterior confirma que los estudiantes se sienten identificados con el desarrollo de estas actividades la interior de los cursos.

13. Las actividades propuestas en los cursos han potenciado el trabajo colaborativo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	,9	,9	,9
De acuerdo	42	37,2	37,2	38,1
En desacuerdo	22	19,5	19,5	57,5
Totalmente de acuerdo	44	38,9	38,9	96,5
Totalmente en desacuerdo	4	3,5	3,5	100,0
Total	113	100,0	100,0	

13. Las actividades propuestas en los cursos han potenciado el trabajo colaborativo.



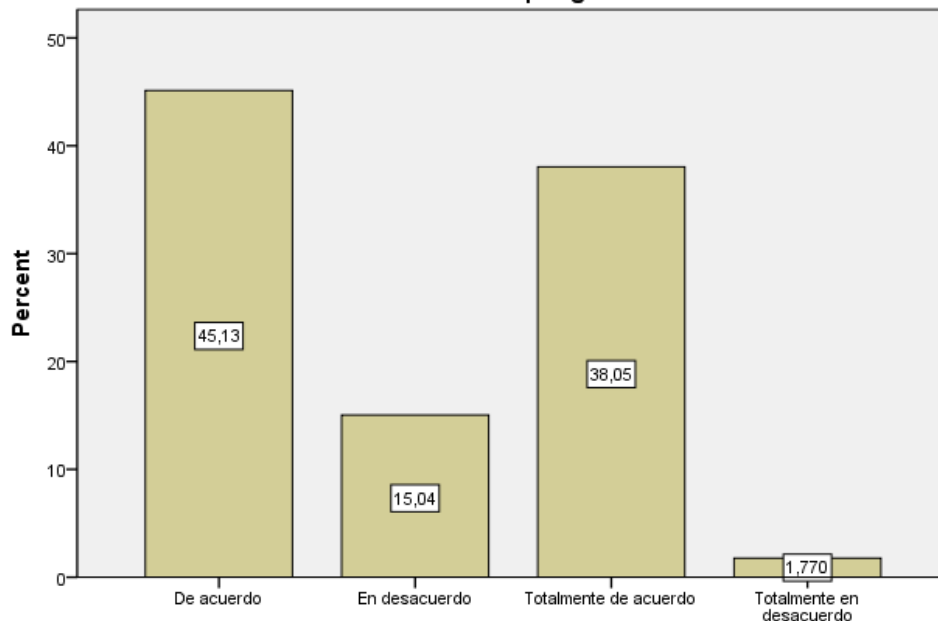
13. Las actividades propuestas en los cursos han potenciado el trabajo colaborativo.

Un 39% de los estudiantes se sienten altamente identificados con las actividades que contribuyen al desarrollo del aprendizaje autónomo, un 37,2% consideran que están de acuerdo, un 19,5% en desacuerdo mientras que un 3,5% están en total desacuerdo. Esto evidencia una identificación satisfactoria de los estudiantes con el desarrollo de dichas actividades.

14. Las actividades formativas de los cursos están acordes con mis expectativas en la formación de posgrado.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	51	45,1	45,1	45,1
En desacuerdo	17	15,0	15,0	60,2
Totalmente de acuerdo	43	38,1	38,1	98,2
Totalmente en desacuerdo	2	1,8	1,8	100,0
Total	113	100,0	100,0	

14. Las actividades formativas de los cursos están acordes con mis expectativas en la formación de posgrado.



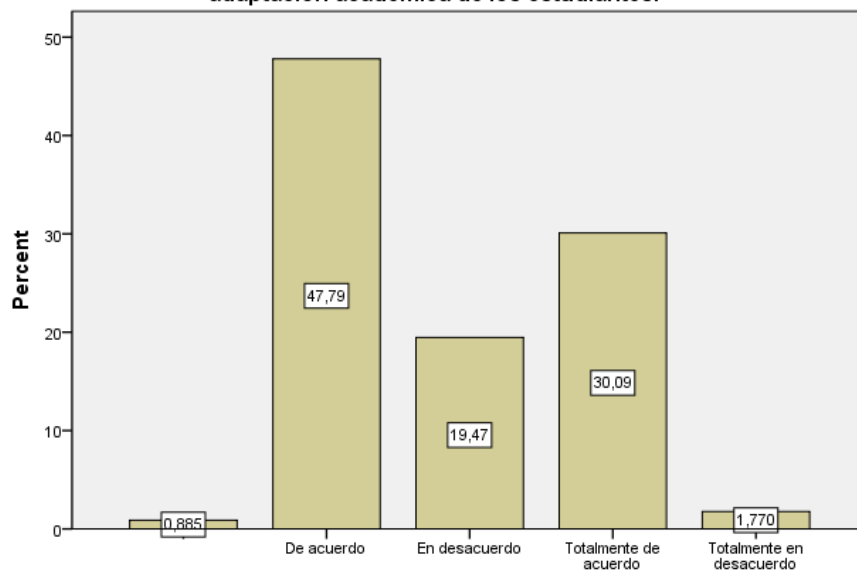
14. Las actividades formativas de los cursos están acordes con mis expectativas en la formación de posgrado.

Frente a las actividades formativas de los cursos, los estudiantes manifiestan estar totalmente de acuerdo en un 38,1%, y de acuerdo en un 45,1%. Mientras que están en desacuerdo un 15% y totalmente en desacuerdo un 1,8%. Dicha respuesta ratifica la identificación positiva de los estudiantes con dichas actividades.

15. La información proporcionada por el tutor es suficiente y relevante para la adaptación académica de los estudiantes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	,9	,9	,9
De acuerdo	54	47,8	47,8	48,7
En desacuerdo	22	19,5	19,5	68,1
Totalmente de acuerdo	34	30,1	30,1	98,2
Totalmente en desacuerdo	2	1,8	1,8	100,0
Total	113	100,0	100,0	

15. La información proporcionada por el tutor es suficiente y relevante para la adaptación académica de los estudiantes.



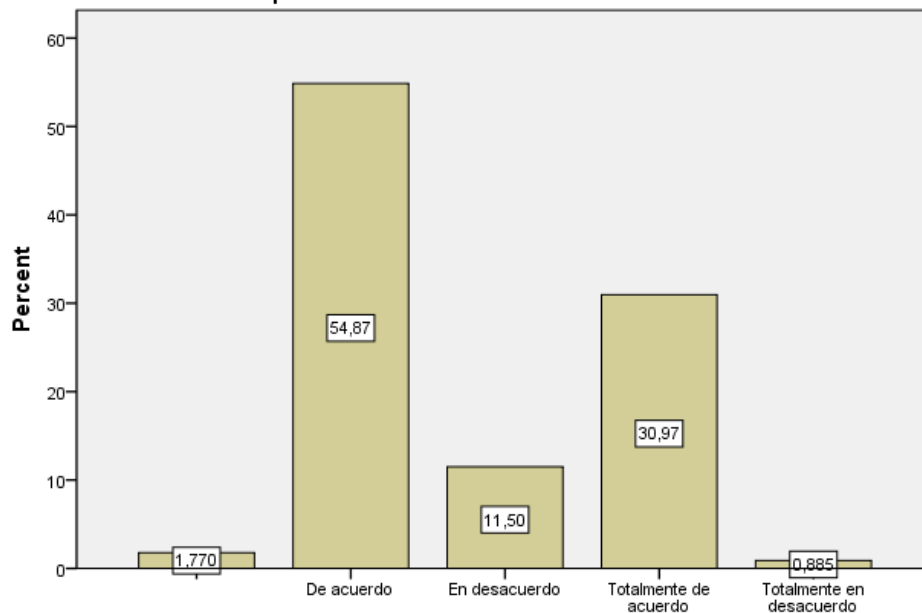
15. La información proporcionada por el tutor es suficiente y relevante para la adaptación académica de los estudiantes.

Frente a la información que proporcionan los tutores al interior de los cursos, un 31% están totalmente de acuerdo y un 47,8% consideran que es suficiente y relevante. Mientras que están totalmente en desacuerdo un 1,8% y un 19,5% en desacuerdo en cuanto a lo suficiente y relevante de dicha información.

16. Se ha propiciado el desarrollo de competencias asociadas a la búsqueda y procesamiento de la información.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1,8	1,8	1,8
De acuerdo	62	54,9	54,9	56,6
En desacuerdo	13	11,5	11,5	68,1
Totalmente de acuerdo	35	31,0	31,0	99,1
Totalmente en desacuerdo	1	,9	,9	100,0
Total	113	100,0	100,0	

16. Se ha propiciado el desarrollo de competencias asociadas a la búsqueda y procesamiento de la información.



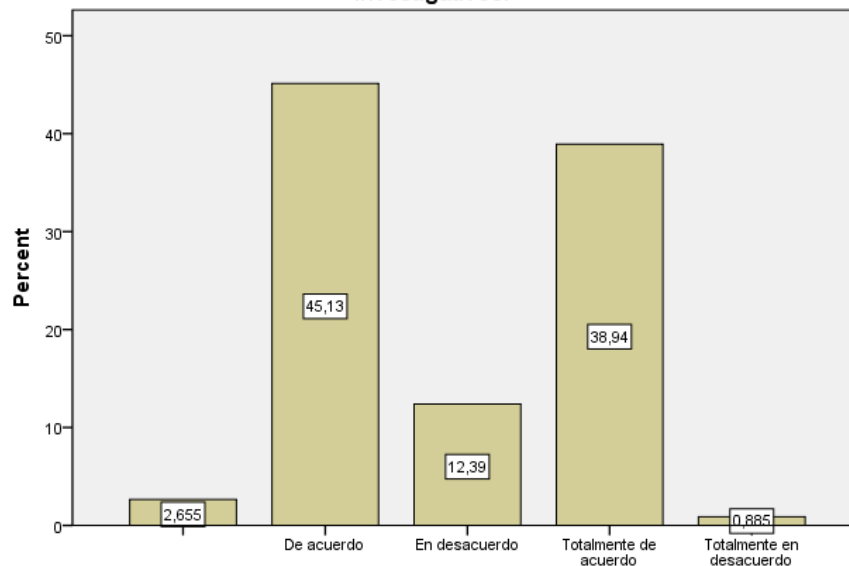
16. Se ha propiciado el desarrollo de competencias asociadas a la búsqueda y procesamiento de la información.

Un 54,9% de los estudiantes encuestados consideran estar de acuerdo que al interior de los cursos de ha propiciado el desarrollo de competencias asociadas a la búsqueda y procesamiento de la información, un 31% están totalmente de acuerdo, mientras que un 11,5% están en desacuerdo y un 0,9% en total desacuerdo.

17. Las actividades formativas han permitido la realización de ejercicios investigativos.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	2,7	2,7	2,7
De acuerdo	51	45,1	45,1	47,8
En desacuerdo	14	12,4	12,4	60,2
Totalmente de acuerdo	44	38,9	38,9	99,1
Totalmente en desacuerdo	1	,9	,9	100,0
Total	113	100,0	100,0	

17. Las actividades formativas han permitido la realización de ejercicios investigativos.



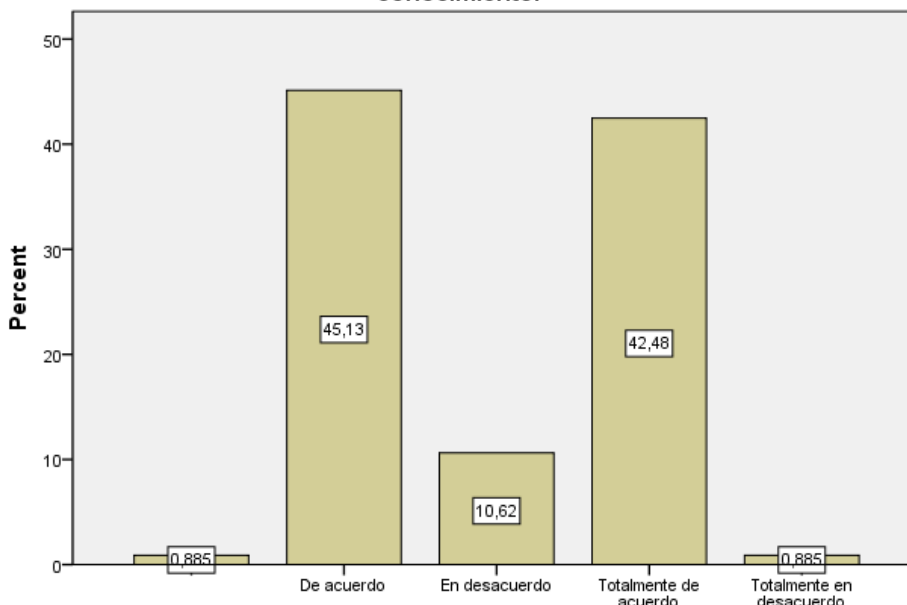
17. Las actividades formativas han permitido la realización de ejercicios investigativos.

Los estudiantes responden que están de acuerdo un 45,1% y un 38,9% totalmente de acuerdo en cuanto a que las actividades formativas han permitido la realización de ejercicios investigativos. Mientras que un 12,4% manifiestan estar en desacuerdo y un 0,9% totalmente en desacuerdo.

18. El diseño del curso plantea actividades que fomentan la construcción de conocimiento.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	,9	,9	,9
De acuerdo	51	45,1	45,1	46,0
En desacuerdo	12	10,6	10,6	56,6
Totalmente de acuerdo	48	42,5	42,5	99,1
Totalmente en desacuerdo	1	,9	,9	100,0
Total	113	100,0	100,0	

18. El diseño del curso plantea actividades que fomentan la construcción de conocimiento.

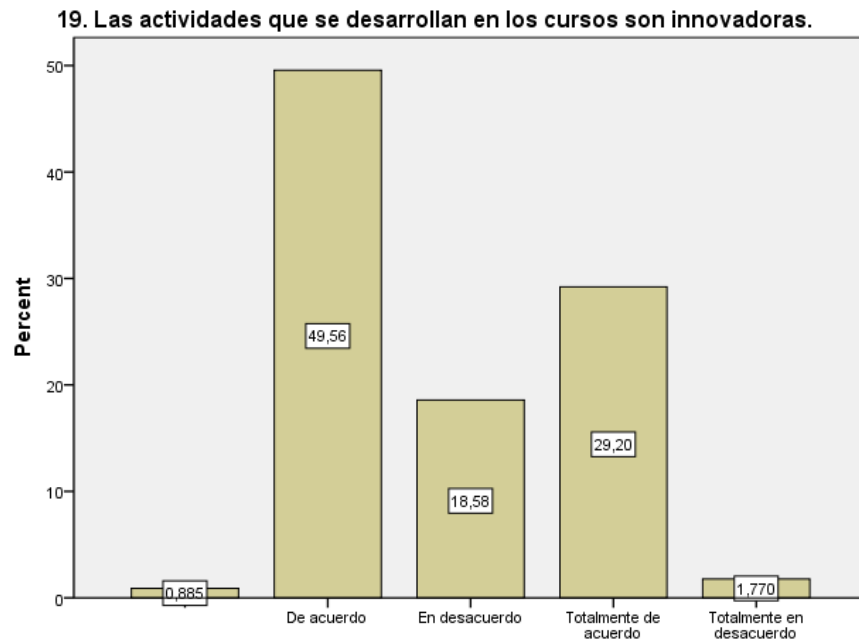


18. El diseño del curso plantea actividades que fomentan la construcción de conocimiento.

En cuanto al diseño del curso, los estudiantes responden que están totalmente de acuerdo con las actividades que fomentan la construcción de conocimiento en un 42,5%, están de acuerdo un 45,1%, en desacuerdo un 10,6% y totalmente en desacuerdo un 0,9%. Lo anterior confirma que existe una afinidad que resaltan los estudiantes en las actividades que fomentan la construcción de conocimiento en un alto grado.

19. Las actividades que se desarrollan en los cursos son innovadoras.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	,9	,9	,9
De acuerdo	56	49,6	49,6	50,4
En desacuerdo	21	18,6	18,6	69,0
Totalmente de acuerdo	33	29,2	29,2	98,2
Totalmente en desacuerdo	2	1,8	1,8	100,0
Total	113	100,0	100,0	



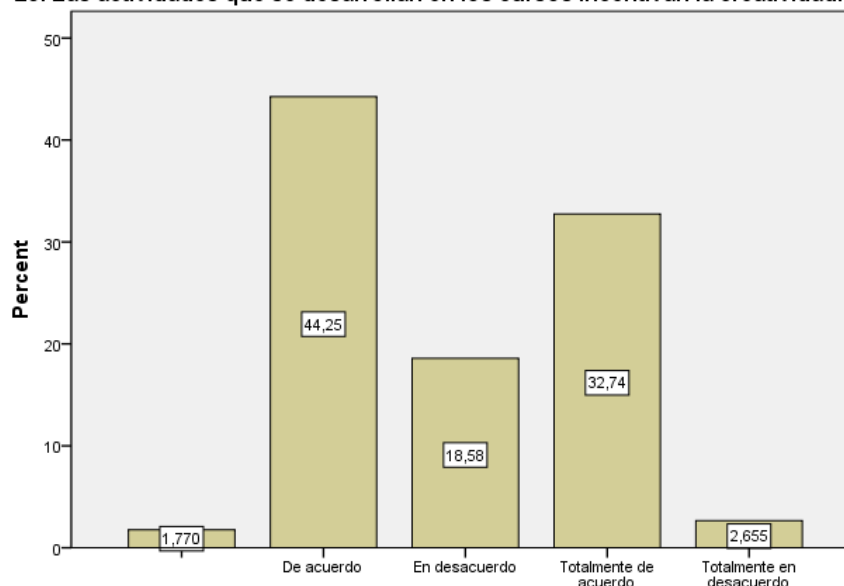
19. Las actividades que se desarrollan en los cursos son innovadoras.

Frente a la percepción de los estudiantes tienen sobre las actividades del curso si son realmente innovadoras, se encuentra que un 49,6% están de acuerdo, un 29,2% totalmente de acuerdo; mientras que un 18,6 % están en desacuerdo y un 1,8% totalmente en desacuerdo. Aunque existe un alto grado de afinidad con el desarrollo de dichas actividades, más de un 20% manifiestan no estar de acuerdo, es un aspecto que hay que entrar a mejorar en un aspecto tan vital como lo es la innovación.

20. Las actividades que se desarrollan en los cursos incentivan la creatividad.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1,8	1,8	1,8
De acuerdo	50	44,2	44,2	46,0
En desacuerdo	21	18,6	18,6	64,6
Totalmente de acuerdo	37	32,7	32,7	97,3
Totalmente en desacuerdo	3	2,7	2,7	100,0
Total	113	100,0	100,0	

20. Las actividades que se desarrollan en los cursos incentivan la creatividad.



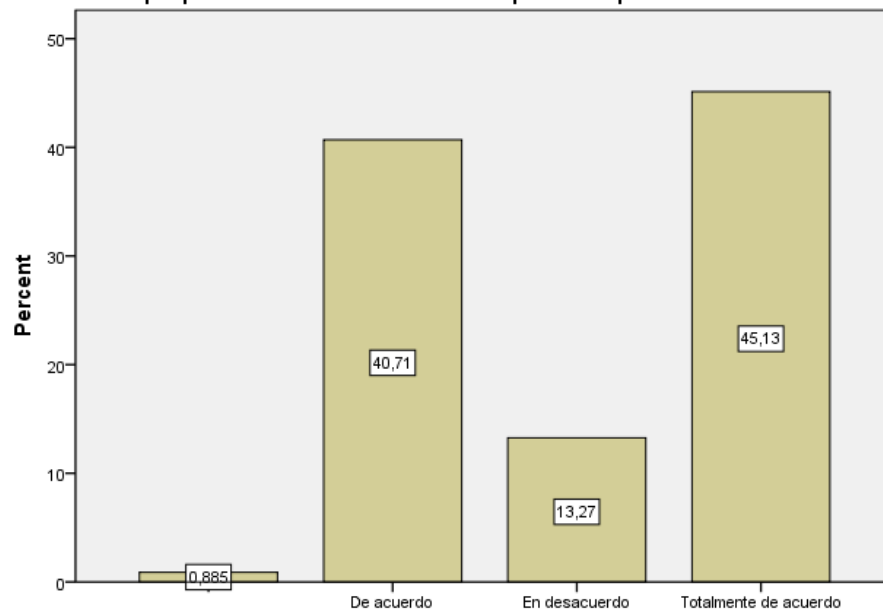
20. Las actividades que se desarrollan en los cursos incentivan la creatividad.

Frente al ítem si las actividades desarrolladas incentivan la creatividad, un 44,2% de los estudiantes afirman estar de acuerdo, un 32,7% totalmente de acuerdo, un 18,6% en desacuerdo y un 2,7% totalmente en desacuerdo. Al igual que el ítem anterior se debe revisar este aspecto ya que aunque un 21,3% es un valor significativo de ser tenido en cuenta debido a que la creatividad es una competencia que debe caracterizar al futuro especialista.

21. El curso propicia la interacción entre múltiples disciplinas del conocimiento.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	,9	,9	,9
De acuerdo	46	40,7	40,7	41,6
En desacuerdo	15	13,3	13,3	54,9
Totalmente de acuerdo	51	45,1	45,1	100,0
Total	113	100,0	100,0	

21. El curso propicia la interacción entre múltiples disciplinas del conocimiento.



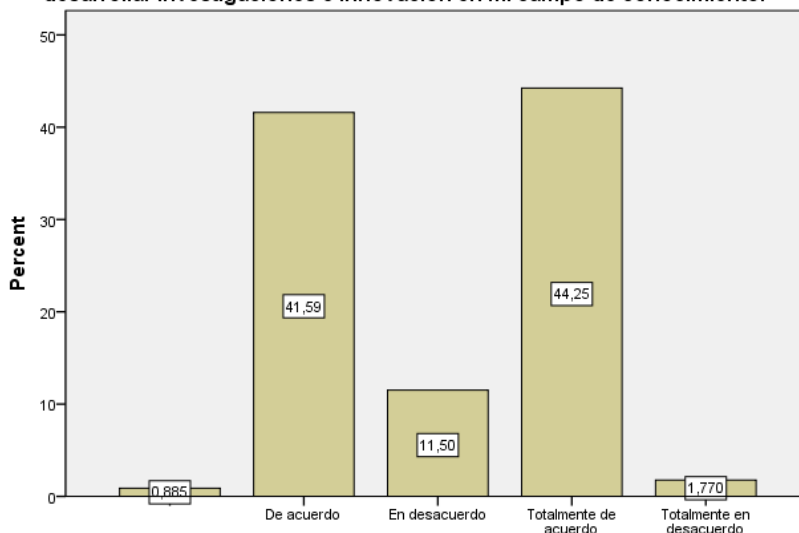
21. El curso propicia la interacción entre múltiples disciplinas del conocimiento.

Los estudiantes están totalmente de acuerdo en afirmar que un 45,1% consideran que el curso propicia la interacción entre múltiples disciplinas del conocimiento, un 40,7% están de acuerdo y un 13,3% en desacuerdo. Lo anterior confirma la presencia de la interacción entre las disciplinas del conocimiento al interior de los cursos.

22. Las actividades realizadas en el curso pueden ser apropiadas para desarrollar investigaciones e innovación en mi campo de conocimiento.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	,9	,9	,9
De acuerdo	47	41,6	41,6	42,5
En desacuerdo	13	11,5	11,5	54,0
Totalmente de acuerdo	50	44,2	44,2	98,2
Totalmente en desacuerdo	2	1,8	1,8	100,0
Total	113	100,0	100,0	

22. Las actividades realizadas en el curso pueden ser apropiadas para desarrollar investigaciones e innovación en mi campo de conocimiento.



22. Las actividades realizadas en el curso pueden ser apropiadas para desarrollar investigaciones e innovación en mi campo de conocimiento.

Un 44,3% de los estudiantes, están totalmente de acuerdo en que las actividades del curso son apropiadas para desarrollar investigaciones e innovación en el campo de conocimiento. Un 41,6% están de acuerdo, un 11,5% en desacuerdo y un 1,8% en total desacuerdo.

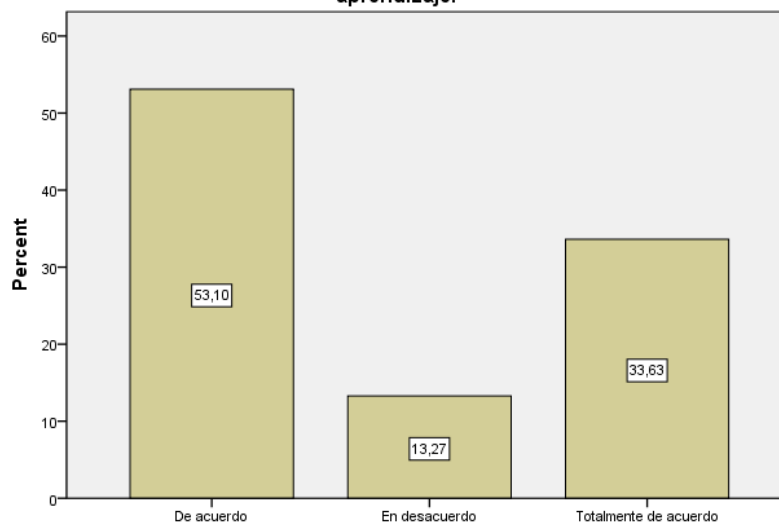
III. RECURSOS Y CONTENIDOS

Este apartado pretende identificar el grado de percepción frente al sistema de tutoría virtual en cuanto a la formación de los estudiantes en los aspectos asociados a los recursos, contenidos, materiales, herramientas y su adecuación pedagógica al interior de los cursos.

23. Los recursos y herramientas con las que cuentan los cursos favorecen el aprendizaje.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	60	53,1	53,1	53,1
En desacuerdo	15	13,3	13,3	66,4
Totalmente de acuerdo	38	33,6	33,6	100,0
Total	113	100,0	100,0	

23. Los recursos y herramientas con las que cuentan los cursos favorecen el aprendizaje.



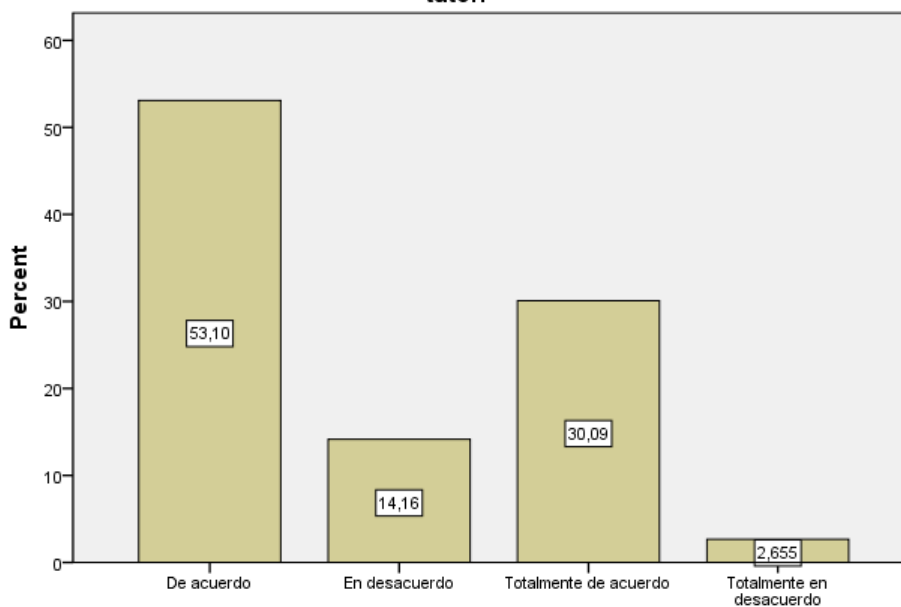
23. Los recursos y herramientas con las que cuentan los cursos favorecen el aprendizaje.

En cuanto a las herramientas y recursos los estudiantes están de acuerdo en un 53,1% que favorecen el aprendizaje al interior del curso, un 33,6% están totalmente de acuerdo y un 13,3% en desacuerdo. Esto permite inferir que los estudiantes se sienten satisfechos con dichos materiales de apoyo en los cursos.

24. Los recursos con los que cuenta el curso facilitan la comunicación con el tutor.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	60	53,1	53,1	53,1
En desacuerdo	16	14,2	14,2	67,3
Totalmente de acuerdo	34	30,1	30,1	97,3
Totalmente en desacuerdo	3	2,7	2,7	100,0
Total	113	100,0	100,0	

24. Los recursos con los que cuenta el curso facilitan la comunicación con el tutor.



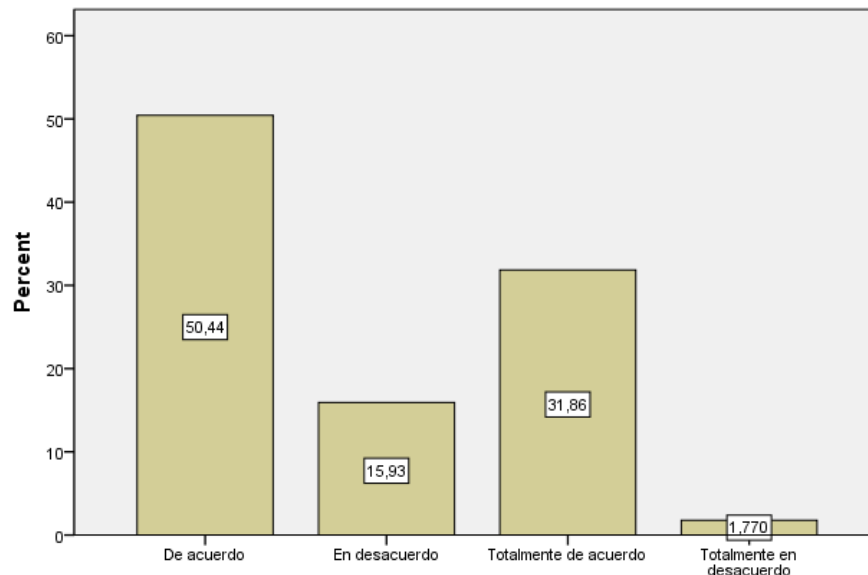
24. Los recursos con los que cuenta el curso facilitan la comunicación con el tutor.

Se confirma que los estudiantes en un 53,1% están de acuerdo con los recursos con los que cuenta el tutor para comunicarse con los estudiantes, un 30,1% lo consideran totalmente de acuerdo, mientras que un 14,2% en desacuerdo y un 2,7% en total desacuerdo.

25. Los recursos con los que cuenta el curso facilitan la comunicación entre los mismos estudiantes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	57	50,4	50,4	50,4
En desacuerdo	18	15,9	15,9	66,4
Totalmente de acuerdo	36	31,9	31,9	98,2
Totalmente en desacuerdo	2	1,8	1,8	100,0
Total	113	100,0	100,0	

25. Los recursos con los que cuenta el curso facilitan la comunicación entre los mismos estudiantes.

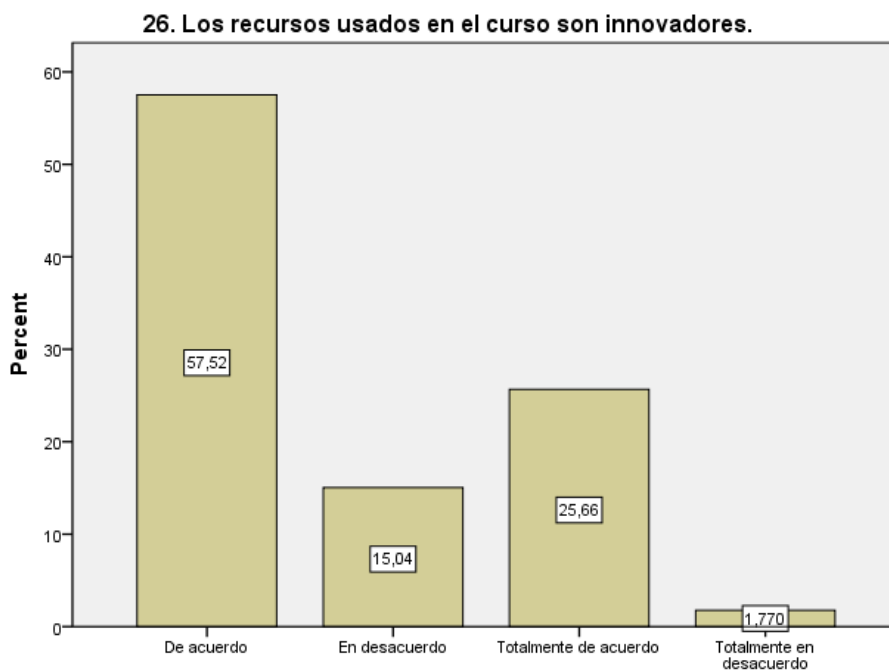


25. Los recursos con los que cuenta el curso facilitan la comunicación entre los mismos estudiantes.

Los estudiantes responden estar de acuerdo en un 50,4% y un 31,9 totalmente de acuerdo en lo concerniente a que los recursos con que cuentan los espacios de los cursos facilitan la comunicación entre ellos mismos, mientras que un 15,9 manifiesta estar en desacuerdo y un 1,8% totalmente en desacuerdo.

26. Los recursos usados en el curso son innovadores.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	65	57,5	57,5	57,5
En desacuerdo	17	15,0	15,0	72,6
Totalmente de acuerdo	29	25,7	25,7	98,2
Totalmente en desacuerdo	2	1,8	1,8	100,0
Total	113	100,0	100,0	

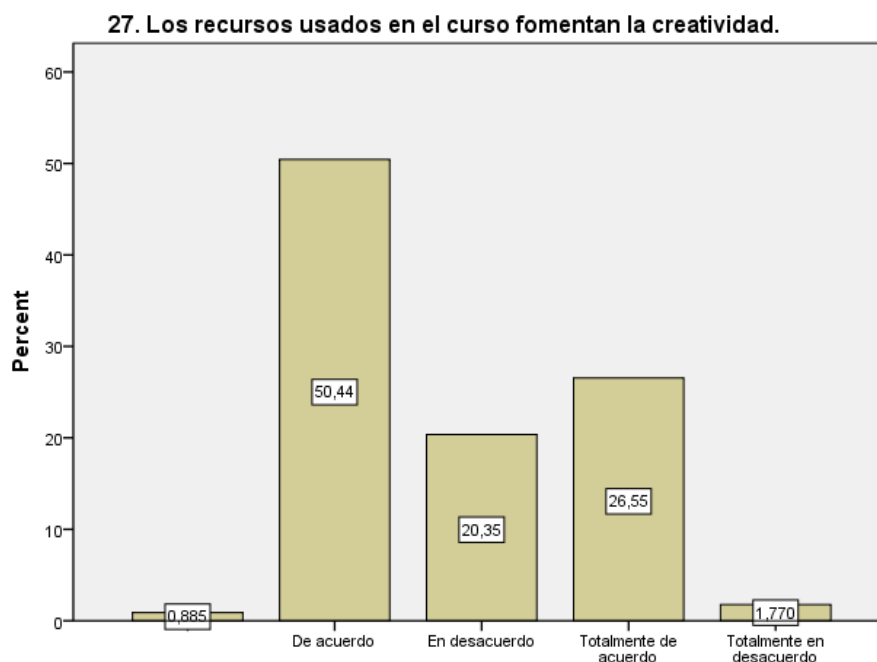


26. Los recursos usados en el curso son innovadores.

Los recursos usados son innovadores para los estudiantes ya que un 57,5% están de acuerdo, un 25,7% totalmente de acuerdo, un 15% en desacuerdo y un 1,8% totalmente en desacuerdo.

27. Los recursos usados en el curso fomentan la creatividad.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	,9	,9	,9
De acuerdo	57	50,4	50,4	51,3
En desacuerdo	23	20,4	20,4	71,7
Totalmente de acuerdo	30	26,5	26,5	98,2
Totalmente en desacuerdo	2	1,8	1,8	100,0
Total	113	100,0	100,0	

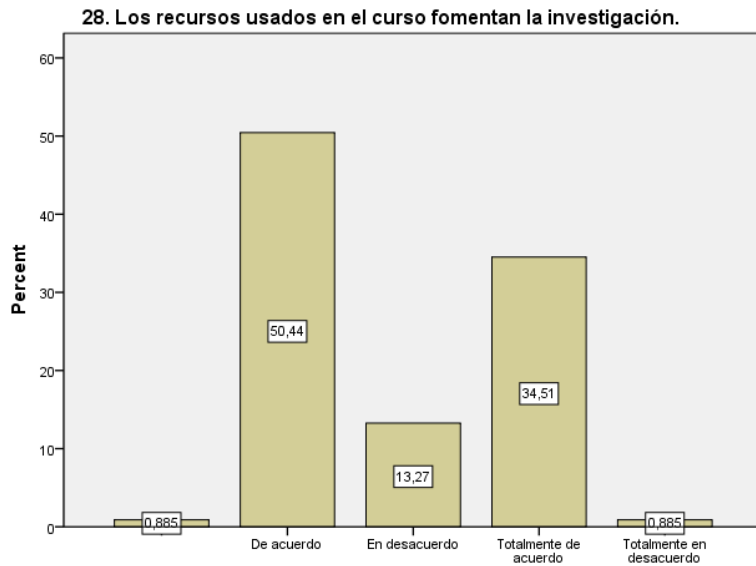


27. Los recursos usados en el curso fomentan la creatividad.

En cuanto a los recursos que fomentan la creatividad en el curso, los estudiantes están de acuerdo en un 50,4%, totalmente de acuerdo en un 26,5%, mientras que en desacuerdo se encuentra un 20,4% y totalmente en desacuerdo un 1,8%. Esto confirma que aunque los estudiantes están satisfechos en un alto grado, se hace necesario fortalecer los recursos que fomenten la creatividad.

28. Los recursos usados en el curso fomentan la investigación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	,9	,9	,9
De acuerdo	57	50,4	50,4	51,3
En desacuerdo	15	13,3	13,3	64,6
Totalmente de acuerdo	39	34,5	34,5	99,1
Totalmente en desacuerdo	1	,9	,9	100,0
Total	113	100,0	100,0	



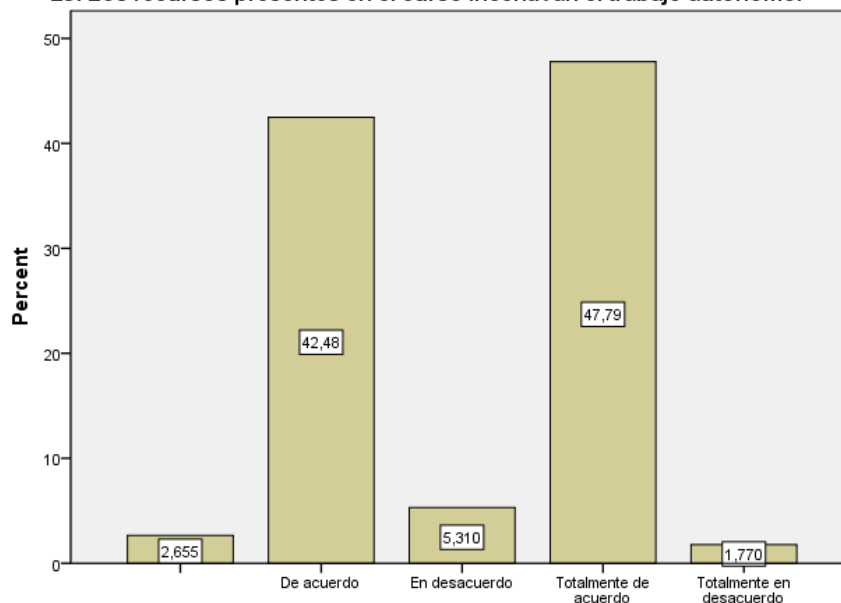
28. Los recursos usados en el curso fomentan la investigación.

Para los estudiantes se encuentra en un alto grado la afinidad que se tiene con los recursos que fomentan la investigación al interior del curso. Un 50,4% están de acuerdo, un 34,5% totalmente de acuerdo, un 13,3% en desacuerdo y un 0,9% totalmente en desacuerdo. Aunque realmente existe un importante reconocimiento de dichos recursos, se hace necesario lograr que efectivamente sean de un total acuerdo ya que la investigación es uno de los factores que más se debe motivar en los posgrados.

29. Los recursos presentes en el curso incentivan el trabajo autónomo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	2,7	2,7	2,7
De acuerdo	48	42,5	42,5	45,1
En desacuerdo	6	5,3	5,3	50,4
Totalmente de acuerdo	54	47,8	47,8	98,2
Totalmente en desacuerdo	2	1,8	1,8	100,0
Total	113	100,0	100,0	

29. Los recursos presentes en el curso incentivan el trabajo autónomo.



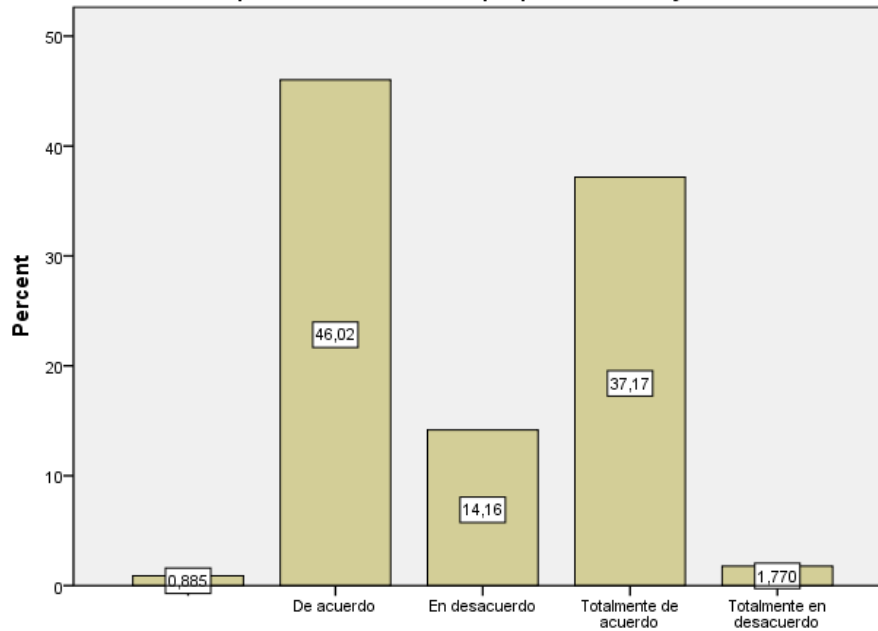
29. Los recursos presentes en el curso incentivan el trabajo autónomo.

Se reconoce que los estudiantes manifiestan estar totalmente de acuerdo en un 47,8%, y de acuerdo un 42,5% en cuanto a los recursos que incentivan el aprendizaje autónomo al interior de los cursos. Mientras que un 5,3% está en desacuerdo y un 1,8% en total desacuerdo. Esta es una fortaleza que se puede identificar a partir de las respuestas de los estudiantes de los posgrados.

30. Los recursos presentes en el curso propician el trabajo colaborativo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	,9	,9	,9
De acuerdo	52	46,0	46,0	46,9
En desacuerdo	16	14,2	14,2	61,1
Totalmente de acuerdo	42	37,2	37,2	98,2
Totalmente en desacuerdo	2	1,8	1,8	100,0
Total	113	100,0	100,0	

30. Los recursos presentes en el curso propician el trabajo colaborativo.



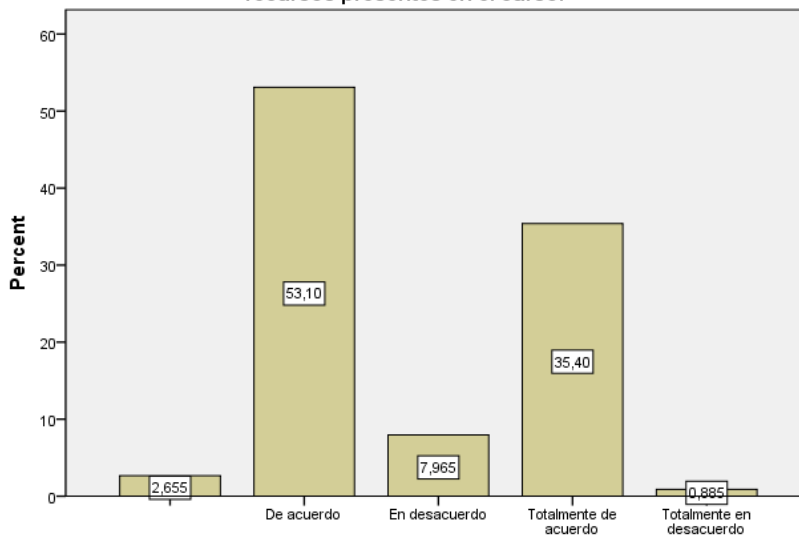
30. Los recursos presentes en el curso propician el trabajo colaborativo.

En cuanto a los recursos apropiados para el desarrollo del trabajo colaborativo al interior de los cursos, un 46% de los estudiantes están de acuerdo, un 37,1% totalmente de acuerdo, un 14,2% en desacuerdo y un 1,8% en total desacuerdo. Esto también ratifica la afinidad de los estudiantes con dichos recursos en su formación académica desde los cursos de posgrado.

31. Las actividades de trabajo autónomo se realizan adecuadamente con los recursos presentes en el curso.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	2,7	2,7	2,7
De acuerdo	60	53,1	53,1	55,8
En desacuerdo	9	8,0	8,0	63,7
Totalmente de acuerdo	40	35,4	35,4	99,1
Totalmente en desacuerdo	1	,9	,9	100,0
Total	113	100,0	100,0	

31. Las actividades de trabajo autónomo se realizan adecuadamente con los recursos presentes en el curso.



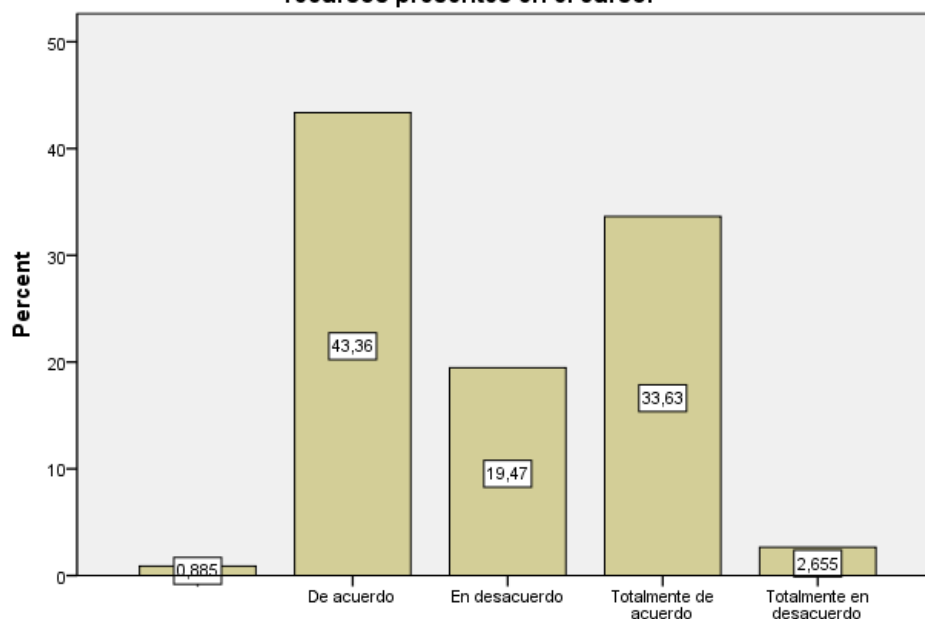
31. Las actividades de trabajo autónomo se realizan adecuadamente con los recursos presentes en el curso.

Para los estudiantes un 53,1% están de acuerdo que las actividades de trabajo autónomo se realizan adecuadamente con los recursos presentes en el curso, un 35,4% están totalmente de acuerdo. Mientras que un 8% están en desacuerdo y un 0,9% en total desacuerdo. Esto confirma que los estudiantes encuentran que los recursos con los que cuentan los cursos son adecuados para realizar las actividades de trabajo autónomo.

32. Las actividades de trabajo colaborativo se realizan adecuadamente con los recursos presentes en el curso.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	,9	,9	,9
De acuerdo	49	43,4	43,4	44,2
En desacuerdo	22	19,5	19,5	63,7
Totalmente de acuerdo	38	33,6	33,6	97,3
Totalmente en desacuerdo	3	2,7	2,7	100,0
Total	113	100,0	100,0	

32. Las actividades de trabajo colaborativo se realizan adecuadamente con los recursos presentes en el curso.



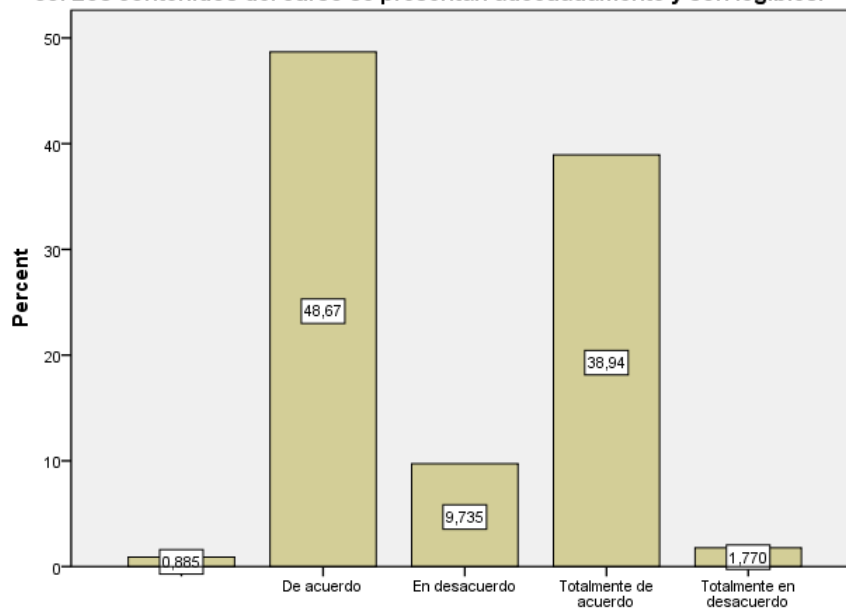
32. Las actividades de trabajo colaborativo se realizan adecuadamente con los recursos presentes en el curso.

En cuanto a si las actividades de trabajo colaborativo se realizan adecuadamente con los recursos presentes en el curso, los estudiantes responden que un 43,4% están de acuerdo, un 33,6% totalmente de acuerdo, un 19,5% en desacuerdo y un 2,7% en total desacuerdo. Esto refleja que aunque existe un alto nivel de satisfacción al respecto, se encuentra que más de un 20% no están satisfechos, lo cual debe ser mejorado.

33. Los contenidos del curso se presentan adecuadamente y son legibles.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	,9	,9	,9
De acuerdo	55	48,7	48,7	49,6
En desacuerdo	11	9,7	9,7	59,3
Totalmente de acuerdo	44	38,9	38,9	98,2
Totalmente en desacuerdo	2	1,8	1,8	100,0
Total	113	100,0	100,0	

33. Los contenidos del curso se presentan adecuadamente y son legibles.

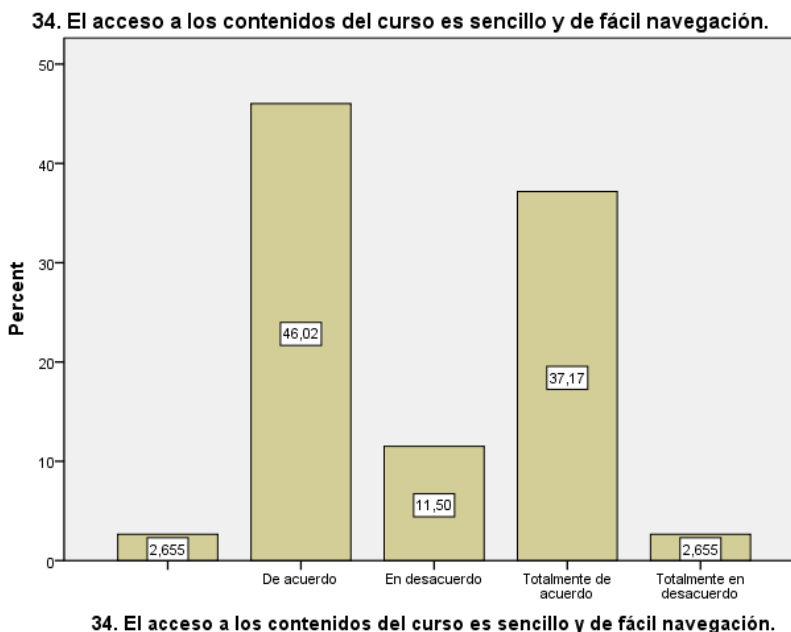


33. Los contenidos del curso se presentan adecuadamente y son legibles.

En lo relacionado con los contenidos si son adecuadamente legibles, un 48,7% están de acuerdo, un 38,9% totalmente de acuerdo. Mientras que un 9,7% en desacuerdo y un 1,8% en total desacuerdo.

34. El acceso a los contenidos del curso es sencillo y de fácil navegación.

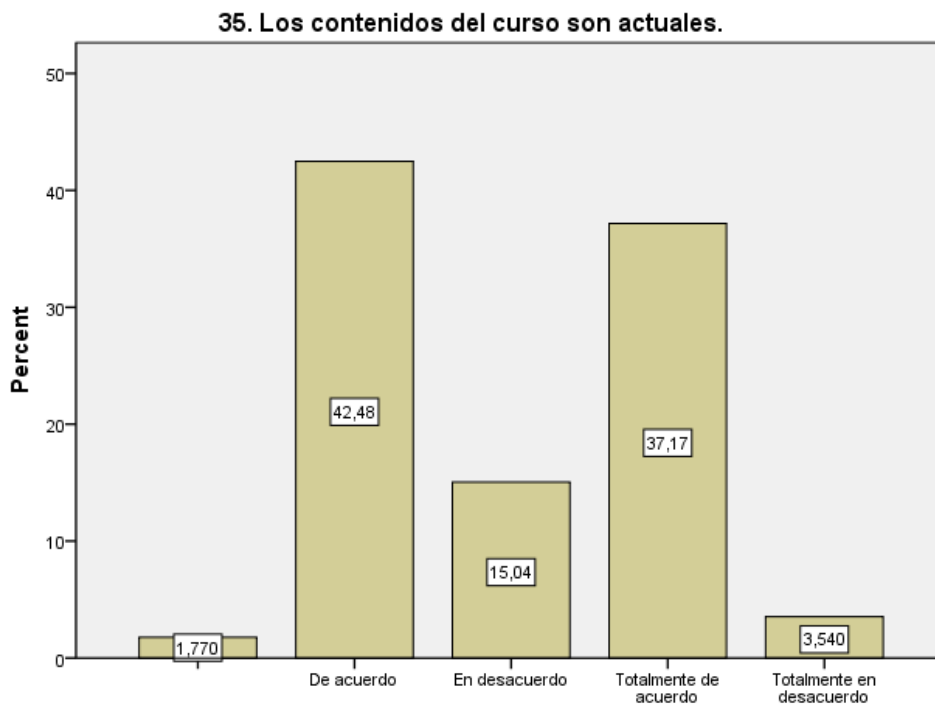
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	2,7	2,7	2,7
De acuerdo	52	46,0	46,0	48,7
En desacuerdo	13	11,5	11,5	60,2
Totalmente de acuerdo	42	37,2	37,2	97,3
Totalmente en desacuerdo	3	2,7	2,7	100,0
Total	113	100,0	100,0	



Un 46% de los estudiantes que respondieron el instrumento están de acuerdo que los contenidos del curso son de fácil acceso y navegación, mientras que un 37,1% están totalmente de acuerdo. Así mismo un 11,5% están en desacuerdo y un 2,7% totalmente en desacuerdo. Aunque se encuentra que la mayoría están satisfechos con dicho acceso y navegación un 14,2% de desacuerdo, es un nivel de revisar con detalle ya que estos materiales deben ser accesibles y de navegación adecuada.

35. Los contenidos del curso son actuales.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1,8	1,8	1,8
De acuerdo	48	42,5	42,5	44,2
En desacuerdo	17	15,0	15,0	59,3
Totalmente de acuerdo	42	37,2	37,2	96,5
Totalmente en desacuerdo	4	3,5	3,5	100,0
Total	113	100,0	100,0	

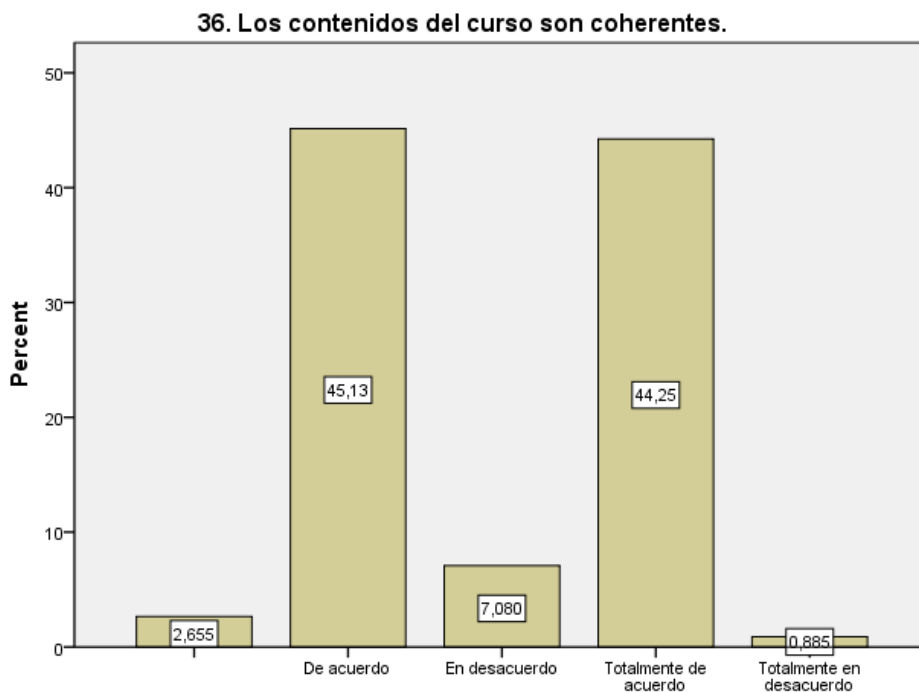


35. Los contenidos del curso son actuales.

En cuanto a la actualidad de los contenidos del curso, un 42,4% de los estudiantes consideran estar de acuerdo, un 37,2% totalmente de acuerdo. Mientras que un 15% en desacuerdo y un 3,5% en total desacuerdo. Es importante mencionar que un 18,5 % de estudiantes que no están de acuerdo con la actualidad de los contenidos amerita revisarse este aspecto, y mucho más en un programa que requiere estar actualizándose e innovando permanentemente.

36. Los contenidos del curso son coherentes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	2,7	2,7	2,7
De acuerdo	51	45,1	45,1	47,8
En desacuerdo	8	7,1	7,1	54,9
Totalmente de acuerdo	50	44,2	44,2	99,1
Totalmente en desacuerdo	1	,9	,9	100,0
Total	113	100,0	100,0	



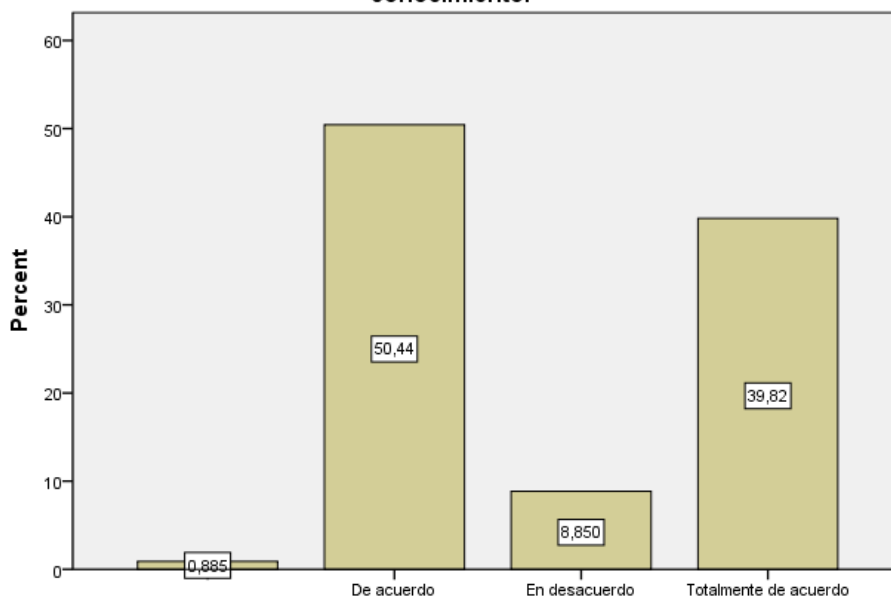
36. Los contenidos del curso son coherentes.

Se confirma que los contenidos del curso son coherentes, ya que un 45,1% de los estudiantes manifiestan estar totalmente de acuerdo y un 44,3% responden estar de acuerdo. Un 7,1% responden estar en desacuerdo y un 0,9% totalmente en desacuerdo.

37. Los recursos y contenidos del curso permiten la construcción de nuevo conocimiento.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	,9	,9	,9
De acuerdo	57	50,4	50,4	51,3
En desacuerdo	10	8,8	8,8	60,2
Totalmente de acuerdo	45	39,8	39,8	100,0
Total	113	100,0	100,0	

37. Los recursos y contenidos del curso permiten la construcción de nuevo conocimiento.



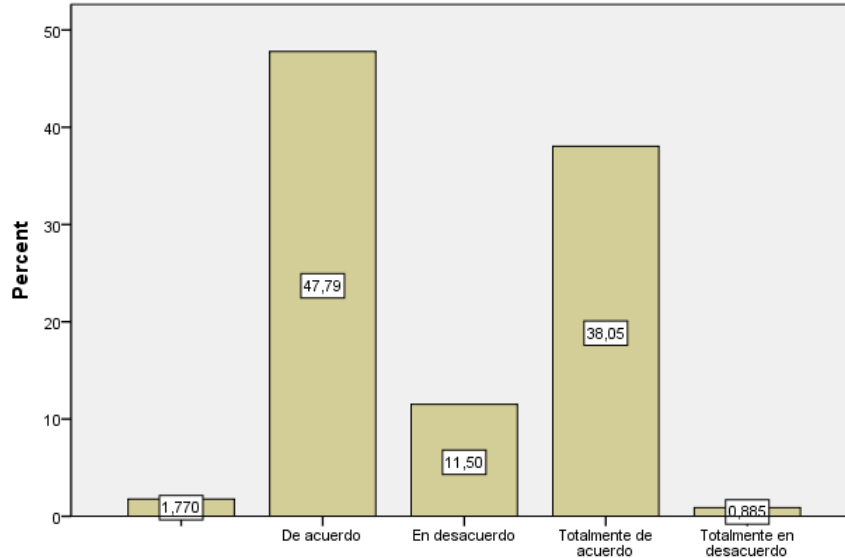
37. Los recursos y contenidos del curso permiten la construcción de nuevo conocimiento.

Un 50,4% de los estudiantes responden estar de acuerdo que con los recursos y contenidos del curso se permite construir nuevo conocimiento, un 39,8% están totalmente de acuerdo y un 8,9% en desacuerdo. Como se observa, los estudiantes tienen un alto nivel de satisfacción con dichos contenidos y recursos en la construcción de nuevo conocimiento.

38. Los recursos y contenidos de los cursos son adecuados para la formación de posgrado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1,8	1,8	1,8
De acuerdo	54	47,8	47,8	49,6
En desacuerdo	13	11,5	11,5	61,1
Totalmente de acuerdo	43	38,1	38,1	99,1
Totalmente en desacuerdo	1	,9	,9	100,0
Total	113	100,0	100,0	

38. Los recursos y contenidos de los cursos son adecuados para la formación de posgrado



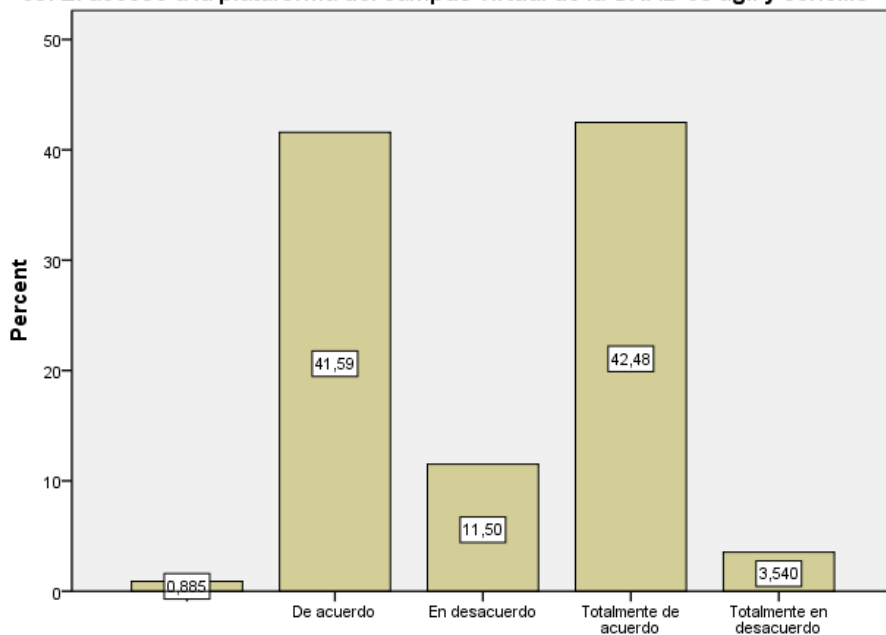
38. Los recursos y contenidos de los cursos son adecuados para la formación de posgrado

Los estudiantes responden estar de acuerdo en un 47,8% que los recursos y contenidos de los cursos son adecuados para la formación en el posgrado, un 38,1% están totalmente de acuerdo. Mientras que un 12% manifiestan estar en desacuerdo y un 0,9% en total desacuerdo: por tanto se puede inferir que los estudiantes aceptan que dichos recursos y contenidos son adecuados.

39. El acceso a la plataforma del campus virtual de la UNAD es ágil y sencillo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	,9	,9	,9
De acuerdo	47	41,6	41,6	42,5
En desacuerdo	13	11,5	11,5	54,0
Totalmente de acuerdo	48	42,5	42,5	96,5
Totalmente en desacuerdo	4	3,5	3,5	100,0
Total	113	100,0	100,0	

39. El acceso a la plataforma del campus virtual de la UNAD es ágil y sencillo

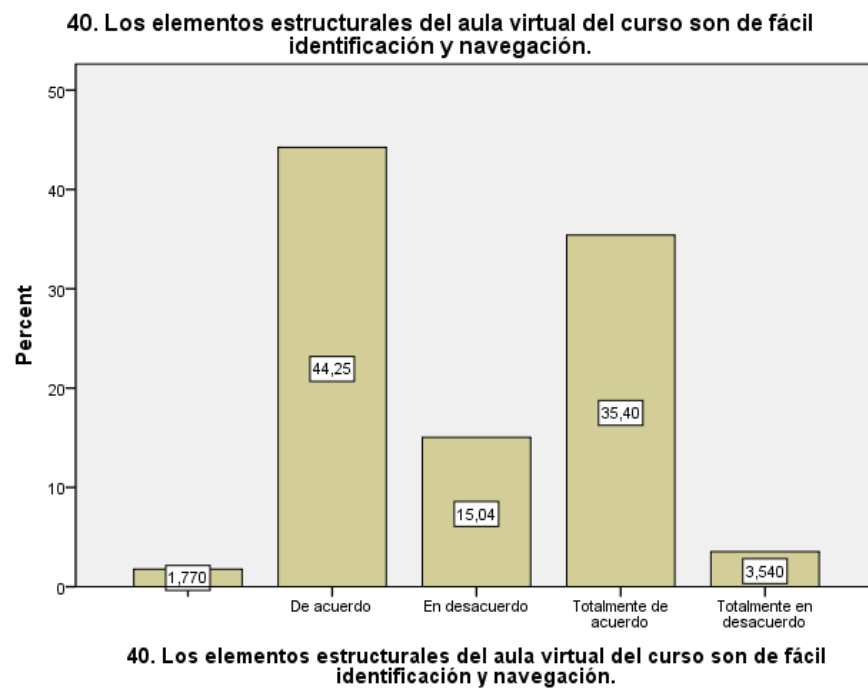


39. El acceso a la plataforma del campus virtual de la UNAD es ágil y sencillo

Un 42,5% de los estudiantes están totalmente de acuerdo que el acceso a la plataforma del campus virtual de la UNAD es ágil y sencillo, un 41,6% responden estar de acuerdo, mientras que un 11,5% están en desacuerdo y un 3,5% en total desacuerdo. Aunque existe un alto nivel de satisfacción, un 15% de ellos al no estar de acuerdo evidencia la necesidad de optimizar dicho aspecto.

40. Los elementos estructurales del aula virtual del curso son de fácil identificación y navegación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1,8	1,8	1,8
De acuerdo	50	44,2	44,2	46,0
En desacuerdo	17	15,0	15,0	61,1
Totalmente de acuerdo	40	35,4	35,4	96,5
Totalmente en desacuerdo	4	3,5	3,5	100,0
Total	113	100,0	100,0	

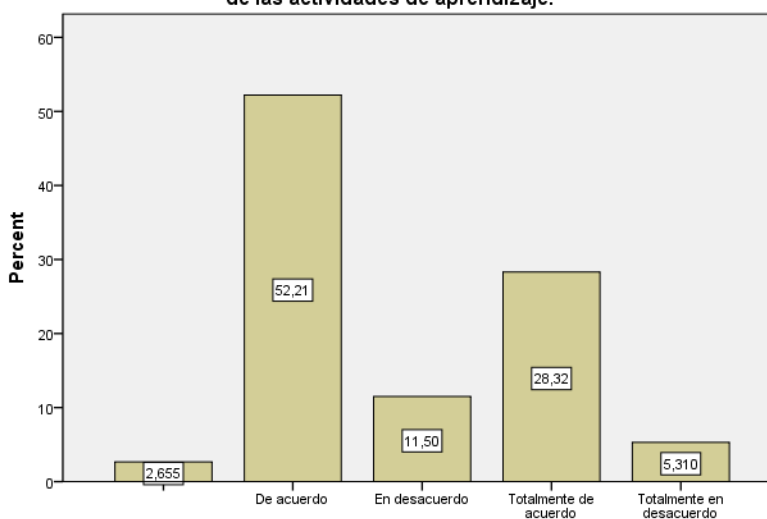


Estas respuestas ratifican el análisis del ítem anterior, ya que un 44,3% están de acuerdo, un 35,4% totalmente de acuerdo, un 15% en desacuerdo y un 3,5% totalmente en desacuerdo en lo relacionado a la fácil identificación y navegación de los elementos estructurales del aula virtual. Se confirma por tanto con ese 18,5%, que se debe trabajar en estos aspectos para fortalecer el diseño de los entornos virtuales en el campus virtual de la institución.

41. Los elementos estéticos (colores, formas, estructura) fomentan el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	2,7	2,7	2,7
De acuerdo	59	52,2	52,2	54,9
En desacuerdo	13	11,5	11,5	66,4
Totalmente de acuerdo	32	28,3	28,3	94,7
Totalmente en desacuerdo	6	5,3	5,3	100,0
Total	113	100,0	100,0	

41. Los elementos estéticos (colores, formas, estructura) fomentan el desarrollo de las actividades de aprendizaje.



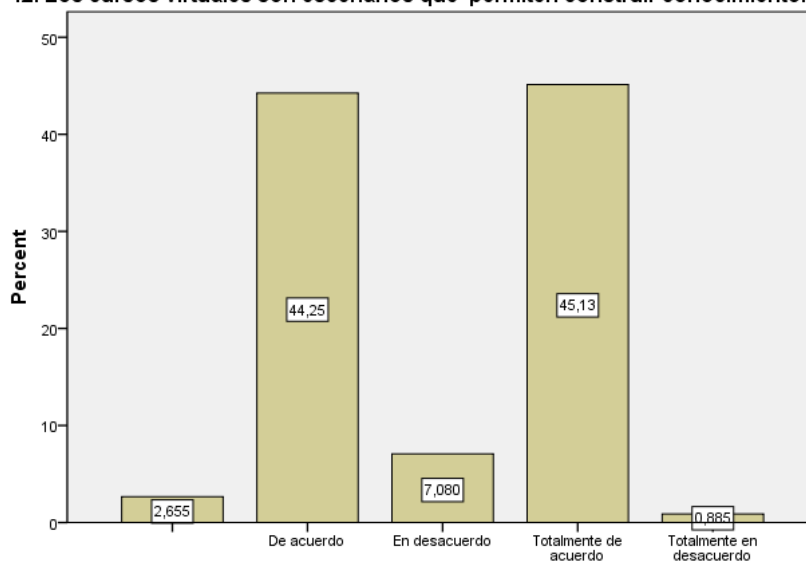
41. Los elementos estéticos (colores, formas, estructura) fomentan el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Para los estudiantes los elementos estéticos de los cursos, fomentan el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Esto se demuestra en que un 52,2% de ellos están de acuerdo, un 28,3% totalmente de acuerdo, un 11,5% en desacuerdo y un 5,3% en total desacuerdo.

42. Los cursos virtuales son escenarios que permiten construir conocimiento.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	2,7	2,7	2,7
De acuerdo	50	44,2	44,2	46,9
En desacuerdo	8	7,1	7,1	54,0
Totalmente de acuerdo	51	45,1	45,1	99,1
Totalmente en desacuerdo	1	,9	,9	100,0
Total	113	100,0	100,0	

42. Los cursos virtuales son escenarios que permiten construir conocimiento.



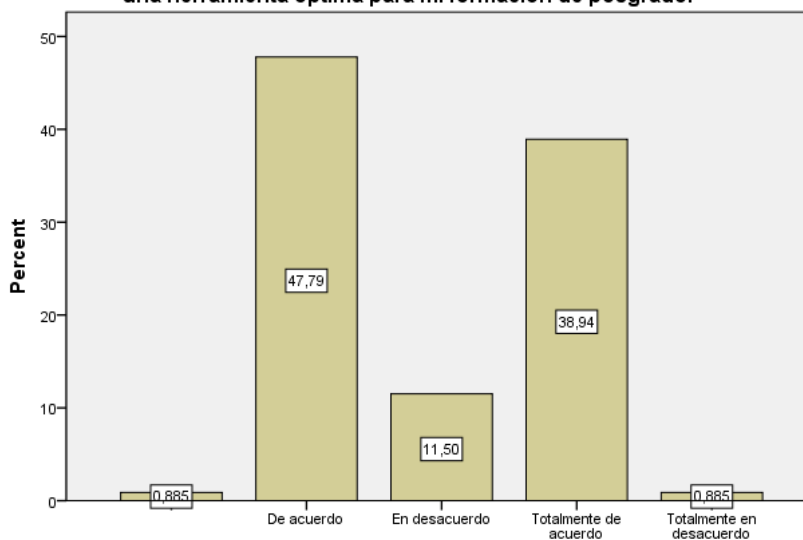
42. Los cursos virtuales son escenarios que permiten construir conocimiento.

Los estudiantes responden que están totalmente de acuerdo con que los cursos virtuales son escenarios que permiten construir conocimiento, esto lo ratifica que un 45,1% están totalmente de acuerdo, un 44,2% están de acuerdo, un 7,1% en desacuerdo y solo un 0,9% totalmente en desacuerdo. Estos datos confirman que los cursos están diseñados para gestar el conocimiento para los estudiantes de posgrado.

43. La plataforma en la cual se encuentran diseñados los cursos de la UNAD es una herramienta óptima para mi formación de posgrado.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	,9	,9	,9
De acuerdo	54	47,8	47,8	48,7
En desacuerdo	13	11,5	11,5	60,2
Totalmente de acuerdo	44	38,9	38,9	99,1
Totalmente en desacuerdo	1	,9	,9	100,0
Total	113	100,0	100,0	

43. La plataforma en la cual se encuentran diseñados los cursos de la UNAD es una herramienta óptima para mi formación de posgrado.



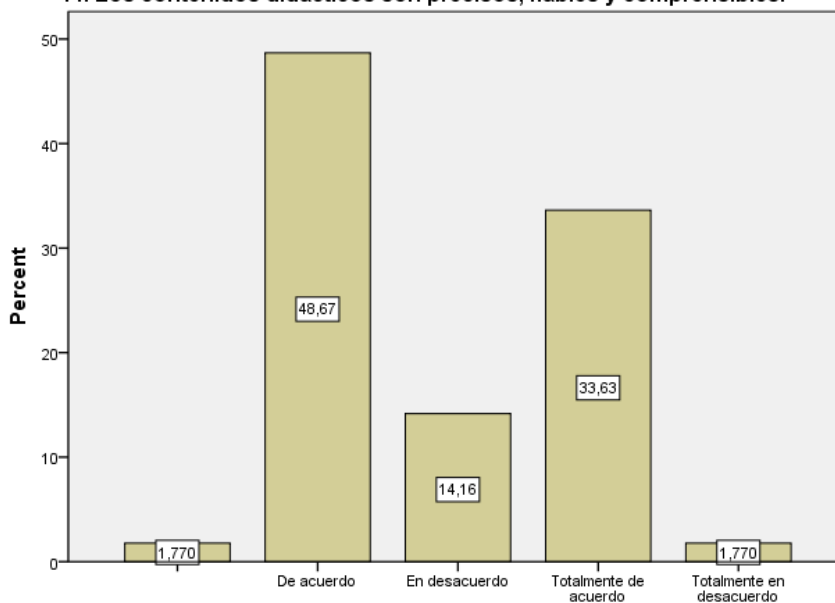
43. La plataforma en la cual se encuentran diseñados los cursos de la UNAD es una herramienta óptima para mi formación de posgrado.

Los estudiantes están de acuerdo en un 47,8% que la plataforma en la cual se encuentran diseñados los cursos es una herramienta optima en la formación, un 38,9% están totalmente de acuerdo. Mientras que un 11,5 están en desacuerdo y un 0,9% totalmente en desacuerdo. Es decir que la plataforma los estudiantes la dimensionan como el espacio apropiado de su formación.

44. Los contenidos didácticos son precisos, fiables y comprensibles.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1,8	1,8	1,8
De acuerdo	55	48,7	48,7	50,4
En desacuerdo	16	14,2	14,2	64,6
Totalmente de acuerdo	38	33,6	33,6	98,2
Totalmente en desacuerdo	2	1,8	1,8	100,0
Total	113	100,0	100,0	

44. Los contenidos didácticos son precisos, fiables y comprensibles.



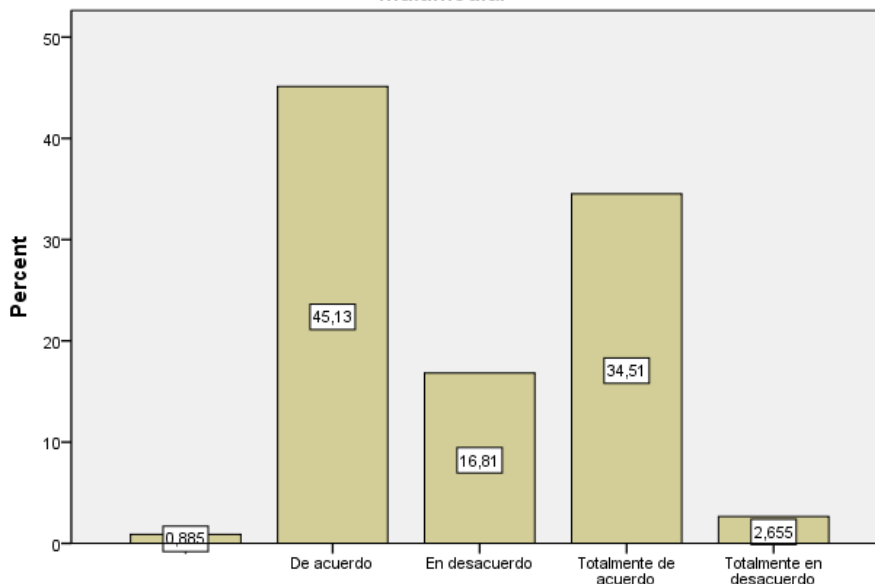
44. Los contenidos didácticos son precisos, fiables y comprensibles.

Los estudiantes que respondieron el instrumento están de acuerdo en un 48,7% que los contenidos didácticos son precisos, fiables y comprensibles, un 33,6% están totalmente de acuerdo. Mientras que un 14,2% están en desacuerdo y un 1,8% en total desacuerdo, esto aunque es una respuesta contundente, hay que revisar dichos recursos ya que un porcentaje superior al 15% es una cifra relativa de ser revisada.

45. El aula virtual del curso cuenta con videos, animaciones y otros recursos multimedia.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	,9	,9	,9
De acuerdo	51	45,1	45,1	46,0
En desacuerdo	19	16,8	16,8	62,8
Totalmente de acuerdo	39	34,5	34,5	97,3
Totalmente en desacuerdo	3	2,7	2,7	100,0
Total	113	100,0	100,0	

45. El aula virtual del curso cuenta con videos, animaciones y otros recursos multimedia.

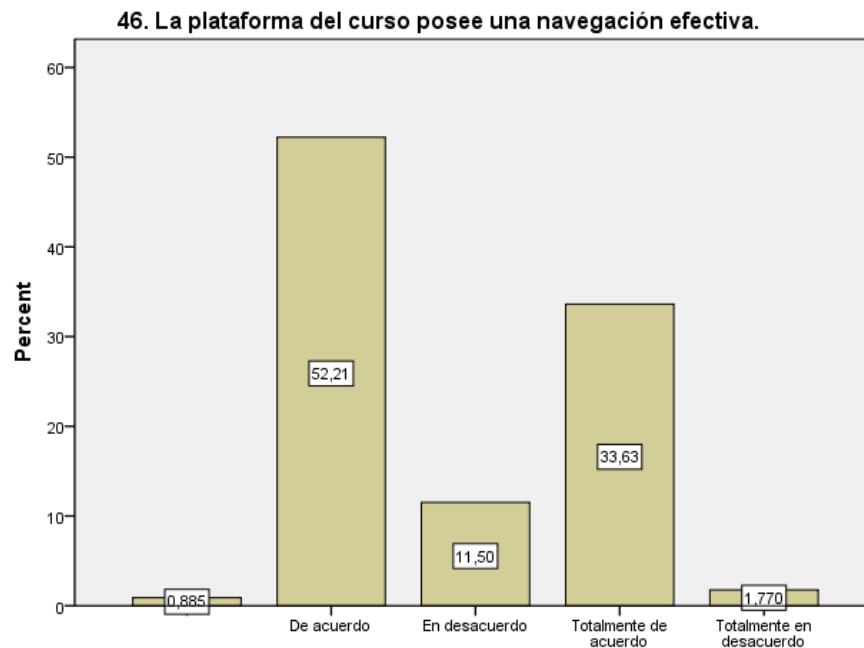


45. El aula virtual del curso cuenta con videos, animaciones y otros recursos multimedia.

Para los estudiantes el aula virtual del curso cuenta como videos, animaciones y otros recursos. Un 45,1% están de acuerdo, un 34,5% totalmente de acuerdo. Mientras que un 16,8% están en desacuerdo y un 2,7% en total desacuerdo. Esto permite inferir que aunque existe una respuesta afirmativa de la presencia de estos recursos en más de un 80%, tener casi un 20% de no conformidad, involucra la necesidad de aumentar la gestión y el diseños de estos recursos, ya que son necesarios para el aprendizaje en escenarios virtuales.

46. La plataforma del curso posee una navegación efectiva.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	,9	,9	,9
De acuerdo	59	52,2	52,2	53,1
En desacuerdo	13	11,5	11,5	64,6
Totalmente de acuerdo	38	33,6	33,6	98,2
Totalmente en desacuerdo	2	1,8	1,8	100,0
Total	113	100,0	100,0	

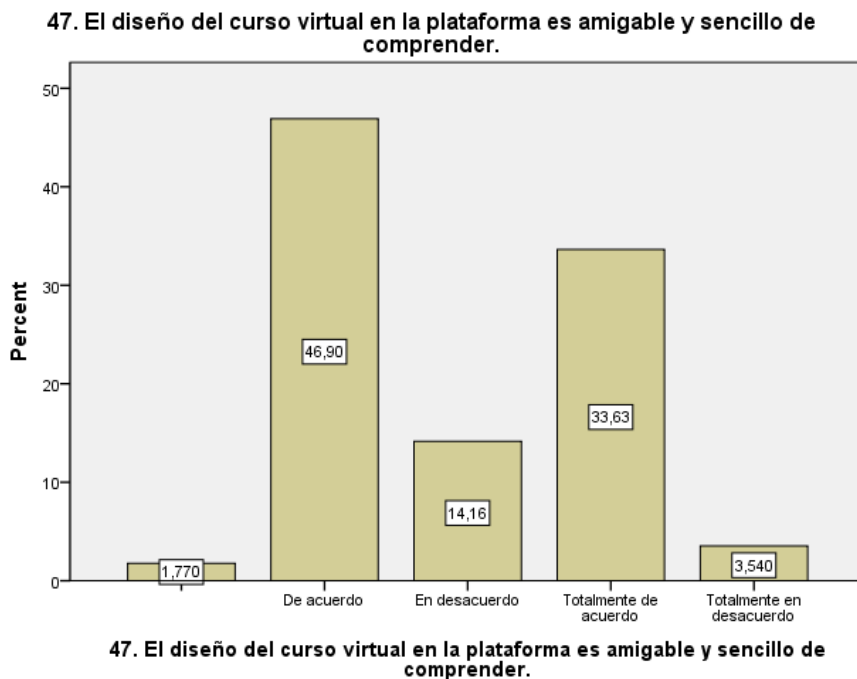


46. La plataforma del curso posee una navegación efectiva.

En cuanto a la navegación efectiva del curso, un 52,1% de los estudiantes están de acuerdo que la plataforma del curso lo permite. Un 33,6% están totalmente de acuerdo, un 11,5% en desacuerdo y un 1,8% en total desacuerdo. Es necesario que la plataforma sea más intuitiva para facilitar la navegación efectiva, buscando una máxima satisfacción por el estudiantado.

47. El diseño del curso virtual en la plataforma es amigable y sencillo de comprender.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1,8	1,8	1,8
De acuerdo	53	46,9	46,9	48,7
En desacuerdo	16	14,2	14,2	62,8
Totalmente de acuerdo	38	33,6	33,6	96,5
Totalmente en desacuerdo	4	3,5	3,5	100,0
Total	113	100,0	100,0	

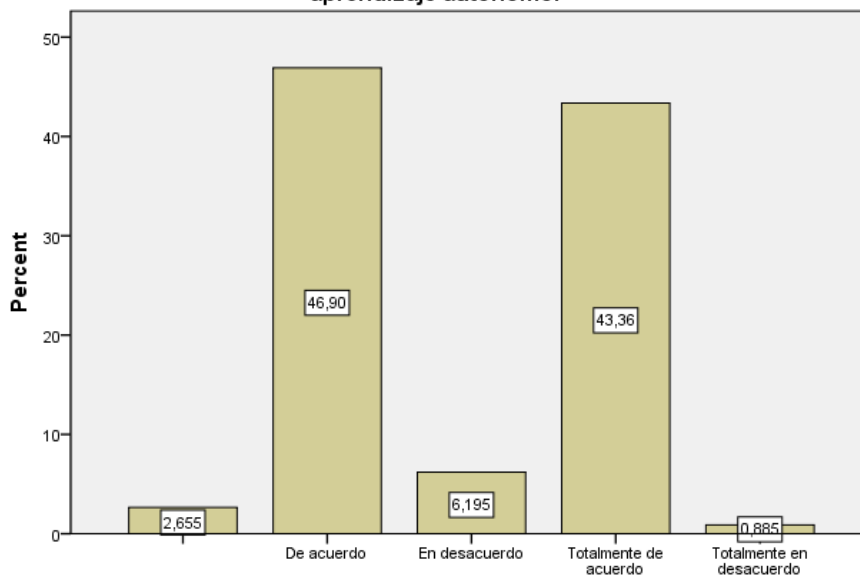


Para los estudiantes, un 46,9% están de acuerdo que el diseño del curso virtual es amigable y sencillo de comprender. Se responde que un 33,6% están totalmente de acuerdo, un 14,2% en desacuerdo y un 3,5% en total desacuerdo. En este ítem es necesario que los cursos virtuales en cuanto a su diseño sean más amigables y sencillo de comprender por los estudiantes ya que un factor determinante es la familiaridad con lo concerniente a la navegabilidad en la plataforma, esto lo demuestra que un 17,8% no lo ven sencillo y comprensible.

48. Las actividades que se realizan en los cursos virtuales fomentan el aprendizaje autónomo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	2,7	2,7	2,7
De acuerdo	53	46,9	46,9	49,6
En desacuerdo	7	6,2	6,2	55,8
Totalmente de acuerdo	49	43,4	43,4	99,1
Totalmente en desacuerdo	1	,9	,9	100,0
Total	113	100,0	100,0	

48. Las actividades que se realizan en los cursos virtuales fomentan el aprendizaje autónomo.



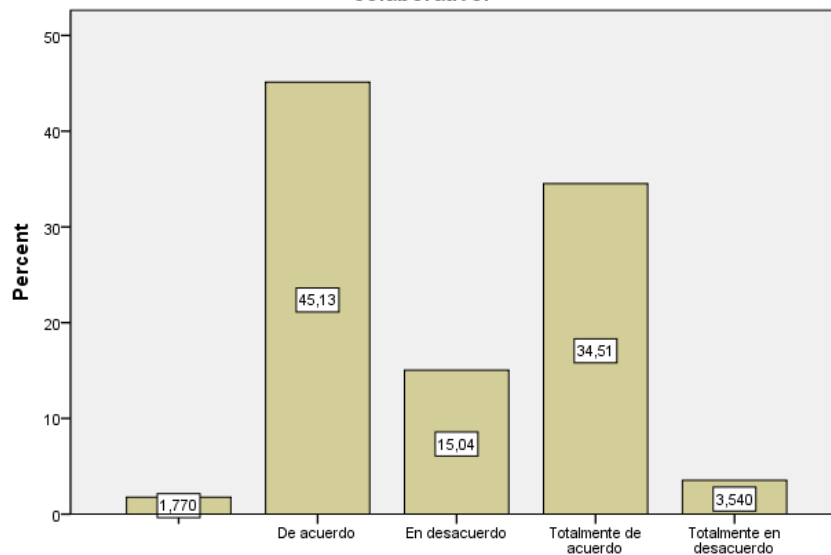
48. Las actividades que se realizan en los cursos virtuales fomentan el aprendizaje autónomo.

Los estudiantes responden que en los cursos virtuales de las especializaciones, las actividades fomentan el aprendizaje autónomo, esto lo confirma un 46,9% están de acuerdo, y un 43,4% totalmente de acuerdo. Mientras que solo un 6,2% están en desacuerdo y un 0,9 en total desacuerdo.

49. Las actividades que se realizan al interior del curso fomentan el aprendizaje colaborativo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1,8	1,8	1,8
De acuerdo	51	45,1	45,1	46,9
En desacuerdo	17	15,0	15,0	61,9
Totalmente de acuerdo	39	34,5	34,5	96,5
Totalmente en desacuerdo	4	3,5	3,5	100,0
Total	113	100,0	100,0	

49. Las actividades que se realizan al interior del curso fomentan el aprendizaje colaborativo.



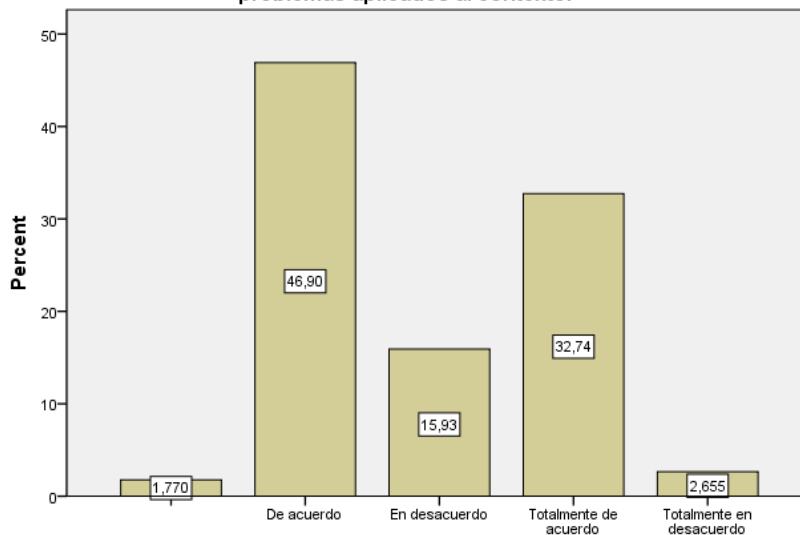
49. Las actividades que se realizan al interior del curso fomentan el aprendizaje colaborativo.

En contradicción con el ítem anterior un 15% de los estudiantes están en desacuerdo y un 3,5% en total desacuerdo, respecto a que las actividades al interior del curso fomentan el aprendizaje colaborativo. Mientras que un 45,1% están de acuerdo y un 34,5% totalmente de acuerdo. Esto confirma que ese 18,5% de los estudiantes que respondieron el instrumento es evidencia que se deben intensificar las estrategias que incentiven el desarrollo de aprendizaje colaborativo al interior de los cursos de las especializaciones.

50. Las actividades que se realizan en el curso virtual permiten la solución de problemas aplicados al contexto.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1,8	1,8	1,8
De acuerdo	53	46,9	46,9	48,7
En desacuerdo	18	15,9	15,9	64,6
Totalmente de acuerdo	37	32,7	32,7	97,3
Totalmente en desacuerdo	3	2,7	2,7	100,0
Total	113	100,0	100,0	

50. Las actividades que se realizan en el curso virtual permiten la solución de problemas aplicados al contexto.



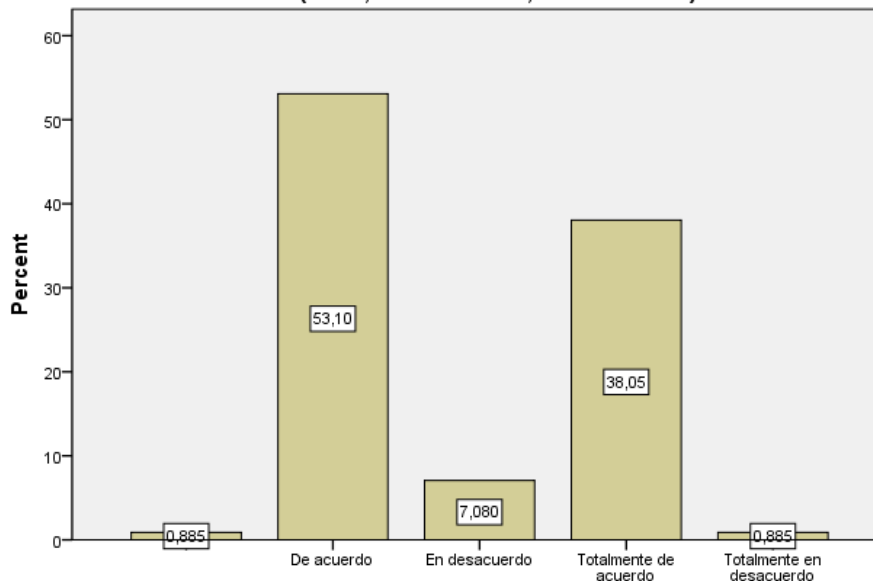
50. Las actividades que se realizan en el curso virtual permiten la solución de problemas aplicados al contexto.

En cuanto a este aspecto llama poderosamente la atención que aunque un mientras que un 46,9% de los estudiantes están de acuerdo con las actividades que realizan en el curso virtual permiten la solución de problemas aplicados en el contexto, y un 32,7% totalmente de acuerdo, un 15,9% están en desacuerdo y un 2,7% en total desacuerdo. Esto permite inferir que se deben desarrollar estrategias que potencien la apropiación y el impacto de las actividades realizadas en los cursos virtuales que tengan una influencia real en el contexto.

51. En el curso virtual se desarrollan estrategias metodológicas de trabajo asíncrono (foros, cuestionarios, lecciones etc.).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	,9	,9	,9
De acuerdo	60	53,1	53,1	54,0
En desacuerdo	8	7,1	7,1	61,1
Totalmente de acuerdo	43	38,1	38,1	99,1
Totalmente en desacuerdo	1	,9	,9	100,0
Total	113	100,0	100,0	

51. En el curso virtual se desarrollan estrategias metodológicas de trabajo asíncrono (foros, cuestionarios, lecciones etc.).



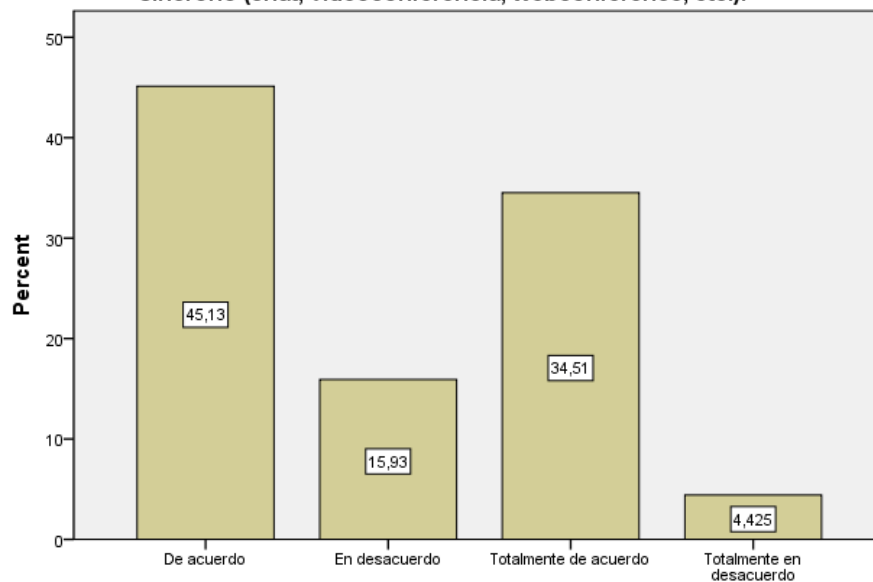
51. En el curso virtual se desarrollan estrategias metodológicas de trabajo asíncrono (foros, cuestionarios, lecciones etc.).

Para los estudiantes que respondieron el instrumento, un 53,1% de ellos consideran estar de acuerdo que en el curso virtual se desarrollan estrategias metodológicas de trabajo asíncrono. Un 38,1% están totalmente de acuerdo, mientras que un 7,1% está en desacuerdo y un 0,9% en total desacuerdo.

52. En el curso virtual se desarrollan estrategias metodológicas de trabajo síncrono (chat, videoconferencia, webconference, etc.).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	51	45,1	45,1	45,1
En desacuerdo	18	15,9	15,9	61,1
Totalmente de acuerdo	39	34,5	34,5	95,6
Totalmente en desacuerdo	5	4,4	4,4	100,0
Total	113	100,0	100,0	

52. En el curso virtual se desarrollan estrategias metodológicas de trabajo síncrono (chat, videoconferencia, webconference, etc.).



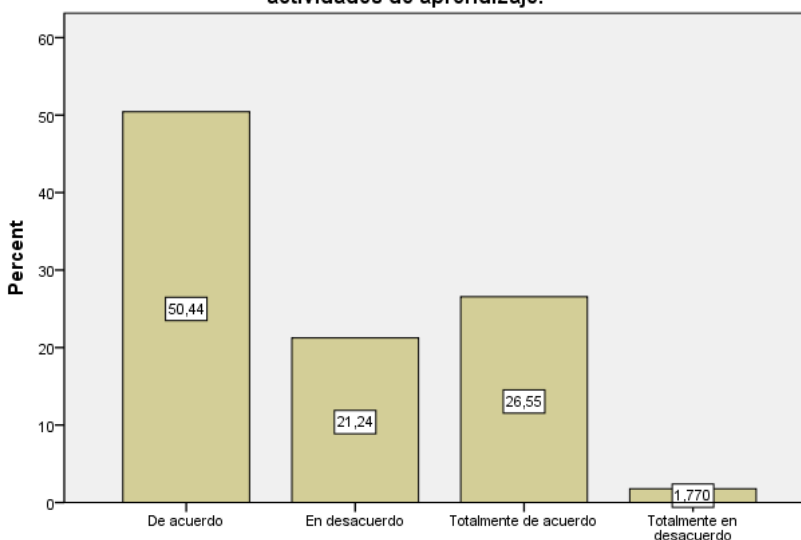
52. En el curso virtual se desarrollan estrategias metodológicas de trabajo síncrono (chat, videoconferencia, webconference, etc.).

Es de resaltar que en este ítem, que un 15,9% de los estudiantes están en desacuerdo que se desarrollan estrategias de metodológicas de trabajo síncrono y un 4,4% están en total desacuerdo. Mientras que un 45,1% están de acuerdo y un 34,5% totalmente de acuerdo. Al respecto se puede interpretar que es necesario fortalecer el desarrollo de estas estrategias como las videoconferencias, el chat y el sistema de webconference así como los recursos que la misma plataforma tiene incorporada para la interacción en tiempo real.

53. El curso ha innovado desarrollando otras estrategias metodológicas y actividades de aprendizaje.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	57	50,4	50,4	50,4
En desacuerdo	24	21,2	21,2	71,7
Totalmente de acuerdo	30	26,5	26,5	98,2
Totalmente en desacuerdo	2	1,8	1,8	100,0
Total	113	100,0	100,0	

53. El curso ha innovado desarrollando otras estrategias metodológicas y actividades de aprendizaje.



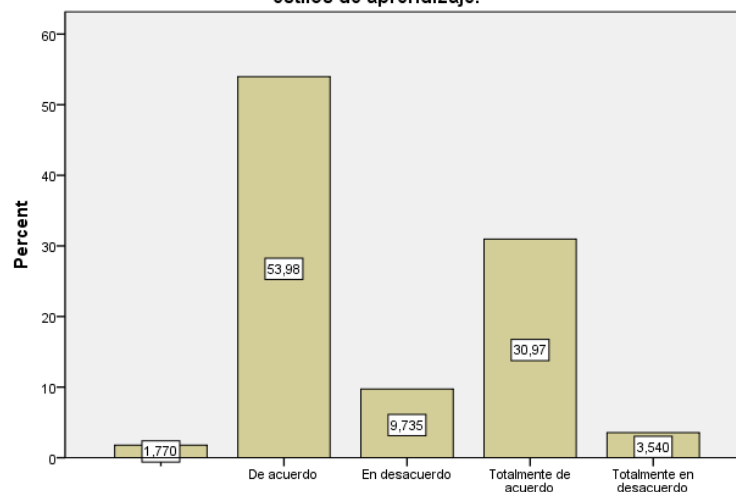
53. El curso ha innovado desarrollando otras estrategias metodológicas y actividades de aprendizaje.

Para éste ítem se encuentra que los estudiantes responden que un 50,4% están de acuerdo con que el curso ha innovado en el desarrollo de otras estrategias metodológicas y actividades de aprendizaje y un 26,6% están totalmente de acuerdo. Mientras que un 21,2% están en desacuerdo y un 1,8% en total desacuerdo. Lo anterior permite concluir que es necesario que los cursos deben generar estrategias de carácter innovador y que las actividades tengan un diseño que realmente sea significativo para los estudiantes.

54. La metodología didáctica, utilizada en el curso virtual atiende a los distintos estilos de aprendizaje.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1,8	1,8	1,8
De acuerdo	61	54,0	54,0	55,8
En desacuerdo	11	9,7	9,7	65,5
Totalmente de acuerdo	35	31,0	31,0	96,5
Totalmente en desacuerdo	4	3,5	3,5	100,0
Total	113	100,0	100,0	

54. La metodología didáctica, utilizada en el curso virtual atiende a los distintos estilos de aprendizaje.



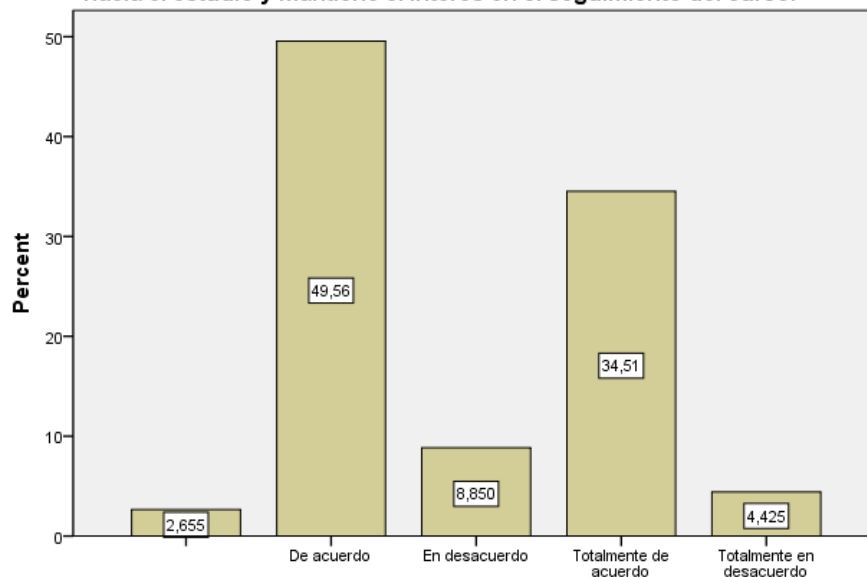
54. La metodología didáctica, utilizada en el curso virtual atiende a los distintos estilos de aprendizaje.

En cuanto a si la metodología didáctica utilizada en el curso virtual atiende los distintos estilos de aprendizaje, los estudiantes responden que un 54% están de acuerdo, un 31% totalmente de acuerdo, un 9,7% en desacuerdo y un 3,5% en total desacuerdo. Aunque se encuentra un alto grado de satisfacción con éste aspecto un 13,2% de no aceptación demuestra que deben revisarse estos aspectos de corte metodológico y didáctico al interior del curso.

55. La metodología didáctica utilizada en el curso potencia actitudes positivas hacia el estudio y mantiene el interés en el seguimiento del curso.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	2,7	2,7	2,7
De acuerdo	56	49,6	49,6	52,2
En desacuerdo	10	8,8	8,8	61,1
Totalmente de acuerdo	39	34,5	34,5	95,6
Totalmente en desacuerdo	5	4,4	4,4	100,0
Total	113	100,0	100,0	

55. La metodología didáctica utilizada en el curso potencia actitudes positivas hacia el estudio y mantiene el interés en el seguimiento del curso.



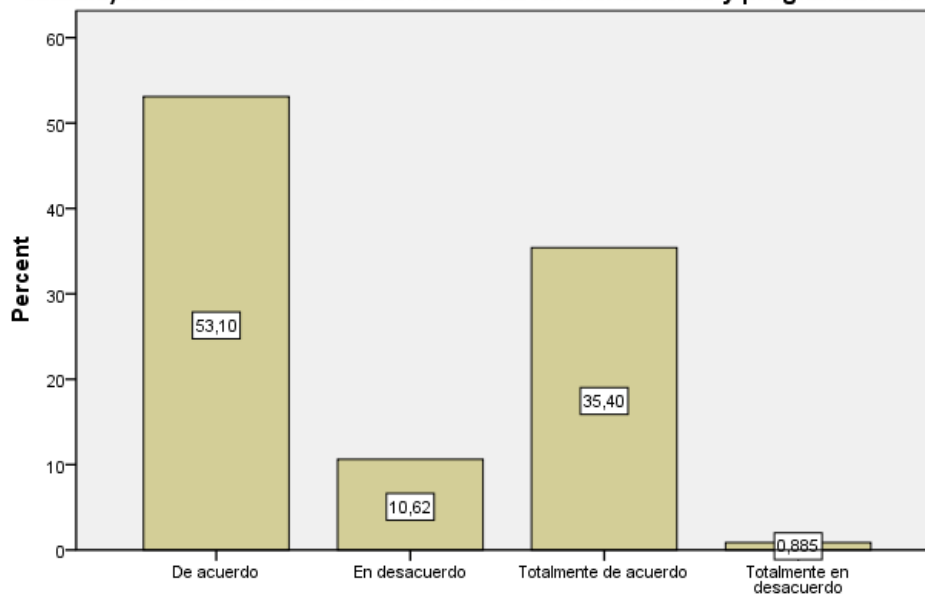
55. La metodología didáctica utilizada en el curso potencia actitudes positivas hacia el estudio y mantiene el interés en el seguimiento del curso.

Respecto a si la metodología didáctica utilizada en el curso potencia actitudes positivas hacia el estudio y mantiene el interés en el seguimiento del curso, los estudiantes responden que están de acuerdo en un alto grado, con un 49,6% de acuerdo y un 34,5% totalmente de acuerdo. Mientras que están en desacuerdo un 8,9% y en total desacuerdo un 4,4%. Esto confirma que igual que el ítem anterior, que es necesario ajustar dichos aspectos ya que un 13,3% de insatisfacción en éste aspecto debería ser de total aceptación del estudiantado.

56. El curso presenta recursos (contenidos de comunicación, de evaluación y de estudio) de adecuada calidad técnica en su funcionamiento y programación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	60	53,1	53,1	53,1
	En desacuerdo	12	10,6	10,6	63,7
	Totalmente de acuerdo	40	35,4	35,4	99,1
	Totalmente en desacuerdo	1	,9	,9	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

56. El curso presenta recursos (contenidos de comunicación, de evaluación y de estudio) de adecuada calidad técnica en su funcionamiento y programación.



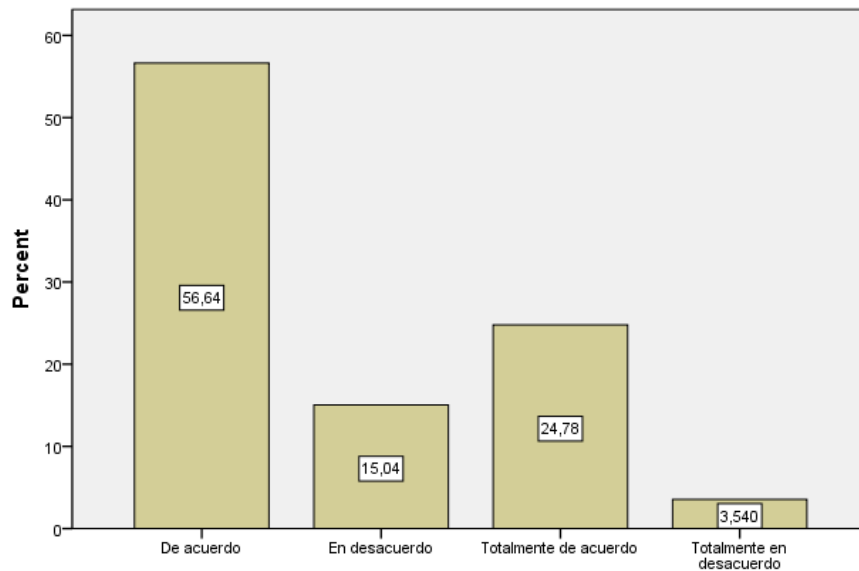
56. El curso presenta recursos (contenidos de comunicación, de evaluación y de estudio) de adecuada calidad técnica en su funcionamiento y programación.

En cuanto si el curso presenta recursos como contenidos de comunicación, de evaluación y de estudio de adecuada calidad técnica en su funcionamiento y programación, los estudiantes responden en un alto grado su satisfacción. Un 53,1% están de acuerdo, un 35,4% en total acuerdo. Mientras que un 10,7% están en desacuerdo y un 0,9 en total desacuerdo.

57. Las herramientas de evaluación con las que cuentan los cursos son de calidad.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	64	56,6	56,6	56,6
En desacuerdo	17	15,0	15,0	71,7
Totalmente de acuerdo	28	24,8	24,8	96,5
Totalmente en desacuerdo	4	3,5	3,5	100,0
Total	113	100,0	100,0	

57. Las herramientas de evaluación con las que cuentan los cursos son de calidad.



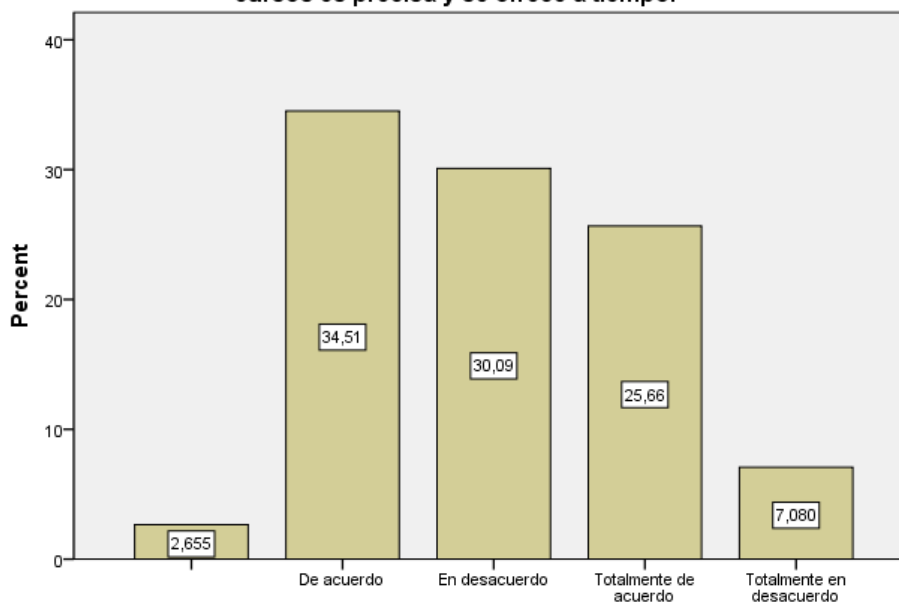
57. Las herramientas de evaluación con las que cuentan los cursos son de calidad.

Se responde el instrumento por parte de los estudiantes en cuanto a si las herramientas de evaluación con que cuentan los curso son de calidad. Se encuentra que un 56,6% están de acuerdo, un 24,8% totalmente de acuerdo, un 15% en desacuerdo y un 3,5% en total desacuerdo. Frente a ésta aspecto se encuentra que ese 18,5% de insatisfacción frente al tema de las herramientas evaluación deben ajustarse y replantearse a la luz de los datos obtenidos.

58. La retroalimentación que realizan los tutores respecto a la evaluación de los cursos es precisa y se ofrece a tiempo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	2,7	2,7	2,7
De acuerdo	39	34,5	34,5	37,2
En desacuerdo	34	30,1	30,1	67,3
Totalmente de acuerdo	29	25,7	25,7	92,9
Totalmente en desacuerdo	8	7,1	7,1	100,0
Total	113	100,0	100,0	

58. La retroalimentación que realizan los tutores respecto a la evaluación de los cursos es precisa y se ofrece a tiempo.



58. La retroalimentación que realizan los tutores respecto a la evaluación de los cursos es precisa y se ofrece a tiempo.

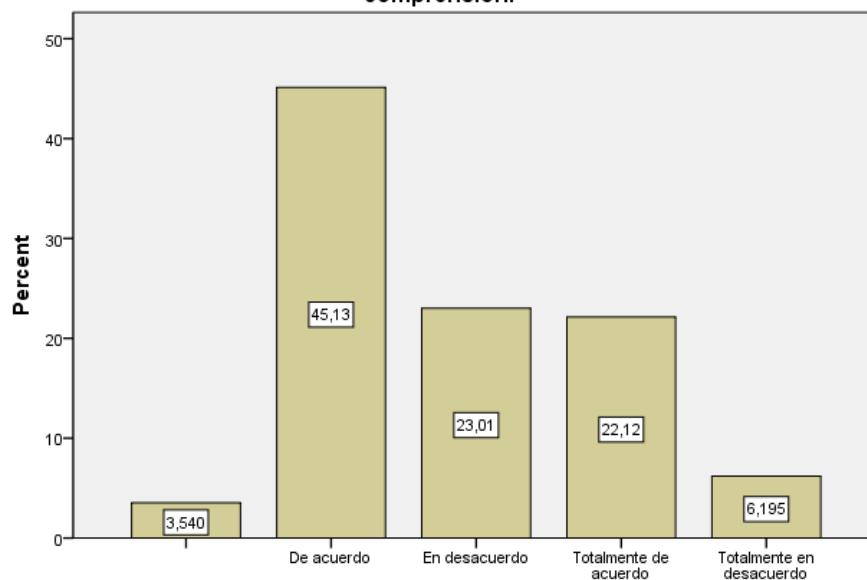
La respuesta a éste ítem por parte de los estudiantes evidencia un grado moderado de insatisfacción frente a la realimentación que realizan los tutores respecto a la evaluación de los cursos en cuanto a lo precisa y oportuna. Al respecto un 30,1% de los estudiantes están en desacuerdo, un 7,1% en total desacuerdo. Mientras que un 34,5% están de acuerdo y un 25,1% totalmente de acuerdo. Estos datos permiten interpretar que se requieren fomentar

estrategias por parte de los tutores que permitan realizar una realimentación precisa, efectiva y oportuna como elemento fundamental de la acción tutorial en entornos virtuales, lo cual debe incentivarse desde la institución en programas que formen en estos aspectos.

59. El diseño de las pruebas y herramientas evaluativas son interactivas y de fácil comprensión.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4	3,5	3,5	3,5
De acuerdo	51	45,1	45,1	48,7
En desacuerdo	26	23,0	23,0	71,7
Totalmente de acuerdo	25	22,1	22,1	93,8
Totalmente en desacuerdo	7	6,2	6,2	100,0
Total	113	100,0	100,0	

59. El diseño de las pruebas y herramientas evaluativas son interactivas y de fácil comprensión.



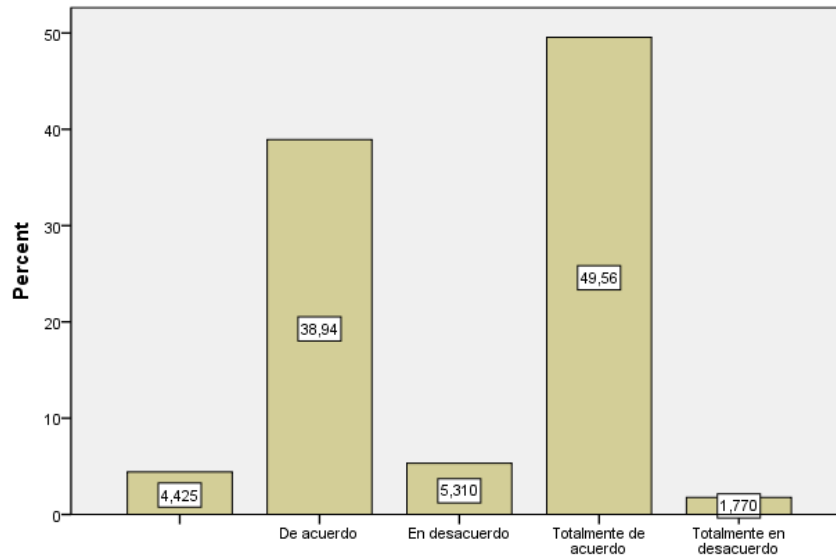
59. El diseño de las pruebas y herramientas evaluativas son interactivas y de fácil comprensión.

Para los estudiantes en cuanto al diseño de las pruebas y herramientas evaluativas si son realmente interactivas y de fácil comprensión, ellos responden que un 45,1% están de acuerdo, un 22,1% totalmente de acuerdo. Mientras que un 23% están en desacuerdo y un 6,2% están totalmente en desacuerdo.

60. El acceso a las calificaciones a través del curso es conocido por los estudiantes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5	4,4	4,4	4,4
De acuerdo	44	38,9	38,9	43,4
En desacuerdo	6	5,3	5,3	48,7
Totalmente de acuerdo	56	49,6	49,6	98,2
Totalmente en desacuerdo	2	1,8	1,8	100,0
Total	113	100,0	100,0	

60. El acceso a las calificaciones a través del curso es conocido por los estudiantes.



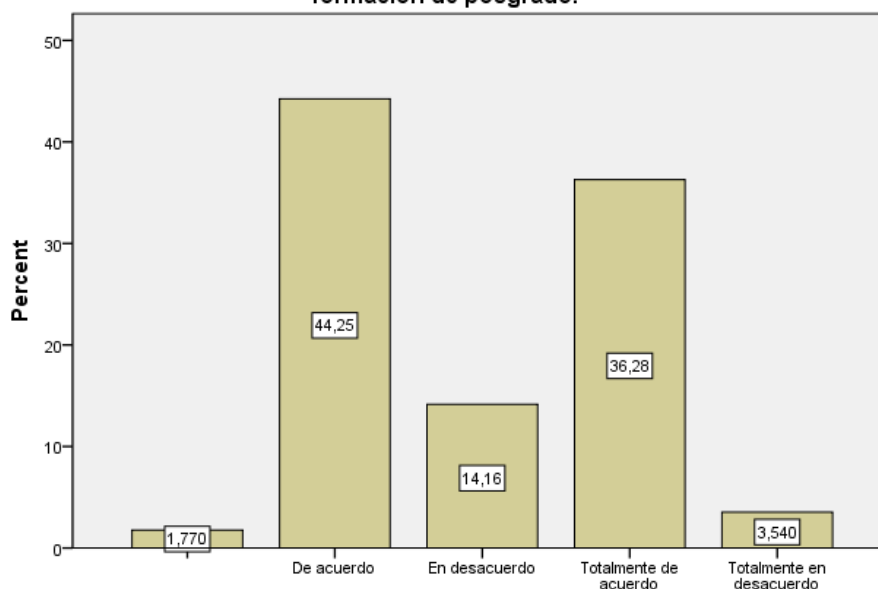
60. El acceso a las calificaciones a través del curso es conocido por los estudiantes.

En cuanto al acceso a las calificaciones del curso si son conocidas por los estudiantes ellos responden estar satisfechos, siendo un 38,9% en acuerdo, un 49,6% totalmente de acuerdo. Y están en desacuerdo un 5,3% y en total desacuerdo un 1,8%.

61. Las estrategias de evaluación son coherentes con los propósitos de la formación de posgrado.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1,8	1,8	1,8
De acuerdo	50	44,2	44,2	46,0
En desacuerdo	16	14,2	14,2	60,2
Totalmente de acuerdo	41	36,3	36,3	96,5
Totalmente en desacuerdo	4	3,5	3,5	100,0
Total	113	100,0	100,0	

61. Las estrategias de evaluación son coherentes con los propósitos de la formación de posgrado.



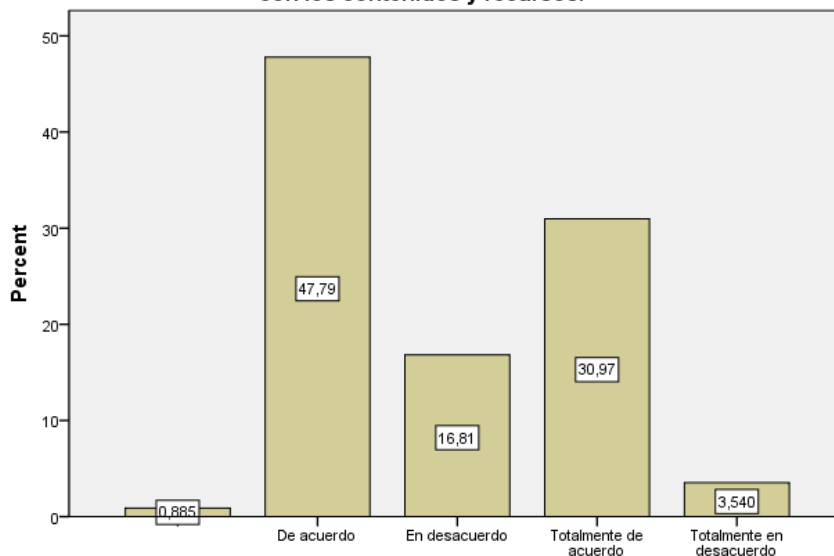
61. Las estrategias de evaluación son coherentes con los propósitos de la formación de posgrado.

Las estrategias de evaluación son coherentes con los propósitos de la formación del posgrado, donde un 44,2% de los estudiantes están de acuerdo, un 36,3% totalmente de acuerdo. Ahora en desacuerdo se encuentra un 14,2% y totalmente en desacuerdo un 3,5%, este porcentaje indica que aunque existe un moderado grado de coherencia, contar con un 17,7% de desaprobación amerita desarrollar acciones que permitan una mayor precisión en trabajar en dichas estrategias.

62. Las pruebas y herramientas evaluativas de los cursos virtuales están acorde con los contenidos y recursos.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	,9	,9	,9
De acuerdo	54	47,8	47,8	48,7
En desacuerdo	19	16,8	16,8	65,5
Totalmente de acuerdo	35	31,0	31,0	96,5
Totalmente en desacuerdo	4	3,5	3,5	100,0
Total	113	100,0	100,0	

62. Las pruebas y herramientas evaluativas de los cursos virtuales están acorde con los contenidos y recursos.



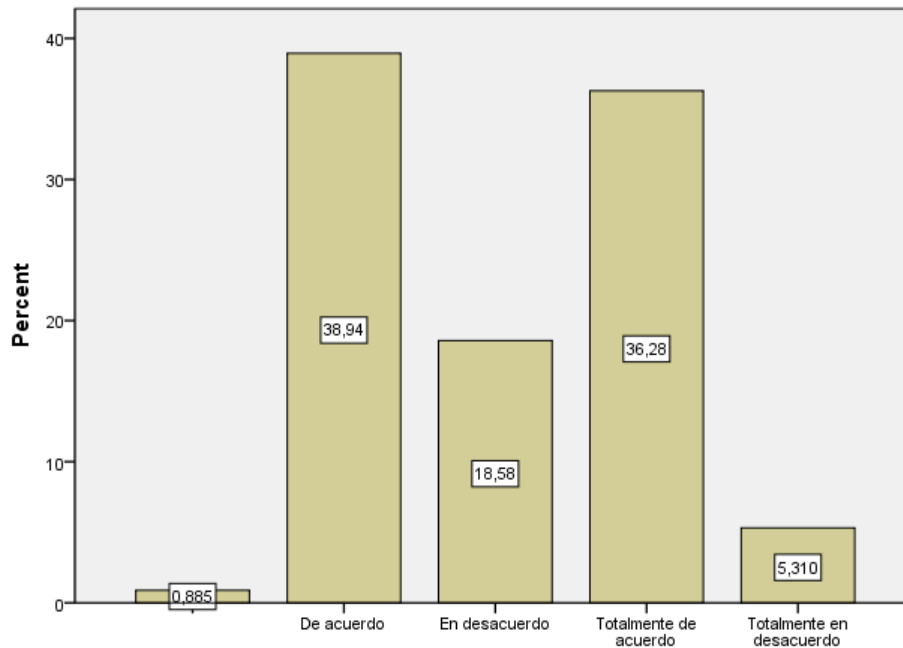
62. Las pruebas y herramientas evaluativas de los cursos virtuales están acorde con los contenidos y recursos.

Las pruebas y herramientas evaluativas de los cursos virtuales están acordes con los contenidos y recursos, para los estudiantes de los posgrados un 47,8% están de acuerdo mientras que un 31% están totalmente de acuerdo. En cambio un 16,8% están en desacuerdo y un 3,5% en total desacuerdo. La interpretación que se puede hacer de estos datos es que debe lograrse una mayor relación entre los contenidos y recursos con la evaluación y estrategias acordes con el diseño de las pruebas y las herramientas evaluativas.

63. La forma de evaluar en los cursos virtuales de la UNAD es adecuada.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	,9	,9	,9
De acuerdo	44	38,9	38,9	39,8
En desacuerdo	21	18,6	18,6	58,4
Totalmente de acuerdo	41	36,3	36,3	94,7
Totalmente en desacuerdo	6	5,3	5,3	100,0
Total	113	100,0	100,0	

63. La forma de evaluar en los cursos virtuales de la UNAD es adecuada.



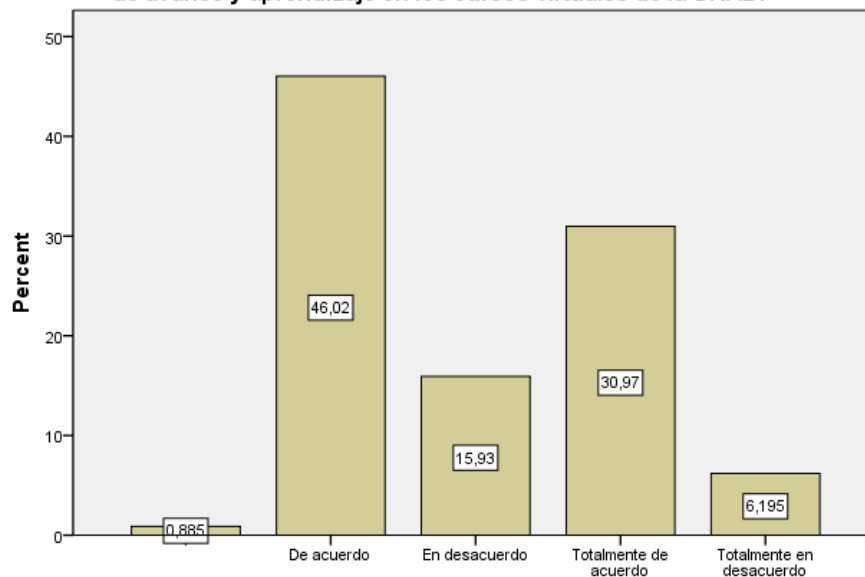
63. La forma de evaluar en los cursos virtuales de la UNAD es adecuada.

Para los estudiantes si la forma de evaluar en la UNAD es la adecuada, están de acuerdo en un 38,9%, y un 36,3% totalmente de acuerdo; mientras que un 18,6% en desacuerdo y un 5,3% totalmente en desacuerdo. Es necesario repensar las formas de evaluación desde la interpretación de éstos resultados ya que un 23,9% de insatisfacción demuestra que se deben pensar en formas efectivas y precisas de evaluar que sean comprensibles y asimiladas por parte de los estudiantes.

64. Las estrategias, herramientas y pruebas evaluativas permiten valorar el nivel de avance y aprendizaje en los cursos virtuales de la UNAD.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	,9	,9	,9
De acuerdo	52	46,0	46,0	46,9
En desacuerdo	18	15,9	15,9	62,8
Totalmente de acuerdo	35	31,0	31,0	93,8
Totalmente en desacuerdo	7	6,2	6,2	100,0
Total	113	100,0	100,0	

64. Las estrategias, herramientas y pruebas evaluativas permiten valorar el nivel de avance y aprendizaje en los cursos virtuales de la UNAD.



64. Las estrategias, herramientas y pruebas evaluativas permiten valorar el nivel de avance y aprendizaje en los cursos virtuales de la UNAD.

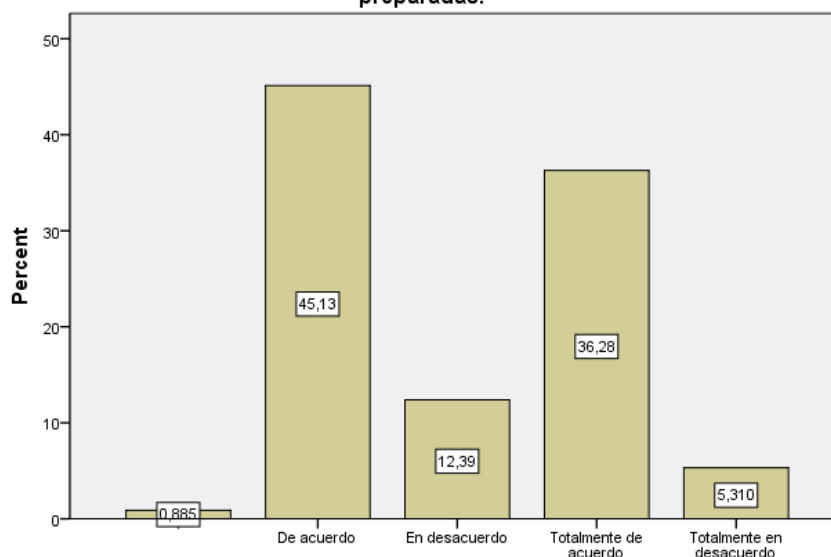
Frente a si las estrategias, herramientas y pruebas evaluativas permiten valorar el nivel de avance y aprendizaje en los cursos virtuales de la UNAD, los estudiantes que respondieron el instrumento están con un 46% de acuerdo y un 31% totalmente de acuerdo. Ahora en desacuerdo un 16,4% de los estudiantes así lo responden y en total desacuerdo un 6,2%, es decir que un 15,9% no están satisfechos. Esto permite interpretar que vale la pena repensar

el proceso evaluativo desde las estrategias, herramientas y pruebas en el proceso formativo de los estudiantes de los posgrados en la escuela de ciencias de la educación de la UNAD.

65. Las estrategias evaluativas del curso fomentan el interés para ser preparadas.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	,9	,9	,9
De acuerdo	51	45,1	45,1	46,0
En desacuerdo	14	12,4	12,4	58,4
Totalmente de acuerdo	41	36,3	36,3	94,7
Totalmente en desacuerdo	6	5,3	5,3	100,0
Total	113	100,0	100,0	

65. Las estrategias evaluativas del curso fomentan el interés para ser preparadas.



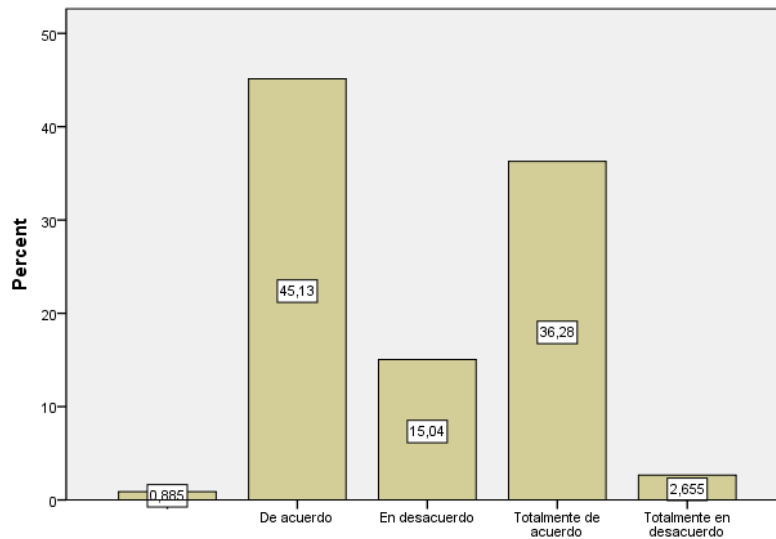
65. Las estrategias evaluativas del curso fomentan el interés para ser preparadas.

Los estudiantes manifiestan en un 45,1% estar de acuerdo con que las estrategias evaluativas del curso fomentan el interés para ser preparadas, un 36,3% están en un total acuerdo. En cambio un 12,4% están de acuerdo y un 5,3% en desacuerdo. Se requiere que acorde con estos datos de insatisfacción, las estrategias evaluativas fomentan el interés por parte de los estudiantes un su preparación para ser realizadas.

66. La evaluación en el curso incentiva la construcción de nuevo conocimiento.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	,9	,9	,9
De acuerdo	51	45,1	45,1	46,0
En desacuerdo	17	15,0	15,0	61,1
Totalmente de acuerdo	41	36,3	36,3	97,3
Totalmente en desacuerdo	3	2,7	2,7	100,0
Total	113	100,0	100,0	

66. La evaluación en el curso incentiva la construcción de nuevo conocimiento.

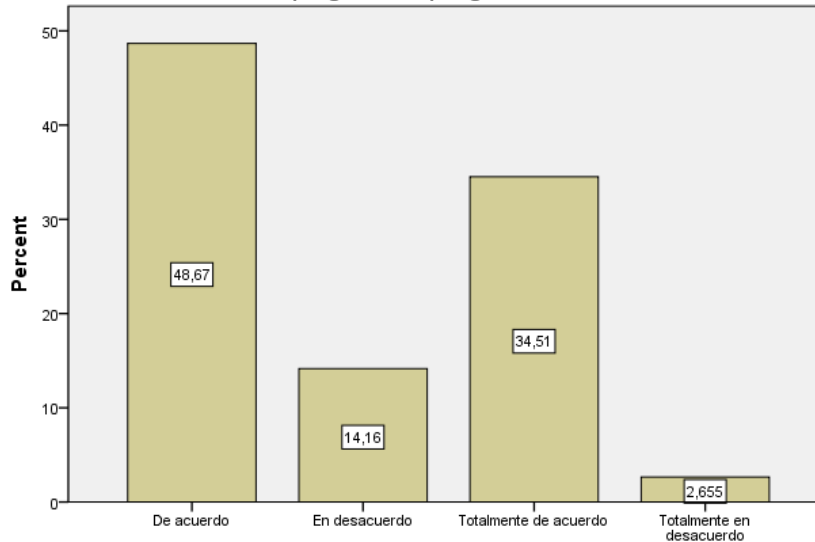


66. La evaluación en el curso incentiva la construcción de nuevo conocimiento.

67. Me siento satisfecho de la formación recibida hasta el momento en este programa de posgrado.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	55	48,7	48,7	48,7
En desacuerdo	16	14,2	14,2	62,8
Totalmente de acuerdo	39	34,5	34,5	97,3
Totalmente en desacuerdo	3	2,7	2,7	100,0
Total	113	100,0	100,0	

67. Me siento satisfecho de la formación recibida hasta el momento en este programa de posgrado.



67. Me siento satisfecho de la formación recibida hasta el momento en este programa de posgrado.

En cuanto a la satisfacción de la formación recibida hasta el momento en el posgrado los estudiantes manifiestan estar de acuerdo en un 48,7% y un 34,5% totalmente de acuerdo. Un 17,7% responden estar insatisfechos siendo un 14,2% en desacuerdo con la formación y un 2,7% en total desacuerdo. Este alto porcentaje evidencia la necesidad de incrementar las acciones que permitan un mayor grado de satisfacción del estudiantado en aspectos asociados a elementos como la acción tutorial desde factores asociados a la motivación y los intereses particulares.

68. La especialización ha cumplido con mis expectativas.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	52	46,0	46,0	46,0
En desacuerdo	16	14,2	14,2	60,2
Totalmente de acuerdo	39	34,5	34,5	94,7
Totalmente en desacuerdo	6	5,3	5,3	100,0
Total	113	100,0	100,0	



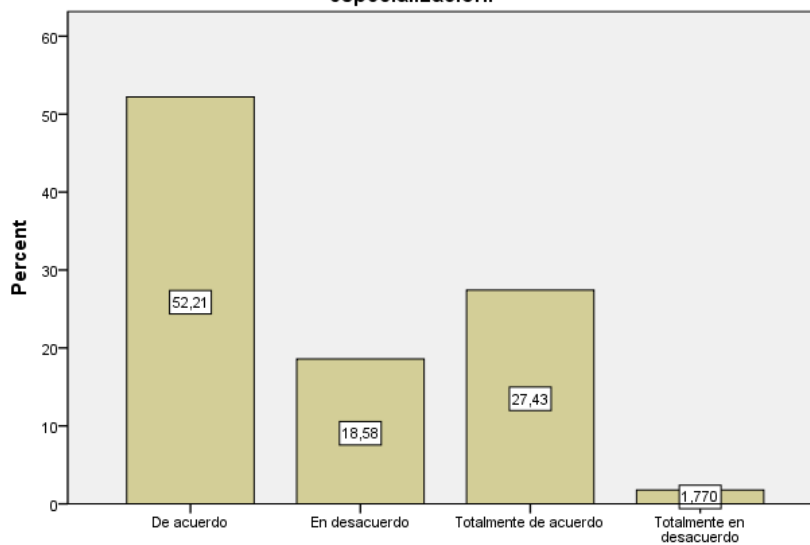
68. La especialización ha cumplido con mis expectativas.

Un 46% de los estudiantes responden estar de acuerdo con que la especialización ha cumplido las expectativas, un 34,5% están totalmente de acuerdo. Mientras que un 14,2% responde estar en desacuerdo y un 5,3 en total desacuerdo. Lo anterior permite interpretar que un 20% de insatisfacción del programa amerita generar acciones que permitan dar respuesta a las expectativas de los estudiantes.

69. Cuento con el tiempo disponible para realizar mis actividades de la especialización.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	59	52,2	52,2	52,2
En desacuerdo	21	18,6	18,6	70,8
Totalmente de acuerdo	31	27,4	27,4	98,2
Totalmente en desacuerdo	2	1,8	1,8	100,0
Total	113	100,0	100,0	

69. Cuento con el tiempo disponible para realizar mis actividades de la especialización.



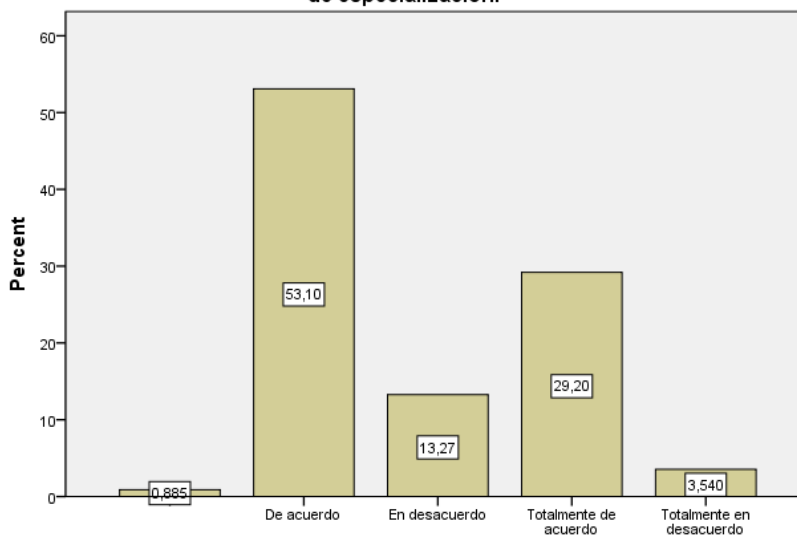
69. Cuento con el tiempo disponible para realizar mis actividades de la especialización.

Los estudiantes manifiestan contar con el tiempo disponible para su formación posgradual, un 52,2% están de acuerdo con este aspecto y un 27,4% totalmente de acuerdo. Un 18,6% están en desacuerdo y un 1,8% en total desacuerdo. Este aspecto es importante de analizar ya que se encuentra que más de un 20% de los estudiantes manifiestan no contar con el tiempo para la formación a pesar que los programas en la universidad son flexibles y de aprendizaje abierto, estos datos son vitales cuando del tema de deserción se trata. Hay que pensar en estrategias que permitan optimizar tiempos para los estudiantes en técnicas y estrategias de estudio en la modalidad abierta y a distancia.

70. Cuento con los recursos económicos disponibles para realizar mis estudios de especialización.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	,9	,9	,9
De acuerdo	60	53,1	53,1	54,0
En desacuerdo	15	13,3	13,3	67,3
Totalmente de acuerdo	33	29,2	29,2	96,5
Totalmente en desacuerdo	4	3,5	3,5	100,0
Total	113	100,0	100,0	

70. Cuento con los recursos económicos disponibles para realizar mis estudios de especialización.



70. Cuento con los recursos económicos disponibles para realizar mis estudios de especialización.

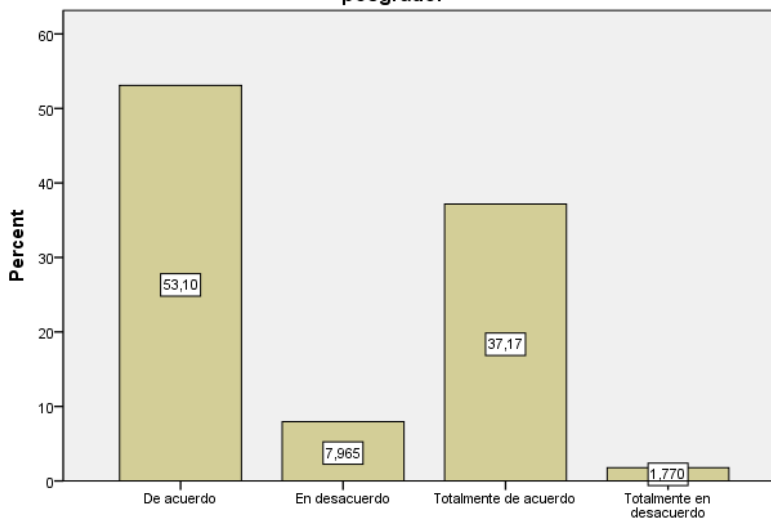
Contrario a lo que se pensaría en una institución pública, los estudiantes responden que cuentan con los recursos económicos disponibles para la realización de los estudios. Un 53,1% están de acuerdo, un 29,2% totalmente de acuerdo. Mientras que un 13,3% están en desacuerdo y un 3,5% en total desacuerdo; es decir que se puede interpretar que un 16,8% de los estudiantes que manifiestan no contar con recursos disponibles supone estar pendientes

de sus procesos con el fin que no se conviertan en futuros factores de riesgo en abandono y deserción.

71. Cuento con un ambiente favorable para la realización de mis estudios de posgrado.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	60	53,1	53,1	53,1
En desacuerdo	9	8,0	8,0	61,1
Totalmente de acuerdo	42	37,2	37,2	98,2
Totalmente en desacuerdo	2	1,8	1,8	100,0
Total	113	100,0	100,0	

71. Cuento con un ambiente favorable para la realización de mis estudios de posgrado.



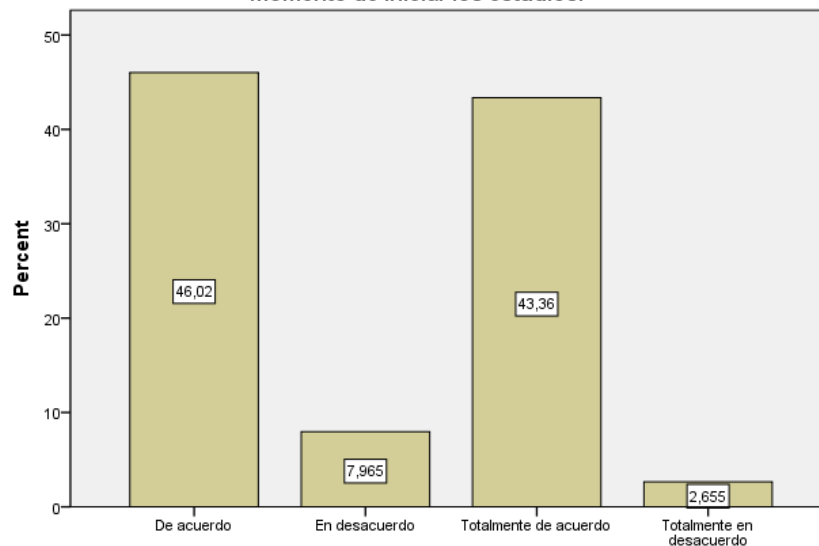
71. Cuento con un ambiente favorable para la realización de mis estudios de posgrado.

Se confirma que los estudiantes que respondieron el cuestionario, están de acuerdo con que cuentan con el ambiente favorable para la realización de los estudios posgraduales, eso se verifica en el 53,1% y el 37,2% están de acuerdo. Solo un 8% están en desacuerdo y un 1,8% en total desacuerdo.

72. Hay cumplimiento por parte de la universidad en lo que se ofertó en el momento de iniciar los estudios.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	52	46,0	46,0	46,0
	En desacuerdo	9	8,0	8,0	54,0
	Totalmente de acuerdo	49	43,4	43,4	97,3
	Totalmente en desacuerdo	3	2,7	2,7	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

72. Hay cumplimiento por parte de la universidad en lo que se ofertó en el momento de iniciar los estudios.



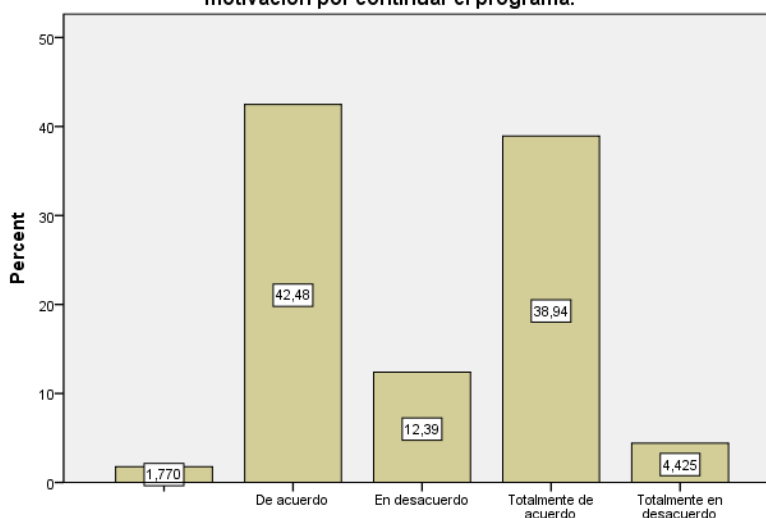
72. Hay cumplimiento por parte de la universidad en lo que se ofertó en el momento de iniciar los estudios.

En cuanto al cumplimiento por parte de la universidad en lo que se ofertó en el momento de iniciar los estudios, los estudiantes que respondieron el cuestionario manifiestan estar de acuerdo en un 46% y un 43,4% están totalmente de acuerdo. Mientras que un 8% están en desacuerdo y un 2,7% en total desacuerdo.

73. Los recursos invertidos (tiempo y dinero) se han visto reflejados en mi motivación por continuar el programa.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1,8	1,8	1,8
De acuerdo	48	42,5	42,5	44,2
En desacuerdo	14	12,4	12,4	56,6
Totalmente de acuerdo	44	38,9	38,9	95,6
Totalmente en desacuerdo	5	4,4	4,4	100,0
Total	113	100,0	100,0	

73. Los recursos invertidos (tiempo y dinero) se han visto reflejados en mi motivación por continuar el programa.

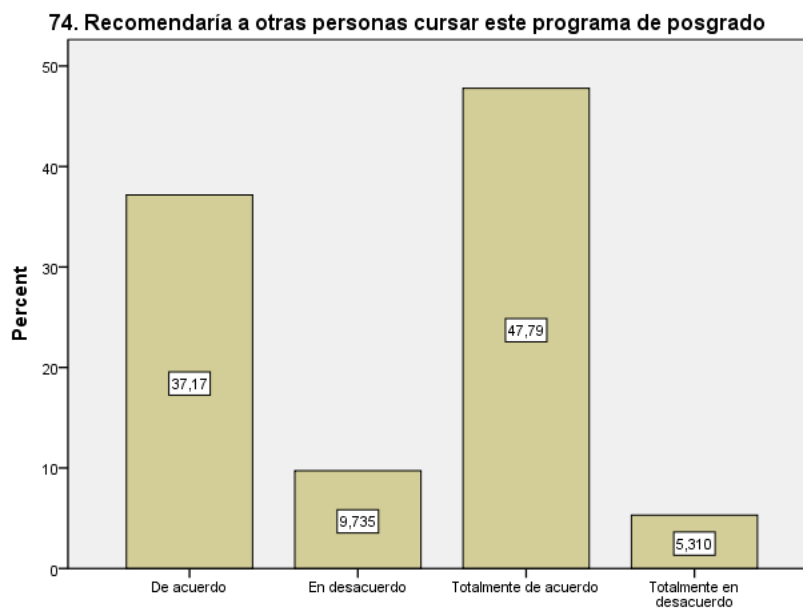


73. Los recursos invertidos (tiempo y dinero) se han visto reflejados en mi motivación por continuar el programa.

Para los estudiantes que respondieron el cuestionario, aunque están de acuerdo en un 42,5% y totalmente de acuerdo en un 38,9% en que los recursos invertidos en tiempo y dinero se han reflejado en la motivación por continuar el programa, es necesario revisar ese 12,4% que están en desacuerdo y el 4,4% que están en total desacuerdo. Un 16,8% de no conformidad sugiere la necesidad de establecer acciones que incentiven la motivación y los estudiantes se encentren satisfechos con el servicio ofrecido por la institución.

74. Recomendaría a otras personas cursar este programa de posgrado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	42	37,2	37,2	37,2
	En desacuerdo	11	9,7	9,7	46,9
	Totalmente de acuerdo	54	47,8	47,8	94,7
	Totalmente en desacuerdo	6	5,3	5,3	100,0
	Total	113	100,0	100,0	



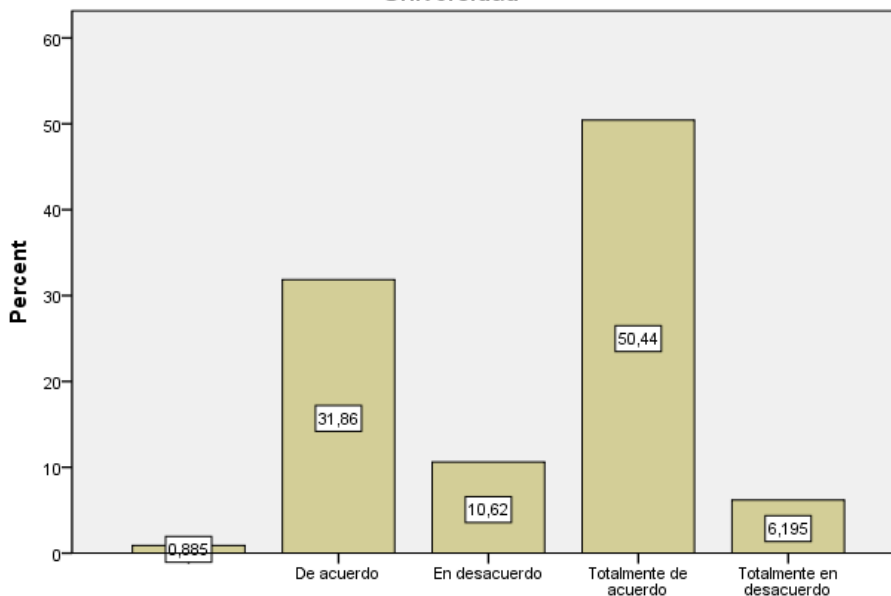
74. Recomendaría a otras personas cursar este programa de posgrado

Para este ítem se encuentra que los estudiantes recomendarían cursar el programa posgradual a otras personas. Están de acuerdo en un 37,2%, un 47,8% totalmente de acuerdo, pero en desacuerdo un 9,7% y totalmente en desacuerdo un 5,3%. Aunque la aceptación está en un nivel alto, ese 15% de no estar de acuerdo requiere generar estrategias que permitan una mayor apropiación e identificación con el programa posgradual.

75. Me encuentro motivado para continuar mis estudios de posgrado en esta Universidad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	,9	,9	,9
De acuerdo	36	31,9	31,9	32,7
En desacuerdo	12	10,6	10,6	43,4
Totalmente de acuerdo	57	50,4	50,4	93,8
Totalmente en desacuerdo	7	6,2	6,2	100,0
Total	113	100,0	100,0	

75. Me encuentro motivado para continuar mis estudios de posgrado en esta Universidad



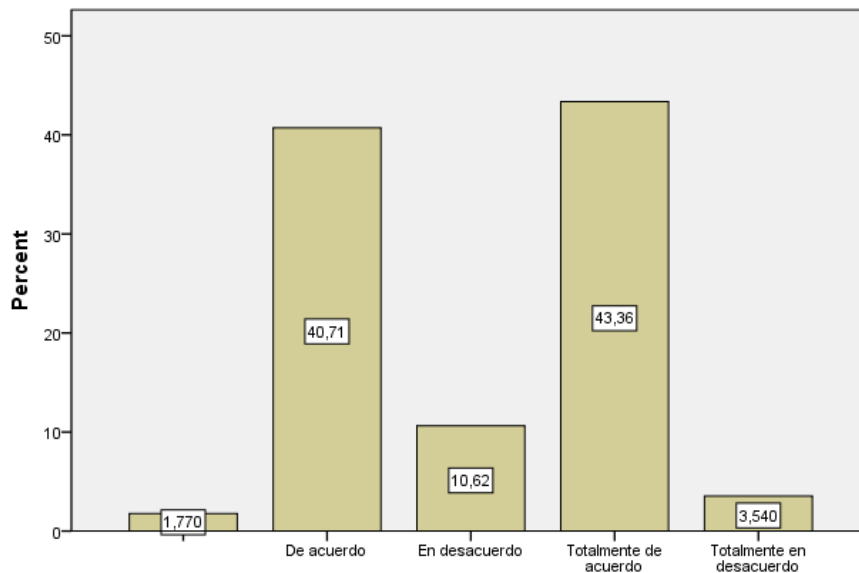
75. Me encuentro motivado para continuar mis estudios de posgrado en esta Universidad

Al igual que el tópico anterior, se encuentra que los estudiantes se encuentran motivados en un 31,9%. En un alto grado un 50,4%. Mientras que un 10,6% no lo están y altamente desmotivados en un 6,2%. Esto es importante de verificar las estrategias de motivación ya que un nivel de desacuerdo en 16,8% amerita realizar acciones de mejoramiento en cuanto al desarrollo de estrategias motivantes en el programa

76. La Universidad se ha preocupado por mantenerme informado de las diversas situaciones académicas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1,8	1,8	1,8
De acuerdo	46	40,7	40,7	42,5
En desacuerdo	12	10,6	10,6	53,1
Totalmente de acuerdo	49	43,4	43,4	96,5
Totalmente en desacuerdo	4	3,5	3,5	100,0
Total	113	100,0	100,0	

76. La Universidad se ha preocupado por mantenerme informado de las diversas situaciones académicas



76. La Universidad se ha preocupado por mantenerme informado de las diversas situaciones académicas

Respecto a si la universidad se ha preocupado por mantener al estudiantado informado de las diversas situaciones académicas, los estudiantes responden estar de acuerdo en un 40,7% y totalmente de acuerdo un 43,4%. Están en desacuerdo un 10,6% y en total desacuerdo un 3,5%. El hecho de no estar de acuerdo un 14,1% indica la necesidad de fortalecer los procesos

asociados a que los estudiantes deben estar debidamente informados y enterados de las diversas situaciones académicas desde la institución.

77. La institución ha cumplido con todas mis peticiones

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1,8	1,8	1,8
De acuerdo	53	46,9	46,9	48,7
En desacuerdo	20	17,7	17,7	66,4
Totalmente de acuerdo	35	31,0	31,0	97,3
Totalmente en desacuerdo	3	2,7	2,7	100,0
Total	113	100,0	100,0	



77. La institución ha cumplido con todas mis peticiones

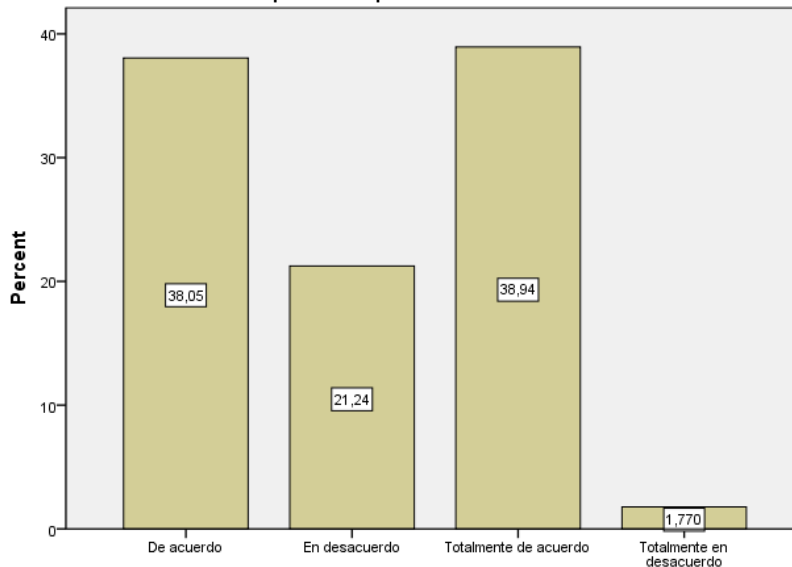
Los estudiantes responden estar de acuerdo con que la institución ha cumplido con todas sus peticiones en un 46,9% y totalmente de acuerdo en un 31%. Mientras que en desacuerdo responden en un 17,7% y en total desacuerdo en un 2,7%. Contar con un 20,4% de

insatisfacción ante la resolución de las peticiones de los estudiantes supone que se requieren diseñar estrategias de atención a las solicitudes de dichas personas.

78. La Universidad ha respondido oportunamente a la información solicitada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	43	38,1	38,1	38,1
	En desacuerdo	24	21,2	21,2	59,3
	Totalmente de acuerdo	44	38,9	38,9	98,2
	Totalmente en desacuerdo	2	1,8	1,8	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

78. La Universidad ha respondido oportunamente a la información solicitada



78. La Universidad ha respondido oportunamente a la información solicitada

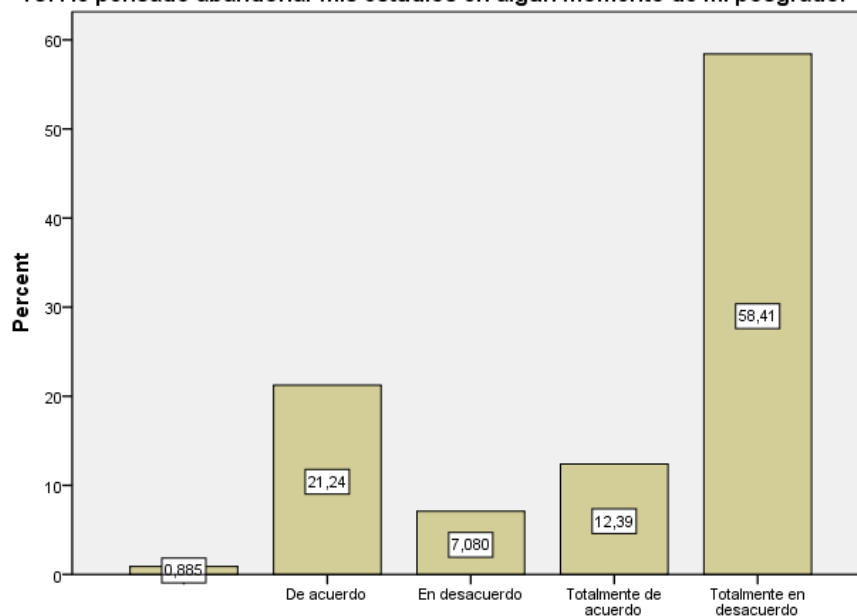
Se encuentra en éste ítem el cual indaga sobre la respuesta oportuna a la información que solicitan los estudiantes, que ellos están de acuerdo en un 38,1% y totalmente de acuerdo en un 38,9%. Ahora, en cuanto a los que están en desacuerdo se encuentra un 21,2% y totalmente en desacuerdo un 1,8%. Lo anterior permite evidenciar que aunque existe una alta aceptación al respecto, un 23% de no conformidad supone la necesidad de generar estrategias que

conduzcan a que exista un nivel de satisfacción más alto, como generar canales de respuesta oportuna y de respuesta a la información que solicitan los estudiantes y mucho más en esta modalidad donde muchos estudiantes están ubicados en sitios remotos de los centros de atención en los centros.

79. He pensado abandonar mis estudios en algún momento de mi posgrado.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	,9	,9	,9
De acuerdo	24	21,2	21,2	22,1
En desacuerdo	8	7,1	7,1	29,2
Totalmente de acuerdo	14	12,4	12,4	41,6
Totalmente en desacuerdo	66	58,4	58,4	100,0
Total	113	100,0	100,0	

79. He pensado abandonar mis estudios en algún momento de mi posgrado.



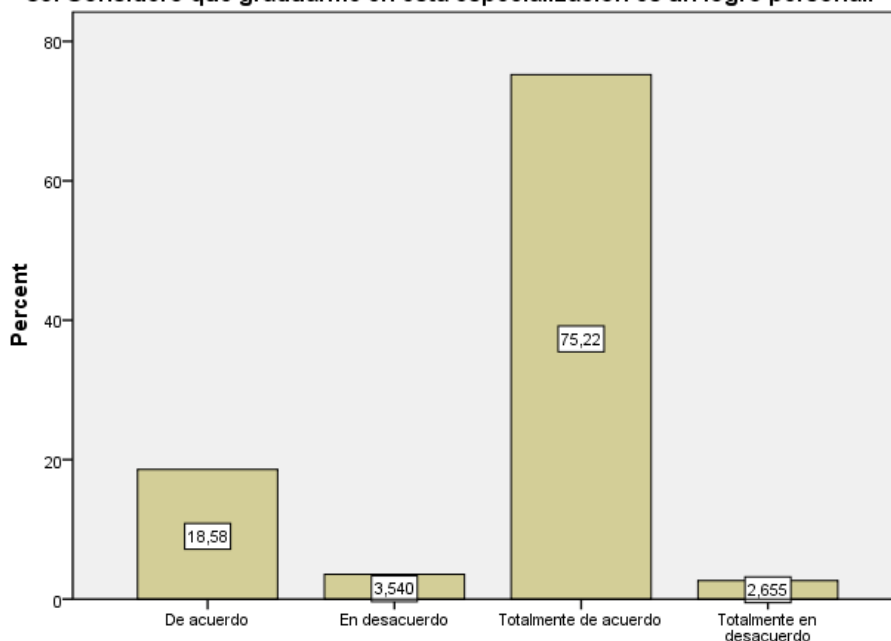
79. He pensado abandonar mis estudios en algún momento de mi posgrado.

En este ítem se encuentra una respuesta que demuestra la afinidad de los estudiantes con el programa ya que 58,4% no han considerado abandonar los estudios en algún momento del posgrado, y un 7,1% en un alto grado no lo han pensado. Mientras que un 21,2% lo ha contemplado y un 12,4% en un alto grado han pensado abandonar los estudios. Aunque esta respuesta del 33,6% indica que es un factor de riesgo en cuanto a la retención y deserción ya que deben generarse estrategias que permitan prestar atención a los posibles factores de riesgo de abandono por parte de los estudiantes.

80. Considero que graduarme en esta especialización es un logro personal.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	21	18,6	18,6	18,6
En desacuerdo	4	3,5	3,5	22,1
Totalmente de acuerdo	85	75,2	75,2	97,3
Totalmente en desacuerdo	3	2,7	2,7	100,0
Total	113	100,0	100,0	

80. Considero que graduarme en esta especialización es un logro personal.



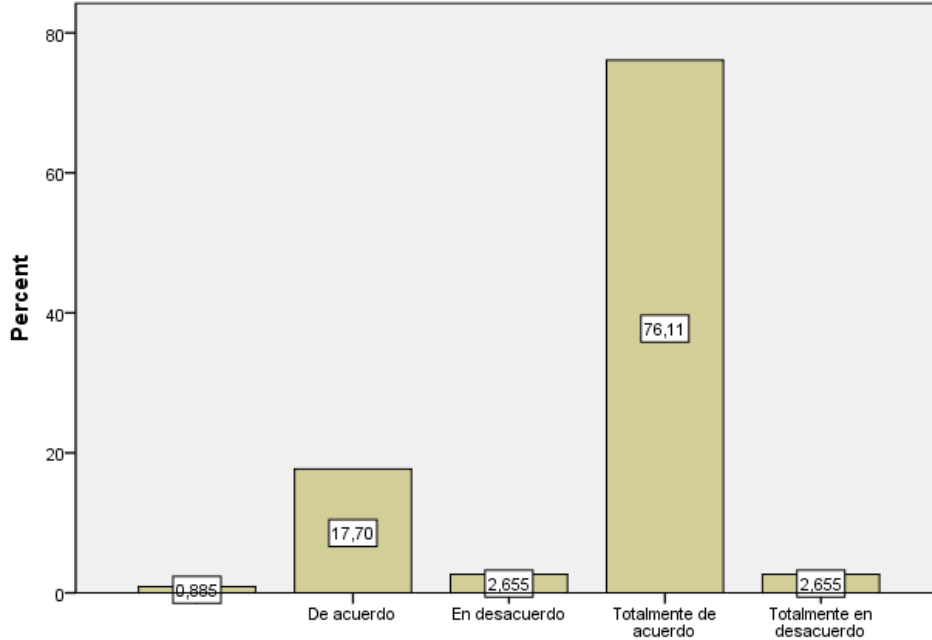
80. Considero que graduarme en esta especialización es un logro personal.

Para los estudiantes se encuentra una gran motivación de graduarse como especialistas como logro personal donde un 75,2% y un 18,5% poseen un alto nivel de motivación, mientras que solo un 3,5% no lo piensa de este modo y un 2,7% un alto grado de desmotivación.

81. Considero que graduarme en esta especialización es un logro profesional.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	,9	,9	,9
De acuerdo	20	17,7	17,7	18,6
En desacuerdo	3	2,7	2,7	21,2
Totalmente de acuerdo	86	76,1	76,1	97,3
Totalmente en desacuerdo	3	2,7	2,7	100,0
Total	113	100,0	100,0	

81. Considero que graduarme en esta especialización es un logro profesional.

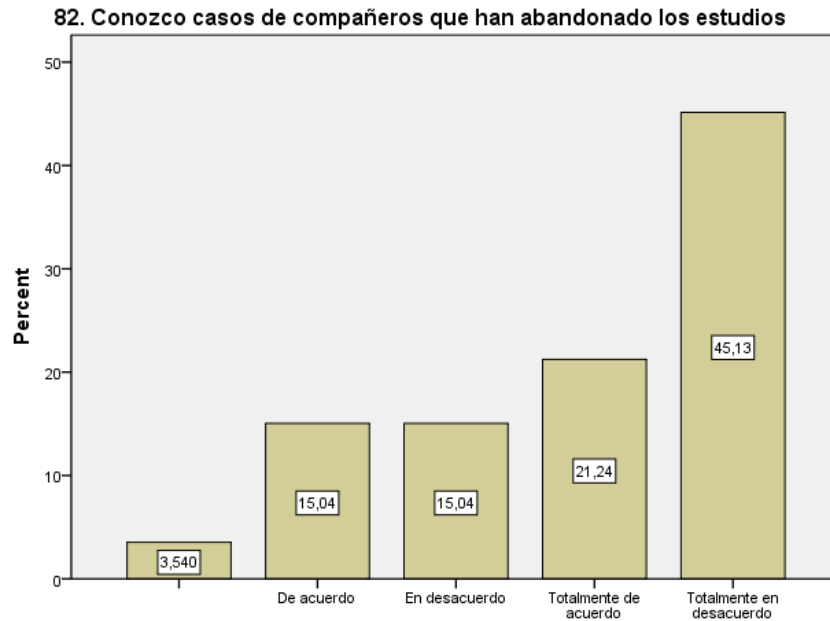


81. Considero que graduarme en esta especialización es un logro profesional.

Un 76,1% de los estudiantes que respondieron el cuestionario, consideran que graduarse de la especialización es un logro profesional, un 17,7% lo ven en un alto grado, mientras que sólo un 2,7% no lo consideran de este modo y un 2,7% no lo contemplan en alta medida como un logro profesional.

82. Conozco casos de compañeros que han abandonado los estudios

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4	3,5	3,5	3,5
De acuerdo	17	15,0	15,0	18,6
En desacuerdo	17	15,0	15,0	33,6
Totalmente de acuerdo	24	21,2	21,2	54,9
Totalmente en desacuerdo	51	45,1	45,1	100,0
Total	113	100,0	100,0	

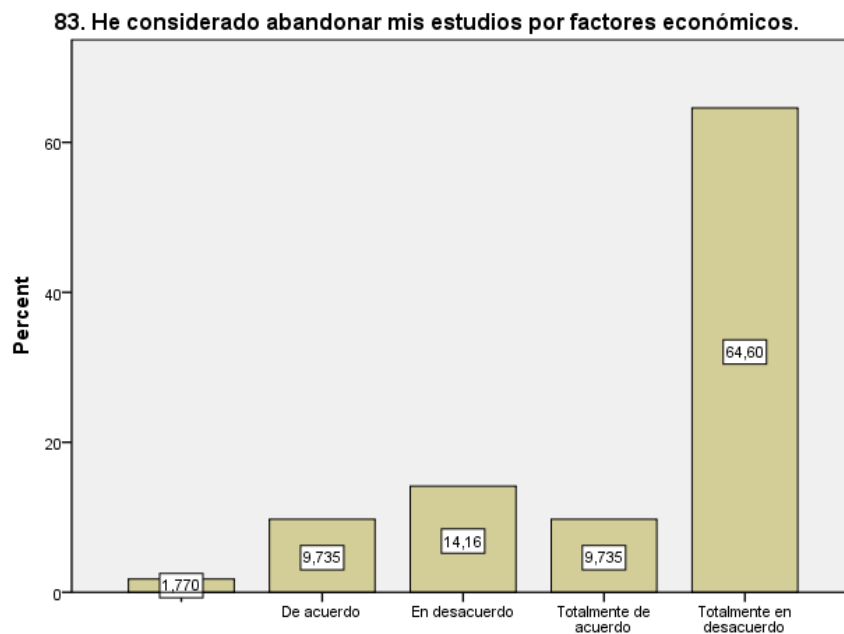


82. Conozco casos de compañeros que han abandonado los estudios

Se encuentra en este ítem que un 21,2% de los estudiantes que responden el cuestionario conocen compañeros que han abandonado los estudios, un 15% lo ven en alto grado de conocimiento de dichos casos de abandono. Mientras que un 45,1% no conocen casos y un 15% los desconocen totalmente. Un 36,2% de estudiantes que conocen de casos de compañeros que han desertado o abandonado los estudios ratifica los datos que confirman esta deserción al interior de los posgrados. De este modo es necesario generar estrategias que involucren a los mismos compañeros de los cursos para que los estudiantes no abandonen sus estudios.

83. He considerado abandonar mis estudios por factores económicos.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1,8	1,8	1,8
De acuerdo	11	9,7	9,7	11,5
En desacuerdo	16	14,2	14,2	25,7
Totalmente de acuerdo	11	9,7	9,7	35,4
Totalmente en desacuerdo	73	64,6	64,6	100,0
Total	113	100,0	100,0	



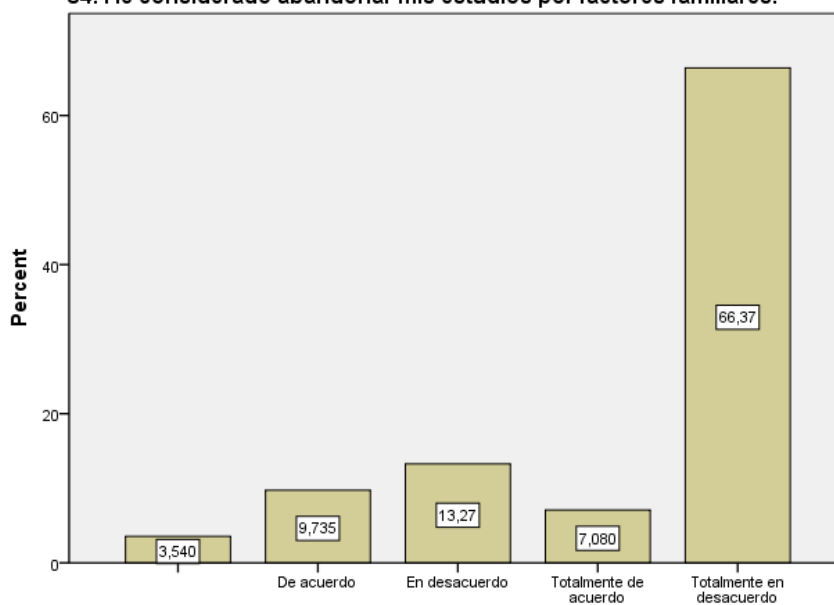
83. He considerado abandonar mis estudios por factores económicos.

Sobre el aspecto asociado a la posibilidad de abandono de los estudiantes por causas relacionadas con factores económicos, un 64,6% no lo han considerado, y un 14,2% no lo han contemplado en alta medida. Mientras que un 9,7% manifiesta haber pensado dicha posibilidad y un 9,7% manifiestan haberlo contemplado en alto grado. Aunque se confirma que los estudiantes no encuentran en las causas económicas las posibles consideraciones de abandono, un 19,4% de respuesta acorde con ello obliga a revisar las estrategias que conlleven a revisar los aspectos que permitan una manutención económica por los estudiantes al interior de los posgrados.

84. He considerado abandonar mis estudios por factores familiares.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4	3,5	3,5	3,5
De acuerdo	11	9,7	9,7	13,3
En desacuerdo	15	13,3	13,3	26,5
Totalmente de acuerdo	8	7,1	7,1	33,6
Totalmente en desacuerdo	75	66,4	66,4	100,0
Total	113	100,0	100,0	

84. He considerado abandonar mis estudios por factores familiares.



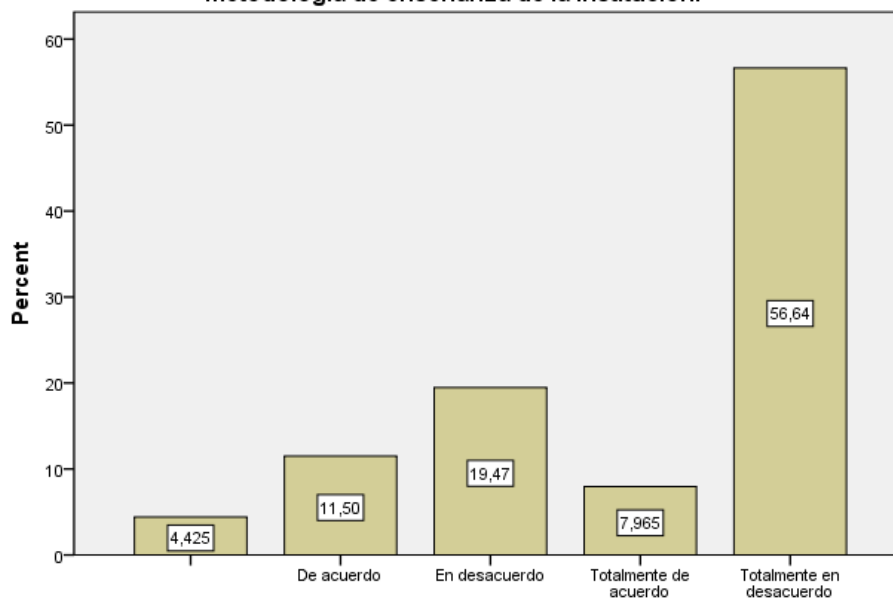
84. He considerado abandonar mis estudios por factores familiares.

Sobre el aspecto asociado a la posibilidad de abandono de los estudiantes por causas relacionadas con factores familiares, un 66,4% no lo han considerado, y un 13,3 % no lo han contemplado en absoluto. Mientras que un 9,7% manifiesta que han pensado esa posibilidad al igual que ese 7,1% lo responden como una alta probabilidad. Aunque se confirma que los estudiantes no encuentran en las causas familiares las posibles consideraciones de abandono, un 16,8% de respuesta acorde con ello obliga a revisar las estrategias que conlleven a revisar los aspectos que permitan un acompañamiento y orientación familiar desde la misma acción tutorial a los estudiantes al interior de los posgrados.

85. He considerado abandonar mis estudios por factores asociados a la metodología de enseñanza de la institución.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5	4,4	4,4	4,4
De acuerdo	13	11,5	11,5	15,9
En desacuerdo	22	19,5	19,5	35,4
Totalmente de acuerdo	9	8,0	8,0	43,4
Totalmente en desacuerdo	64	56,6	56,6	100,0
Total	113	100,0	100,0	

85. He considerado abandonar mis estudios por factores asociados a la metodología de enseñanza de la institución.



85. He considerado abandonar mis estudios por factores asociados a la metodología de enseñanza de la institución.

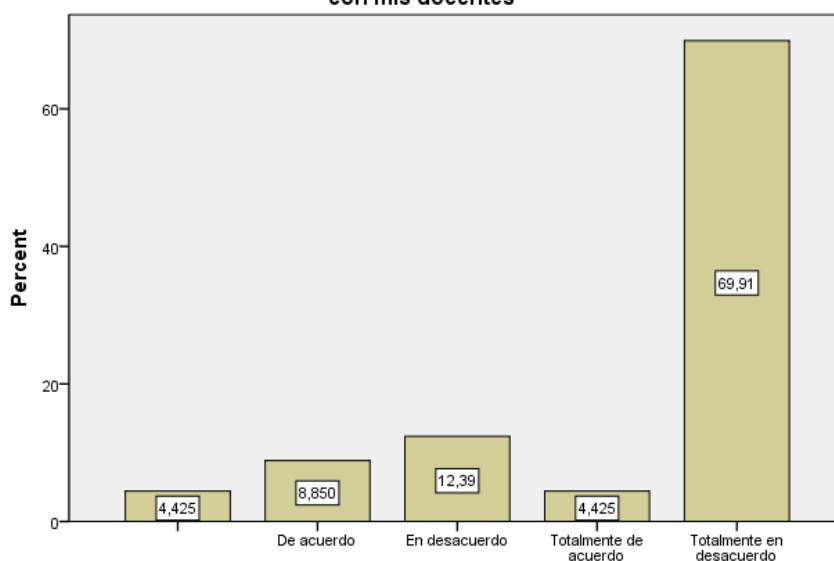
En cuanto a la metodología de enseñanza como posible factor de abandono los estudiantes confirman en 56.6% que no es una causa, un 19.5% no lo ven en absoluta medida. Mientras que un 11,5% si lo contemplan y un 8% lo ven en un alto grado de causa. Es de revisar este factor ya que aunque existe una identificación con la metodología por parte de los estudiantes, un 19,5% de no aceptación obliga a revisar los aspectos asociados a lo metodológico, desde

aspectos asociados a la estrategias que pueden verse afianzadas desde una adecuada planeación de la acción tutorial.

86. He considerado abandonar mis estudios por factores asociados a diferencias con mis docentes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5	4,4	4,4	4,4
De acuerdo	10	8,8	8,8	13,3
En desacuerdo	14	12,4	12,4	25,7
Totalmente de acuerdo	5	4,4	4,4	30,1
Totalmente en desacuerdo	79	69,9	69,9	100,0
Total	113	100,0	100,0	

86. He considerado abandonar mis estudios por factores asociados a diferencias con mis docentes



86. He considerado abandonar mis estudios por factores asociados a diferencias con mis docentes

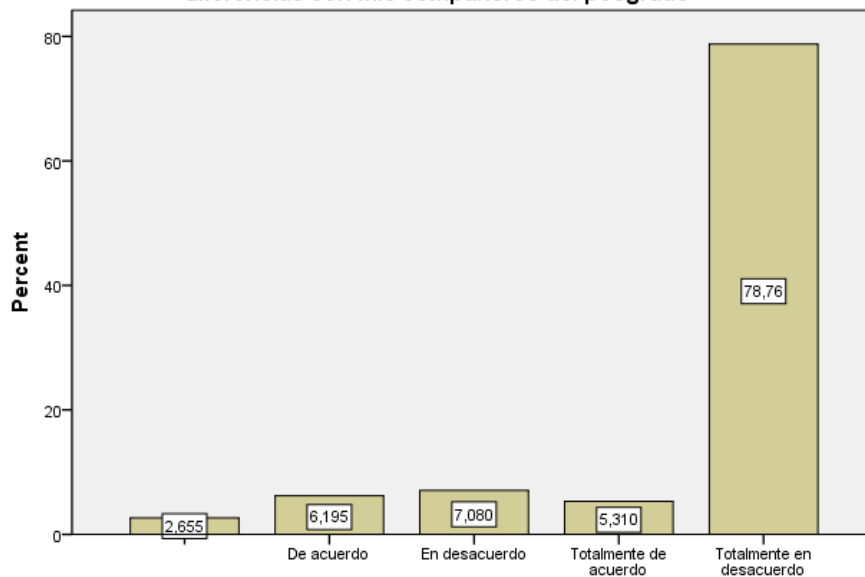
Se encuentra que las diferencias con los docentes no es un factor que posibilite la consideración de abandono de los estudios por parte de los estudiantes que respondieron el instrumento, ya que un 69,9% no lo consideran así, y un 12,4% lo descartan en alto grado. Mientras que solo un 8,8% si lo ven como posible causa y un 4,4% lo contemplan en un alto

grado. Lo anterior confirma que aunque el porcentaje es muy bajo de dicha diferencias, hay que revisar los factores asociados a las tensiones entre docentes y estudiantes.

87. He considerado de abandonar mis estudios por factores asociados a diferencias con mis compañeros del posgrado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	2,7	2,7	2,7
De acuerdo	7	6,2	6,2	8,8
En desacuerdo	8	7,1	7,1	15,9
Totalmente de acuerdo	6	5,3	5,3	21,2
Totalmente en desacuerdo	89	78,8	78,8	100,0
Total	113	100,0	100,0	

87. He considerado de abandonar mis estudios por factores asociados a diferencias con mis compañeros del posgrado



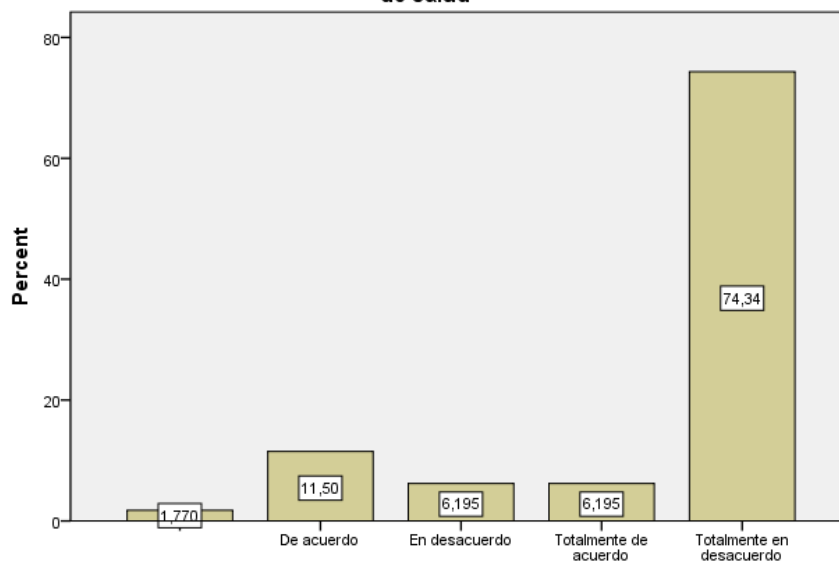
87. He considerado de abandonar mis estudios por factores asociados a diferencias con mis compañeros del posgrado

Al igual que el ítem anterior, se encuentra que las diferencias con los compañeros del posgrado no es un factor que posibilite la consideración de abandono de los estudios por parte de los estudiantes que respondieron el instrumento. Un 78,7% no lo consideran como factor de abandono y un 7% lo descartan absolutamente. Mientras que solo un 6,2% lo contemplan como una posibilidad y un 5,3% lo consideran en alto grado. Esto confirma que aunque el porcentaje es muy poco hay que revisar los factores asociados a las diferencias entre los mismos estudiantes.

88. He considerado abandonar mis estudios por factores asociados a problemas de salud

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1,8	1,8	1,8
De acuerdo	13	11,5	11,5	13,3
En desacuerdo	7	6,2	6,2	19,5
Totalmente de acuerdo	7	6,2	6,2	25,7
Totalmente en desacuerdo	84	74,3	74,3	100,0
Total	113	100,0	100,0	

88. He considerado abandonar mis estudios por factores asociados a problemas de salud

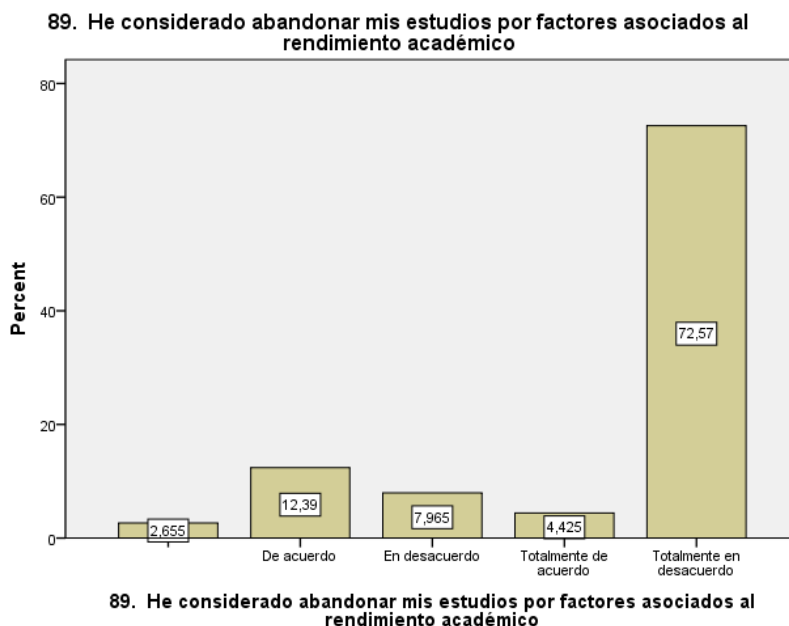


88. He considerado abandonar mis estudios por factores asociados a problemas de salud

Los factores asociados a problemas de salud como consideraciones de posibles causas de abandono por parte de los estudiantes que respondieron el instrumento los descartan en 74,3% y un 6,2% no lo consideran en alto grado; un 11,5% si lo identifican como un factor a tener en cuenta y un 6,2% lo ratifican como posible causa. Esto confirma que hay que hacer seguimiento al historial médico de los estudiantes ya que un 17,7% es un indicador de alerta de posible factor de deserción.

89. He considerado abandonar mis estudios por factores asociados al rendimiento académico

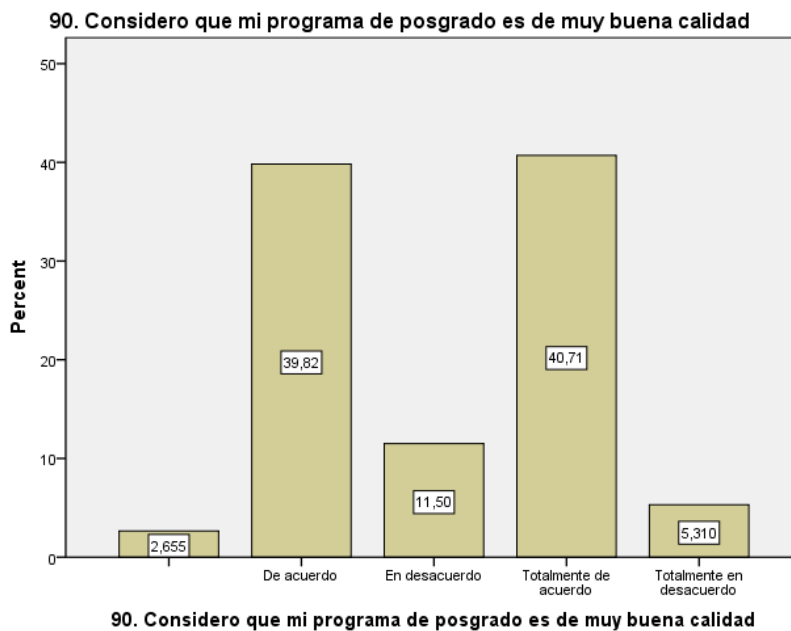
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	2,7	2,7	2,7
De acuerdo	14	12,4	12,4	15,0
En desacuerdo	9	8,0	8,0	23,0
Totalmente de acuerdo	5	4,4	4,4	27,4
Totalmente en desacuerdo	82	72,6	72,6	100,0
Total	113	100,0	100,0	



En cuanto a la consideración de abandono de los estudios por factores asociados al rendimiento académico, se encuentra en las respuestas de los estudiantes que no es una causa en un 72,3% y un 8% lo descartan totalmente. Mientras que un 12,4% si lo consideran y un 4,4% lo afirman como un alto factor probable. Un 16,8% de acuerdo con ésta causa requiere de generar acciones que permitan controlar las causas de abandono por factores asociados al rendimiento académico.

90. Considero que mi programa de posgrado es de muy buena calidad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	2,7	2,7	2,7
De acuerdo	45	39,8	39,8	42,5
En desacuerdo	13	11,5	11,5	54,0
Totalmente de acuerdo	46	40,7	40,7	94,7
Totalmente en desacuerdo	6	5,3	5,3	100,0
Total	113	100,0	100,0	

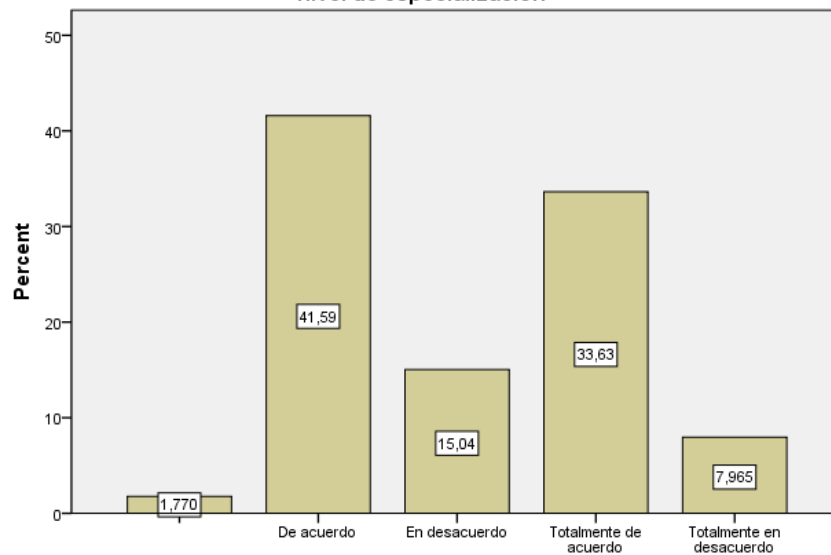


Un 40,7% de los estudiantes están totalmente de acuerdo que el posgrado es de muy buena calidad, un 39,8% están de acuerdo. Ahora, un 11,5% de los estudiantes que respondieron el cuestionario, están en desacuerdo y totalmente en desacuerdo un 5,3%. Un 16,8% de ellos que no consideran el programa de calidad involucra acciones de mejoramiento en pro de una mayor eficacia y eficiencia del proceso formativo en los posgrados.

91. Considero que el programa de posgrado es la mejor opción de formación a nivel de especialización

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1,8	1,8	1,8
De acuerdo	47	41,6	41,6	43,4
En desacuerdo	17	15,0	15,0	58,4
Totalmente de acuerdo	38	33,6	33,6	92,0
Totalmente en desacuerdo	9	8,0	8,0	100,0
Total	113	100,0	100,0	

91. Considero que el programa de posgrado es la mejor opción de formación a nivel de especialización



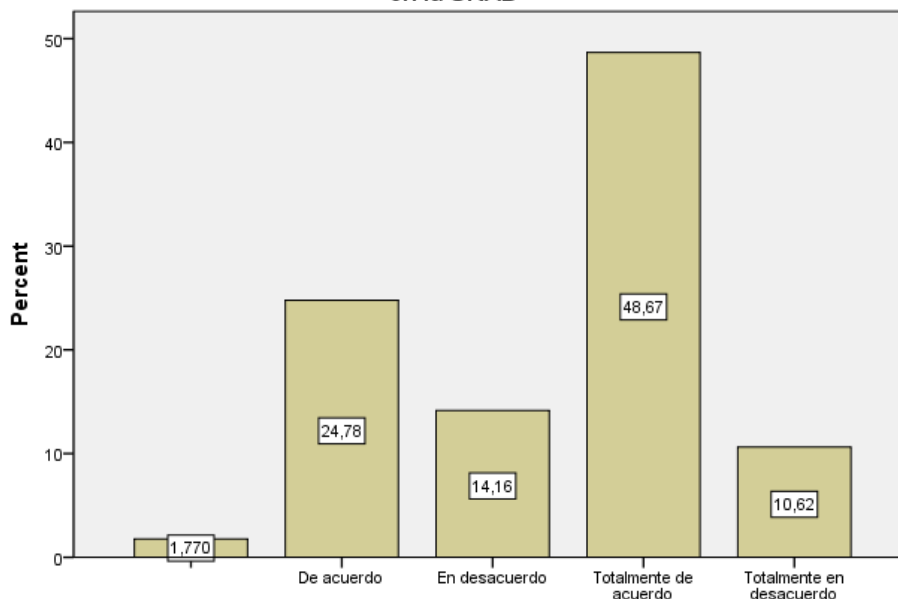
91. Considero que el programa de posgrado es la mejor opción de formación a nivel de especialización

Frente a la consideración del programa de posgrado como la mejor opción de formación a nivel de especialización, los estudiantes responden estar de acuerdo en un 41,6% y un 33,6% totalmente de acuerdo. Un 15% consideran estar en desacuerdo y un 8% en total desacuerdo. Ese 23% de los estudiantes que respondieron el cuestionario no considerando al programa como la mejor opción de formación, involucra la necesidad de fortalecer el aspecto formativo y de apropiación e identificación por parte de los estudiantes de los posgrados.

92. Continuaría realizando mi formación de posgrado, ahora a nivel de maestría en la UNAD

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1,8	1,8	1,8
De acuerdo	28	24,8	24,8	26,5
En desacuerdo	16	14,2	14,2	40,7
Totalmente de acuerdo	55	48,7	48,7	89,4
Totalmente en desacuerdo	12	10,6	10,6	100,0
Total	113	100,0	100,0	

92. Continuaría realizando mi formación de posgrado, ahora a nivel de maestría en la UNAD



92. Continuaría realizando mi formación de posgrado, ahora a nivel de maestría en la UNAD

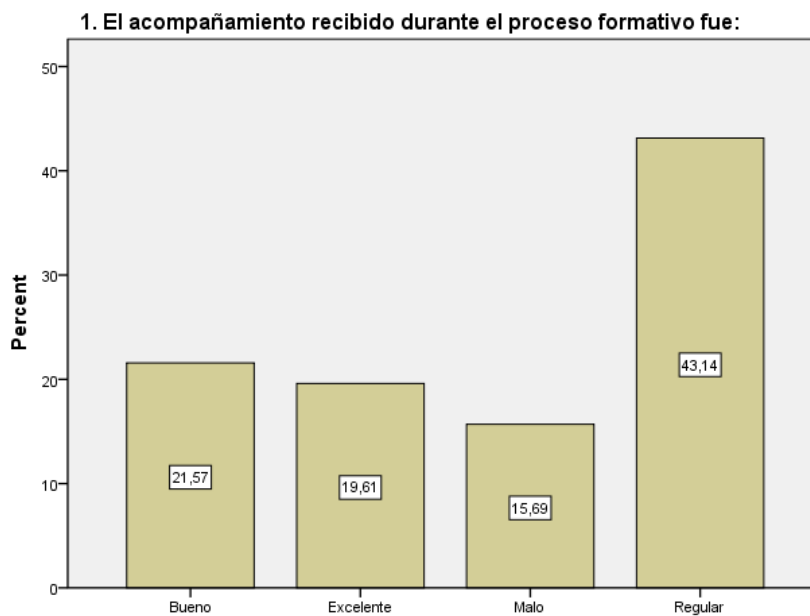
Se encuentra que la continuidad de los estudiantes a nivel de maestría en la formación posgradual es un factor de vital importancia para los que respondieron el cuestionario, ya que un 48,8% está totalmente de acuerdo, un 24,8% de acuerdo, mientras que un 14,1% están en desacuerdo y un 10,6% en total desacuerdo. Un 73,6% de interés en continuar a nivel de formación de maestría los estudios posgraduales obliga a la oferta de dichos programas, sabiendo que de fondo existe un criterio de orden económico y de remuneración en cuanto al gremio docente ya que en estos momentos el ascenso en las escalas salariales depende de la formación a nivel de maestría y no tanto desde las especializaciones.

7.2 Análisis de datos de desertores

Análisis cuantitativo instrumento de desertores

1. El acompañamiento recibido durante el proceso formativo fue:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Bueno	11	21,6	21,6	21,6
Excelente	10	19,6	19,6	41,2
Malo	8	15,7	15,7	56,9
Regular	22	43,1	43,1	100,0
Total	51	100,0	100,0	



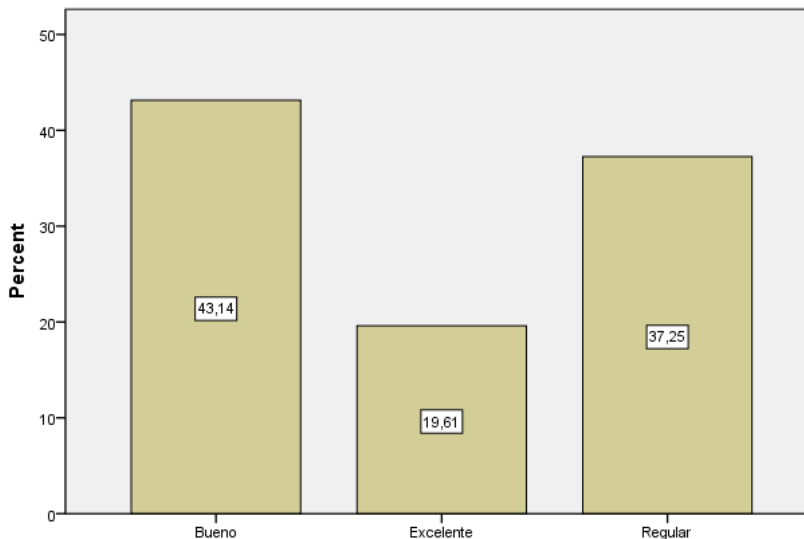
1. El acompañamiento recibido durante el proceso formativo fue:

Para los estudiantes que abandonaron los estudios se encuentra que un 43,1% no están de acuerdo con el acompañamiento recibido es decir que el acompañamiento fue regular, un 15,7% están en total desacuerdo es decir que fue malo, mientras que un 21,6% están de acuerdo con que el acompañamiento fue bueno y un 19,6% totalmente de acuerdo de fue muy bueno. Esto demuestra que una de las causas por las cuales los estudiantes pueden haber dejado de realizar el posgrado es por factores asociados a no contar con el acompañamiento necesario.

2. Las actividades realizadas tanto en el trabajo individual como en el grupal fueron:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Bueno	22	43,1	43,1	43,1
Excelente	10	19,6	19,6	62,7
Regular	19	37,3	37,3	100,0
Total	51	100,0	100,0	

2. Las actividades realizadas tanto en el trabajo individual como en el grupal fueron:



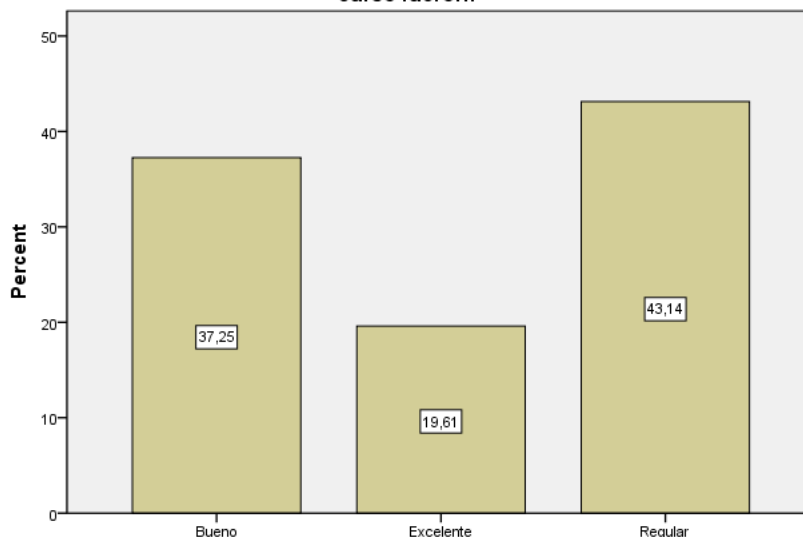
2. Las actividades realizadas tanto en el trabajo individual como en el grupal fueron:

Para los desertores, un 43,1% respondieron que las actividades realizadas tanto en el trabajo individual como en el grupal fueron buenas, mientras que un 19,6% las consideraron muy buenas. Mientras que un 37,3% lo consideraron regular. Esto demuestra que es necesario revisar y fortalecer estos tipos de actividades al interior de los cursos.

3. Las estrategias de acompañamiento por parte de los tutores y directores de curso fueron:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Bueno	19	37,3	37,3	37,3
Excelente	10	19,6	19,6	56,9
Regular	22	43,1	43,1	100,0
Total	51	100,0	100,0	

3. Las estrategias de acompañamiento por parte de los tutores y directores de curso fueron:



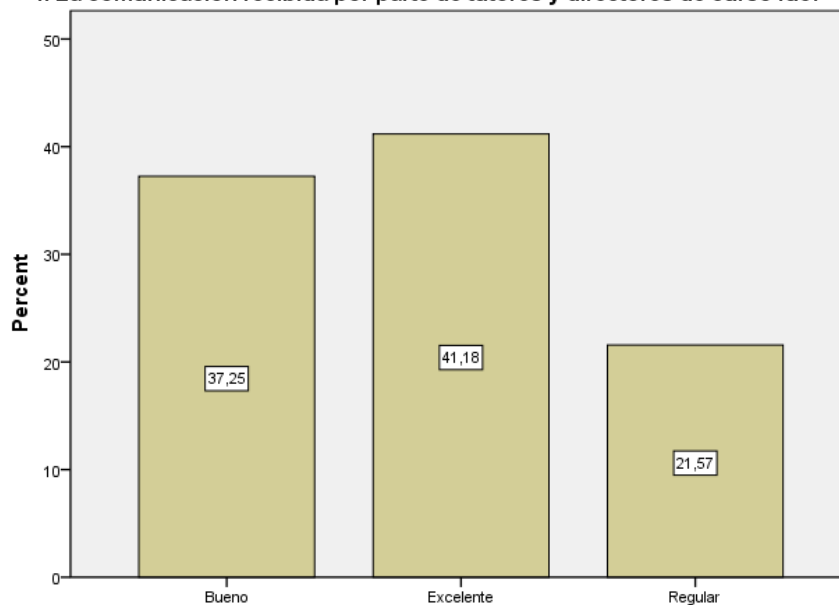
3. Las estrategias de acompañamiento por parte de los tutores y directores de curso fueron:

Se puede evidenciar que los estudiantes quienes abandonaron los estudios, un 43,1% consideraron que el acompañamiento por parte de tutores y directores fue regular, un 37,3% bueno y un 19,6% muy bueno. Se puede interpretar al respecto que es necesario fortalecer dichas estrategias con el fin de disminuir aspectos asociados a la deserción de los estudiantes de los posgrados.

4. La comunicación recibida por parte de tutores y directores de curso fue:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Buena	19	37,3	37,3	37,3
Excelente	21	41,2	41,2	78,4
Regular	11	21,6	21,6	100,0
Total	51	100,0	100,0	

4. La comunicación recibida por parte de tutores y directores de curso fue:



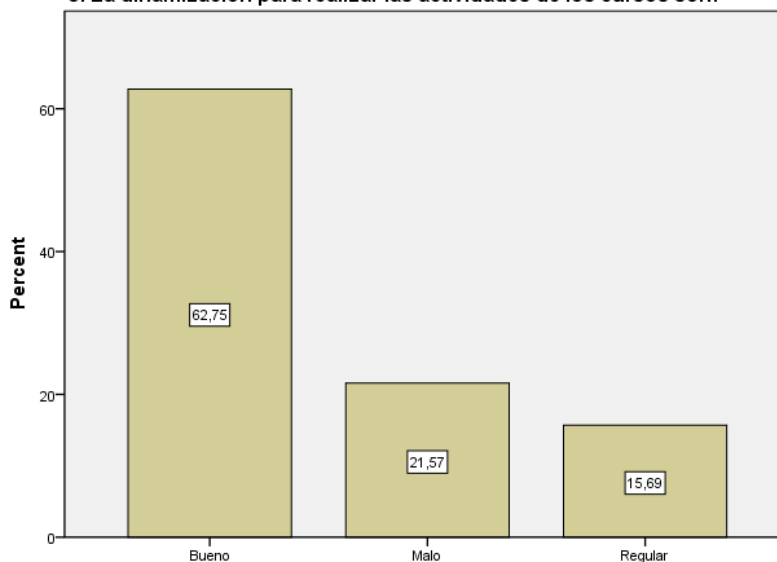
4. La comunicación recibida por parte de tutores y directores de curso fue:

Se analiza que un 41,2% de los desertores están de acuerdo con que la comunicación recibida por parte de los tutores y directores de curso, fue muy buena. Un 37,3% de ellos consideran dicha comunicación como buena y un 21,6% regular. Aunque se encuentra que este último dato es menor, vale la pena mejorar los canales efectivos de dicha comunicación.

5. La dinamización para realizar las actividades de los cursos son:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Buena	32	62,7	62,7	62,7
Malo	11	21,6	21,6	84,3
Regular	8	15,7	15,7	100,0
Total	51	100,0	100,0	

5. La dinamización para realizar las actividades de los cursos son:

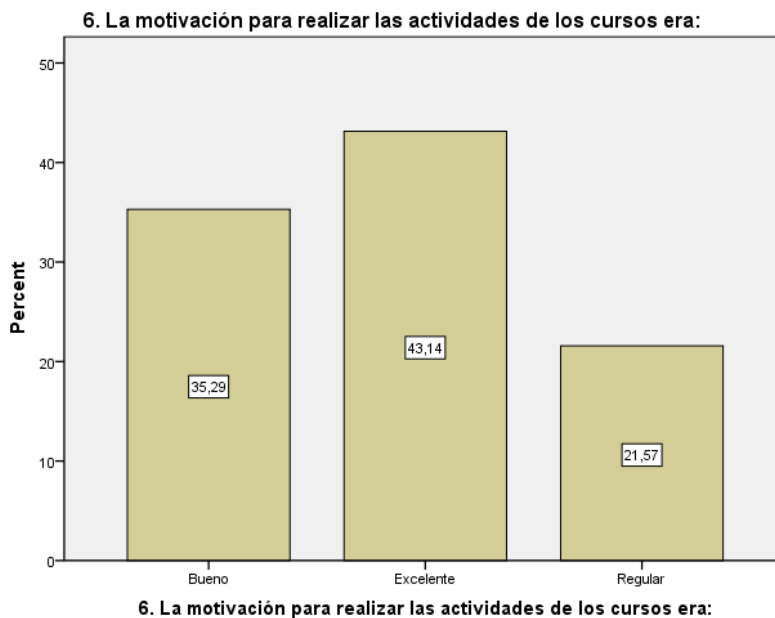


5. La dinamización para realizar las actividades de los cursos son:

En cuanto a la dinamización para realizar las actividades de los cursos, los desertores responden que es buena en un 62,7%, un 15,7% regular y un 21,6% consideraron dicha dinámica como mala. Es un aspecto vital a repensar y revisar debido a que se encuentra que si dicha dinámica es regular o mala puede ser un motivo de la falta de compromiso y el abandono del estudiante.

6. La motivación para realizar las actividades de los cursos era:

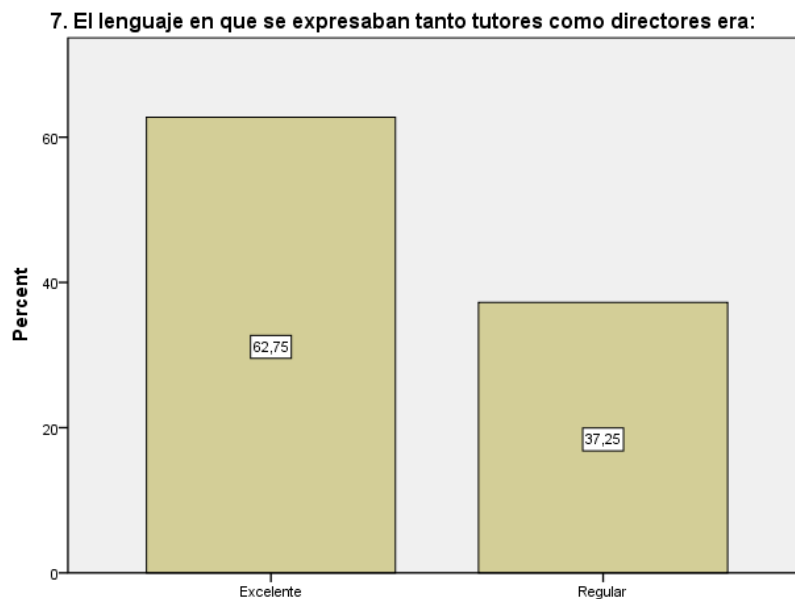
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Buena	18	35,3	35,3	35,3
Excelente	22	43,1	43,1	78,4
Regular	11	21,6	21,6	100,0
Total	51	100,0	100,0	



Para los desertores, la motivación para realizar las actividades era muy buena en un 43,1%, buena en un 35,3% y regular en un 21,6%. Lo anterior permite interpretar que los estudiantes para el momento de realizar sus estudios contaban con un interés altamente evidenciado.

7. El lenguaje en que se expresaban tanto tutores como directores era:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Excelente	32	62,7	62,7	62,7
Regular	19	37,3	37,3	100,0
Total	51	100,0	100,0	



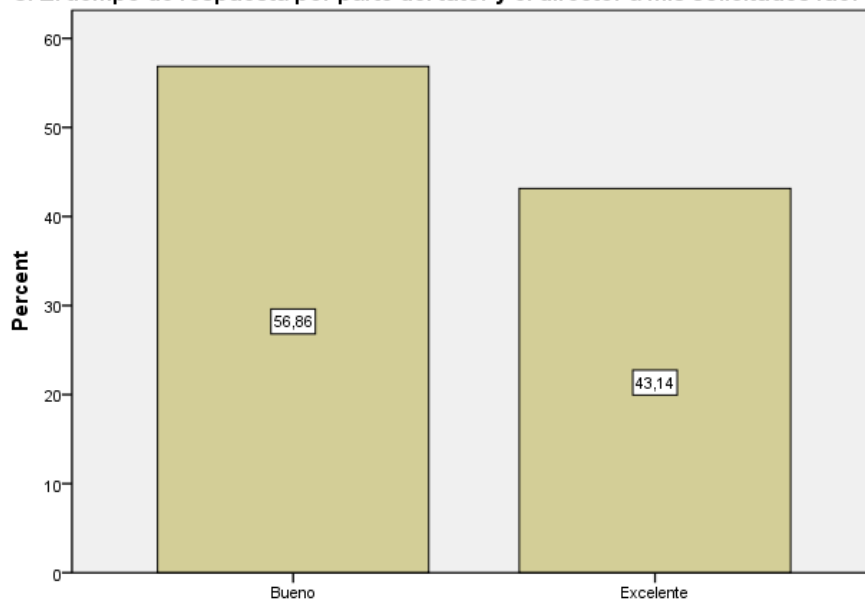
7. El lenguaje en que se expresaban tanto tutores como directores era:

Para los desertores responden que el lenguaje en el que se expresaban los tutores y directores de curso era muy bueno en un 62,7%, mientras que un 37,3% de forma regular. Se interpreta que aunque es alta la afinidad de los desertores en manifestar que el lenguaje era el adecuado de sus tutores, aun es necesario fortalecer estas formas de comunicación al interior de los cursos.

8. El tiempo de respuesta por parte del tutor y el director a mis solicitudes fue:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Bueno	29	56,9	56,9	56,9
Excelente	22	43,1	43,1	100,0
Total	51	100,0	100,0	

8. El tiempo de respuesta por parte del tutor y el director a mis solicitudes fue:

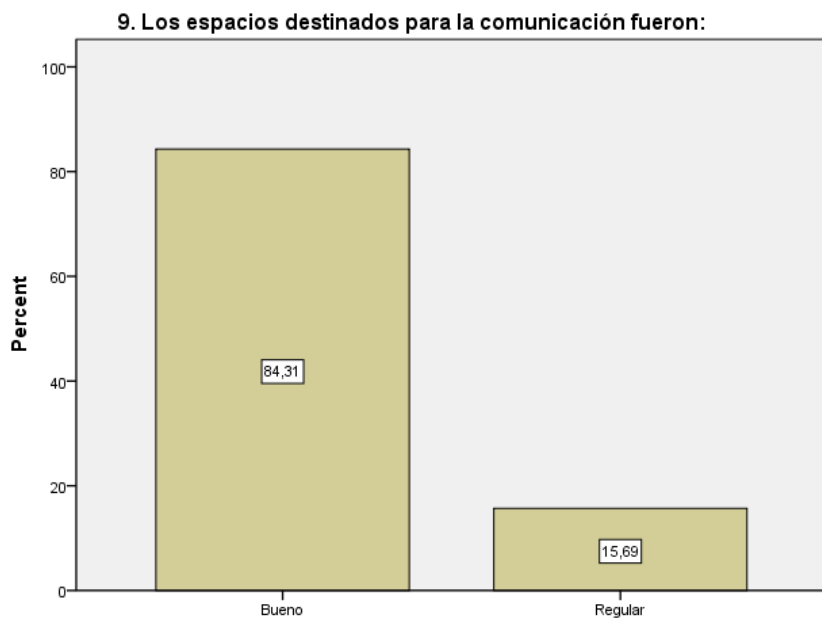


8. El tiempo de respuesta por parte del tutor y el director a mis solicitudes fue:

Respecto al tiempo de respuesta por parte del tutor y el director respecto a las solicitudes de los estudiantes, los desertores respondieron que fue buena en un 56,9% y muy buena en un 43,1%. Esto permite identificar que los estudiantes contaron con una adecuada respuesta oportuna por parte de los tutores y estudiantes.

9. Los espacios destinados para la comunicación fueron:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Bueno	43	84,3	84,3	84,3
Regular	8	15,7	15,7	100,0
Total	51	100,0	100,0	



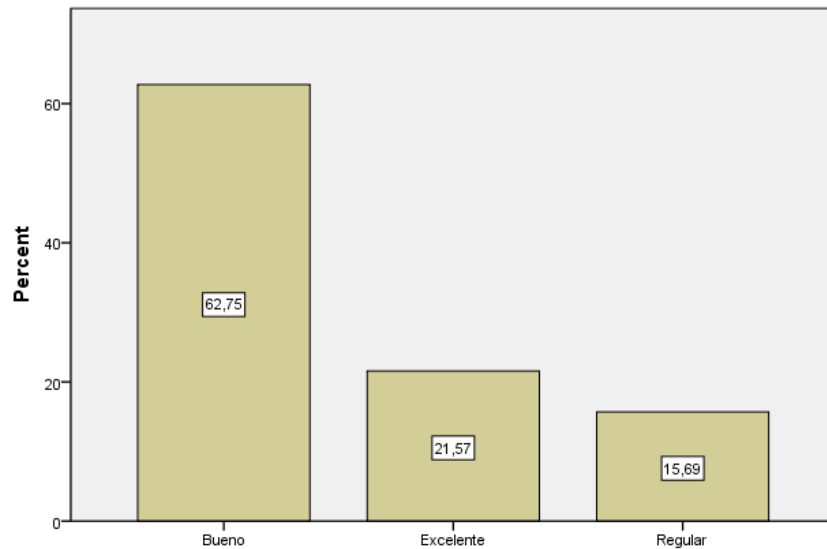
9. Los espacios destinados para la comunicación fueron:

En cuanto a los espacios destinados para la comunicación los estudiantes que respondieron el instrumento que no continuaron los estudios, consideran que son buenos en un 84,3% mientras que un 15,7% regulares. Lo anterior confirma que los desertores tenían una buena percepción frente a los espacios comunicativos del programa.

10. Las orientaciones sugeridas por el tutor para el aprovechamiento académico del curso fueron:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Buena	32	62,7	62,7	62,7
Excelente	11	21,6	21,6	84,3
Regular	8	15,7	15,7	100,0
Total	51	100,0	100,0	

10. Las orientaciones sugeridas por el tutor para el aprovechamiento académico del curso fueron:



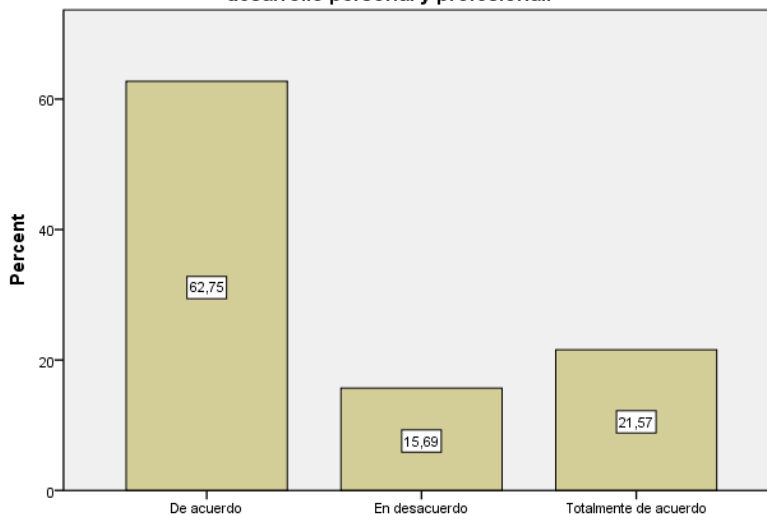
10. Las orientaciones sugeridas por el tutor para el aprovechamiento académico del curso fueron:

Para los desertores, un 62,7% de los estudiantes consideran que las orientaciones sugeridas por el tutor para el aprovechamiento académico fueron buenas, un 21,6% lo consideraron muy bueno. Mientras que un 15,7% estuvieron en desacuerdo. Esto quiere interpretar que los estudiantes encuentran una satisfacción de la recepción de las orientaciones recibidas por parte de sus docentes.

11. Las actividades formativas de los cursos fueron significativas para mi desarrollo personal y profesional.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	32	62,7	62,7	62,7
	En desacuerdo	8	15,7	15,7	78,4
	Totalmente de acuerdo	11	21,6	21,6	100,0
Total		51	100,0	100,0	

11. Las actividades formativas de los cursos fueron significativas para mi desarrollo personal y profesional.



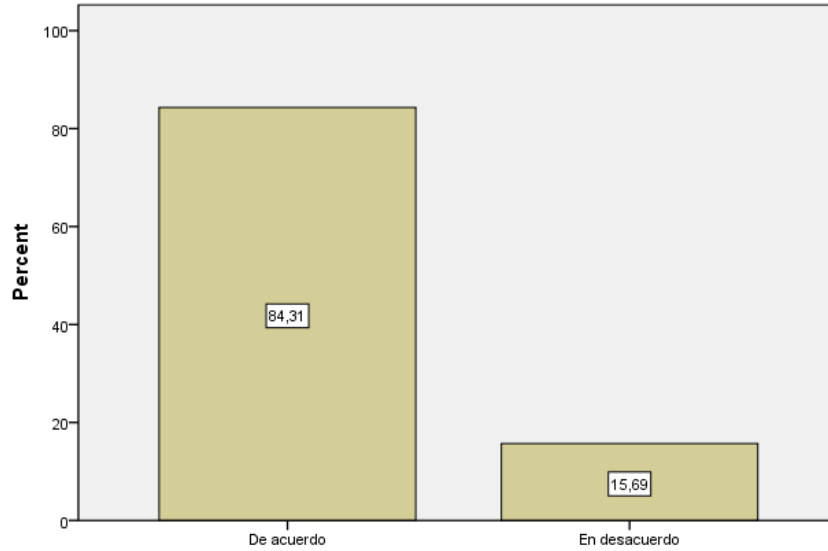
11. Las actividades formativas de los cursos fueron significativas para mi desarrollo personal y profesional.

Para los desertores, un 62,7% de los que respondieron el cuestionario, se encuentra que están de acuerdo en que las actividades formativas de los cursos fueron significativas para su desarrollo personal y profesional. Un 21,6% están totalmente de acuerdo mientras que un 15,7% están en desacuerdo. Esto confirma que existe una conformidad por parte de los estudiantes que abandonaron el programa el respecto de dichas actividades formativas.

12. Las actividades propuestas en los cursos permitieron el desarrollo de trabajo autónomo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	8	15,7	15,7
	3	43	84,3	100,0
Total		51	100,0	

12. Las actividades propuestas en los cursos permitieron el desarrollo de trabajo autónomo.



12. Las actividades propuestas en los cursos permitieron el desarrollo de trabajo autónomo.

Para los desertores se encuentra que un 84,3% están de acuerdo con que las actividades propuestas en los cursos permitieron el desarrollo del trabajo autónomo, mientras que un 15,7% están en desacuerdo. Aunque el hecho de estar de acuerdo en un porcentaje tan alto para los estudiantes que abandonaron los estudios, el con encontrar una percepción de total acuerdo confirma la necesidad de revisar dichas actividades.

13. Las actividades propuestas en los cursos permitieron el desarrollo del trabajo colaborativo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	51	100,0	100,0	100,0

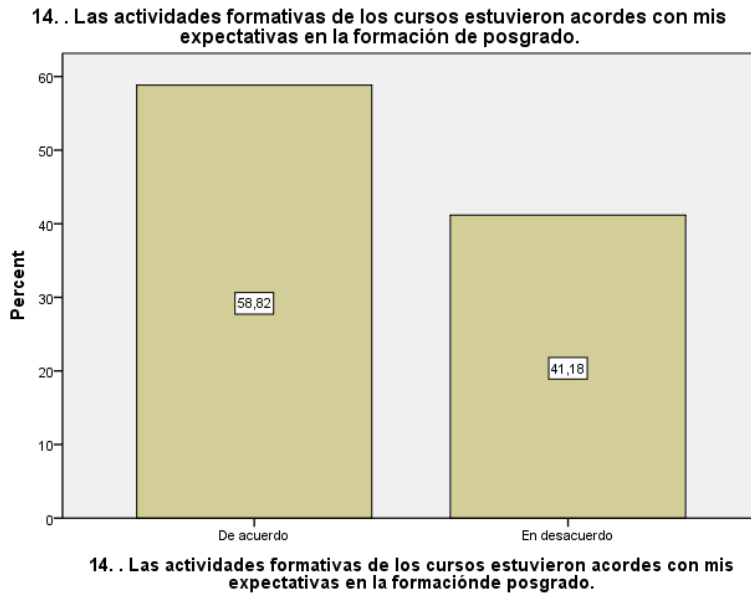


13. Las actividades propuestas en los cursos permitieron el desarrollo del trabajo colaborativo.

Para los desertores, se encuentra un 100% de acuerdo con que las actividades propuestas en el curso permitieron el desarrollo del trabajo colaborativo, es un punto a favor que no se puede considerar como causa de abandono por parte de dichos estudiantes.

14. Las actividades formativas de los cursos estuvieron acordes con mis expectativas en la formación de posgrado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	30	58,8	58,8	58,8
	En desacuerdo	21	41,2	41,2	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

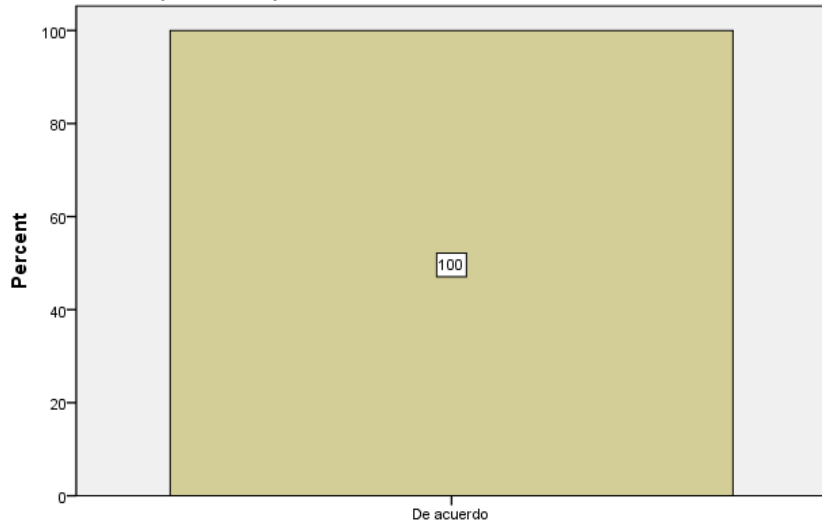


Respecto a la pregunta si las actividades formativas de los cursos estaban acordes con las expectativas en la formación de posgrado, los estudiantes que abandonaron los estudios manifestaron estar de acuerdo en un 58,8%, mientras que en desacuerdo un 41,2%. Estas respuestas evidencian un equilibrio en las apreciaciones lo cual es un indicio de ser revisado a profundidad el desarrollo de dichas actividades con las expectativas del estudiantado.

15. La información proporcionada por los tutores fueron suficientes y relevantes para la adaptación académica de los estudiantes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	51	100,0	100,0	100,0

15. La información proporcionada por los tutores fueron suficientes y relevantes para la adaptación académica de los estudiantes.

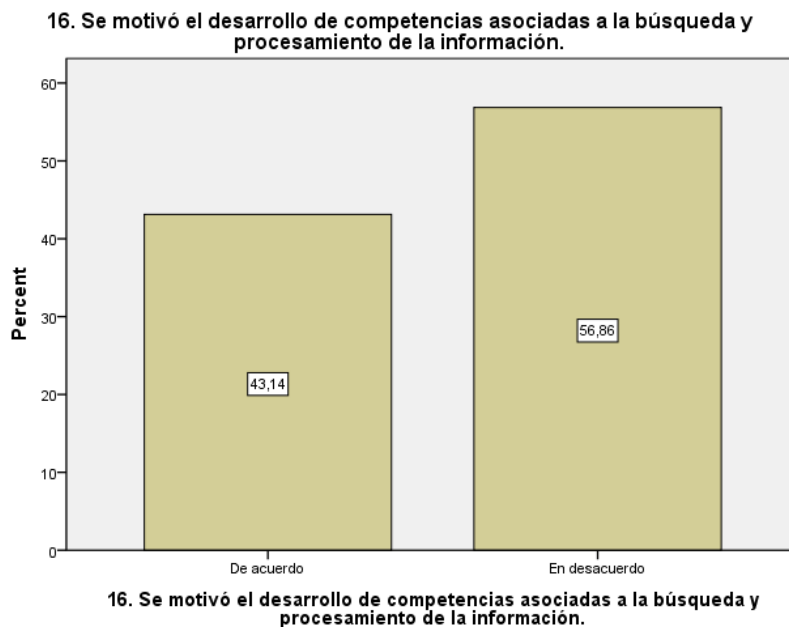


15. La información proporcionada por los tutores fueron suficientes y relevantes para la adaptación académica de los estudiantes.

Para los desertores, se encuentra un 100% de acuerdo con que la información proporcionada por los tutores fue suficiente y relevante para la adaptación académica de los estudiantes., es un punto a favor que esta no se puede considerar como causa de abandono por parte de dichos estudiantes.

16. Se motivó el desarrollo de competencias asociadas a la búsqueda y procesamiento de la información.

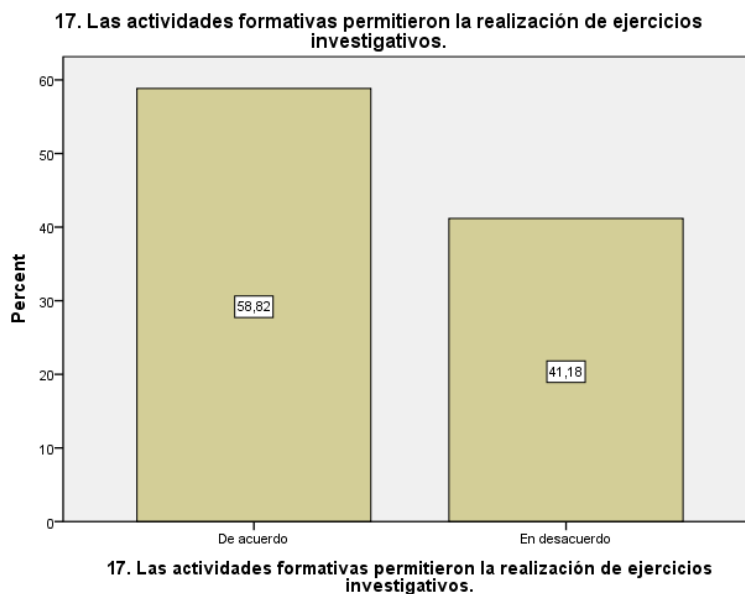
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	22	43,1	43,1	43,1
En desacuerdo	29	56,9	56,9	100,0
Total	51	100,0	100,0	



Los estudiantes que abandonaron los estudios, responden que no están de acuerdo con que se les motivara en el desarrollo de competencias asociadas a la búsqueda y procesamiento de la información en un 56,9%, mientras que un 43,1% si estuvieron de acuerdo. Lo anterior demuestra que uno de los factores que pueden ser causas para que los estudiantes que desertaran del programa, fue la ausencia de estrategias que permitieran en desarrollo de dichas competencias.

17. Las actividades formativas permitieron la realización de ejercicios investigativos.

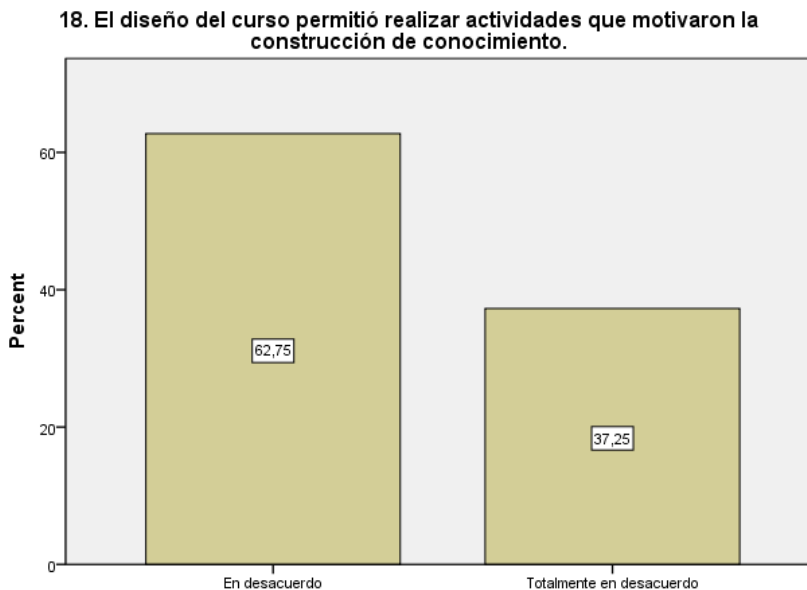
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	30	58,8	58,8	58,8
En desacuerdo	21	41,2	41,2	100,0
Total	51	100,0	100,0	



Un 58,8% de los estudiantes que respondieron el presente instrumento, consideran estar de acuerdo que las actividades formativas permitieron la realización de ejercicios investigativos, mientras que un 41,2% no están de acuerdo. Es una valoración bastante alta que evidencia que se hace necesario el fortalecimiento de dichas actividades ya que se interpreta que está marcado el interés de los estudiantes en lo investigativo y el programa al parecer no está respondiendo a dichas expectativas.

18. El diseño del curso permitió realizar actividades que motivaron la construcción de conocimiento.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos En desacuerdo	32	62,7	62,7	62,7
Totalmente en desacuerdo	19	37,3	37,3	100,0
Total	51	100,0	100,0	

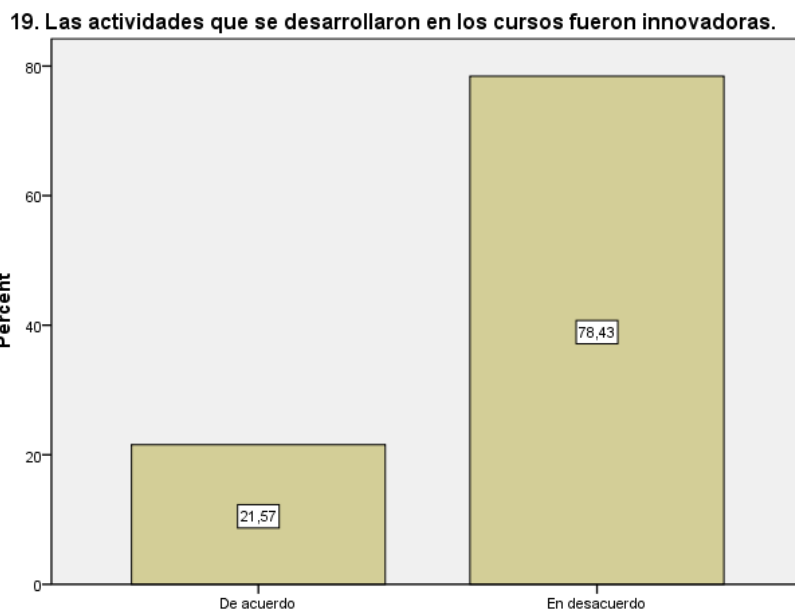


18. El diseño del curso permitió realizar actividades que motivaron la construcción de conocimiento.

Para los estudiantes que abandonaron los estudios, se encuentra que un 62,7% responden que están de acuerdo con que el diseño de los curso permitió realizar actividades que motivaron la construcción de conocimiento, mientras que un 37,3% estuvieron en desacuerdo.

19. Las actividades que se desarrollaron en los cursos fueron innovadoras.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	11	21,6	21,6	21,6
En desacuerdo	40	78,4	78,4	100,0
Total	51	100,0	100,0	

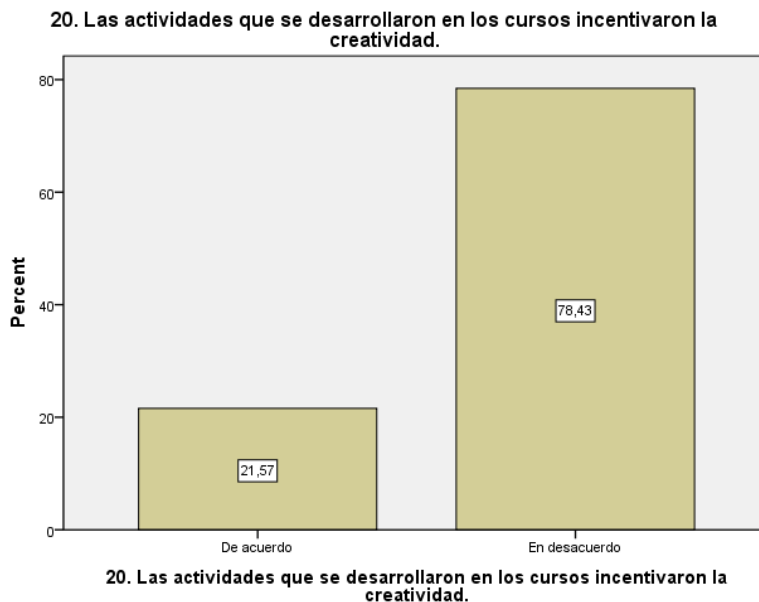


19. Las actividades que se desarrollaron en los cursos fueron innovadoras.

Los desertores de los programas de posgrado de la Escuela de Ciencias de la Educación, responden al presente cuestionario que están de acuerdo con que las actividades fueron innovadoras en un 21,6%, mientras que un 78,4% no están de acuerdo. Esto demuestra que se deben desarrollar acciones que permitan fortalecer estos procesos innovadores en los cursos. Un grado de insatisfacción tan alta evidencia que se debe prestar atención a estas actividades.

20. Las actividades que se desarrollaron en los cursos incentivaron la creatividad.

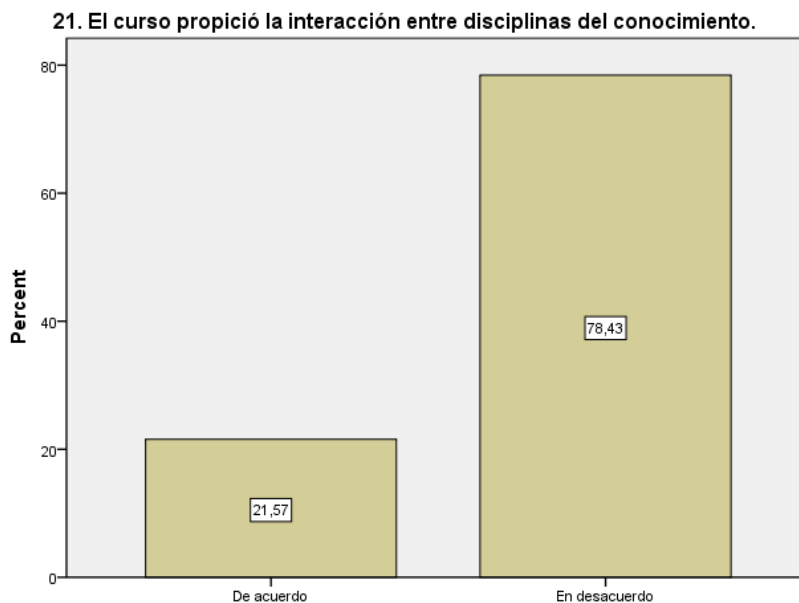
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	11	21,6	21,6	21,6
En desacuerdo	40	78,4	78,4	100,0
Total	51	100,0	100,0	



Los desertores de los programas de posgrado de la Escuela de Ciencias de la Educación, responden al presente cuestionario que están de acuerdo con que las actividades incentivaron la creatividad en un 21,6%, mientras que un 78,4% no están de acuerdo. Esto demuestra que se deben desarrollar acciones que permitan fortalecer estos procesos creativos en los cursos. Un grado de insatisfacción tan alta evidencia que se debe prestar atención a estas actividades.

21. El curso propició la interacción entre disciplinas del conocimiento.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	11	21,6	21,6	21,6
En desacuerdo	40	78,4	78,4	100,0
Total	51	100,0	100,0	

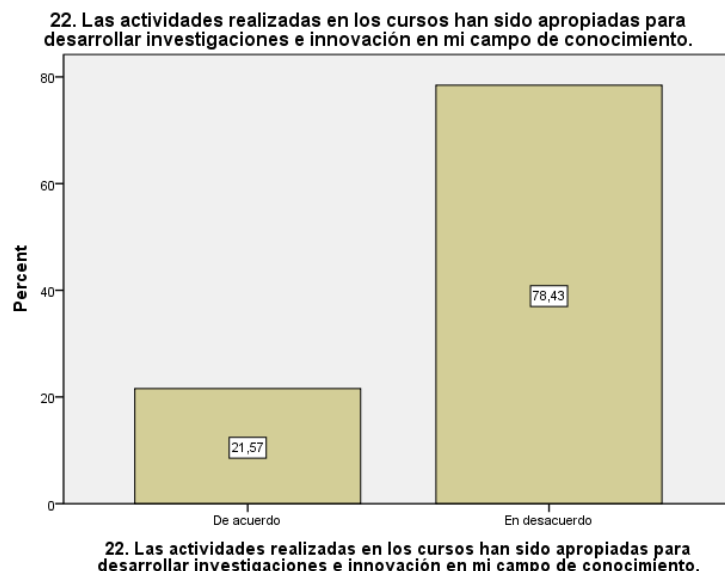


21. El curso propició la interacción entre disciplinas del conocimiento.

Al igual que los dos ítems anteriores, los estudiantes que abandonaron los programas de posgrado de la Escuela de Ciencias de la Educación, responden al presente cuestionario que están de acuerdo con que el curso propició la interacción entre disciplinas del conocimiento en un 21,6%, mientras que un 78,4% no están de acuerdo. Esto demuestra que se deben desarrollar acciones que permitan fortalecer la interdisciplinaridad y la integralidad de saberes. Un grado de insatisfacción tan alta evidencia que se debe prestar atención a estos tipos de interacción entre disciplinas.

22. Las actividades realizadas en los cursos han sido apropiadas para desarrollar investigaciones e innovación en mi campo de conocimiento.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	11	21,6	21,6	21,6
	En desacuerdo	40	78,4	78,4	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

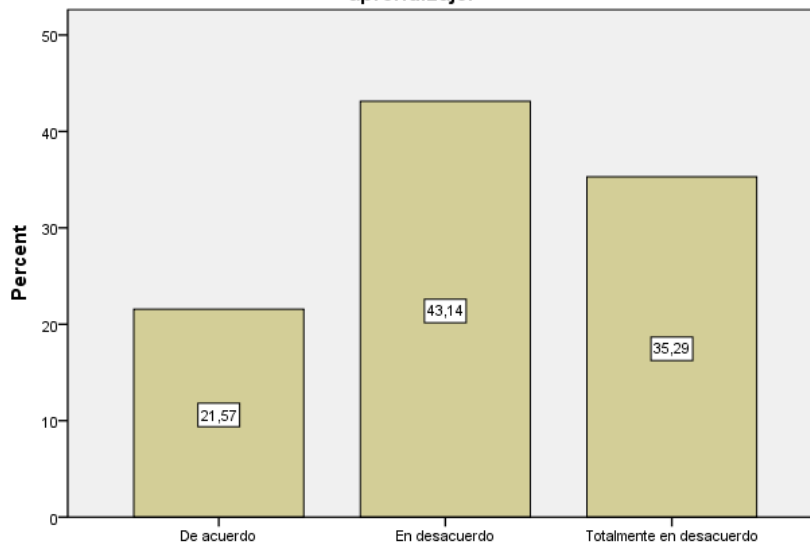


Los desertores manifiestan en un 78,4% estar en desacuerdo que las actividades realizadas en los cursos han sido apropiadas para desarrollar investigaciones e innovación en el campo de conocimiento, mientras que solo un 21,6% está de acuerdo. Esto evidencia que los estudiantes durante el tiempo que cursaron sus estudios, no encontraron motivaciones para desarrollar sus competencias y habilidades investigativas, este es un factor importante para generar acciones que conlleven a evitar el abandono de los estudiantes de estos programas.

23. Los recursos y herramientas con las que cuentan los cursos favorecieron el aprendizaje.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	11	21,6	21,6	21,6
En desacuerdo	22	43,1	43,1	64,7
Totalmente en desacuerdo	18	35,3	35,3	100,0
Total	51	100,0	100,0	

23. Los recursos y herramientas con las que cuentan los cursos favorecieron el aprendizaje.



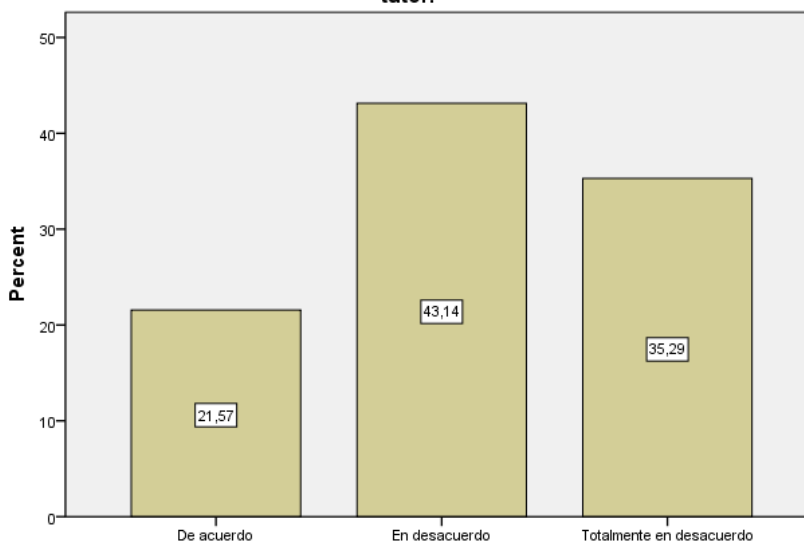
23. Los recursos y herramientas con las que cuentan los cursos favorecieron el aprendizaje.

Para los estudiantes que abandonaron los estudios, un 35,3% respondieron estar en total desacuerdo con que los recursos y herramientas con las que cuentan los cursos favorecieron el aprendizaje, un 43,1% en desacuerdo mientras que solo un 21,6% manifestaron estar de acuerdo. Esta respuesta confirma que los cursos debían estar dinamizados con recursos y herramientas que permitan una mayor apropiación de dichos elementos al interior de los espacios formativos.

24. Los recursos con los que cuenta el curso facilitaron la comunicación con el tutor.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	11	21,6	21,6	21,6
En desacuerdo	22	43,1	43,1	64,7
Totalmente en desacuerdo	18	35,3	35,3	100,0
Total	51	100,0	100,0	

24. Los recursos con los que cuenta el curso facilitaron la comunicación con el tutor.



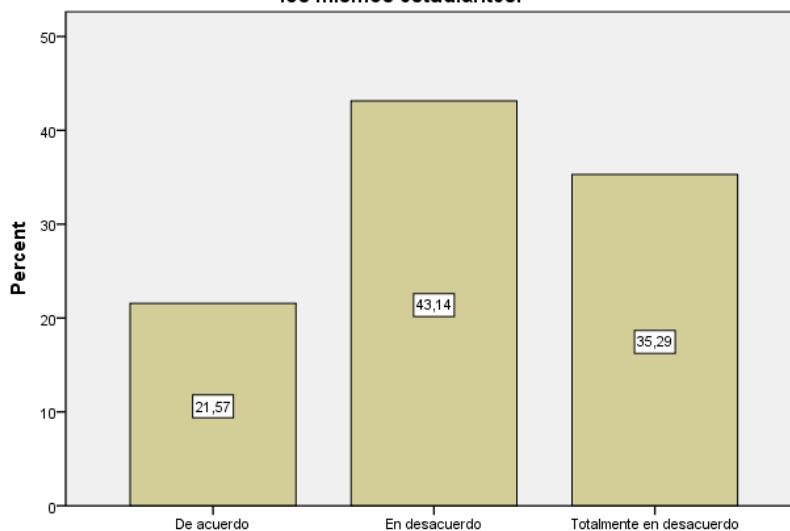
24. Los recursos con los que cuenta el curso facilitaron la comunicación con el tutor.

Un 43,1% de los estudiantes que desertaron de los programas de posgrados de la escuela de ciencias de la educación de la UNAD respondieron el instrumento indicando que respecto los recursos con los que cuenta el curso para facilitar la comunicación con los tutores, no están de acuerdo, un 35,3% en total desacuerdo. Mientras que solo un 21,6% respondieron estar de acuerdo. Esta respuesta indica que se deben generar acciones conducentes a fortalecer la presencia de dichos recursos, ya que se intuye que los estudiantes lo consideran necesario para lograr un mayor acompañamiento de parte de sus tutores.

25. Los recursos con los que cuenta el curso facilitaron la comunicación entre los mismos estudiantes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	11	21,6	21,6	21,6
En desacuerdo	22	43,1	43,1	64,7
Totalmente en desacuerdo	18	35,3	35,3	100,0
Total	51	100,0	100,0	

25. Los recursos con los que cuenta el curso facilitaron la comunicación entre los mismos estudiantes.

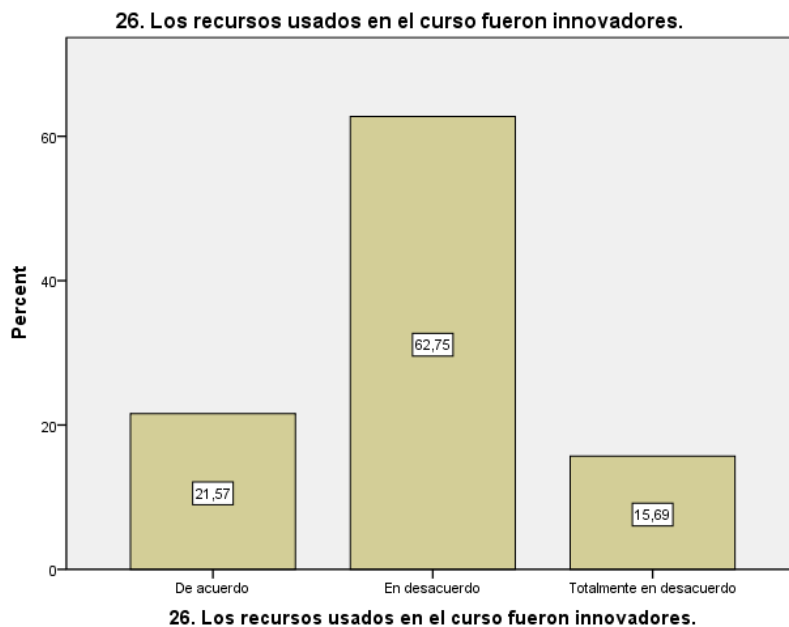


25. Los recursos con los que cuenta el curso facilitaron la comunicación entre los mismos estudiantes.

Un 43,1% de los estudiantes que desertaron de los programas de posgrado que respondieron el instrumento están en desacuerdo que los recursos con los que cuenta el curso facilitaron la comunicación entre los mismos estudiantes. Un 35,3% están totalmente en desacuerdo y solo un 21,6% están de acuerdo. Estos datos permiten inferir que uno de los factores más importantes que los estudiantes solicitan y pudieron afectar en la decisión de abandonar los estudios es que no se contaban con canales de comunicación entre los mismos estudiantes.

26. Los recursos usados en el curso fueron innovadores.

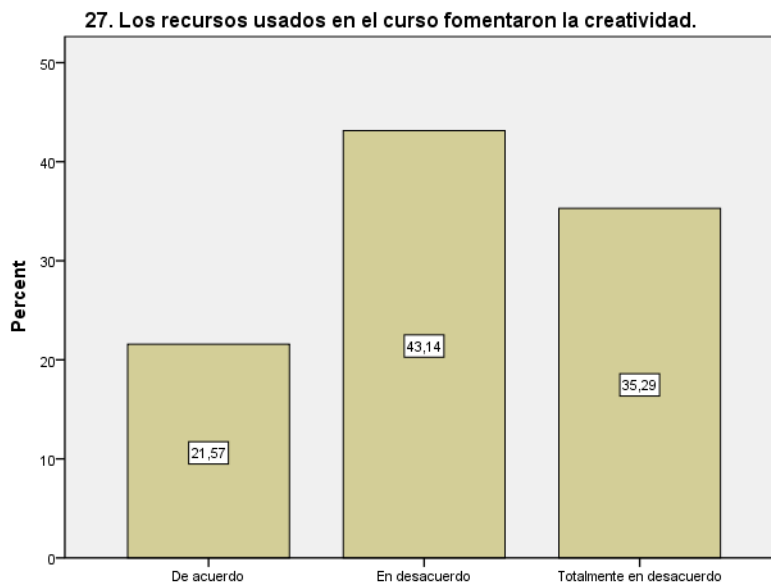
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	11	21,6	21,6	21,6
	En desacuerdo	32	62,7	62,7	84,3
	Totalmente en desacuerdo	8	15,7	15,7	100,0
	Total	51	100,0	100,0	



En cuanto a los recursos usados en el curso si fueron innovadores, los estudiantes manifiestan estar en desacuerdo en un 62,7%, y totalmente en desacuerdo en un 15,7%, mientras que un 21,6% están de acuerdo. Los datos permiten interpretar que en los cursos escasean recursos innovadores, una causa más que puede generar en los estudiantes su interés de abandonar los estudios.

27. Los recursos usados en el curso fomentaron la creatividad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	11	21,6	21,6	21,6
	En desacuerdo	22	43,1	43,1	64,7
	Totalmente en desacuerdo	18	35,3	35,3	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

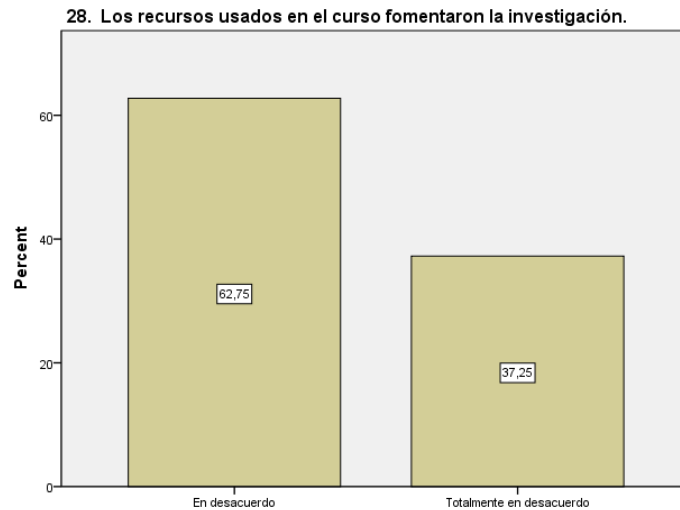


27. Los recursos usados en el curso fomentaron la creatividad.

Un 43,1% de los estudiantes que desertaron de los programas de posgrado de la escuela ciencias de la educación que respondieron el instrumento, manifiestan estar en desacuerdo que los recursos usados en el curso fomentaron la creatividad, un 35,3% en total desacuerdo y solo un 21,6% de acuerdo. La creatividad es uno de los factores más importantes a desarrollar en educación virtual, por este motivo las actividades deben potenciar la gestión de recursos que permitan la construcción de conocimiento y motiven a los estudiantes a permanecer en sus programas.

28. Los recursos usados en el curso fomentaron la investigación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	32	62,7	62,7	62,7
	Totalmente en desacuerdo	19	37,3	37,3	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

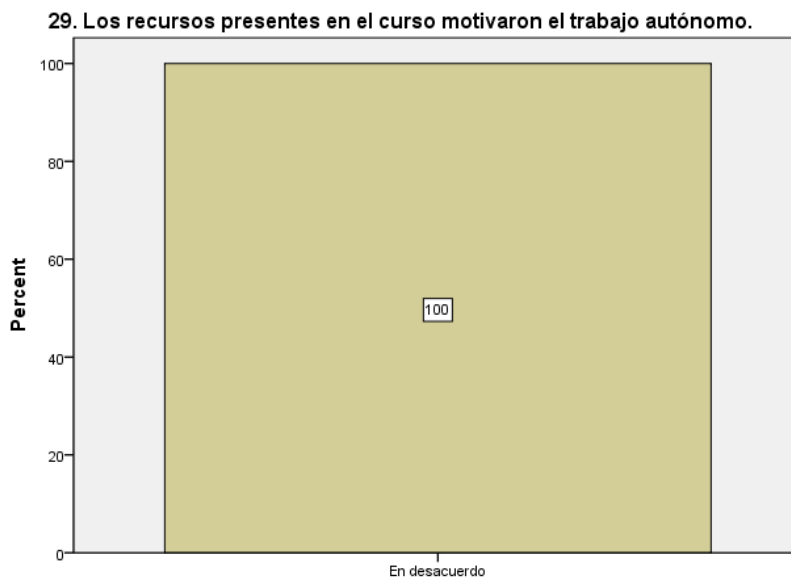


28. Los recursos usados en el curso fomentaron la investigación.

Los desiertos manifiestan estar en desacuerdo en un 62,7% y un 37,7% en desacuerdo con que los recursos usados en el curso fomentaron la investigación. Estos datos permiten interpretar que realmente se hace necesario el diseño de cursos que conlleven a fomentar la competencia investigativa en los estudiantes de posgrado de la escuela ciencias de la educación como un factor que puede llevar a la permanencia.

29. Los recursos presentes en el curso motivaron el trabajo autónomo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos En desacuerdo	51	100,0	100,0	100,0

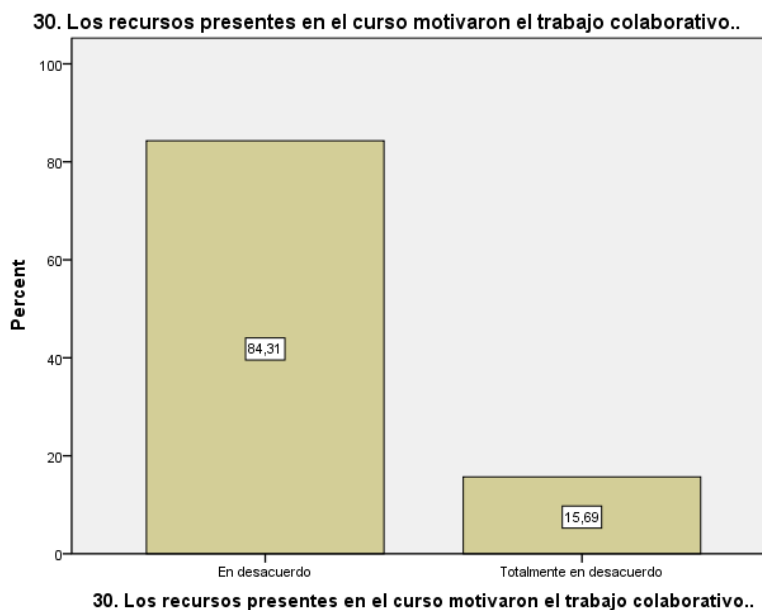


29. Los recursos presentes en el curso motivaron el trabajo autónomo.

El 100% de los estudiantes que respondieron el instrumento, quienes abandonaron sus estudios, están en desacuerdo con que los recursos presentes en el curso motivaron el trabajo autónomo. Es pertinente que las acciones conducentes al diseño de estos recursos sean lo más significativas e impacten en el trabajo autónomo de los estudiantes ya que es una de las cualidades de la educación virtual y de no ser trabajada, se estarían encontrando efectos como la deserción por ejemplo.

30. Los recursos presentes en el curso motivaron el trabajo colaborativo..

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos En desacuerdo	43	84,3	84,3	84,3
Totalmente en desacuerdo	8	15,7	15,7	100,0
Total	51	100,0	100,0	

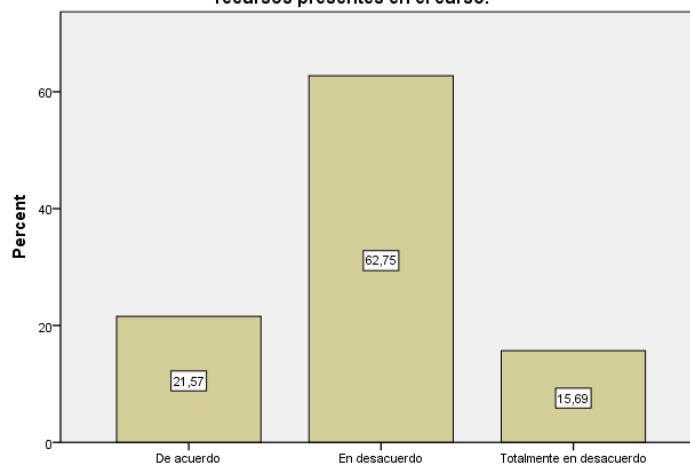


Para los estudiantes que abandonaron los estudios, un 84,3% están en desacuerdo con que los recursos presentes en el curso motivaron el trabajo colaborativo, mientras que un 15,7% responde estar en total desacuerdo. Estos datos son relevantes ya que no hubo respuestas que conlleven a una afinidad de parte de los estudiantes con dichos recursos. Realmente se debe potenciar y diseñar estos objetos con fines de potenciar lo colaborativo lo cual si no se aborda puede llevar a efectos como el abandono que se evidencia en los estudiantes.

31. Las actividades de trabajo autónomo, se realizaron adecuadamente con los recursos presentes en el curso.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	11	21,6	21,6	21,6
En desacuerdo	32	62,7	62,7	84,3
Totalmente en desacuerdo	8	15,7	15,7	100,0
Total	51	100,0	100,0	

31. Las actividades de trabajo autónomo, se realizaron adecuadamente con los recursos presentes en el curso.



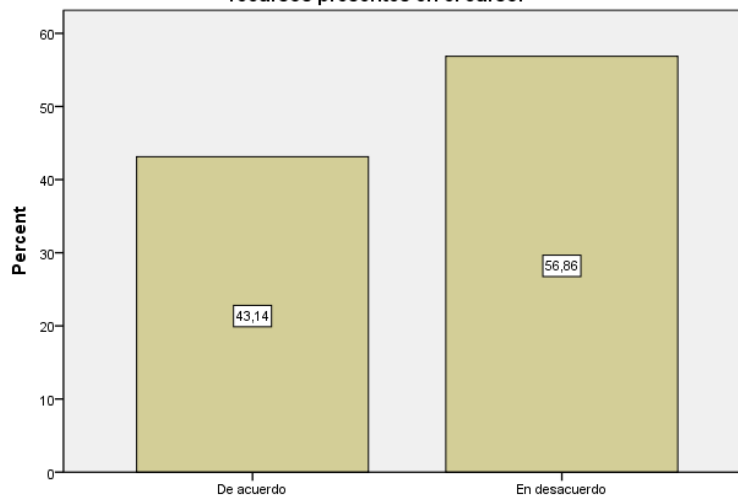
31. Las actividades de trabajo autónomo, se realizaron adecuadamente con los recursos presentes en el curso.

Un 62,7% de los desertores que respondieron en instrumento manifiestan estar en desacuerdo con que las actividades de trabajo autónomo, se realizaron adecuadamente con los recursos presentes en el curso, un 15,7% en total desacuerdo. Mientras que solo un 21,6% están de acuerdo. Los datos son evidentes en ratificar que se debe innovar en el diseño de recursos que potencien el aprendizaje autónomo como elemento motivante para el desarrollo de actividades por parte del estudiante.

32. Las actividades de trabajo colaborativo, se realizaron adecuadamente con los recursos presentes en el curso.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	22	43,1	43,1	43,1
	En desacuerdo	29	56,9	56,9	100,0
Total		51	100,0	100,0	

32. Las actividades de trabajo colaborativo, se realizaron adecuadamente con los recursos presentes en el curso.



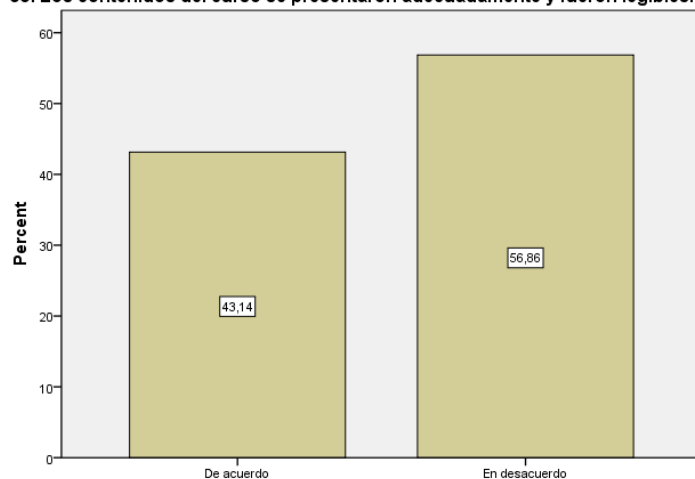
32. Las actividades de trabajo colaborativo, se realizaron adecuadamente con los recursos presentes en el curso.

Para un 56,9% de los estudiantes que respondieron el instrumento que abandonaron los estudios, no están de acuerdo con que las actividades de trabajo colaborativo, se realizaron adecuadamente con los recursos presentes en el curso, mientras que un 43,1% estuvieron de acuerdo. Los programas de posgrado deben fomentar actividades que potencien apropiar recursos con fines de fortalecer el trabajo colaborativo.

33. Los contenidos del curso se presentaron adecuadamente y fueron legibles.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	22	43,1	43,1	43,1
En desacuerdo	29	56,9	56,9	100,0
Total	51	100,0	100,0	

33. Los contenidos del curso se presentaron adecuadamente y fueron legibles.

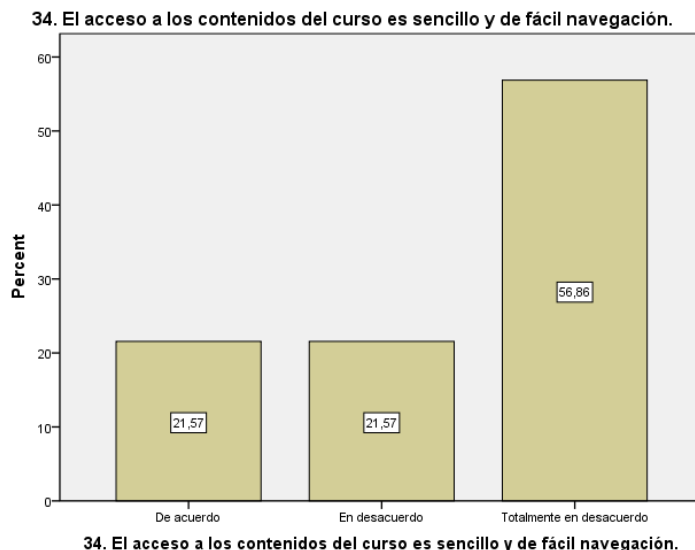


33. Los contenidos del curso se presentaron adecuadamente y fueron legibles.

Para un 56,9% de los estudiantes que respondieron el instrumento que abandonaron los estudios, no están de acuerdo con que los contenidos del curso se presentaron adecuadamente y fueron legibles, mientras que un 43,1% estuvieron de acuerdo. Los programas de posgrado deben innovar en el elemento de presentación y comunicación y legibilidad de dichos contenidos.

34. El acceso a los contenidos del curso es sencillo y de fácil navegación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	11	21,6	21,6	21,6
	En desacuerdo	11	21,6	21,6	43,1
	Totalmente en desacuerdo	29	56,9	56,9	100,0
Total		51	100,0	100,0	

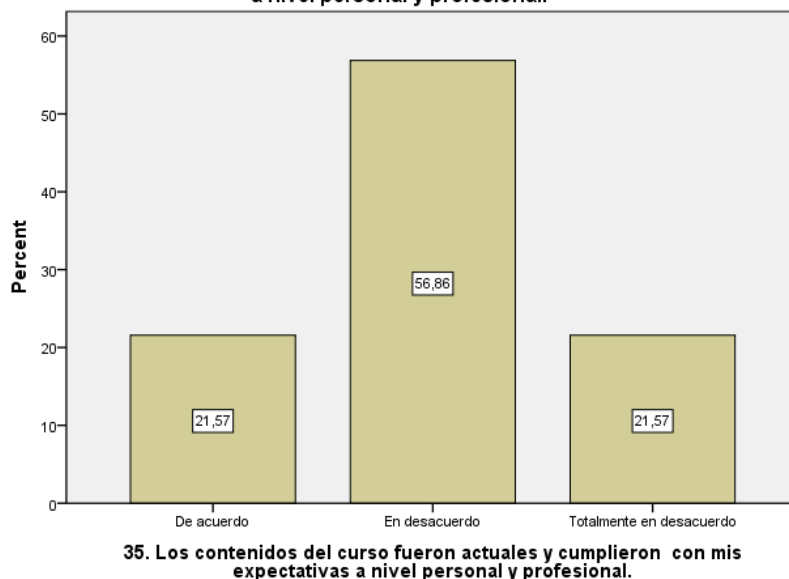


Un 56,9% de los desertores respondieron estar en total desacuerdo con que el acceso a los contenidos del curso es sencillo y de fácil navegación. Un 21,6% están en total desacuerdo y del mismo modo un 21,6% están de acuerdo. En conclusión existe una causa identificada en el factor de abandono de los estudios por parte de los estudiantes y es que a falta de acceso a recursos de navegación intuitiva y significativa pueden haber escaseado en el momento que ellos cursaron sus estudios.

35. Los contenidos del curso fueron actuales y cumplieron con mis expectativas a nivel personal y profesional.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	11	21,6	21,6	21,6
	En desacuerdo	29	56,9	56,9	78,4
	Totalmente en desacuerdo	11	21,6	21,6	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

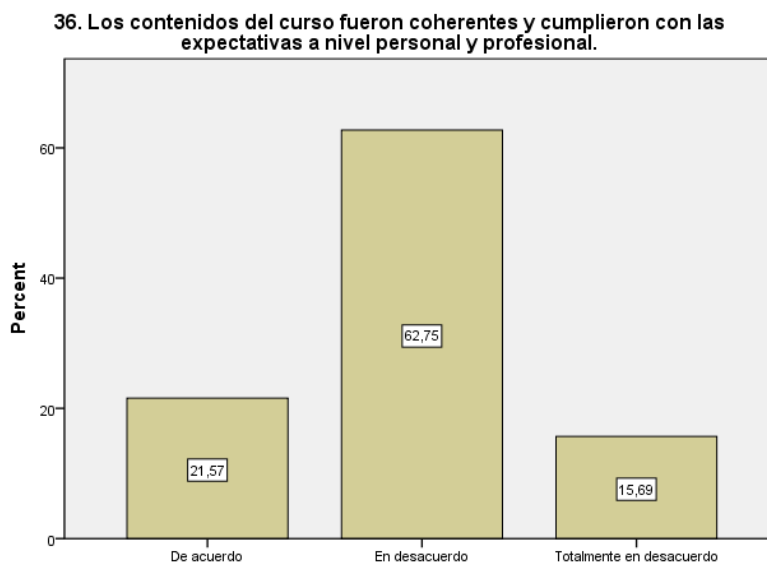
35. Los contenidos del curso fueron actuales y cumplieron con mis expectativas a nivel personal y profesional.



Para los estudiantes que abandonaron los estudios, un 56.9% de los que respondieron el instrumento no están de acuerdo con que los contenidos del curso fueron actuales y cumplieron con sus expectativas a nivel personal y profesional. Un 21,6% están en total desacuerdo y un 21,6% totalmente de acuerdo. Este aspecto evidencia que se hace necesario actualizar los contenidos que sean acordes con las necesidades de la formación de los especialistas de los programas de posgrado de la escuela ciencias de la educación de la UNAD.

36. Los contenidos del curso fueron coherentes y cumplieron con las expectativas a nivel personal y profesional.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	11	21,6	21,6	21,6
En desacuerdo	32	62,7	62,7	84,3
Totalmente en desacuerdo	8	15,7	15,7	100,0
Total	51	100,0	100,0	



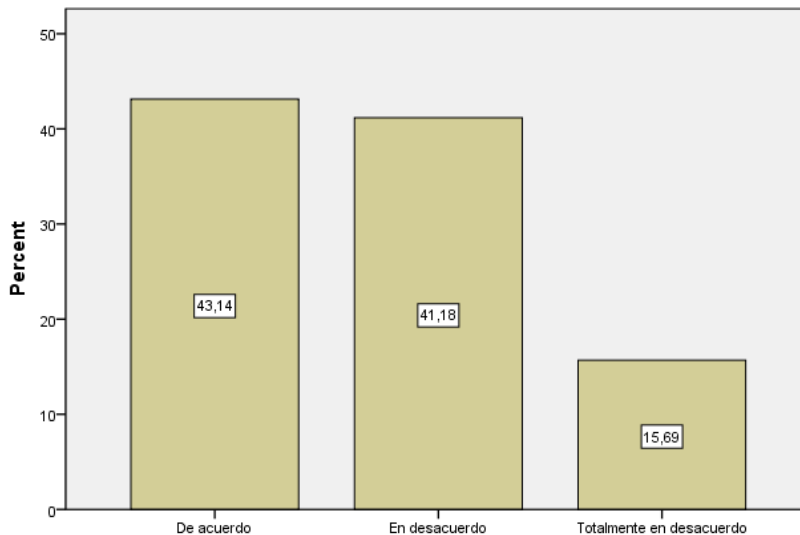
36. Los contenidos del curso fueron coherentes y cumplieron con las expectativas a nivel personal y profesional.

Un 62,7% de los estudiantes que abandonaron los estudios responden que no están de acuerdo con que los contenidos del curso fueron coherentes y cumplieron con las expectativas a nivel personal y profesional. Un 15,7% están en total desacuerdo, mientras que solo un 21,6% están de acuerdo. Los datos anteriores permiten interpretar que un factor importante es la coherencia de los cursos que deben ser acordes con las expectativas que el sector laboral requiere y así mismo los intereses de los estudiantes.

37. Los recursos y contenidos del curso permitieron la construcción de nuevo conocimiento.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	22	43,1	43,1	43,1
En desacuerdo	21	41,2	41,2	84,3
Totalmente en desacuerdo	8	15,7	15,7	100,0
Total	51	100,0	100,0	

37. Los recursos y contenidos del curso permitieron la construcción de nuevo conocimiento.



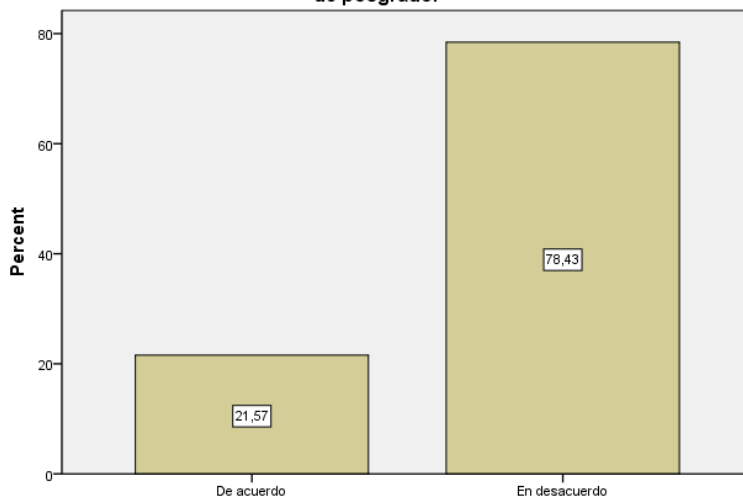
37. Los recursos y contenidos del curso permitieron la construcción de nuevo conocimiento.

Los desertores consideran en un 43,1% que están de acuerdo con que los recursos y contenidos del curso permitieron la construcción de nuevo conocimiento. Un 41,2% están en desacuerdo y un 15,7% en total desacuerdo. Vale la pena que aquellas acciones que realicen los programas de posgrado en sus procesos de evaluación y mejoramiento continuo propendan por optimizar recursos y contenidos que permitan la construcción de nuevo conocimiento.

38. Los recursos y contenidos de los cursos fueron adecuados para la formación de posgrado.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	11	21,6	21,6	21,6
En desacuerdo	40	78,4	78,4	100,0
Total	51	100,0	100,0	

38. Los recursos y contenidos de los cursos fueron adecuados para la formación de posgrado.

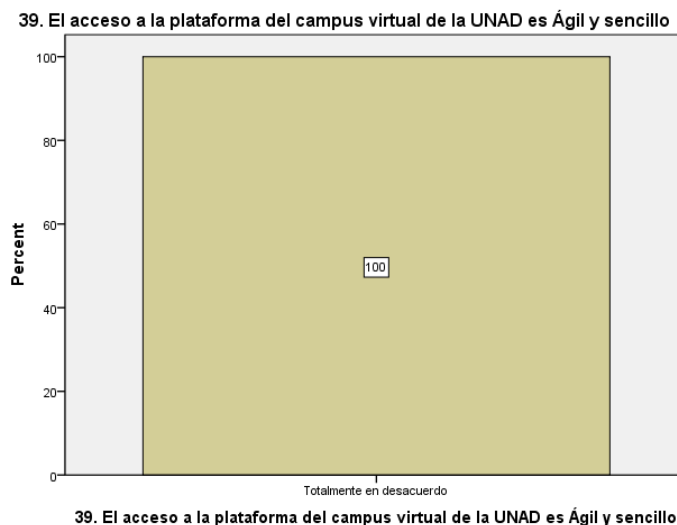


38. Los recursos y contenidos de los cursos fueron adecuados para la formación de posgrado.

Un 78,4% de los estudiantes que abandonaron los estudios consideran estar en total desacuerdo con que los recursos y contenidos fueron adecuados para la formación de posgrado, mientras que un 21,6% consideran estar en desacuerdo. Se interpreta que los estudiantes deben como una posible causa a su abandono de los estudios a la falta de contenidos y recursos acorde con su formación y se intuye que puede ser una falta de estos lo que les permite tomar esta decisión.

39. El acceso a la plataforma del campus virtual de la UNAD es Ágil y sencillo

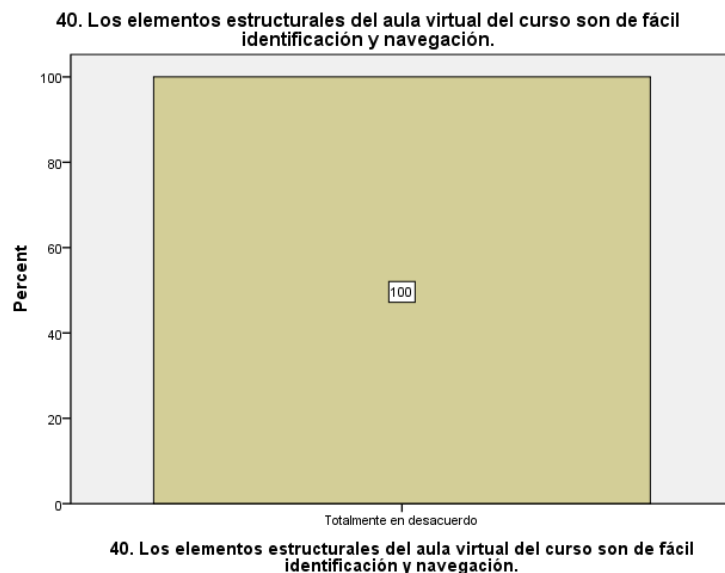
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	51	100,0	100,0	100,0



Es contundente para los desertores que están en total desacuerdo con que el acceso a la plataforma del campus virtual es ágil y sencillo. El 100% que no se sienten satisfechos con este factor, demuestra que se deben generar acciones que a nivel del diseño del campus virtual permita que los estudiantes puedan hacer un uso apropiado de la plataforma como escenario natural de formación.

40. Los elementos estructurales del aula virtual del curso son de fácil identificación y navegación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	51	100,0	100,0	100,0

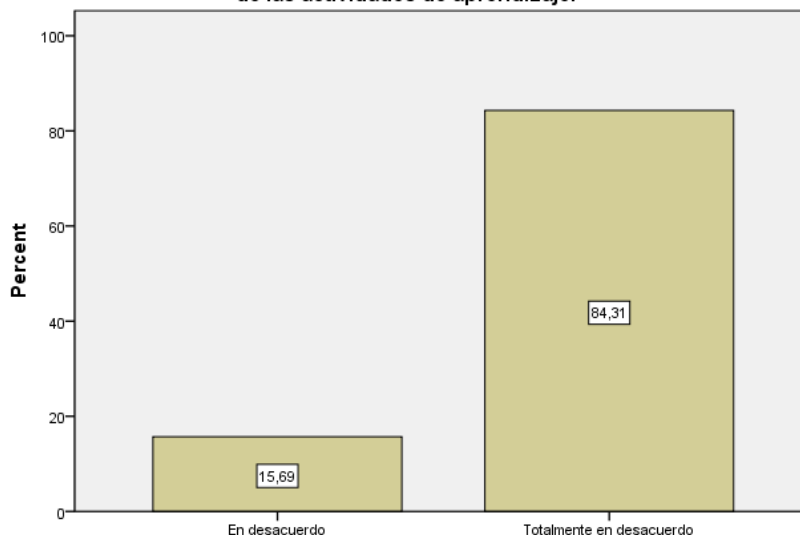


En total coherencia con el ítem anterior, es contundente para los desiertos que están en total desacuerdo con que los elementos del curso sean de fácil identificación y navegación. El 100% que no se sienten satisfechos con este factor, demuestra que se deben generar acciones que a nivel del diseño del campus virtual permita que los estudiantes puedan hacer un uso apropiado de la plataforma como escenario natural de formación.

41. Los elementos estáticos (colores, formas, estructura) motivaron el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos En desacuerdo	8	15,7	15,7	15,7
Totalmente en desacuerdo	43	84,3	84,3	100,0
Total	51	100,0	100,0	

41. Los elementos estáticos (colores, formas, estructura) motivaron el desarrollo de las actividades de aprendizaje.



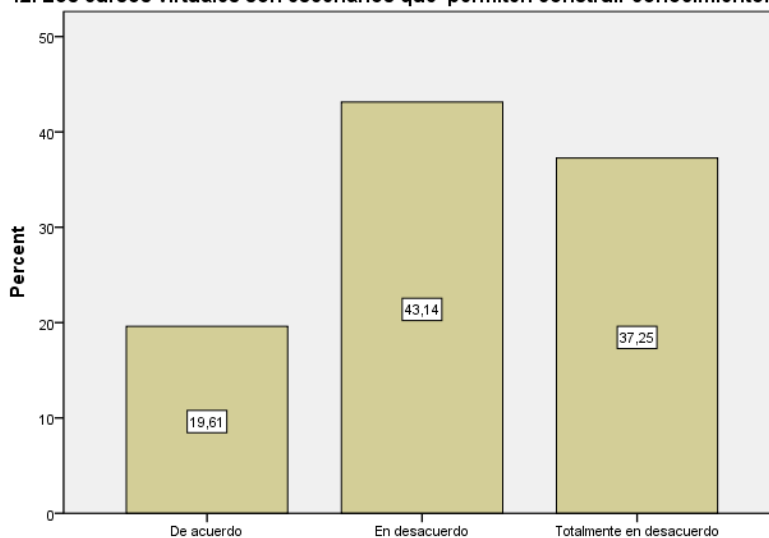
41. Los elementos estáticos (colores, formas, estructura) motivaron el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Para los deserciones, un 84,3% están en total desacuerdo con que los elementos estéticos (colores, formas, estructura) motivaron el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Un 15,7% están en desacuerdo, esto evidencia que se hace necesario que los programas de posgrado fomenten el aspecto estético en el diseño de los cursos con el fin de reducir los factores asociados a la deserción.

42. Los cursos virtuales son escenarios que permiten construir conocimiento.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	10	19,6	19,6	19,6
En desacuerdo	22	43,1	43,1	62,7
Totalmente en desacuerdo	19	37,3	37,3	100,0
Total	51	100,0	100,0	

42. Los cursos virtuales son escenarios que permiten construir conocimiento.



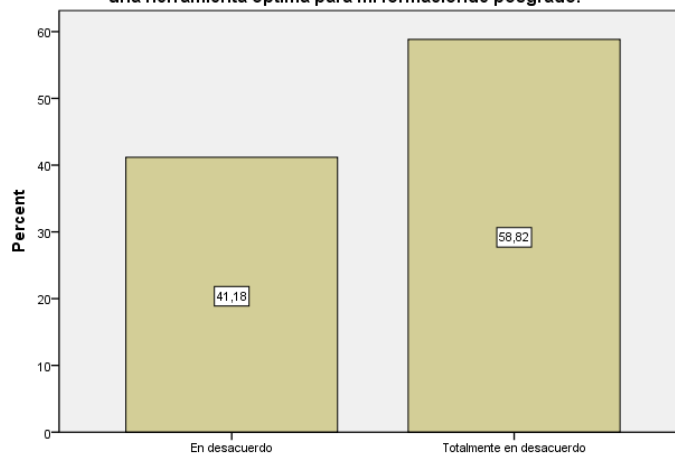
42. Los cursos virtuales son escenarios que permiten construir conocimiento.

Un 43,1% de los estudiantes que abandonaron los estudios, responden no estar de acuerdo con que los cursos virtuales son escenarios que les permitieron construir conocimiento. Un 37,3% están en total desacuerdo mientras que solo un 19,6% están de acuerdo. Esto evidencia que existe realmente una claridad postura marcada de dichos desertores ya que se evidencia que el escenario no les permitió lograr un propósito fundamental en la formación como lo es la construcción de conocimiento.

43. La plataforma en la cual se encuentran diseñados los cursos de la UNAD es una herramienta óptima para mi formación de posgrado.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos En desacuerdo	21	41,2	41,2	41,2
Totalmente en desacuerdo	30	58,8	58,8	100,0
Total	51	100,0	100,0	

43. La plataforma en la cual se encuentran diseñados los cursos de la UNAD es una herramienta óptima para mi formación de posgrado.

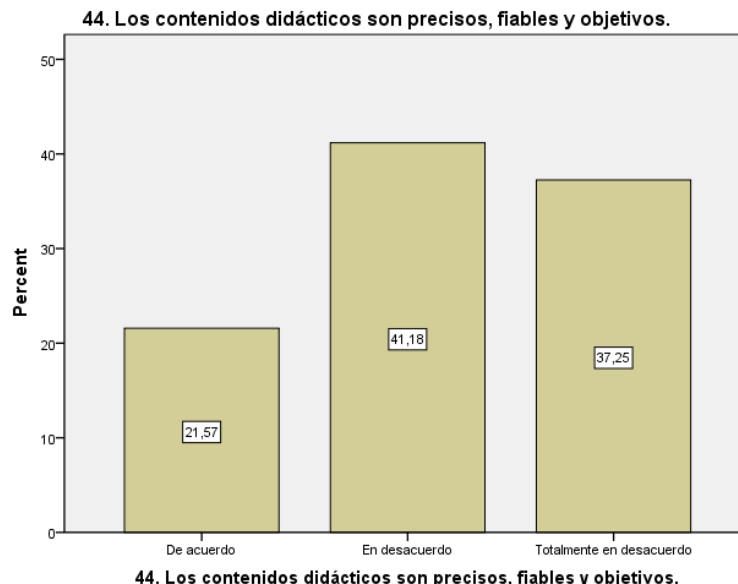


43. La plataforma en la cual se encuentran diseñados los cursos de la UNAD es una herramienta óptima para mi formación de posgrado.

Para los estudiantes que desertaron de los programas de la escuela ciencias de la educación de la UNAD, responden estar totalmente en desacuerdo en un 58,8% que la plataforma en la cual se encuentran diseñados los cursos de la UNAD sea una herramienta óptima para la formación de posgrado, y un 41,2% está en desacuerdo. Al no existir una favorabilidad de la percepción de los desertores, se encuentra que realmente el tema de lo tecnológico en cuanto a la plataforma y su diseño es un factor que debe revisarse con detalle ya que es una posible causa asociada al interés de los estudiantes.

44. Los contenidos didácticos son precisos, fiables y objetivos.

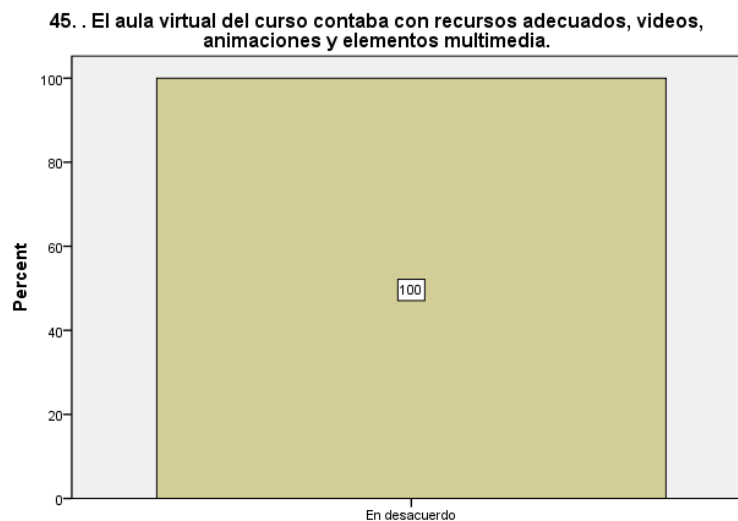
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	11	21,6	21,6	21,6
En desacuerdo	21	41,2	41,2	62,7
Totalmente en desacuerdo	19	37,3	37,3	100,0
Total	51	100,0	100,0	



Un 41,2% de los estudiantes que desertaron consideran no estar de acuerdo con que los contenidos didácticos son precisos, fiables y objetivos. Un 37,3% responde estar en desacuerdo y un 21,6% de acuerdo. Es deber de los posgrados garantizar que la formación de su estudiantado cuente con contenidos didácticos que respondan a las necesidades del contexto siendo precisos desde el lugar donde deben llegar, fiables ya que el hecho de contar con material de primera mano es fundamental en la actual sociedad del conocimiento y objetivo ya que debe estar acorde con las metas de formación de la actual educación colombiana.

45. El aula virtual del curso contaba con recursos adecuados, videos, animaciones y elementos multimedia.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos En desacuerdo	51	100,0	100,0	100,0



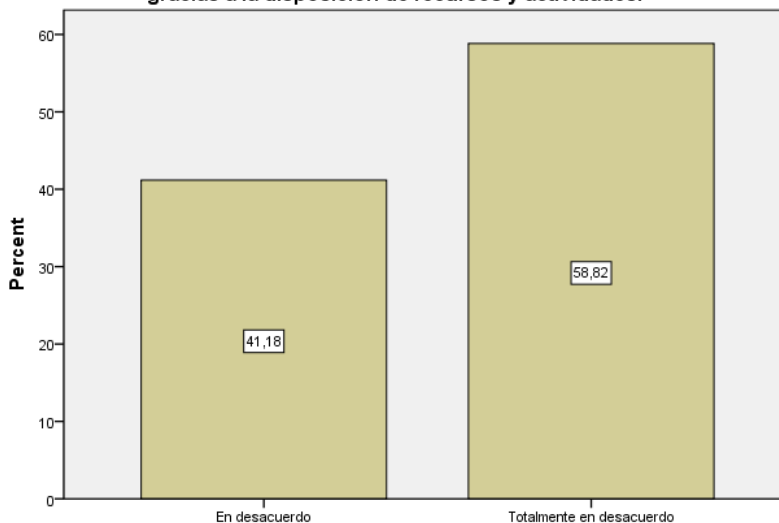
45. . El aula virtual del curso contaba con recursos adecuados, videos, animaciones y elementos multimedia.

Para el 100% de los estudiantes que respondieron el instrumento siendo desertores de los programas de posgrados de la escuela ciencias de la educación, están en total desacuerdo con que el aula virtual del curso contaba con recursos adecuados, videos, animaciones y elementos multimedia. Este factor evidencia que el diseño de recursos educativos digitales que incluyan aspectos asociados a la interacción y la interactividad deben ser desarrolladas como parte integral de los cursos.

46. La plataforma del curso posee una navegación que motiva el aprendizaje, gracias a la disposición de recursos y actividades.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos En desacuerdo	21	41,2	41,2	41,2
Totalmente en desacuerdo	30	58,8	58,8	100,0
Total	51	100,0	100,0	

46. La plataforma del curso posee una navegación que motiva el aprendizaje, gracias a la disposición de recursos y actividades.

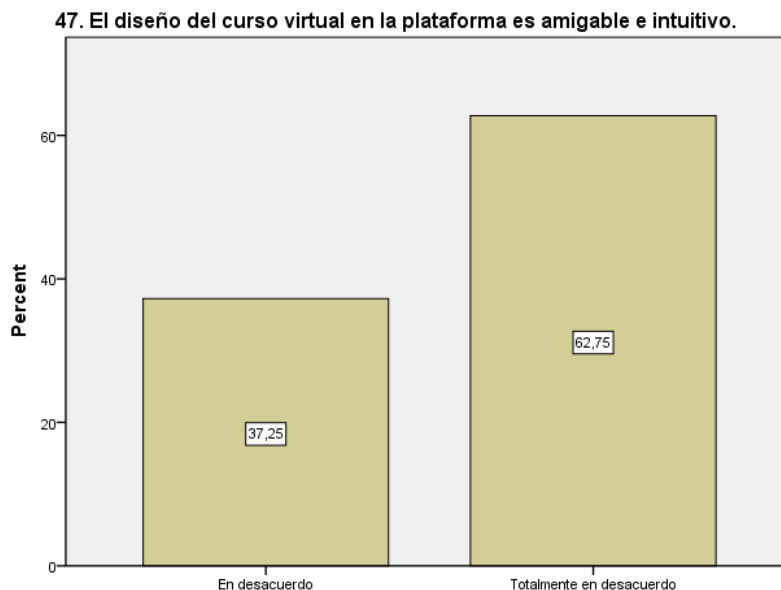


46. La plataforma del curso posee una navegación que motiva el aprendizaje, gracias a la disposición de recursos y actividades.

Un 58,8% de los desertores de los programas de posgrado de la escuela ciencias de la educación de la UNAD, responden estar totalmente en desacuerdo con que la plataforma del curso posee una navegación que motiva el aprendizaje, gracias a la disposición de recursos y actividades y una 41,2% manifestar estar en desacuerdo. Lo anterior permite analizar que se encuentra una marcada inconformidad con la plataforma donde los estudiantes han cursado los estudios hasta abandonarlos. Estas causas pueden ser motivos de deserción.

47. El diseño del curso virtual en la plataforma es amigable e intuitivo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	19	37,3	37,3	37,3
	Totalmente en desacuerdo	32	62,7	62,7	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

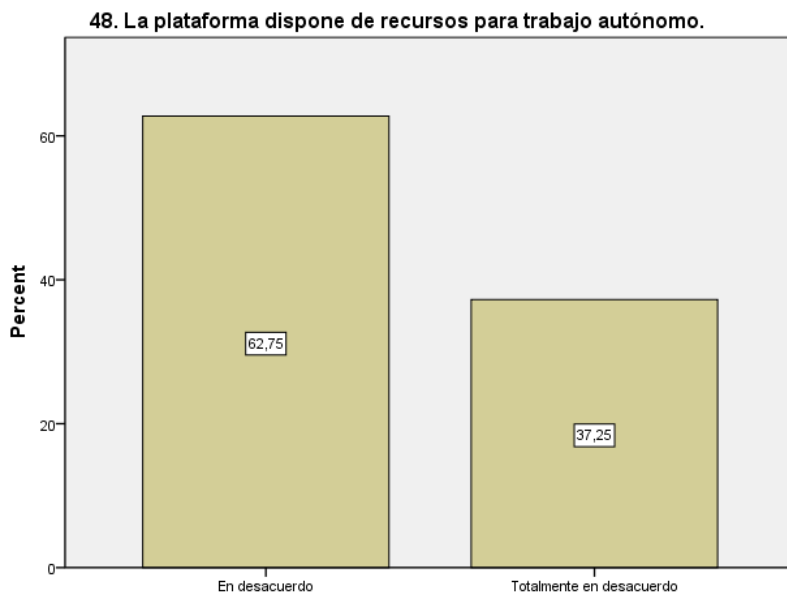


47. El diseño del curso virtual en la plataforma es amigable e intuitivo.

Los desertores que respondieron el cuestionario, están totalmente en desacuerdo en un 62,7% con que el diseño del curso virtual en la plataforma es amigable e intuitivo. Un 37,3% están en desacuerdo, lo cual permite interpretar que no existe la aceptación por parte de dichas personas con el diseño de la plataforma en cuanto a su apropiación y asimilación desde factores asociados a la interacción.

48. La plataforma dispone de recursos para trabajo autónomo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos En desacuerdo	32	62,7	62,7	62,7
Totalmente en desacuerdo	19	37,3	37,3	100,0
Total	51	100,0	100,0	

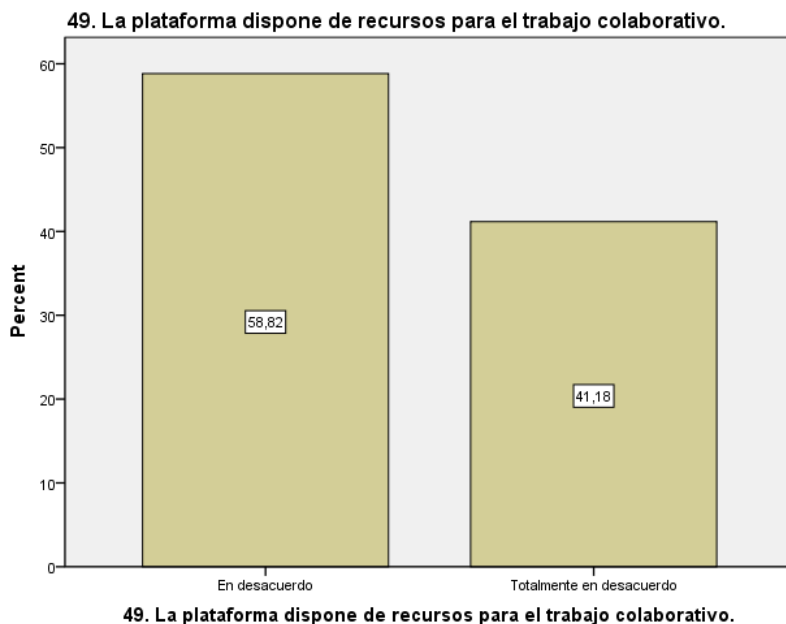


48. La plataforma dispone de recursos para trabajo autónomo.

Un 62,7% de los estudiantes que abandonaron los estudios respondieron estar en desacuerdo que la plataforma dispone de recursos para trabajo autónomo, mientras que un 37,3% en total desacuerdo. Se infiere por los datos obtenidos que se deben gestar estos recursos que contribuyan al desarrollo de uno de los enfoques que fundamentan la virtualidad como lo es el aprendizaje autónomo.

49. La plataforma dispone de recursos para el trabajo colaborativo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos En desacuerdo	30	58,8	58,8	58,8
Totalmente en desacuerdo	21	41,2	41,2	100,0
Total	51	100,0	100,0	

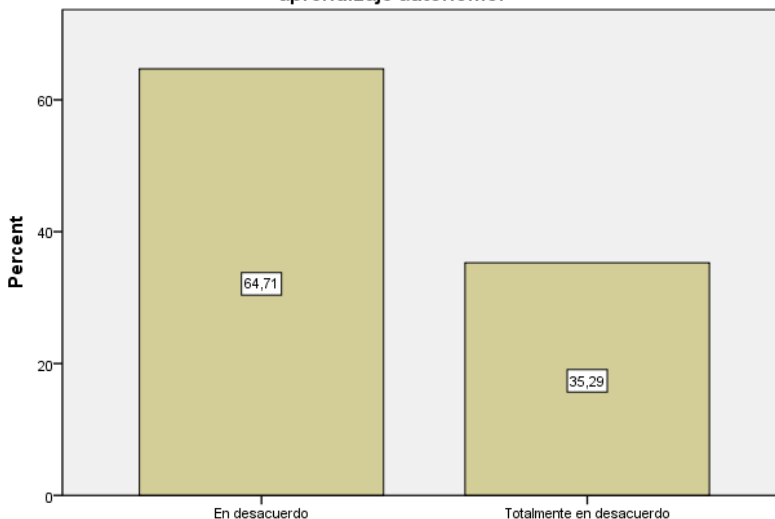


Un 58,8 % de los estudiantes que abandonaron los estudios respondieron estar en desacuerdo que la plataforma dispone de recursos para trabajo colaborativo, mientras que un 41,2 % en total desacuerdo. Se infiere por los datos obtenidos que se deben gestar estos recursos que contribuyan al desarrollo de uno de los enfoques que fundamentan la virtualidad como lo es el aprendizaje colaborativo.

50. Las actividades que se realizan en los cursos virtuales fomentan el aprendizaje autónomo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos En desacuerdo	33	64,7	64,7	64,7
Totalmente en desacuerdo	18	35,3	35,3	100,0
Total	51	100,0	100,0	

50. Las actividades que se realizan en los cursos virtuales fomentan el aprendizaje autónomo.



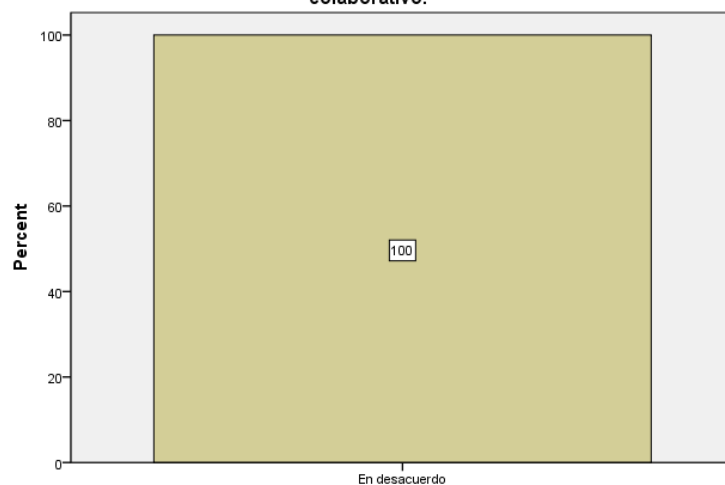
50. Las actividades que se realizan en los cursos virtuales fomentan el aprendizaje autónomo.

Para los estudiantes que abandonaron los estudios un 64,7% de los que respondieron el cuestionario, están en desacuerdo que las actividades que se realizan en los cursos virtuales fomentan el aprendizaje autónomo, mientras que un 35,3% en total desacuerdo. Se infiere por los datos obtenidos que se deben diseñar actividades partir de estrategias que fomenten el aprendizaje autónomo en entornos virtuales de aprendizaje.

51. Las actividades que se realizan al interior del curso fomentan el aprendizaje colaborativo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos En desacuerdo	51	100,0	100,0	100,0

51. Las actividades que se realizan al interior del curso fomentan el aprendizaje colaborativo.



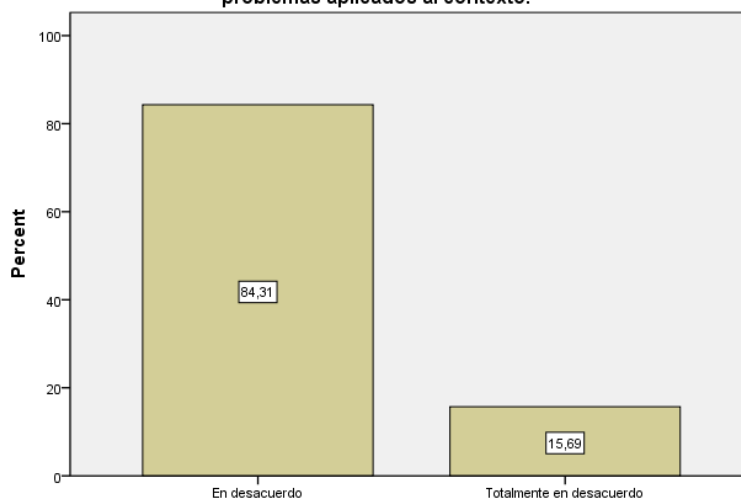
51. Las actividades que se realizan al interior del curso fomentan el aprendizaje colaborativo.

Para un 100% de los desertores que respondieron el cuestionario, están totalmente en desacuerdo con que las actividades que se realizan en el curso virtual fomentan el aprendizaje colaborativo. Este alto grado de insatisfacción, evidencia la necesidad de entrar a revisar las estrategias que permitan el desarrollo de las interacciones formativas al interior de los cursos de los programas de posgrado.

52. Las actividades que se realizan en el curso virtual permiten la solución de problemas aplicados al contexto.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos En desacuerdo	43	84,3	84,3	84,3
Totalmente en desacuerdo	8	15,7	15,7	100,0
Total	51	100,0	100,0	

52. Las actividades que se realizan en el curso virtual permiten la solución de problemas aplicados al contexto.



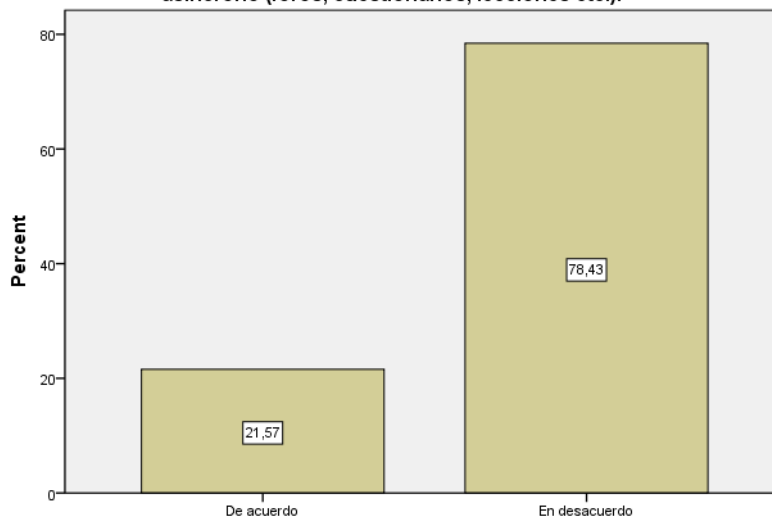
52. Las actividades que se realizan en el curso virtual permiten la solución de problemas aplicados al contexto.

Para los estudiantes que abandonaron los estudios se encuentra que quienes respondieron la encuesta están en un 84,3% en desacuerdo con que las actividades que se realizan en el curso virtual permiten la solución de problemas aplicados al contexto. Un 15,7% están totalmente en desacuerdo con ello. Dichos datos permiten interpretar que se hace necesario que las actividades sean contextualizadas en la solución de problemas reales del entorno.

53. En el curso virtual se desarrollan estrategias metodológicas de trabajo asíncrono (foros, cuestionarios, lecciones etc.).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	11	21,6	21,6	21,6
En desacuerdo	40	78,4	78,4	100,0
Total	51	100,0	100,0	

53. En el curso virtual se desarrollan estrategias metodológicas de trabajo asincrónico (foros, cuestionarios, lecciones etc.).

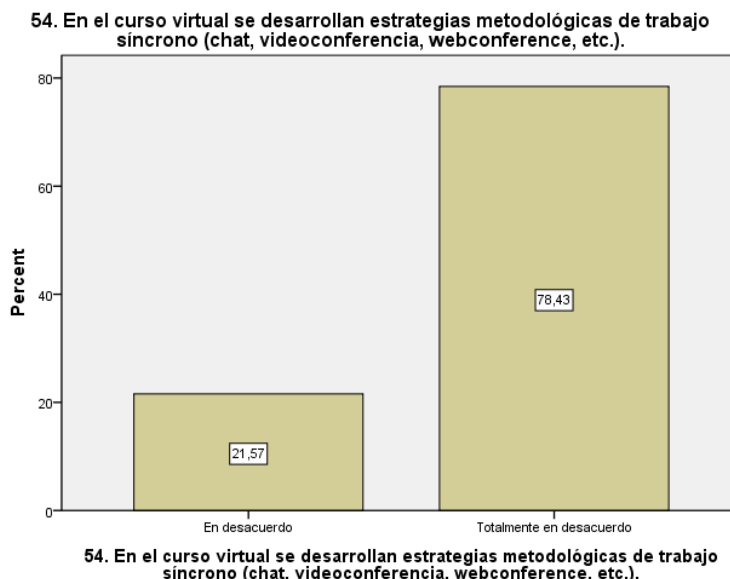


53. En el curso virtual se desarrollan estrategias metodológicas de trabajo asincrónico (foros, cuestionarios, lecciones etc.).

Un 78,4% de los estudiantes que abandonaron los estudios, responden que están en total desacuerdo con que en el curso virtual se desarrollan estrategias metodológicas de trabajo asincrónico, mientras que un 21,6% están en desacuerdo. Los datos muestran que se deben generar recursos de corte asincrónico que fortalezcan lo metodológico en los curso apropiando foros, cuestionarios, lecciones entre otros.

54. En el curso virtual se desarrollan estrategias metodológicas de trabajo síncrono (chat, videoconferencia, webconference, etc.).

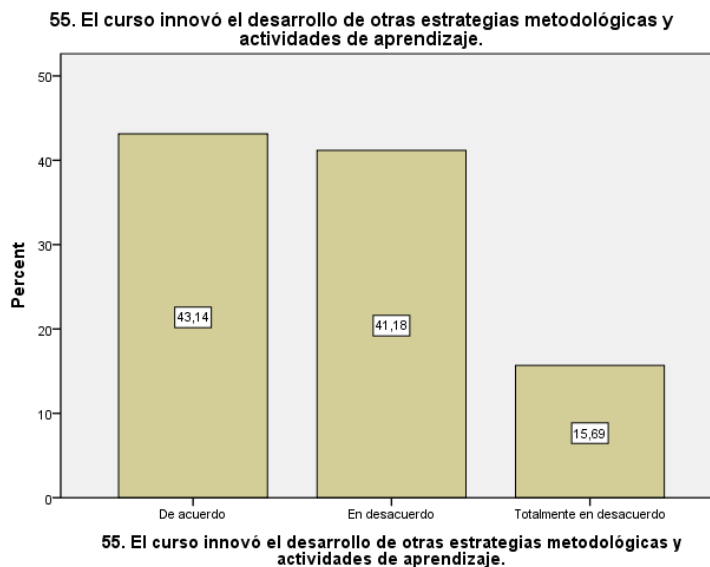
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	11	21,6	21,6	21,6
	Totalmente en desacuerdo	40	78,4	78,4	100,0
	Total	51	100,0	100,0	



Un 78,4% de los estudiantes que abandonaron los estudios, responden que están en total desacuerdo con que en el curso virtual se desarrollan estrategias metodológicas de trabajo sincrónico, mientras que un 21,6% están en desacuerdo. Los datos muestran que se deben generar recursos de corte asíncrono que fortalezcan lo metodológico en los curso apropiando herramientas como chat, webconference, y videoconferencia entre otros.

55. El curso innovó el desarrollo de otras estrategias metodológicas y actividades de aprendizaje.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	22	43,1	43,1	43,1
	En desacuerdo	21	41,2	41,2	84,3
	Totalmente en desacuerdo	8	15,7	15,7	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

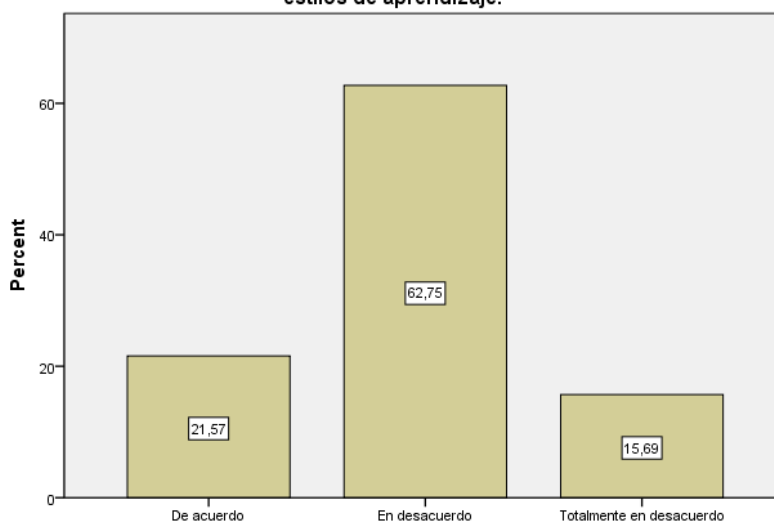


Un 43,1% de los desertores consideran estar de acuerdo con que el curso innovó el desarrollo de otras estrategias metodológicas y actividades de aprendizaje, mientras que un 41,2% estuvieron en desacuerdo y un 15,7% en total desacuerdo. Aunque se manifiesta por parte de los desertores que hubo el desarrollo de otras estrategias y actividades de aprendizaje se requiere plantear el diseño de estos elementos necesarios en la formación con el fin de atender a los estudiantes en sus estudios de la mejor manera.

56. La metodología didáctica, utilizada en el curso virtual atiende a los distintos estilos de aprendizaje.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	11	21,6	21,6	21,6
	En desacuerdo	32	62,7	62,7	84,3
	Totalmente en desacuerdo	8	15,7	15,7	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

56. La metodología didáctica, utilizada en el curso virtual atiende a los distintos estilos de aprendizaje.



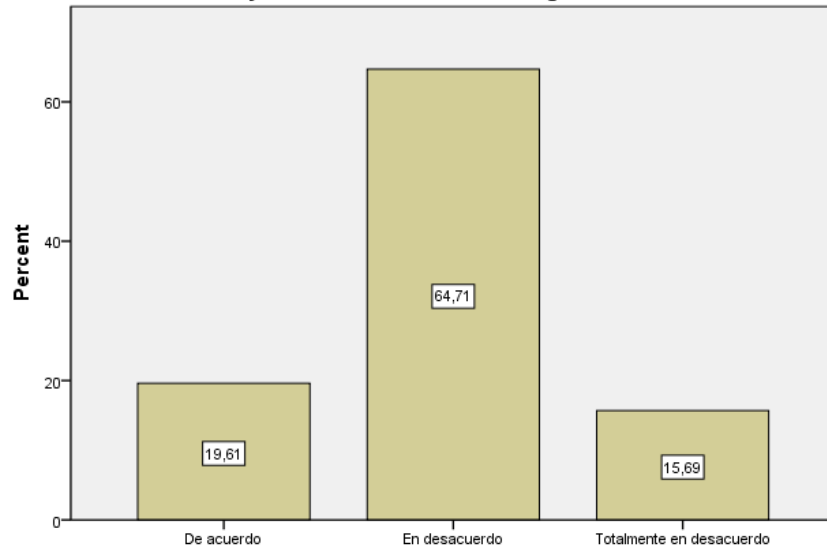
56. La metodología didáctica, utilizada en el curso virtual atiende a los distintos estilos de aprendizaje.

Para los desertores que respondieron el instrumento, un 62,7% de ellos están en desacuerdo con que la metodología didáctica, utilizada en el curso virtual atiende a los distintos estilos de aprendizaje, un 15,7 están en total desacuerdo, mientras que un 21,6% están de acuerdo. Se interpreta que los estudiantes no están satisfechos con las formas de llevar a cabo actividades didácticas de acuerdo con los estilos de aprendizaje, hay que tener en cuenta que esta modalidad atiende a publico diverso por tal motivo debe ser fortalecida desde aspectos metodológicos.

57. La metodología didáctica utilizada en el curso potencia actitudes positivas hacia el estudio y mantiene el interés en el seguimiento del curso.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	10	19,6	19,6	19,6
En desacuerdo	33	64,7	64,7	84,3
Totalmente en desacuerdo	8	15,7	15,7	100,0
Total	51	100,0	100,0	

57. La metodología didáctica utilizada en el curso potencia actitudes positivas hacia el estudio y mantiene el interés en el seguimiento del curso.



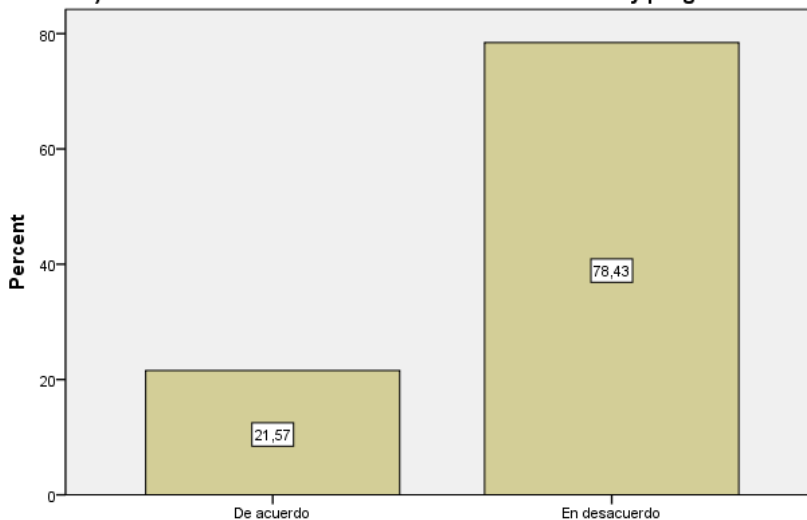
57. La metodología didáctica utilizada en el curso potencia actitudes positivas hacia el estudio y mantiene el interés en el seguimiento del curso.

Un 64,7% de los desertores que respondieron el instrumento, consideran estar en desacuerdo con que la metodología didáctica utilizada en el curso potencia actitudes positivas hacia el estudio y mantiene el interés en el seguimiento del curso. Un 15,7% en total desacuerdo y un 19,6% de acuerdo. De no tenerse en cuenta la metodología didáctica en el curso como aspecto que contribuye tanto a la formación como al seguimiento de las actividades, se puede convertir en una causa de abandono por parte de los estudiantes al no encontrar una manera de hacer más práctico el acceso al aprendizaje.

58. El curso presenta recursos (contenidos de comunicación, de evaluación y de estudio) de adecuada calidad técnica en su funcionamiento y programación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	11	21,6	21,6	21,6
En desacuerdo	40	78,4	78,4	100,0
Total	51	100,0	100,0	

58. El curso presenta recursos (contenidos de comunicación, de evaluación y de estudio) de adecuada calidad técnica en su funcionamiento y programación.



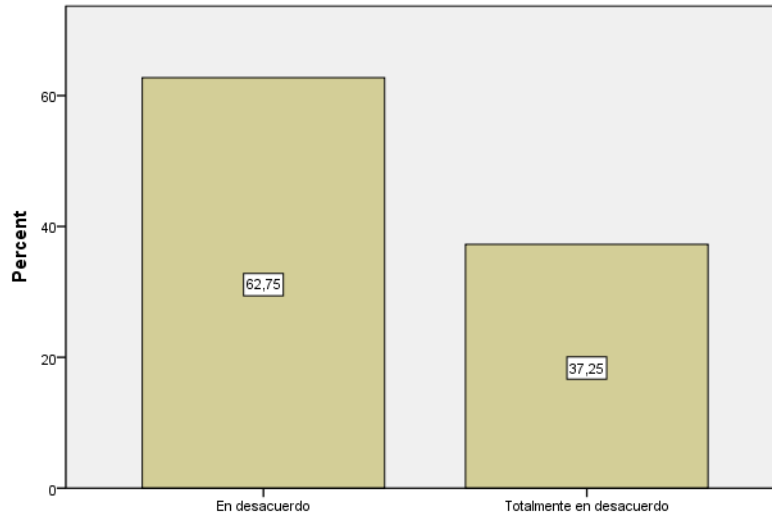
58. El curso presenta recursos (contenidos de comunicación, de evaluación y de estudio) de adecuada calidad técnica en su funcionamiento y programación.

Para los desertores, un 74,8% de los que respondieron el instrumento están en desacuerdo con que el curso presenta recursos (contenidos de comunicación, de evaluación y de estudio) de adecuada calidad técnica en su funcionamiento y programación, mientras que un 21,6% está de acuerdo. Por este motivo es necesario verificar la manera en la cual se realiza la calidad técnica de los recursos en cuanto al funcionamiento y programación, ya que esto contribuye a hacer más amigable la plataforma y las actividades formativas que allí se realizan.

59. Las herramientas de evaluación con las que cuentan los cursos son de calidad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	32	62,7	62,7	62,7
	Totalmente en desacuerdo	19	37,3	37,3	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

59. Las herramientas de evaluación con las que cuentan los cursos son de calidad.



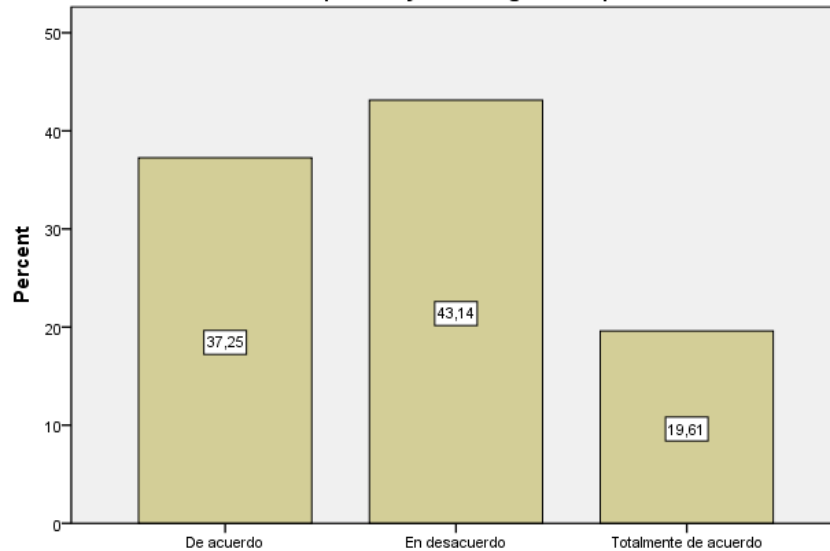
59. Las herramientas de evaluación con las que cuentan los cursos son de calidad.

Se encuentra un hallazgo importante en estos datos, ya que los desertores responden con un 62,7% que están en desacuerdo y un 37,3% en total desacuerdo, con que las herramientas de evaluación con las que cuentan los cursos son de calidad. Es decir que la evaluación como uno de los procesos más importantes en esta modalidad, debe ser revisada y depuradas las herramientas que son apropiadas como parte integral de los cursos.

60. La retroalimentación que realizan los tutores respecto a la evaluación de los cursos fue precisa y se entregó a tiempo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	19	37,3	37,3	37,3
	En desacuerdo	22	43,1	43,1	80,4
	Totalmente de acuerdo	10	19,6	19,6	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

60. La retroalimentación que realizan los tutores respecto a la evaluación de los cursos fue precisa y se entregó a tiempo.



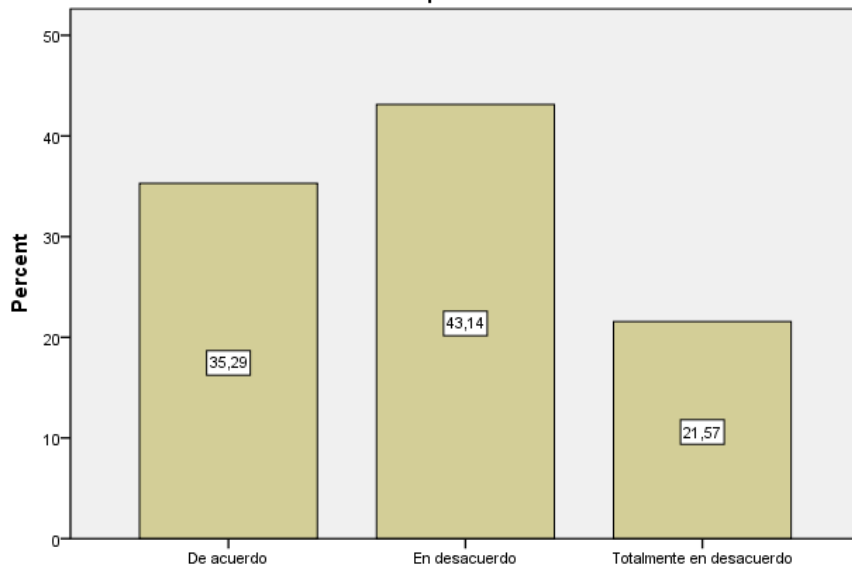
60. La retroalimentación que realizan los tutores respecto a la evaluación de los cursos fue precisa y se entregó a tiempo.

Un 43,1% de los estudiantes está en desacuerdo con que la retroalimentación que realizan los tutores respecto a la evaluación de los cursos fue precisa y se entregó a tiempo y así mismo un 37,3% están de acuerdo. Solo un 19,6% responde estar de acuerdo. La realimentación cobra un papel relevante ya que es la manera en la cual se puede hacer visible la manera que los estudiantes piden identificar sus fortalezas y debilidades con el fin de perfeccionar su formación. Por este motivo es necesario que los docentes realicen una realimentación precisa y oportuna, con el niño de incentivar competencias con los sujetos formados.

61. El diseño de las pruebas y herramientas evaluativas fueron interactivas y de fácil comprensión.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	18	35,3	35,3	35,3
	En desacuerdo	22	43,1	43,1	78,4
	Totalmente en desacuerdo	11	21,6	21,6	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

61. El diseño de las pruebas y herramientas evaluativas fueron interactivas y de fácil comprensión.



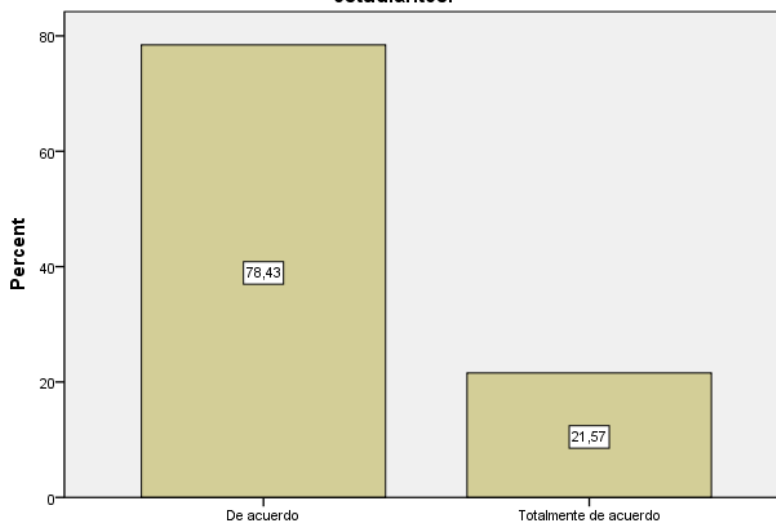
61. El diseño de las pruebas y herramientas evaluativas fueron interactivas y de fácil comprensión.

Un 43,1% de los desiertos que respondieron el instrumento están en desacuerdo con que el diseño de las pruebas y herramientas evaluativas fueron interactivas y de fácil comprensión, un 21,6% están en total desacuerdo, mientras que un 35,3% están de acuerdo. Lo anterior permite interpretar que las pruebas evaluativas fueron complejas en cuanto a su interactividad y comprensión, donde siendo un aspecto tan vital en la formación los datos confirman que deben generarse acciones que permitan perfeccionar estos instrumentos.

62. El acceso a las calificaciones a través del curso fue conocido por los estudiantes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	40	78,4	78,4	78,4
Totalmente de acuerdo	11	21,6	21,6	100,0
Total	51	100,0	100,0	

62. El acceso a las calificaciones a través del curso fue conocido por los estudiantes.



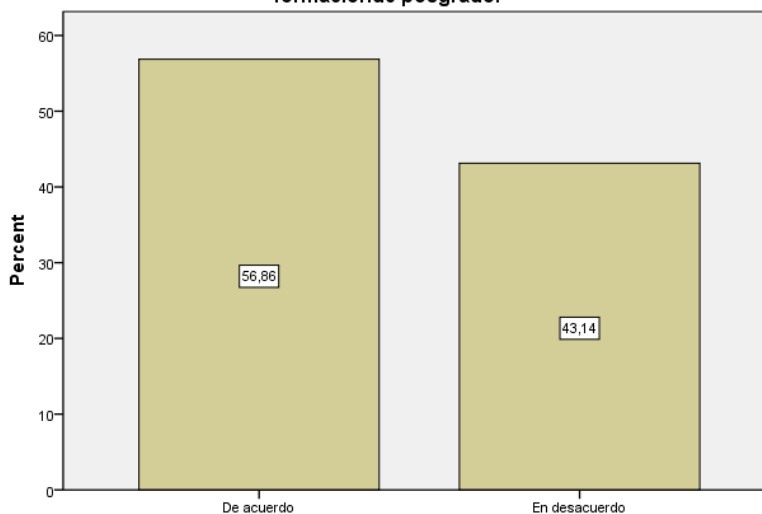
62. El acceso a las calificaciones a través del curso fue conocido por los estudiantes.

Un 78,4% de los estudiantes que abandonaron los estudios y respondieron el instrumento, están de acuerdo con que el acceso a las calificaciones a través del curso fue conocido en el tiempo que cursaron el posgrado, mientras que un 21,6% están totalmente de acuerdo. Dichos datos permiten concluir que sobre este aspecto los estudiantes dan fe que los cursos permitían acceder a que los usuarios conocieran sus resultados durante el proceso formativo.

63. Las estrategias de evaluación fueron coherentes con los propósitos de la formación de posgrado.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	29	56,9	56,9	56,9
En desacuerdo	22	43,1	43,1	100,0
Total	51	100,0	100,0	

63. Las estrategias de evaluación fueron coherentes con los propósitos de la formación de posgrado.



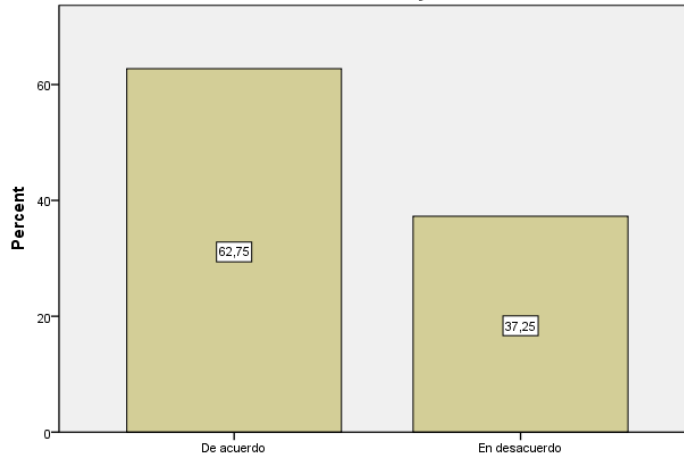
63. Las estrategias de evaluación fueron coherentes con los propósitos de la formación de posgrado.

Para los descriptores, un 56,9% de quienes respondieron el instrumento están de acuerdo con que las estrategias de evaluación fueron coherentes con los propósitos de formación del posgrado, mientras que un 43,1% estuvieron en desacuerdo. Aunque se evidencia un pequeño margen superior en la aceptación de la coherencia del desarrollo de estrategias de evaluación, existe un nivel que se aproxima no estar de acuerdo lo cual debe permitir la revisión de estas estrategias pensando en el ejercicio evaluativo como fundamento de la formación en escenarios educativos.

64. Las pruebas y herramientas evaluativas de los cursos virtuales estuvieron acorde con los contenidos y recursos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	32	62,7	62,7	62,7
	En desacuerdo	19	37,3	37,3	100,0
Total		51	100,0	100,0	

64. Las pruebas y herramientas evaluativas de los cursos virtuales estuvieron acorde con los contenidos y recursos.

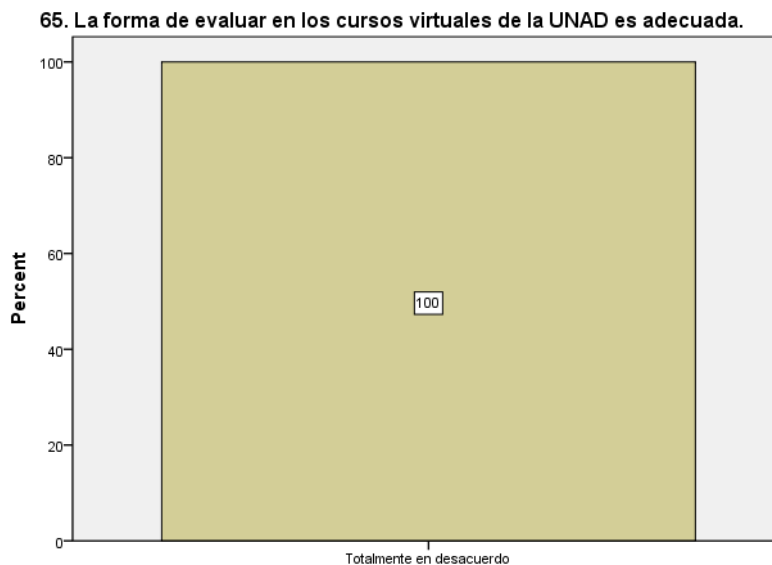


64. Las pruebas y herramientas evaluativas de los cursos virtuales estuvieron acorde con los contenidos y recursos.

Un 62,7% de los desertores estuvieron de acuerdo con que las pruebas y herramientas evaluativas de los cursos virtuales estuvieron acorde con los contenidos y recursos, mientras que un 37,3% responden estar en desacuerdo. Dichos datos permiten interpretar que las pruebas concebidas para los cursos son coherentes con los contenidos del curso, a pesar de la falta de precisión de éstos.

65. La forma de evaluar en los cursos virtuales de la UNAD es adecuada.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	51	100,0	100,0	100,0



65. La forma de evaluar en los cursos virtuales de la UNAD es adecuada.

Contradictorio al ítem anterior un 100% de los desertores, responden estar en desacuerdo con que la forma de evaluar en los curso virtuales de la UNAD es la adecuada. Es contradictorio al ítem anterior pero en su esencia también es coherente ya que los instrumentos pueden ser los pertinentes pero la forma de evaluar no es la adecuada, lo cual si lo ratifican los desertores es que se debe verificar este aspecto desde las mismas políticas institucionales.

66. Las estrategias, herramientas y pruebas evaluativas permitieron valorar el nivel de avance y aprendizaje en los cursos virtuales de la UNAD.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos En desacuerdo	10	19,6	19,6	19,6
Totalmente en desacuerdo	41	80,4	80,4	100,0
Total	51	100,0	100,0	

66. Las estrategias, herramientas y pruebas evaluativas permitieron valorar el nivel de avance y aprendizaje en los cursos virtuales de la UNAD.

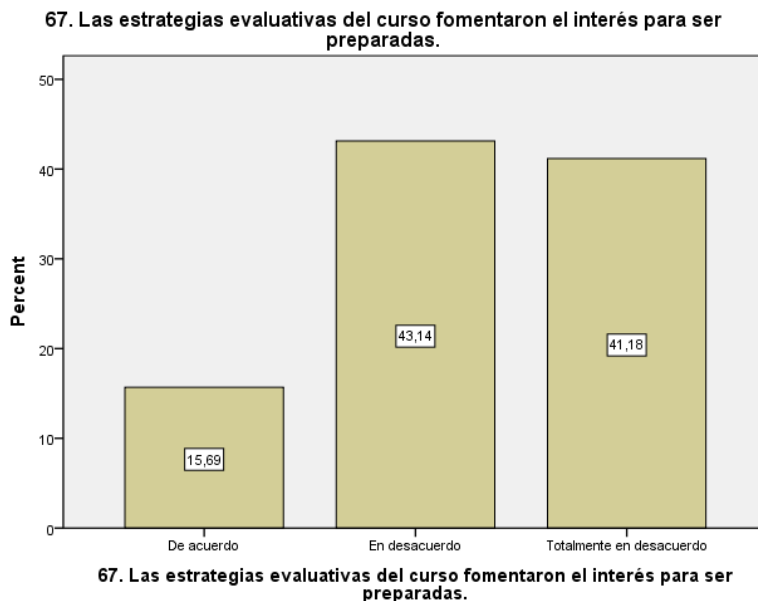


66. Las estrategias, herramientas y pruebas evaluativas permitieron valorar el nivel de avance y aprendizaje en los cursos virtuales de la UNAD.

Un 80,4% de los desertores responden estar totalmente en desacuerdo con que las estrategias, herramientas y pruebas evaluativas permitieron valorar el nivel de avance y aprendizaje en los cursos virtuales de la UNAD. Así mismo 19,6% estuvieron en desacuerdo con dichas estrategias, es decir que se confirma que se hace necesario diseñar estrategias que contribuyan a valorar adecuadamente el logro de resultados basados en el nivel de aprendizaje de los estudiantes.

67. Las estrategias evaluativas del curso fomentaron el interés para ser preparadas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	8	15,7	15,7	15,7
	En desacuerdo	22	43,1	43,1	58,8
	Totalmente en desacuerdo	21	41,2	41,2	100,0
Total		51	100,0	100,0	

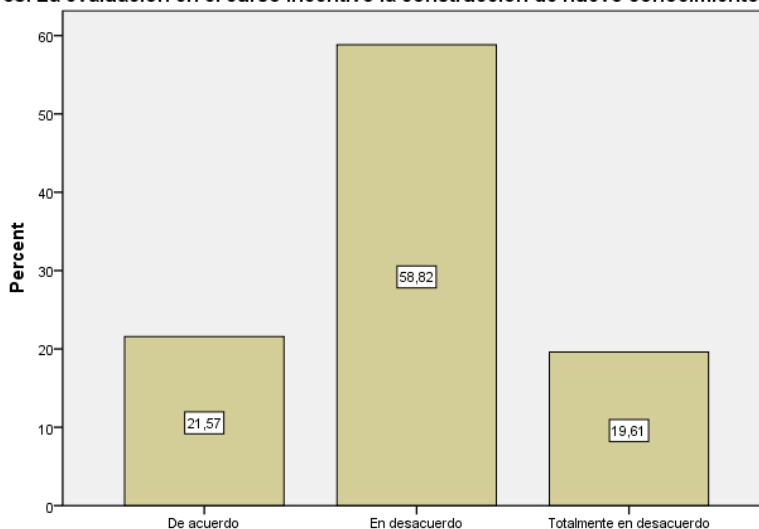


Para los desertores, responden estar en desacuerdo en un 43,1% acerca de las estrategias evaluativas del curso fomentaron el interés para ser preparadas, un 41,2% están en total desacuerdo, mientras que solo un 15,7% responde estar de acuerdo. Es decir que las formas de evaluar al interior de los posgrados de la escuela de educación deben ser replanteadas pensando en motivar e incentivar el interés para que los estudiantes fortalezcan su preparación profesional.

68. La evaluación en el curso incentivó la construcción de nuevo conocimiento.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	11	21,6	21,6	21,6
En desacuerdo	30	58,8	58,8	80,4
Totalmente en desacuerdo	10	19,6	19,6	100,0
Total	51	100,0	100,0	

68. La evaluación en el curso incentivó la construcción de nuevo conocimiento.

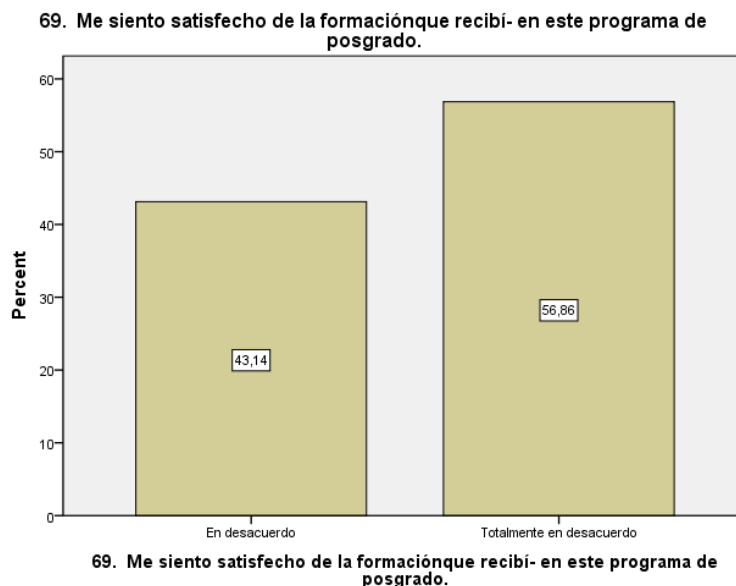


68. La evaluación en el curso incentivó la construcción de nuevo conocimiento.

Un 58,8% de los estudiantes que no culminaron sus estudios y abandonaron el programa de posgrado, responden estar en desacuerdo con que la evaluación en el curso incentivó la construcción de nuevo conocimiento. Un 19,6% estuvo en total desacuerdo y un 21,6% en acuerdo. Dichos datos permiten interpretar que sobre la evaluación se deben generara actividades que permitan lo significativo de la formación y es el construir conocimiento apropiando todos los recursos que permite la virtualidad.

69. Me siento satisfecho de la formación que recibí- en este programa de posgrado.

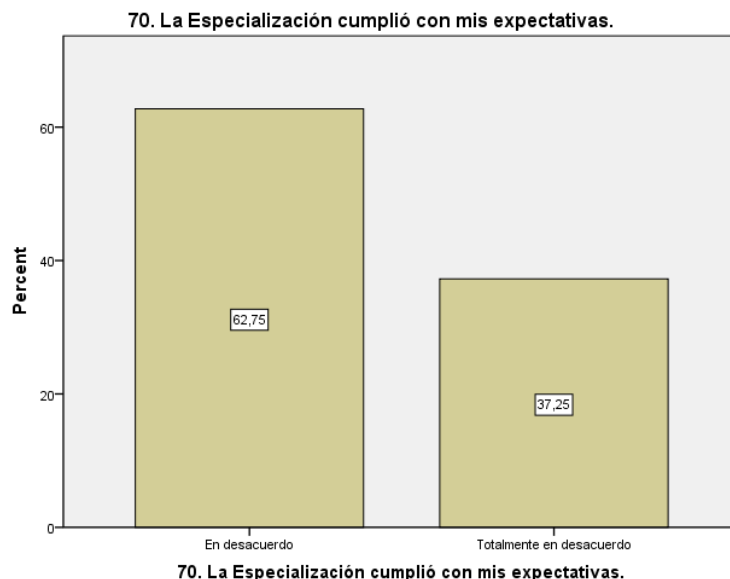
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos En desacuerdo	22	43,1	43,1	43,1
Totalmente en desacuerdo	29	56,9	56,9	100,0
Total	51	100,0	100,0	



Se encuentra que un 56,9% de los desertores están en total desacuerdo con que se sientan satisfechos de la formación recibida en este programa de posgrado y un 43,1% responden estar en desacuerdo. Realmente se analiza que existe una desmotivación e insatisfacción en el desarrollo del programa que puede ser una causa por la cual abandonaron sus estudios.

70. La Especialización cumplió con mis expectativas.

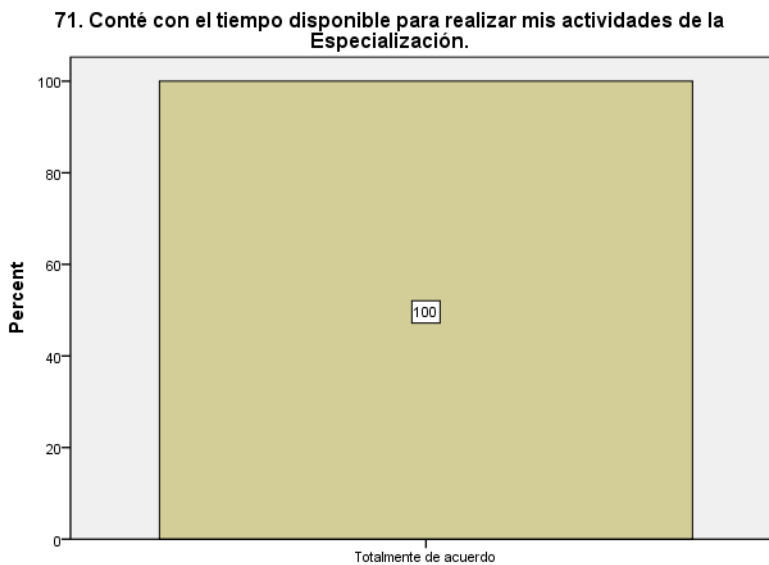
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos En desacuerdo	32	62,7	62,7	62,7
Totalmente en desacuerdo	19	37,3	37,3	100,0
Total	51	100,0	100,0	



Para los estudiantes que desertaron de los programas de posgrado de la escuela ciencias de la educación de la UNAD, un 62,7% están en desacuerdo con que la especialización les haya cumplidos sus expectativas, así mismo un 37,3% están en desacuerdo. Un aspecto importante que se analiza en las respuestas de este ítem, es que el hecho que la especialización no cumpliera con las expectativas como una causa marcada del abandono de los estudios por parte de los estudiantes.

71. Conté con el tiempo disponible para realizar mis actividades de la Especialización.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente de acuerdo	51	100,0	100,0	100,0



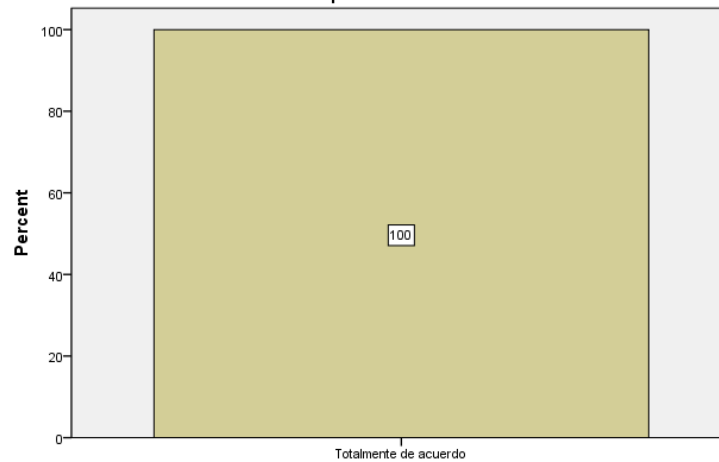
71. Conté con el tiempo disponible para realizar mis actividades de la Especialización.

Un 100% de los desertores manifestaron estar totalmente de acuerdo con que contaban con el tiempo disponible para realizar las actividades de la especialización. Estas respuestas confirman que una causa asociada a la deserción de dichos estudiantes que respondieron el instrumento no fue lo asociado a la falta de tiempo de dedicación a los estudios.

72. Conté con los recursos económicos disponibles para realizar mis estudios de Especialización.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente de acuerdo	51	100,0	100,0	100,0

72. Conté con los recursos económicos disponibles para realizar mis estudios de Especialización.



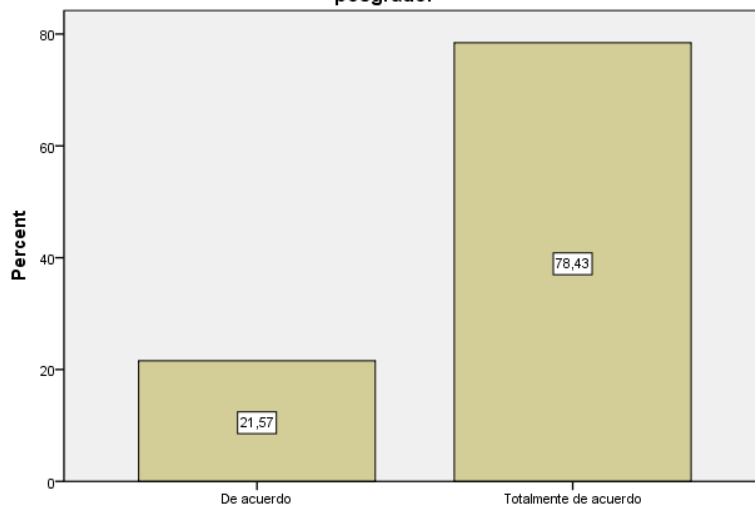
72. Conté con los recursos económicos disponibles para realizar mis estudios de Especialización.

Para los estudiantes que abandonaron los estudios, un 100% de quienes respondieron el instrumento están totalmente de acuerdo con que contaban con los recursos económicos disponibles para realizar mis estudios de especialización.

73. Se encontró un ambiente favorable para la realización de mis estudios de posgrado.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	11	21,6	21,6	21,6
Totalmente de acuerdo	40	78,4	78,4	100,0
Total	51	100,0	100,0	

73. Se encontró un ambiente favorable para la realización de mis estudios de posgrado.

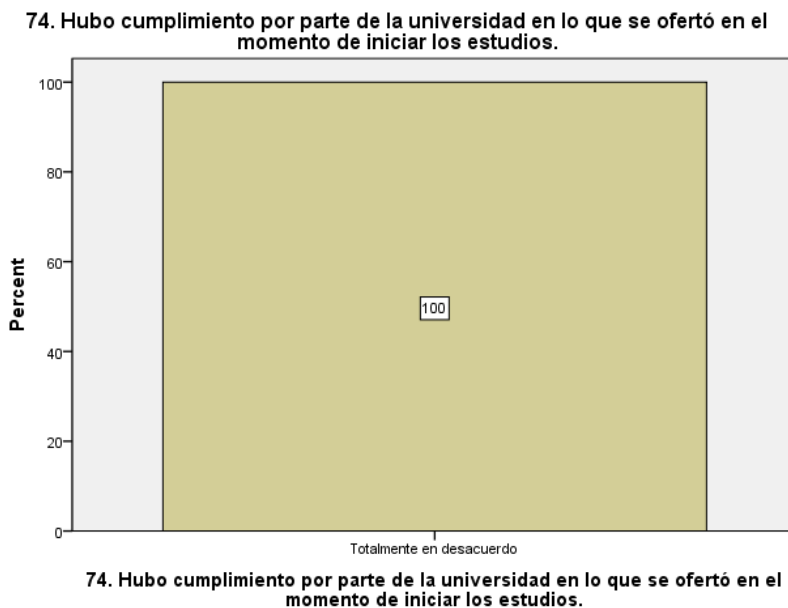


73. Se encontró un ambiente favorable para la realización de mis estudios de posgrado.

Un 78,4% de los desertores están totalmente de acuerdo con que se encontró un ambiente favorable para la realización de los estudios de posgrado, mientras que un 21,6% estuvieron de acuerdo. Es decir que desde el análisis el curso contaba con un buen ambiente para que los estudiantes se formaran en el desarrollo de su formación lo cual puede descartar estos aspectos como una causa asociada a la deserción.

74. Hubo cumplimiento por parte de la universidad en lo que se ofertó en el momento de iniciar los estudios.

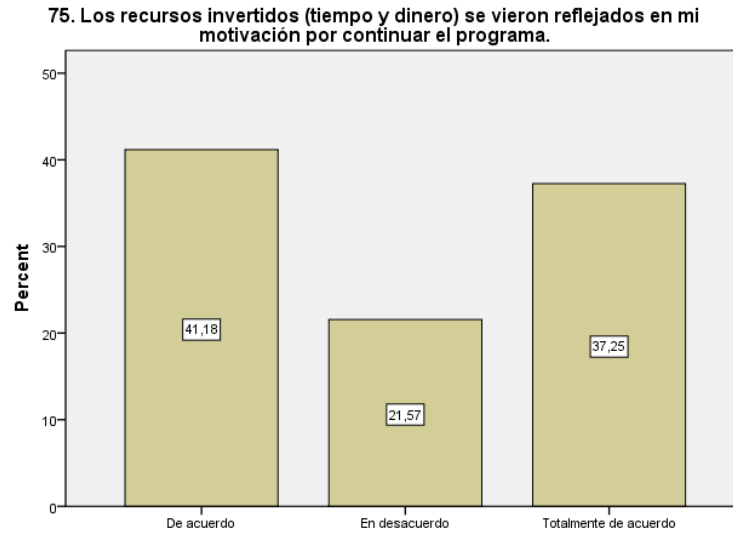
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	51	100,0	100,0	100,0



El 100% de los estudiantes que abandonaron los estudios es decir 51 estudiantes, responden estar en total desacuerdo con que hubo cumplimiento por parte de la universidad en lo que se ofertó en el momento de iniciar los estudios. Esta es una cusa asociada la deserción ya que un resultado tan amplio permite inferir que se deben aunar esfuerzos para cumplir con lo que los estudiantes requieren para desarrollar a plenitud su formación.

75. Los recursos invertidos (tiempo y dinero) se vieron reflejados en mi motivación por continuar el programa.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	21	41,2	41,2	41,2
	En desacuerdo	11	21,6	21,6	62,7
	Totalmente de acuerdo	19	37,3	37,3	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

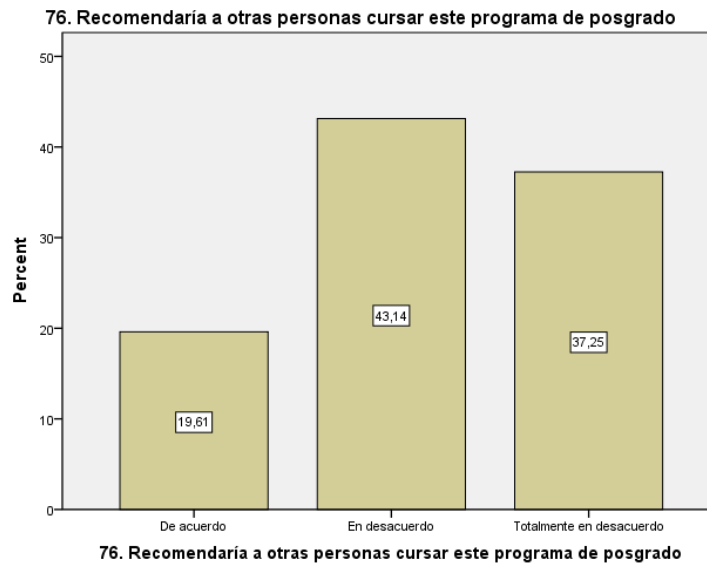


75. Los recursos invertidos (tiempo y dinero) se vieron reflejados en mi motivación por continuar el programa.

Para los estudiantes que abandonaron el posgrado, un 41,2% de los que respondieron el instrumento están de acuerdo con que los recursos invertidos (tiempo y dinero) se vieron reflejados en mi motivación por continuar el programa. Un 37,3% están totalmente de acuerdo, mientras que un 21,6% están en desacuerdo. Los recursos invertidos a nivel de tiempo y dinero para los desertores se puede interpretar que en su conjunto no fueron causantes de abandono de los estudios, aunque son aspectos que no se deben descuidar en un programa a distancia como causal de deserción.

76. Recomendaría a otras personas cursar este programa de posgrado

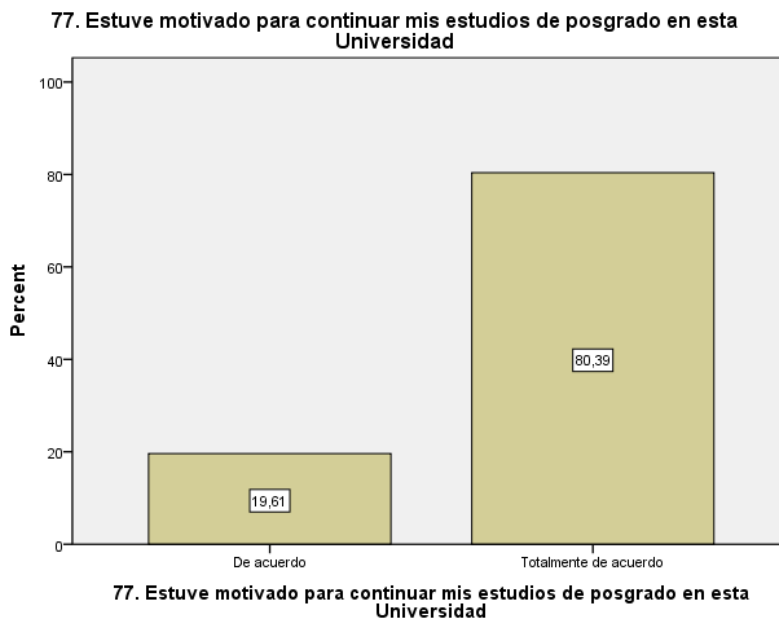
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	10	19,6	19,6	19,6
En desacuerdo	22	43,1	43,1	62,7
Totalmente en desacuerdo	19	37,3	37,3	100,0
Total	51	100,0	100,0	



Para un 43,1% de los desertores de los programas de posgrado están de acuerdo con que recomendarían a otras personas cursar este programa, un 37,3% están totalmente de acuerdo, mientras que un 19,6% en desacuerdo. Se interpreta que existe una posibilidad interesante de aprovechar y es que a pesar que algunos de las respuestas que no fueron tan satisfactorias pero existe una posibilidad que con acciones de mejoramiento el programa se consolide y perfeccione.

77. Estuve motivado para continuar mis estudios de posgrado en esta Universidad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	10	19,6	19,6	19,6
Totalmente de acuerdo	41	80,4	80,4	100,0
Total	51	100,0	100,0	

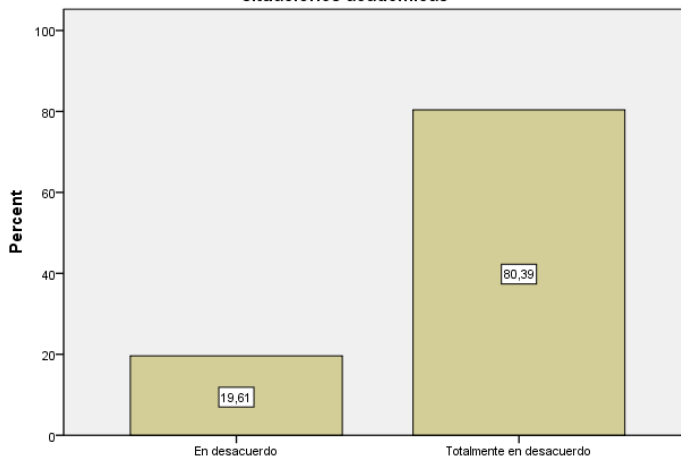


Un 80,4% de los desertores responden el instrumento indicando que estuvieron altamente motivados para continuar sus estudios de posgrados en la universidad y un 19,6% estuvieron motivados. Esto demuestra que se mantuvo el interés y la motivación durante los estudios pero algunas de las causas anteriormente inferidas fueron las que les hicieron tomar esta decisión.

78. La Universidad se preocupó por mantenerme informado de las diversas situaciones académicas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos En desacuerdo	10	19,6	19,6	19,6
Totalmente en desacuerdo	41	80,4	80,4	100,0
Total	51	100,0	100,0	

78. La Universidad se preocupó por mantenerme informado de las diversas situaciones académicas

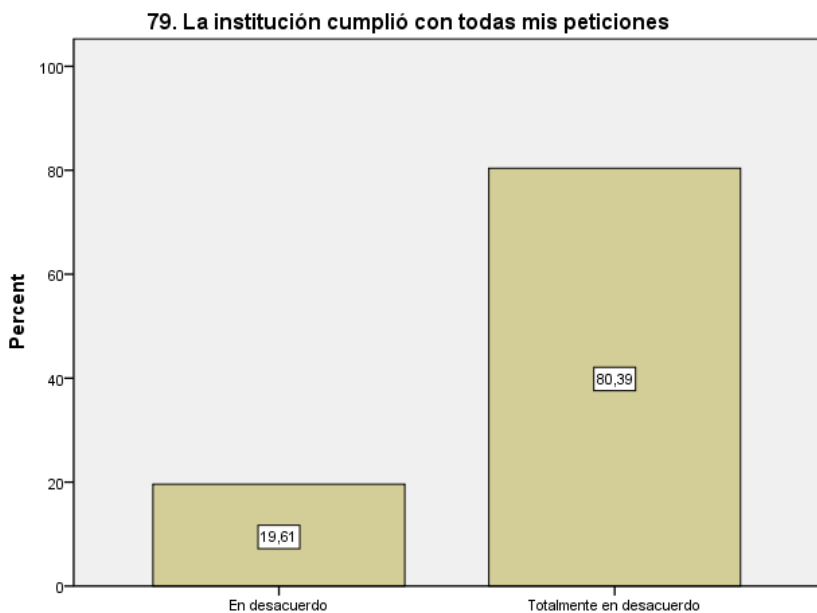


78. La Universidad se preocupó por mantenerme informado de las diversas situaciones académicas

Un 80,4% de los estudiantes que abandonaron los estudios están en total desacuerdo con que la universidad se preocupó por mantenerles informados acerca de diversas situaciones académicas, mientras que un 19,6% están en desacuerdo. Lo anterior permite interpretar que los estudiantes se sentían desprotegidos a pesar que la institución cuenta con una vicerrectoría exclusiva para estos temas de acompañamiento al estudiantado.

79. La institución cumplió con todas mis peticiones

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos En desacuerdo	10	19,6	19,6	19,6
Totalmente en desacuerdo	41	80,4	80,4	100,0
Total	51	100,0	100,0	

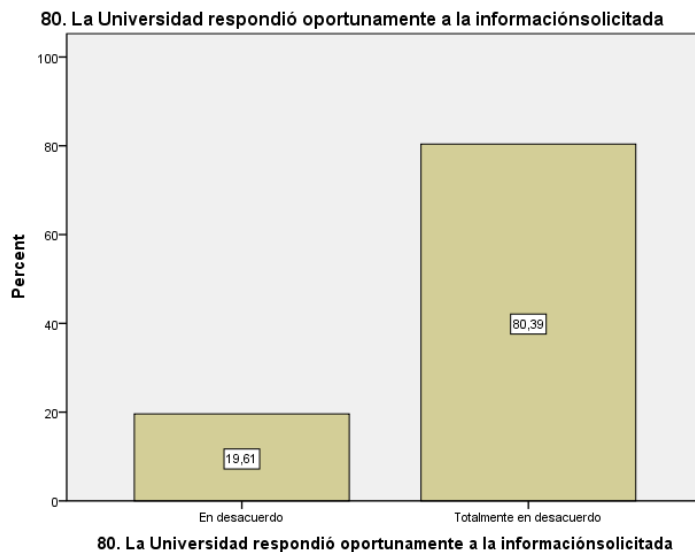


79. La institución cumplió con todas mis peticiones

Para los estudiantes que abandonaron los estudios, un 80,4% están en total desacuerdo con que la institución haya cumplido con todas las peticiones, mientras que un 19,6% están en desacuerdo. Se infiere que existe la necesidad de generar mecanismos que permitan a los estudiantes de los posgrados que potencien el acompañamiento a las solicitudes y peticiones de los estudiantes.

80. La Universidad respondió oportunamente a la información solicitada

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos En desacuerdo	10	19,6	19,6	19,6
Totalmente en desacuerdo	41	80,4	80,4	100,0
Total	51	100,0	100,0	

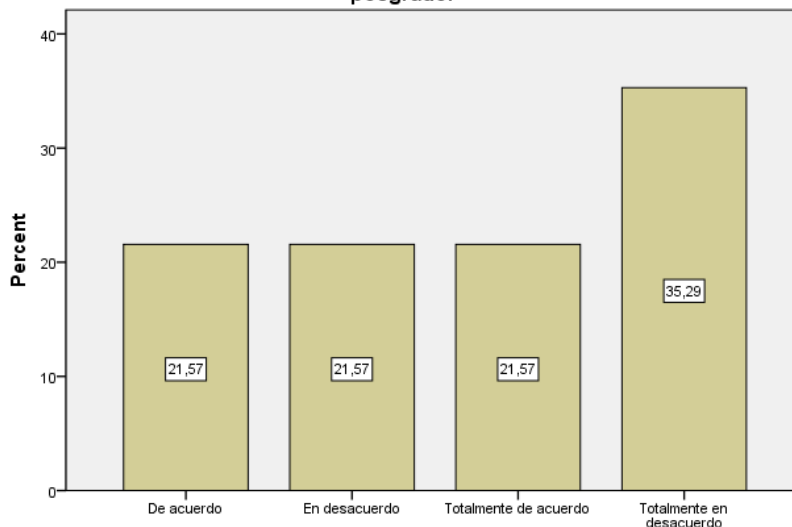


Para los estudiantes que abandonaron los estudios, un 80,4% están en total desacuerdo con que la institución haya respondido oportunamente a las solicitudes, mientras que un 19,6% están en desacuerdo. Se infiere que existe la necesidad de generar mecanismos que permitan a los estudiantes de los posgrados que potencien el acompañamiento a las solicitudes y peticiones de los estudiantes basados en una respuesta oportuna a los planteamientos que se requieren y abundan en esta modalidad desde su misma complejidad y apertura.

81. Siempre tuve en mente abandonar mis estudios en algún momento de mi posgrado.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	11	21,6	21,6	21,6
En desacuerdo	11	21,6	21,6	43,1
Totalmente de acuerdo	11	21,6	21,6	64,7
Totalmente en desacuerdo	18	35,3	35,3	100,0
Total	51	100,0	100,0	

81. Siempre tuve en mente abandonar mis estudios en algún momento de mi posgrado.

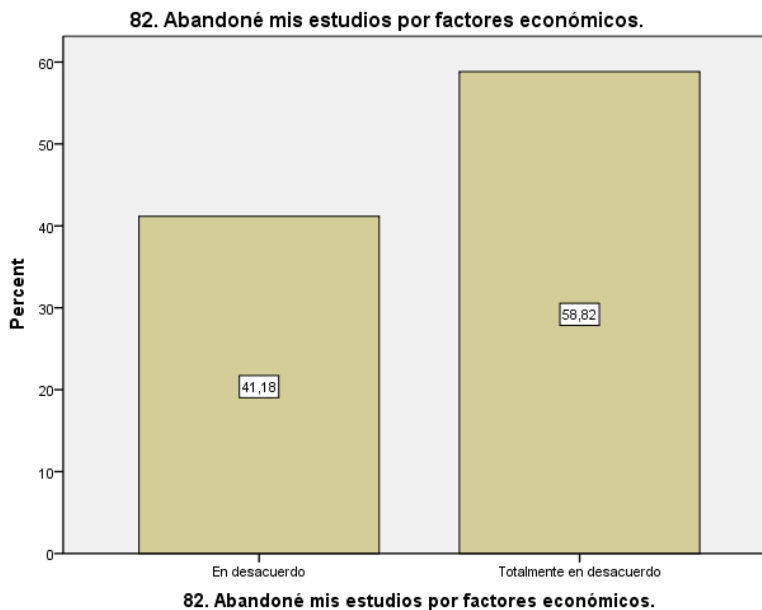


81. Siempre tuve en mente abandonar mis estudios en algún momento de mi posgrado.

Un 35,3% de los desertores nunca tuvo en mente abandonar los estudios en algún momento del posgrado, un 21,6% tampoco lo estuvieron. Mientras que un 21,6% estuvieron con la idea de abandonar los estudios y el mismo número en alto grado de pensar desertar. Dichos datos permiten inferir que los desertores tuvieron en algún momento de sus estudios abandonar el programa, lo cual es indicio que se encontraban con un grado de desmotivación y de decisión de abandonar el posgrado.

82. Abandoné mis estudios por factores económicos.

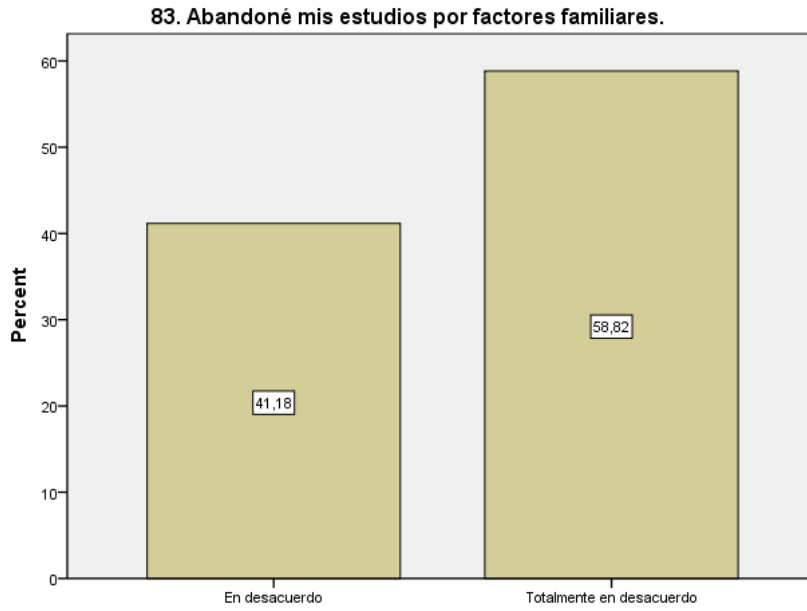
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos En desacuerdo	21	41,2	41,2	41,2
Totalmente en desacuerdo	30	58,8	58,8	100,0
Total	51	100,0	100,0	



Como lo evidencia el gráfico queda patente que, para los estudiantes encuestados, los factores económicos influyeron poco o nada en su decisión de abandonar el programa.

83. Abandoné mis estudios por factores familiares.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos En desacuerdo	21	41,2	41,2	41,2
Totalmente en desacuerdo	30	58,8	58,8	100,0
Total	51	100,0	100,0	

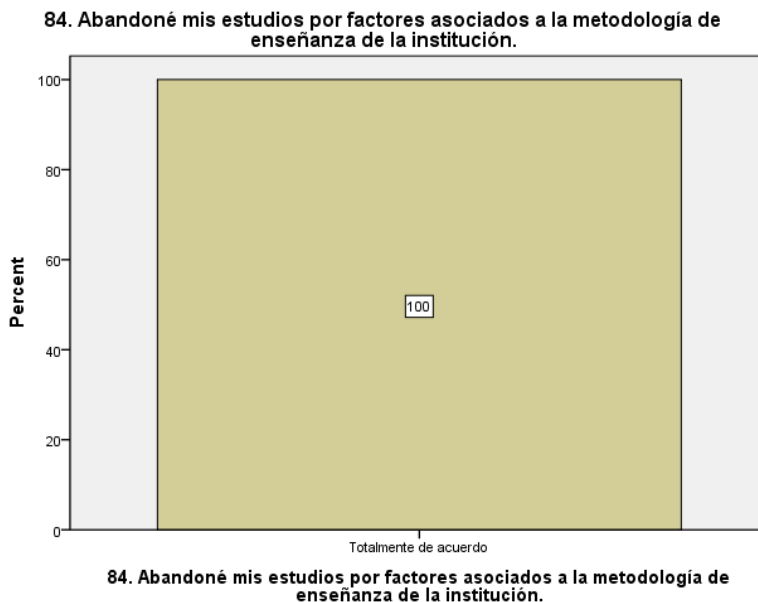


83. Abandoné mis estudios por factores familiares.

Como lo representa el gráfico queda evidenciado que, para los estudiantes encuestados, los factores familiares influyeron poco o nada en su decisión de abandonar el programa.

84. Abandoné mis estudios por factores asociados a la metodología de enseñanza de la institución.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente de acuerdo	51	100,0	100,0	100,0

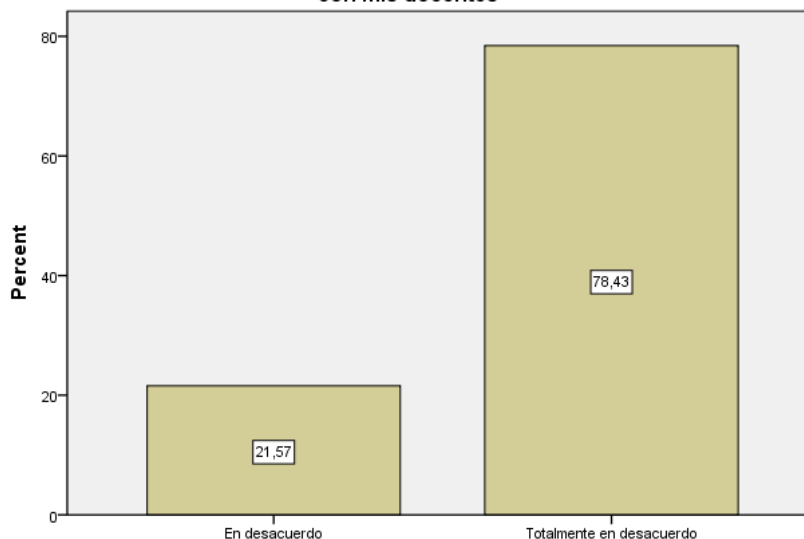


Los estudiantes responden con contundencia en un 100% de acuerdo que el motivo principal del abandono de los estudios es por factores asociados con la metodología de enseñanza de la institución. Esta causa identificada permite inferir que se deben revisar las estrategias que se desarrollan como parte de la formación de los estudiantes ya que se infiere que esta causa ha sido la que ha conllevado a que los estudiantes abandonen sus estudios.

85. He considerado abandonar mis estudios por factores asociados a diferencias con mis docentes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos En desacuerdo	11	21,6	21,6	21,6
Totalmente en desacuerdo	40	78,4	78,4	100,0
Total	51	100,0	100,0	

85. He considerado abandonar mis estudios por factores asociados a diferencias con mis docentes



85. He considerado abandonar mis estudios por factores asociados a diferencias con mis docentes

Respecto a si los desertores consideraron abandonar los estudios por factores asociados a diferencias con sus docentes, responden que no es una causa de abandono en 78,4%, y un 21,6% respectivamente. Es decir que para los estudiantes que abandonaron los estudios, una causa de deserción no es asociada a las diferencias con los profesores del programa.

86. Abandoné mis estudios por factores asociados a diferencias con mis compañeros del posgrado

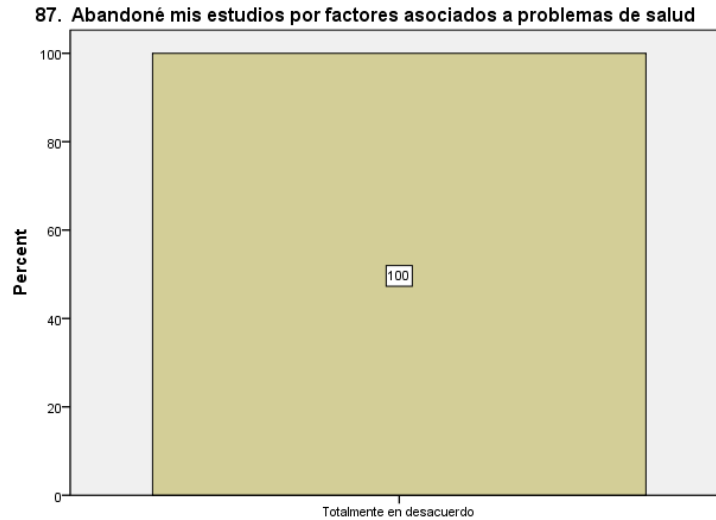
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	51	100,0	100,0	100,0



Los estudiantes responden con contundencia en un 100% que el motivo principal del abandono de los estudios no es por factores asociados con las diferencias con sus compañeros del posgrado. Es decir que para los estudiantes que abandonaron los estudios, una causa de deserción no es asociada a las diferencias con sus compañeros del programa. Al contrario se infiere que los estudiantes mantenían una buena relación con sus compañeros de los cursos de los posgrados.

87. Abandoné mis estudios por factores asociados a problemas de salud

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	51	100,0	100,0	100,0

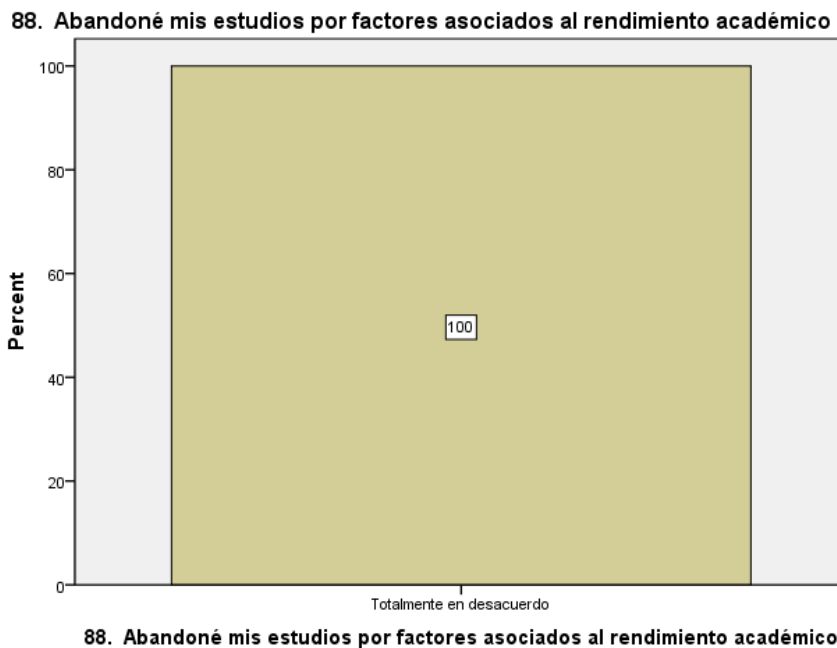


87. Abandoné mis estudios por factores asociados a problemas de salud

Los estudiantes responden con contundencia en un 100% que el motivo principal del abandono de los estudios no es por factores asociados a problemas de salud. Es decir que para los estudiantes que abandonaron los estudios, una causa de deserción no es asociada a algún tipo de enfermedad y/ o problema de salud.

88. Abandoné mis estudios por factores asociados al rendimiento académico

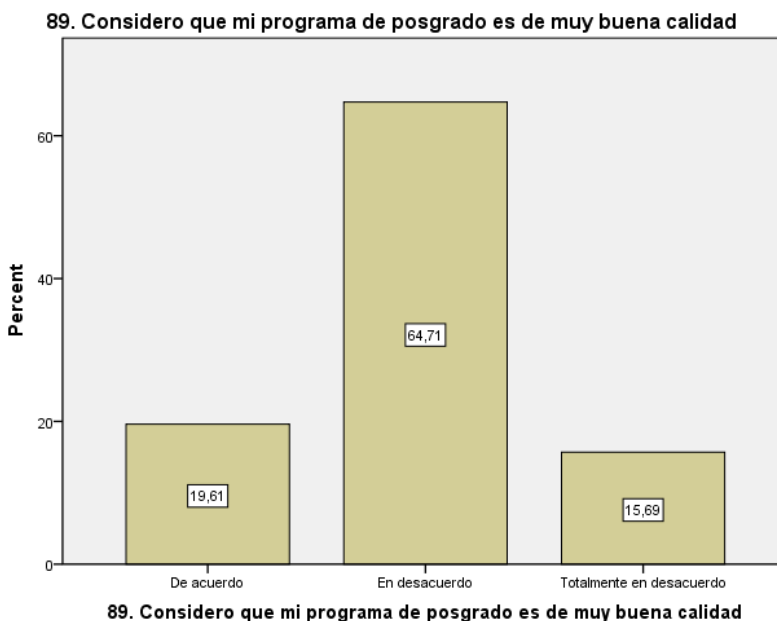
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	51	100,0	100,0	100,0



Los estudiantes responden con contundencia en un 100% que el motivo principal del abandono de los estudios no es por factores asociados al rendimiento académico. Es decir que para los estudiantes que abandonaron los estudios, una causa de deserción no es asociada al rendimiento académico. Al contrario se refleja para los estudiantes a pesar de tomar la decisión de dejar sus estudios no escudan su salida en sus resultados académicos y las calificaciones obtenidas.

89. Considero que mi programa de posgrado es de muy buena calidad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	10	19,6	19,6	19,6
En desacuerdo	33	64,7	64,7	84,3
Totalmente en desacuerdo	8	15,7	15,7	100,0
Total	51	100,0	100,0	

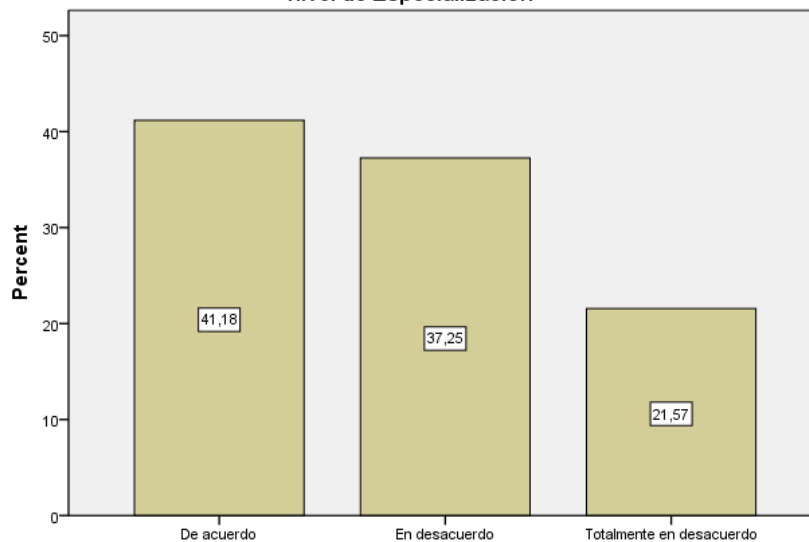


Un 64,7% de los desertores responden estar en desacuerdo con que el programa de posgrado cursado es de muy buena calidad, un 15,7% en total desacuerdo y solo un 19,6% manifiestan estar de acuerdo. Dichos datos permiten interpretar que la percepción de los estudiantes que abandonaron el posgrado frente al tema de la calidad de dichos programas, no es la mejor y ello ratifica su decisión de abandonar los estudios.

90. Considero que el programa de posgrado fue la mejor opción de formación a nivel de Especialización

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	21	41,2	41,2	41,2
En desacuerdo	19	37,3	37,3	78,4
Totalmente en desacuerdo	11	21,6	21,6	100,0
Total	51	100,0	100,0	

90. Considero que el programa de posgrado fue la mejor opción de formación a nivel de Especialización



90. Considero que el programa de posgrado fue la mejor opción de formación a nivel de Especialización

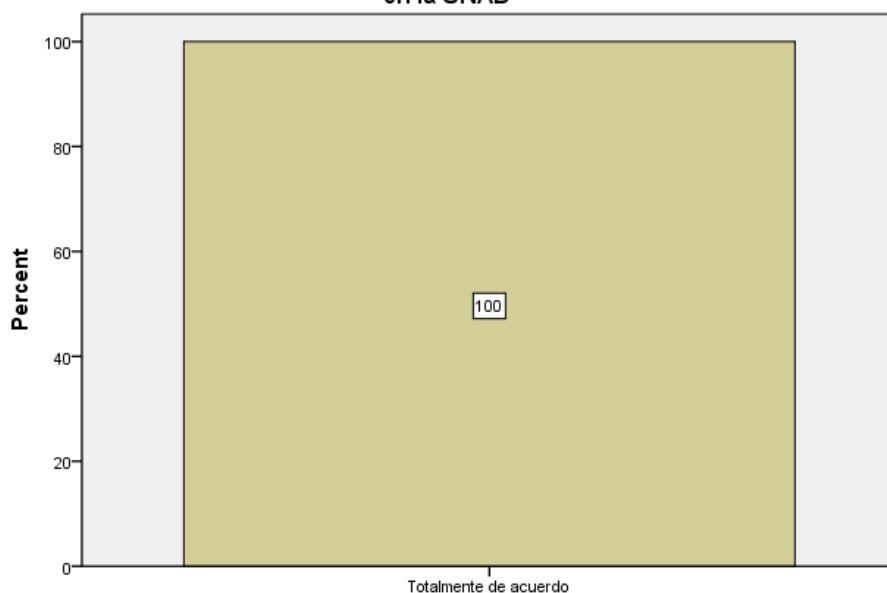
A pesar de las cifras anteriores, un 41,2% de los desiertos responden que el programa de posgrado fue la mejor opción de formación a nivel de especialización, un 37,3% están en desacuerdo y un 21,6% en total desacuerdo. Dichos datos permiten inferir que las opciones de formación en especialización son posibles de llevar a buen término, siempre y cuando se garantice la calidad y el acompañamiento de los procesos formativos del estudiantado. Aunque los datos son contundentes en que existe un alto grado de desacuerdo también es importante precisar que la opción de la especialización fue un escenario que le permitió a los estudiantes acercarse a esta metodología que también es una oportunidad de mejoramiento y

por qué no decirlo que los desertores retomen sus estudios con opciones que les sean acordes con sus expectativas.

91. Continuaría realizando mi formación de posgrado, ahora a nivel de maestría en la UNAD

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente de acuerdo	51	100,0	100,0	100,0

91. Continuaría realizando mi formación de posgrado, ahora a nivel de maestría en la UNAD



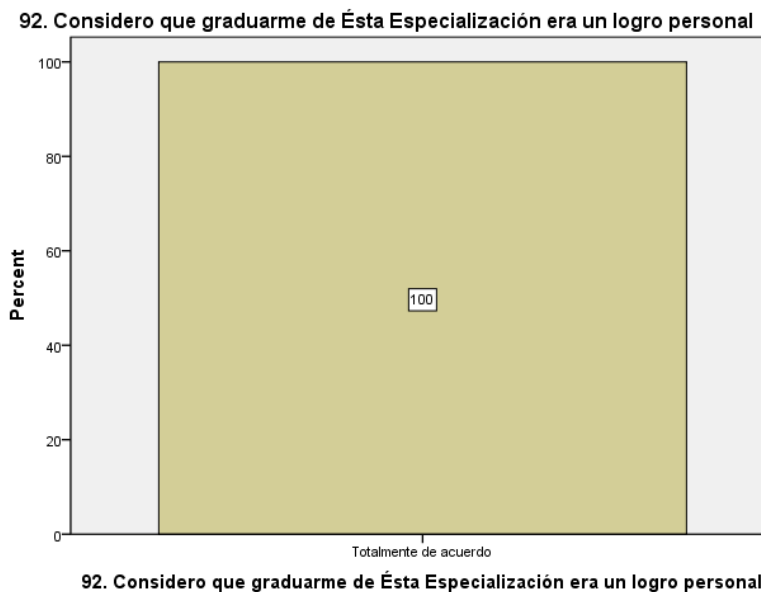
91. Continuaría realizando mi formación de posgrado, ahora a nivel de maestría en la UNAD

Cuando se le pregunta a los desertores acerca de la posibilidad de continuar los estudios de posgrado ahora a nivel de maestría en la UNAD, es pertinente revisar detalladamente este aspecto ya que un 100% de los estudiantes están totalmente de acuerdo con ello. Este dato es muy importante y predecible por qué no, ya que la actual política nacional en el sector educativo más que todo reconoce salarialmente el título de maestría en cuanto a los ascensos del denominado escalafón docente y así mismo el estatus ante el reconocimiento de una formación que tenga un mayor sentido de innovación de investigación. Por este motivo es importante mencionar que los estudiantes buscan más una formación de magister que de especialista en el contexto educativo, es decir que la escuela ciencias de la educación de be

ampliar su oferta posgradual a nivel de maestría para responder a las necesidades de formación.

92. Considero que graduarme de Ésta Especialización era un logro personal

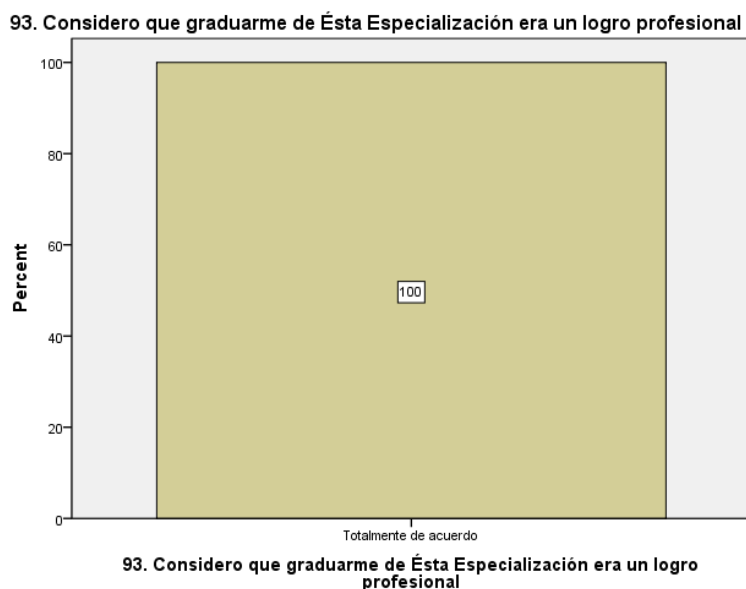
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente de acuerdo	51	100,0	100,0	100,0



Para un 100% de los desertores de los programas de posgrado, es decir las 51 personas que respondieron el instrumento consideran estar totalmente de acuerdo que para el momento de tomar sus estudios el hecho de lograr graduarse era un logro personal. Estos datos permiten interpretar que los estudiantes mantenían muy presente si interés el culminar sus estudios, lo cual no puede considerarse como una causa de deserción.

93. Considero que graduarme de Ésta Especialización era un logro profesional

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente de acuerdo	51	100,0	100,0	100,0

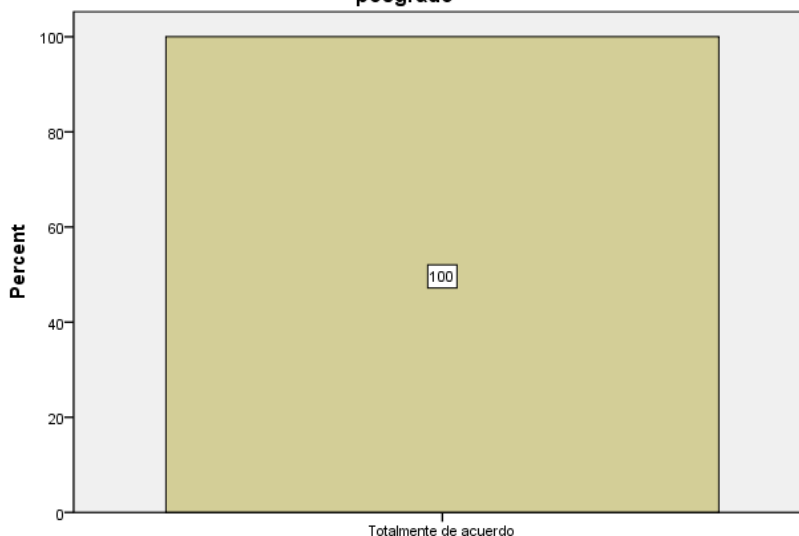


Para un 100% de los desertores de los programas de posgrado, es decir las 51 personas que respondieron el instrumento consideran que para el momento de tomar sus estudios el hecho de lograr graduarse era un logro profesional. Estos datos permiten interpretar que los estudiantes mantenían muy presente si interés el culminar sus estudios, lo cual no puede considerarse como una causa de deserción, ya que el hecho de cumplir con este propósito se supone les representaba seguir forjando sus expectativas formativas.

94. Conocí- casos de compañeros que también abandonaron los estudios del posgrado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente de acuerdo	51	100,0	100,0	100,0

94. Conoci- casos de compañeros que también abandonaron los estudios del posgrado



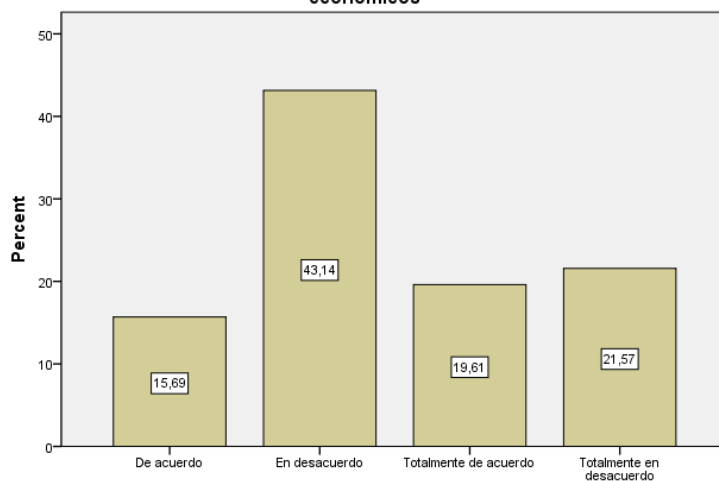
94. Conoci- casos de compañeros que también abandonaron los estudios del posgrado

Acerca del conocimiento que tenían los estudiantes si identificaban casos de compañeros que hubieran abandonado el posgrado, lo identificaban en un 100%. Estos datos permiten interpretar que los estudiantes conocían casos que abandonaron lo estudios y esto pudo ser también una causa para poder tomar dicha decisión.

95. Conoci casos de compañeros que abandonaron los estudios por factores económicos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	8	15,7	15,7	15,7
En desacuerdo	22	43,1	43,1	58,8
Totalmente de acuerdo	10	19,6	19,6	78,4
Totalmente en desacuerdo	11	21,6	21,6	100,0
Total	51	100,0	100,0	

95. Conoci- casos de compañeros que abandonaron los estudios por factores económicos



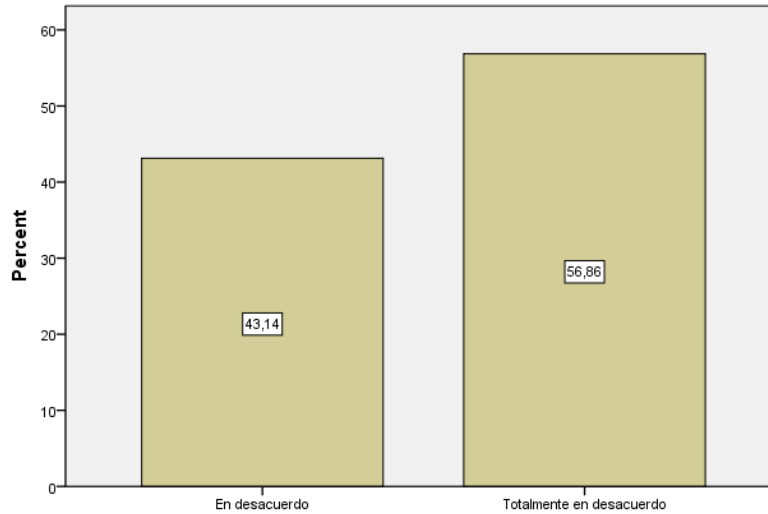
95. Conoci- casos de compañeros que abandonaron los estudios por factores económicos

Un 43,1% de los estudiantes que desertaron de los programas de posgrado no conocieron casos de compañeros que abandonaron los estudios por factores económicos, así mismo un 21,6% lo descartan totalmente. Mientras que un 19,6% si identificaron casos en un alto grado y un 15,7% sabían de dichos casos. Esto quiere decir que aunque hubo casos de estudiantes que desertaron por factores económicos, sus compañeros identificaron que no fue una causa tan sobresaliente de abandono de los estudios.

96. Conocí casos de compañeros que abandonaron los estudios por factores familiares

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos En desacuerdo	22	43,1	43,1	43,1
Totalmente en desacuerdo	29	56,9	56,9	100,0
Total	51	100,0	100,0	

96. Conoci casos de compañeros que abandonaron los estudios por factores familiares



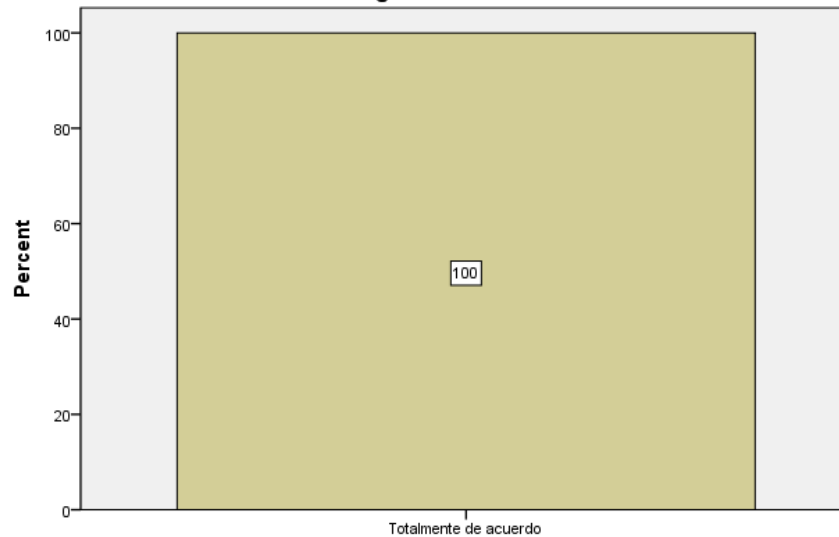
96. Conoci casos de compañeros que abandonaron los estudios por factores familiares

Para un 56,9% de los desertores de programas de posgrados que respondieron el instrumento no conocieron en un alto grado casos de compañeros que abandonaron los estudios por factores familiares, y así mismo un 43,1% lo descartaron. Dichos datos confirman que la deserción de los estudiantes no está asociada directamente a aspectos asociados a factores de índole familiar.

97. Conoci casos de compañeros que abandonaron los estudios por factores asociados a la metodología de enseñanza en la institución

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente de acuerdo	51	100,0	100,0	100,0

97. Conocí casos de compañeros que abandonaron los estudios por factores asociados a la metodología de enseñanza en la institución



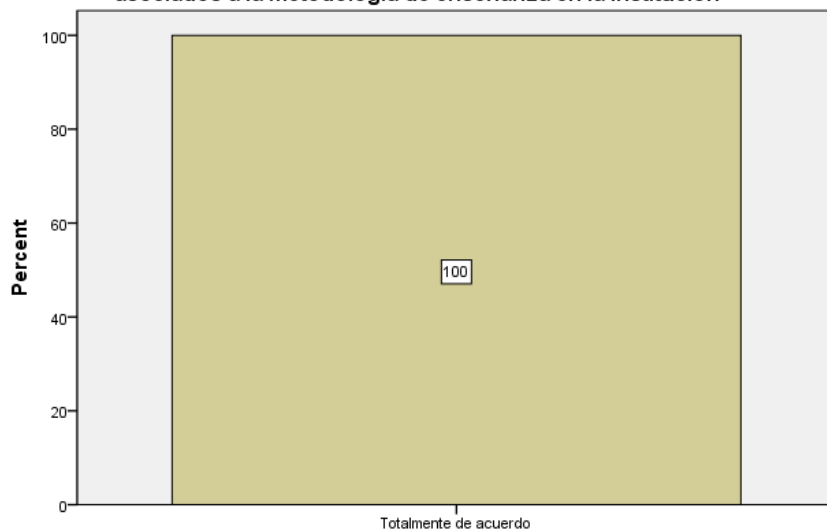
97. Conocí casos de compañeros que abandonaron los estudios por factores asociados a la metodología de enseñanza en la institución

Un 100% de los estudiantes que abandonaron los estudios, responden conocieron casos de compañeros que abandonaron los estudios debido a factores asociados con la metodología de enseñanza en la institución. Se interpreta que la metodología es un tema que debe ser tenido en cuenta ya que es un factor que predomina en muchas de las respuestas que perfila una de las causas primordiales de deserción.

98. Conocí casos de compañeros que abandonaron los estudios por factores asociados a diferencia con los docentes del posgrado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	51	100,0	100,0	100,0

97. Conocí casos de compañeros que abandonaron los estudios por factores asociados a la metodología de enseñanza en la institución



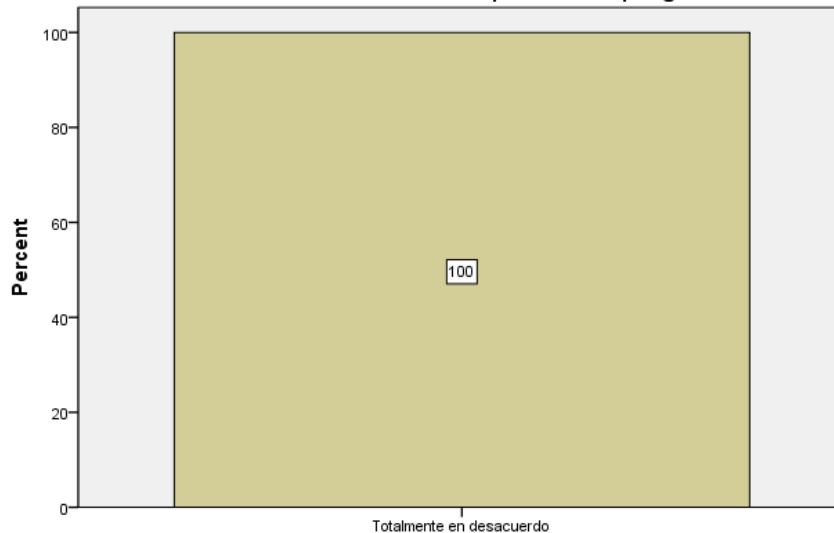
97. Conocí casos de compañeros que abandonaron los estudios por factores asociados a la metodología de enseñanza en la institución

Acerca del conocimiento que tenían los estudiantes si identificaban casos de compañeros que hubieran abandonado el posgrado, por causas asociadas a diferencias con los docentes del posgrado, descartan en un 100% que sea una causa. Estos datos permiten interpretar que los estudiantes no conocían casos asociados de posibles factores de deserción en cuanto al tema de docentes, lo cual no se puede considerar una causa para poder tomar dicha decisión.

99. Conocí casos de compañeros que abandonaron los estudios por factores asociados a diferencia con los compañeros del posgrado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	51	100,0	100,0	100,0

99. Conocí casos de compañeros que abandonaron los estudios por factores asociados a diferencia con los compañeros del posgrado



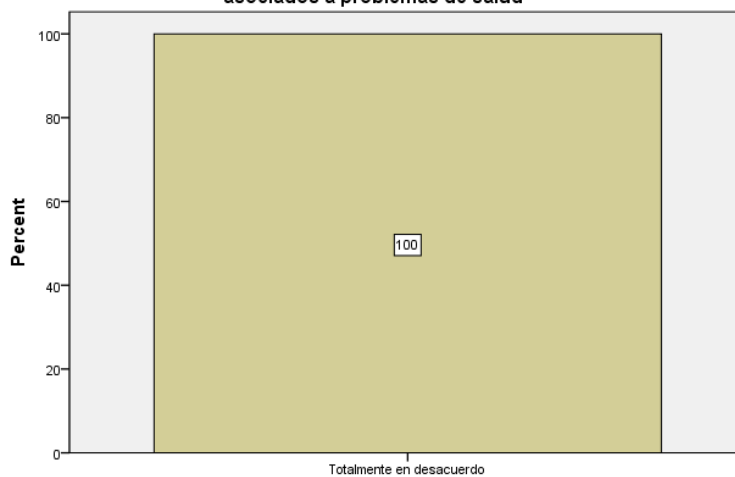
99. Conocí casos de compañeros que abandonaron los estudios por factores asociados a diferencia con los compañeros del posgrado

Respecto al interrogante acerca del conocimiento que tenían los estudiantes si identificaban casos de estudiantes que hubieran abandonado el posgrado, por causas asociadas a diferencias con los compañeros del posgrado, no lo conocieron en un 100%. Estos datos permiten interpretar que los estudiantes no conocían casos asociados de posibles factores de deserción en cuanto al tema de compañeros, lo cual no se puede considerar una causa para poder tomar dicha decisión.

100. Conocí casos de compañeros que abandonaron los estudios por factores asociados a problemas de salud

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	51	100,0	100,0	100,0

100. Conoci casos de compañeros que abandonaron los estudios por factores asociados a problemas de salud



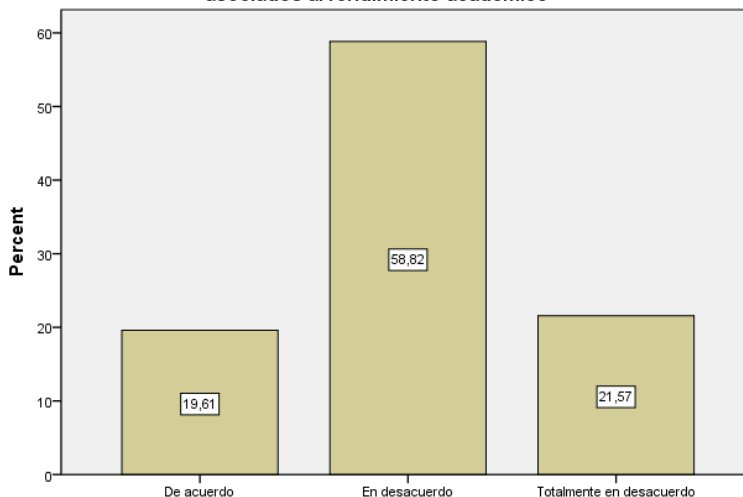
100. Conoci casos de compañeros que abandonaron los estudios por factores asociados a problemas de salud

Acerca del conocimiento que tenían los estudiantes si identificaban casos de compañeros que hubieran abandonado el posgrado, por causas asociadas a problemas de salud descartan en un 100% de dicho conocimiento. Estos datos permiten interpretar que los estudiantes no conocían casos asociados de posibles factores de deserción en cuanto a problemas de salud, lo cual no se puede considerar una causa para poder tomar dicha decisión.

101. Conoci casos de compañeros que abandonaron los estudios por factores asociados al rendimiento académico

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	10	19,6	19,6	19,6
En desacuerdo	30	58,8	58,8	78,4
Totalmente en desacuerdo	11	21,6	21,6	100,0
Total	51	100,0	100,0	

101. Conoci casos de compañeros que abandonaron los estudios por factores asociados al rendimiento académico



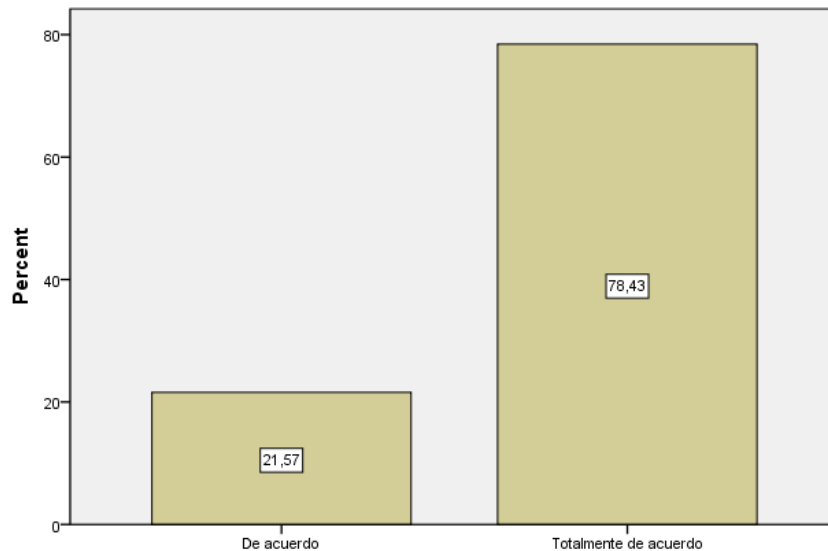
101. Conoci casos de compañeros que abandonaron los estudios por factores asociados al rendimiento académico

En cuanto a casos de compañeros que abandonaron los estudios por factores asociados al rendimiento académico, los desertores que respondieron el cuestionario manifiestan que no conocieron casos en un 58,8%, y así mismo un 21,6% de ellos alta medida lo descartan. Solo un 19,6% si conocieron de este factor en sus compañeros, es decir los casos son muy contados aunque representativos de la muestra lo cual permite interpretar que tampoco se convierte en una cusa reportada por los desertores los factores asociados al rendimiento académico.

102. Volvería a retomar mis estudios de posgrado en la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	11	21,6	21,6	21,6
	Totalmente de acuerdo	40	78,4	78,4	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

102. Volvería a retomar mis estudios de posgrado en la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD

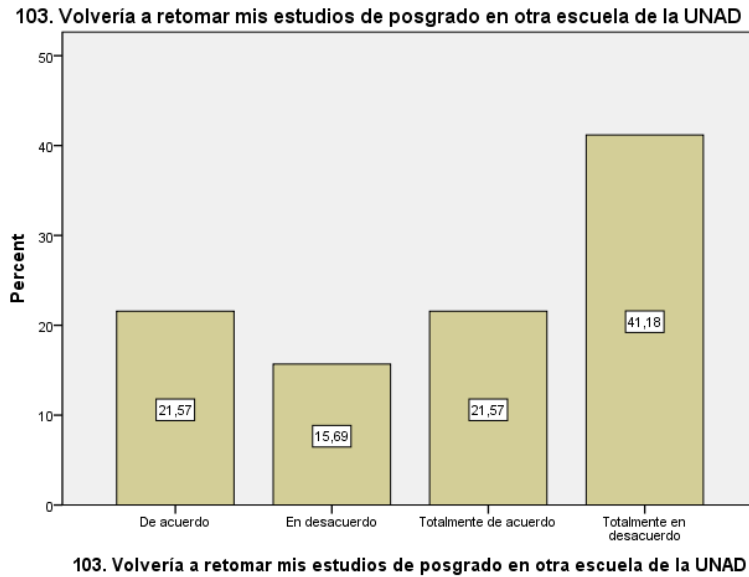


102. Volvería a retomar mis estudios de posgrado en la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD

Un 78,4% de los estudiantes que abandonaron los estudios estarían de acuerdo con volver a retomar los estudios de posgrado en la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD, mientras que un 21,6% estarían totalmente de acuerdo. Esta interpretación supone que los desertores tienen un interés marcado en volver a la universidad siempre y cuando se solucionen aspectos que han surgido en sus respuestas, el caso de la metodología, el diseño de los cursos, la evaluación y que el programa evolucione a ser una maestría es algo que permite interpretar que los estudiantes no quieren desligarse de su interés en los posgrados.

103. Volvería a retomar mis estudios de posgrado en otra escuela de la UNAD

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	11	21,6	21,6	21,6
En desacuerdo	8	15,7	15,7	37,3
Totalmente de acuerdo	11	21,6	21,6	58,8
Totalmente en desacuerdo	21	41,2	41,2	100,0
Total	51	100,0	100,0	



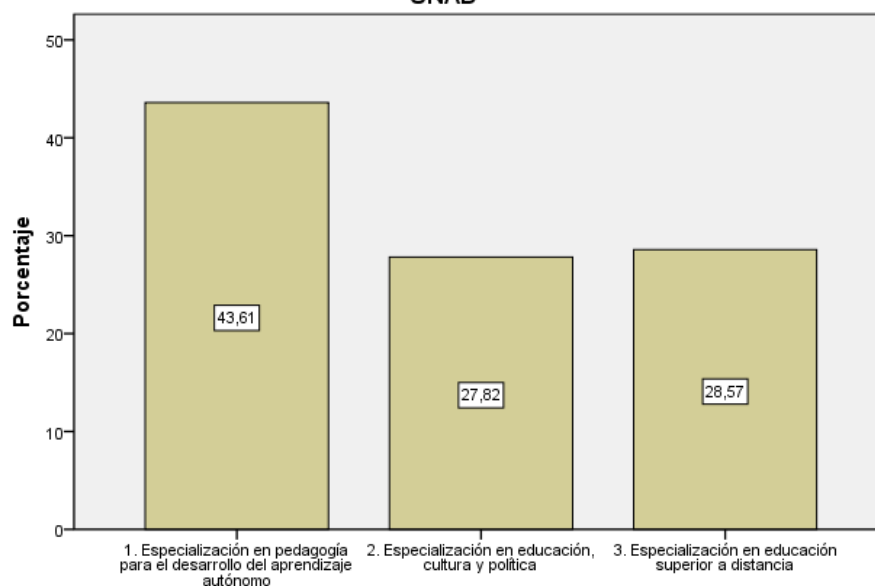
Finalmente, esta última pregunta para el cuestionario de los desertores, permite interpretar que para un 41,2% de los que respondieron estar en desacuerdo con que volverían a retomar los estudios de posgrado en otra escuela de la UNAD, un 15,7% están en desacuerdo con cambiar de escuela dado el caso de retomar los estudios. Mientras un 21,6% están de acuerdo y un 21,6% totalmente de acuerdo. Se ratifica el interés de ellos de retomar los estudios en la escuela de ciencias de la educación, y esto es coherente ya que están en el sector de la docencia la mayoría de la muestra desertora consultada, aunque no descartan en otra facultad de la universidad ya que pueden tener una mayor diversidad o teniendo en cuenta la experiencia vivida en el posgrado cambien de rumbo.

7.3 Análisis de datos de egresados

Seleccione el programa de especialización del cual usted es egresado en la UNAD

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1. Especialización en pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo	58	43,6	43,6	43,6
	2. Especialización en educación, cultura y política	37	27,8	27,8	71,4
	3. Especialización en educación superior a distancia	38	28,6	28,6	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

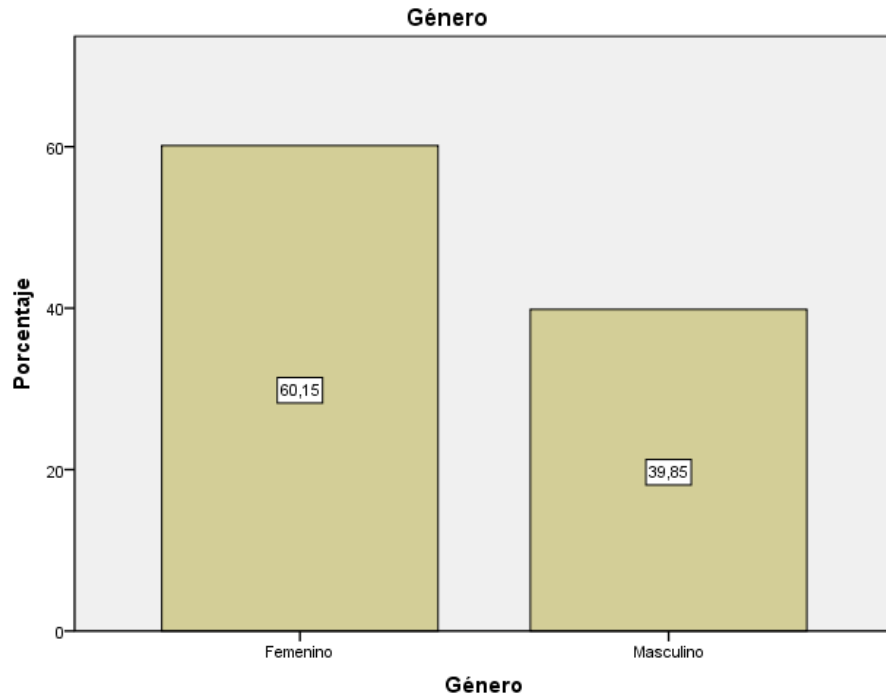
Seleccione el programa de especialización del cual usted es egresado en la UNAD



Seleccione el programa de especialización del cual usted es egresado en la UNAD

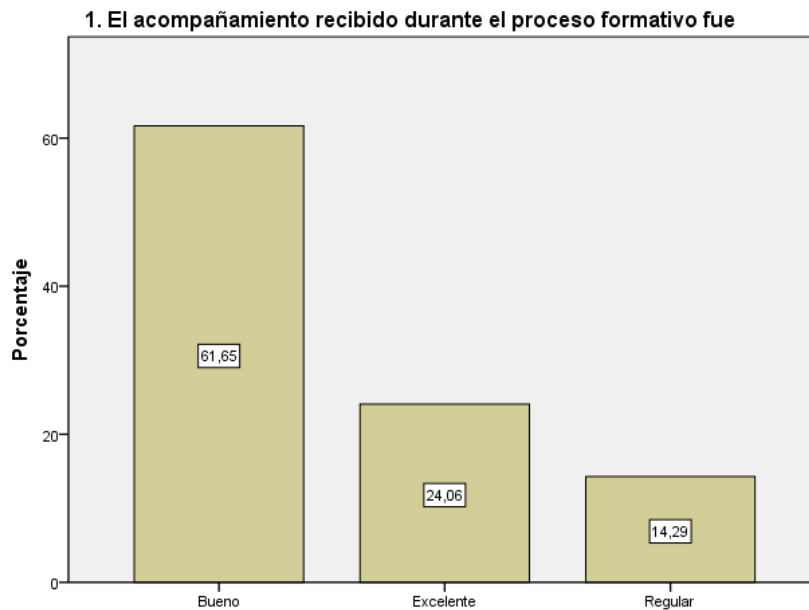
Género

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Femenino	80	60,2	60,2	60,2
	Masculino	53	39,8	39,8	100,0
	Total	133	100,0	100,0	



1. El acompañamiento recibido durante el proceso formativo fue

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bueno	82	61,7	61,7	61,7
	Excelente	32	24,1	24,1	85,7
	Regular	19	14,3	14,3	100,0
	Total	133	100,0	100,0	



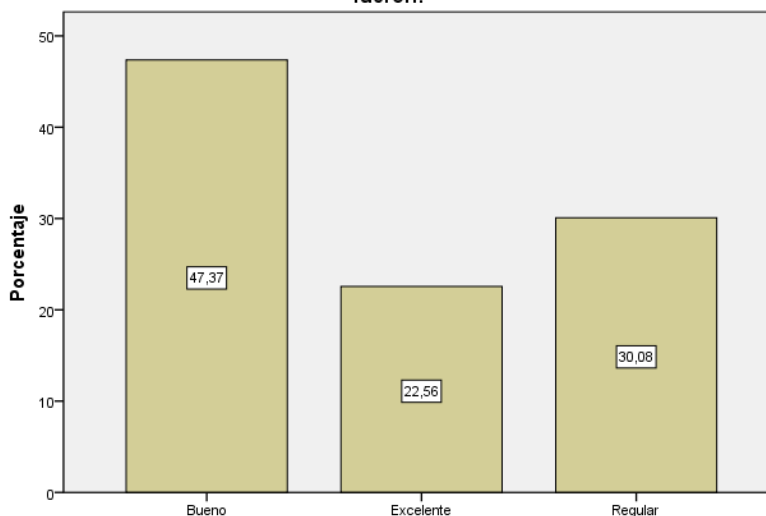
1. El acompañamiento recibido durante el proceso formativo fue

Para los egresados de los programas de posgrado, un 61,7% responden que el acompañamiento recibido durante el proceso formativo fue bueno, un 24,1 excelente y un 14,3% regular. Se infiere que los estudiantes que se graduaron del programa tienen una buena percepción sobre el acompañamiento recibido en el posgrado.

2. Las actividades realizadas tanto en el trabajo individual como en el grupal fueron:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bueno	63	47,4	47,4	47,4
	Excelente	30	22,6	22,6	69,9
	Regular	40	30,1	30,1	100,0
Total		133	100,0	100,0	

2. Las actividades realizadas tanto en el trabajo individual como en el grupal fueron:



2. Las actividades realizadas tanto en el trabajo individual como en el grupal fueron:

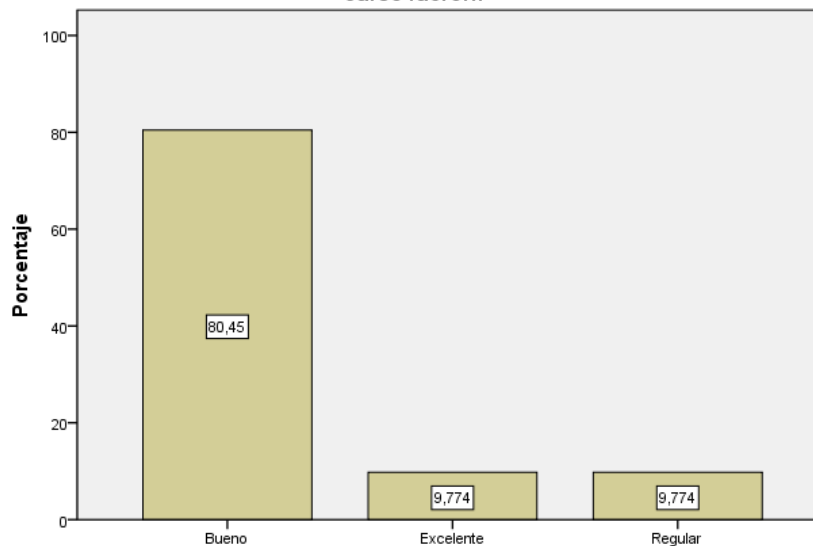
Un 47.4% de los egresados de los posgrados que respondieron el cuestionario, consideran que las actividades realizadas tanto en el trabajo individual como en el grupal fueron buenas, un 22,6% afirman que son excelentes, mientras que un 30,1% consideran que son regulares. Se interpretan estos datos concluyendo que los egresados reconocen en un alto grado estas actividades, pero también vale la pena ser revisadas ya que un 30% es un valor relativo que tampoco puede excluir de ser revisadas estrategias.

3. Las estrategias de acompañamiento por parte de los tutores y directores de curso

fueron:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Buena	107	80,5	80,5	80,5
	Excelente	13	9,8	9,8	90,2
	Regular	13	9,8	9,8	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

3. Las estrategias de acompañamiento por parte de los tutores y directores de curso fueron:



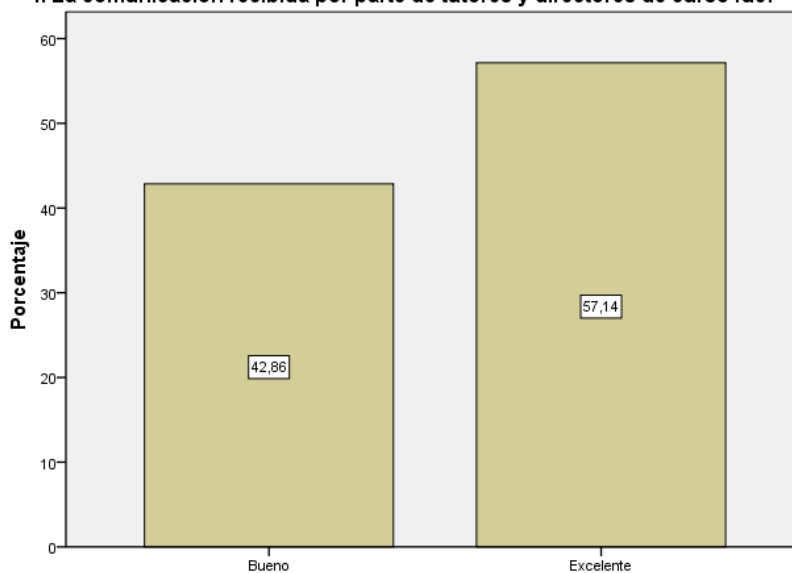
3. Las estrategias de acompañamiento por parte de los tutores y directores de curso fueron:

Un 80,5% de las respuestas de los egresados, confirman que las estrategias de acompañamiento por parte de los tutores y directores de curso fueron buenas, un 9,8% excelentes, mientras que solo un 9,8% regular. Al respecto, se puede interpretar que las estrategias de acompañamiento fueron bien recibidas por los estudiantes que se graduaron del posgrado, pero son susceptibles de ser ajustadas buscando una mejor percepción.

4. La comunicación recibida por parte de tutores y directores de curso fue:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bueno	57	42,9	42,9	42,9
	Excelente	76	57,1	57,1	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

4. La comunicación recibida por parte de tutores y directores de curso fue:

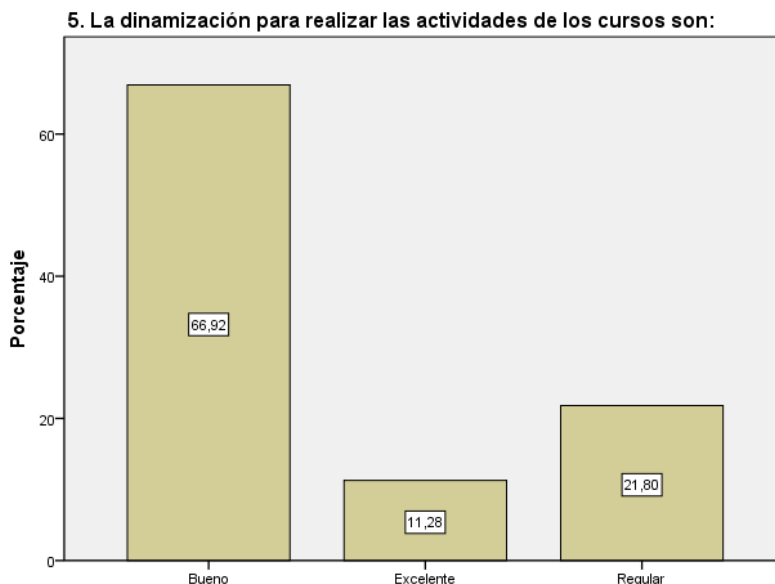


4. La comunicación recibida por parte de tutores y directores de curso fue:

En cuanto a la comunicación recibida por parte de tutores y directores de curso los egresados que respondieron el instrumento reconocen que fueron excelentes en un 57,1% y buenas en un 42,9%. Se infiere que existe una buena percepción de la comunicación recibida por directores y tutores de los cursos.

5. La dinamización para realizar las actividades de los cursos son:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Buena	89	66,9	66,9	66,9
	Excelente	15	11,3	11,3	78,2
	Regular	29	21,8	21,8	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

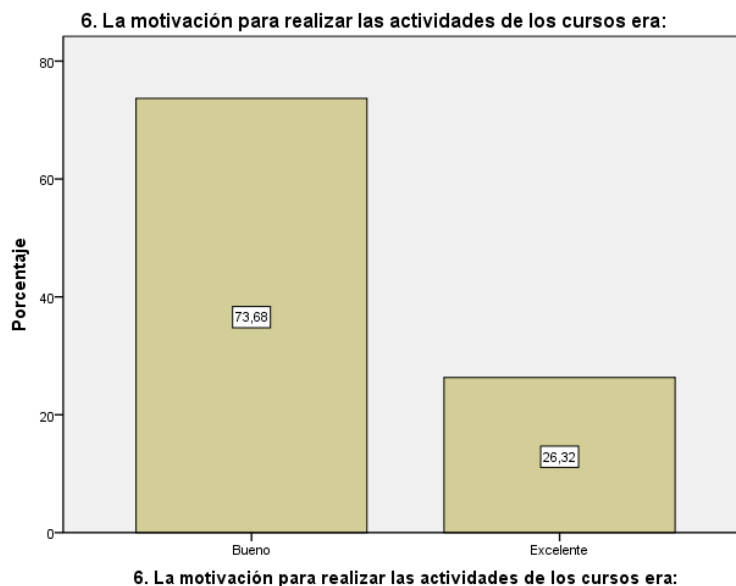


5. La dinamización para realizar las actividades de los cursos son:

Para los graduados de los posgrados, un 66,9% de quienes respondieron el cuestionario afirman que la dinamización para realizar las actividades de los cursos fueron buenas, un 21,8% regular y un 11,3% excelente. Se reconoce que los egresados están satisfechos de dicha dinamización que pueden fortalecerse dichas estrategias.

6. La motivación para realizar las actividades de los cursos era:

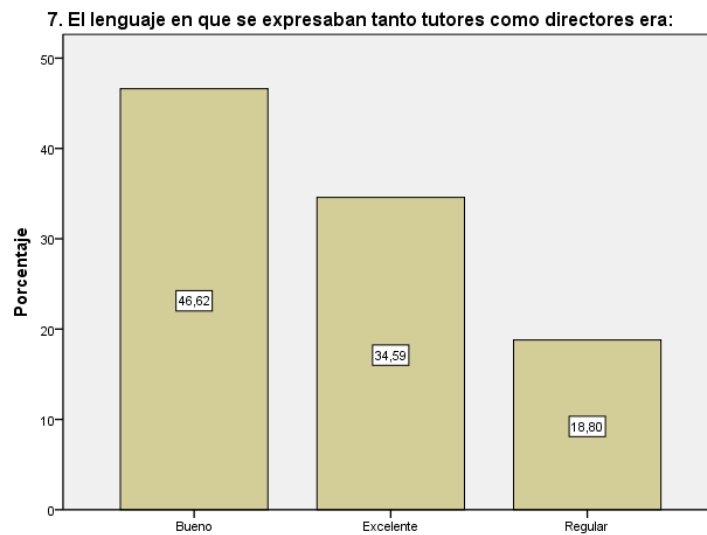
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Buena	98	73,7	73,7	73,7
	Excelente	35	26,3	26,3	100,0
	Total	133	100,0	100,0	



Un 73,7% de los egresados, responden que la motivación para realizar las actividades de los cursos era buena y un 26,3% excelente. Esta percepción confirma un alto grado de presencia de un interés por parte de dichos graduados respecto a su formación en el posgrado.

7. El lenguaje en que se expresaban tanto tutores como directores era:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Buena	62	46,6	46,6	46,6
	Excelente	46	34,6	34,6	81,2
	Regular	25	18,8	18,8	100,0
Total		133	100,0	100,0	



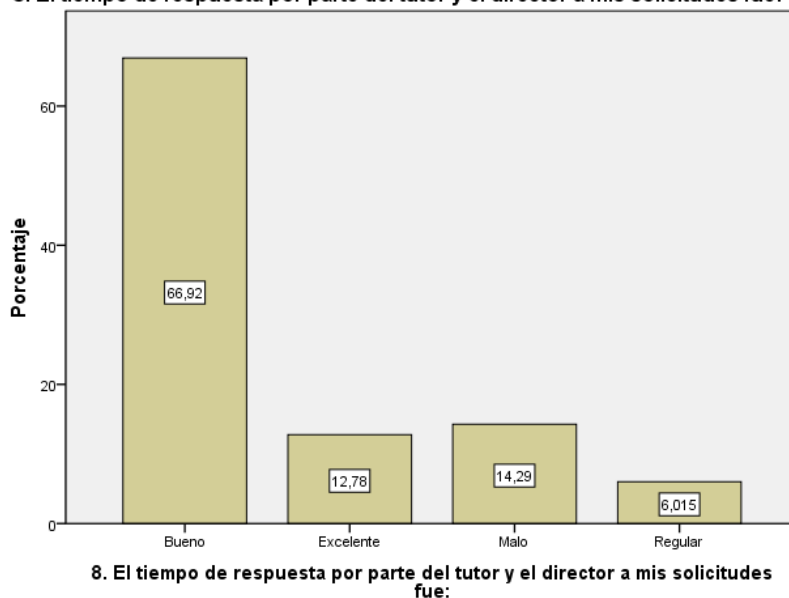
7. El lenguaje en que se expresaban tanto tutores como directores era:

Un 46,6% de los graduados responden que fue bueno el lenguaje en el que se expresaban tanto tutores como directores, un 34,6% excelente y un 18,8% regular. Aunque los datos son muy significativos y se percibe una satisfacción al respecto, se deben generar estrategias para disminuir esa percepción regular.

8. El tiempo de respuesta por parte del tutor y el director a mis solicitudes fue:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Buena	89	66,9	66,9	66,9
	Excelente	17	12,8	12,8	79,7
	Malo	19	14,3	14,3	94,0
	Regular	8	6,0	6,0	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

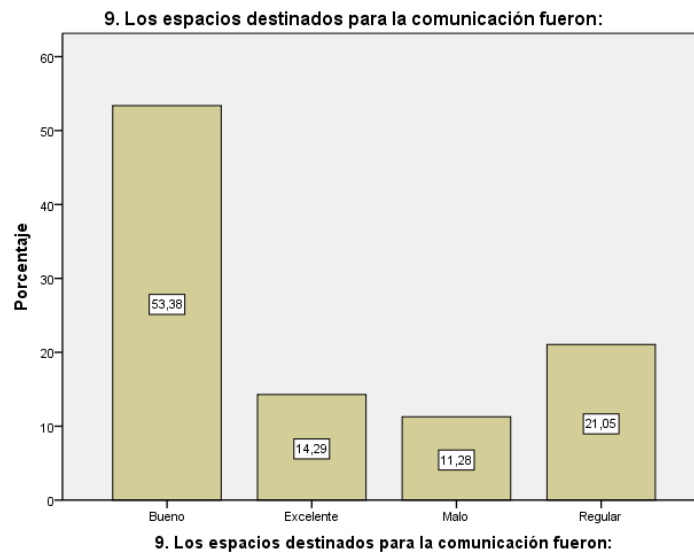
8. El tiempo de respuesta por parte del tutor y el director a mis solicitudes fue:



En cuanto al tiempo de respuesta por parte del tutor y el director a las solicitudes durante el la formación que cursaron los estudios los graduados, lo consideraron bueno en un 66,9%, malo en un 14,3%, excelente en un 12,8% y regular en un 6%. Esto permite sugerir que se deben generara acciones que garanticen una realimentación oportuna en los tiempos destinados para este proceso de corte evaluativo en los cursos de las especializaciones.

9. Los espacios destinados para la comunicación fueron:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bueno	71	53,4	53,4	53,4
	Excelente	19	14,3	14,3	67,7
	Malo	15	11,3	11,3	78,9
	Regular	28	21,1	21,1	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

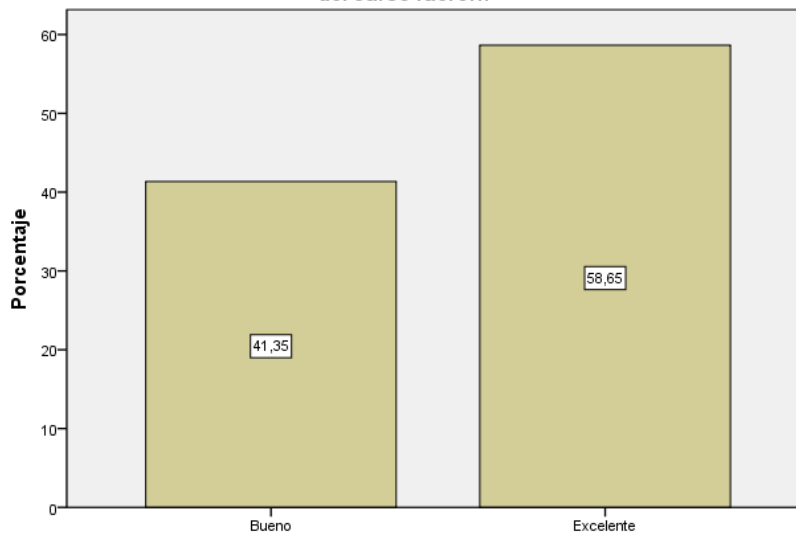


Para un 53,4% de los graduados, los espacios destinados para la comunicación fueron buenos y un 14,3% excelentes. Mientras que un 14,3% lo considero excelente y un 11,3% malo. Se interpreta que existe una percepción interesante del grupo de graduados que respondieron el instrumento pero deben fortalecerse dichos espacios como una de las bondades de la educación virtual.

10. Las orientaciones sugeridas por el tutor para el aprovechamiento académico del curso fueron:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bueno	55	41,4	41,4	41,4
	Excelente	78	58,6	58,6	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

10. Las orientaciones sugeridas por el tutor para el aprovechamiento académico del curso fueron:



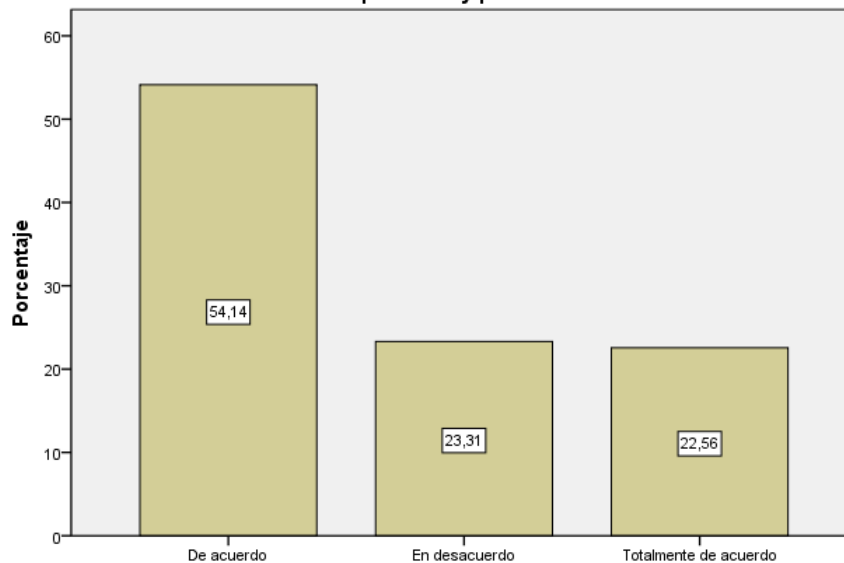
10. Las orientaciones sugeridas por el tutor para el aprovechamiento académico del curso fueron:

En cuanto a las orientaciones sugeridas por el tutor para el aprovechamiento académico del curso, un 58,6% de los graduados lo consideran excelente y un 41,4% bueno. Es decir que se reconoce una adecuada orientación en el proceso formativo por parte de los tutores a los estudiantes durante el tiempo que ellos estuvieron formándose en el posgrado.

11. Las actividades formativas de los cursos fueron significativas para mi desarrollo personal y profesional:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	72	54,1	54,1	54,1
	En desacuerdo	31	23,3	23,3	77,4
	Totalmente de acuerdo	30	22,6	22,6	100,0
Total		133	100,0	100,0	

11. Las actividades formativas de los cursos fueron significativas para mi desarrollo personal y profesional:



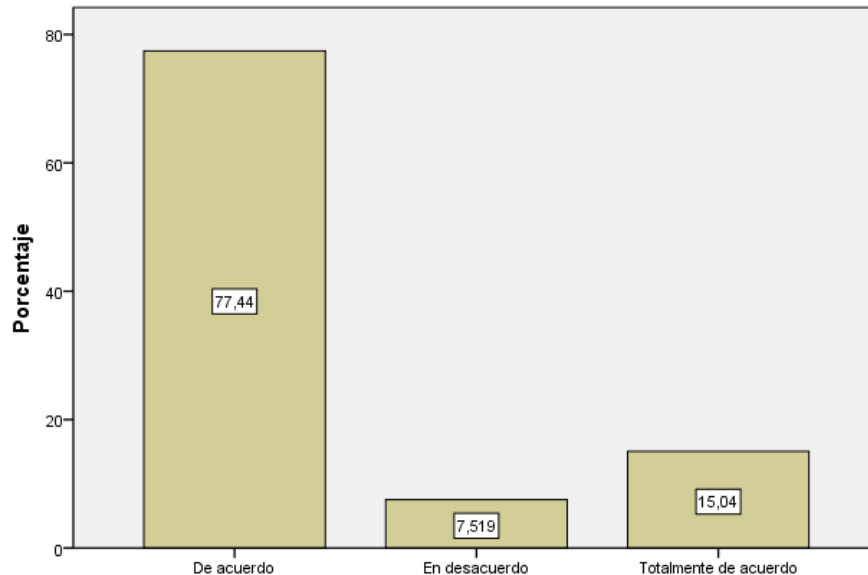
11. Las actividades formativas de los cursos fueron significativas para mi desarrollo personal y profesional:

Un 54,1% de los egresados de los programas de posgrado, responden estar de acuerdo con que las actividades formativas de los cursos fueron significativas para su desarrollo personal y profesional, así mismo un 22,6% están totalmente de acuerdo. Mientras que un 23,3% están en desacuerdo. Los graduados están satisfechos con las actividades formativas aunque deben revisarse

12. Las actividades propuestas en los cursos permitieron el desarrollo de trabajo autónomo:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	103	77,4	77,4	77,4
	En desacuerdo	10	7,5	7,5	85,0
	Totalmente de acuerdo	20	15,0	15,0	100,0
Total		133	100,0	100,0	

12. Las actividades propuestas en los cursos permitieron el desarrollo de trabajo autónomo:



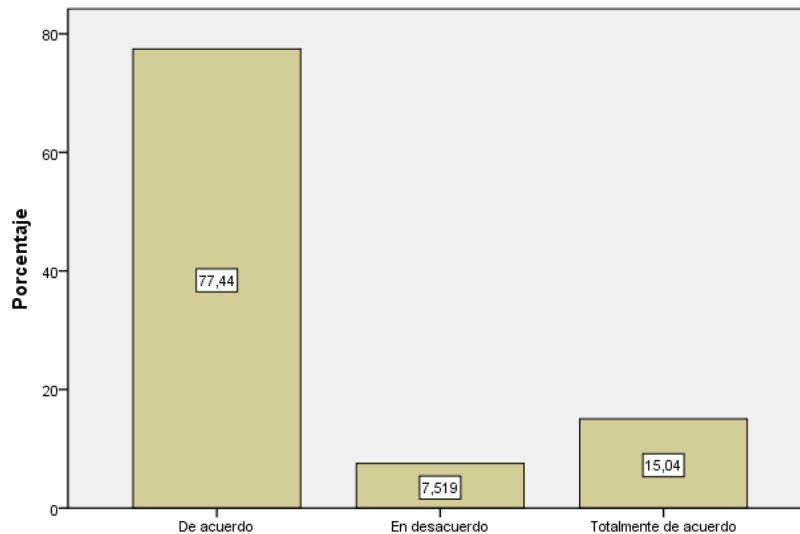
12. Las actividades propuestas en los cursos permitieron el desarrollo de trabajo autónomo:

Un 77,4% de los graduados de los programas de posgrado, que respondieron el cuestionario consideran estar de acuerdo con que las actividades propuestas en los cursos permitieron el desarrollo de trabajo autónomo. Un 15% están totalmente de acuerdo y solo un 7,5% en desacuerdo.

13. Las actividades propuestas en los cursos permitieron el desarrollo de trabajo colaborativo:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	103	77,4	77,4	77,4
	En desacuerdo	10	7,5	7,5	85,0
	Totalmente de acuerdo	20	15,0	15,0	100,0
Total		133	100,0	100,0	

13. Las actividades propuestas en los cursos permitieron el desarrollo de trabajo colaborativo:



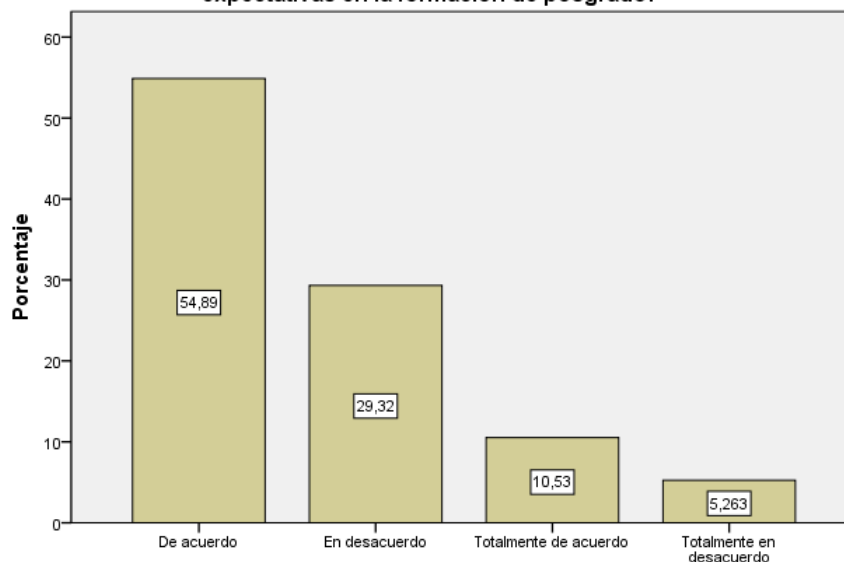
13. Las actividades propuestas en los cursos permitieron el desarrollo de trabajo colaborativo:

Un 77,4% de los graduados de los programas de posgrado, que respondieron el cuestionario consideran estar de acuerdo con que las actividades propuestas en los cursos permitieron el desarrollo de trabajo colaborativo. Un 15% están totalmente de acuerdo y solo un 7,5% en desacuerdo.

14. Las actividades formativas de los cursos estuvieron acordes con mis expectativas en la formación de posgrado:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	73	54,9	54,9	54,9
	En desacuerdo	39	29,3	29,3	84,2
	Totalmente de acuerdo	14	10,5	10,5	94,7
	Totalmente en desacuerdo	7	5,3	5,3	100,0
Total		133	100,0	100,0	

14. Las actividades formativas de los cursos estuvieron acordes con mis expectativas en la formación de posgrado:



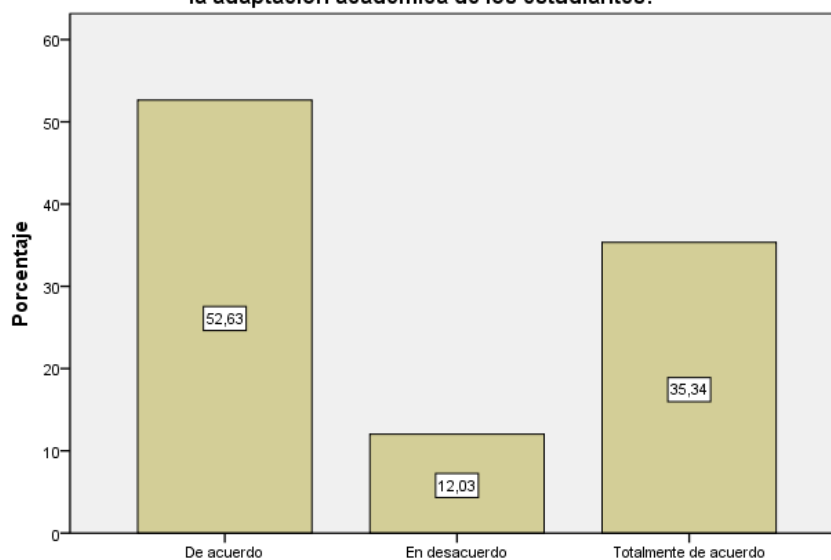
14. Las actividades formativas de los cursos estuvieron acordes con mis expectativas en la formación de posgrado:

En cuanto a si las actividades formativas de los cursos estuvieron acordes con las expectativas en la formación de posgrado, los graduados responden estar de acuerdo en un 54,9%, y un 10,5% totalmente de acuerdo. Mientras que un 29,3% están en desacuerdo y un 5,3% en total desacuerdo. Dichos datos confirman que existe una conformidad por parte de los egresados aunque más de un 30% de insatisfacción, vale la pena ser revisadas las actividades formativas de los cursos con el fin de estar acordes con los intereses del estudiantado.

15. La información proporcionada por los tutores fue suficiente y relevante para la adaptación académica de los estudiantes:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	70	52,6	52,6	52,6
	En desacuerdo	16	12,0	12,0	64,7
	Totalmente de acuerdo	47	35,3	35,3	100,0
Total		133	100,0	100,0	

15. La información proporcionada por los tutores fue suficiente y relevante para la adaptación académica de los estudiantes:

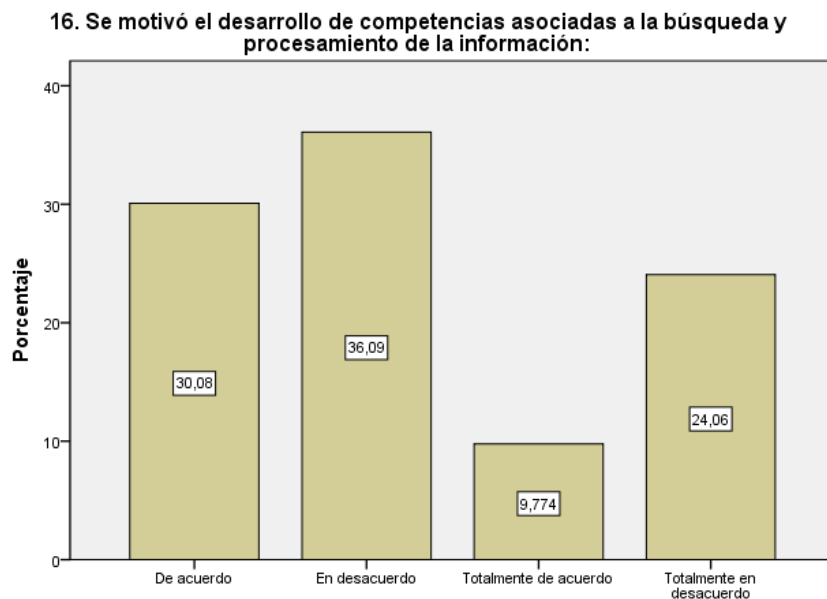


15. La información proporcionada por los tutores fue suficiente y relevante para la adaptación académica de los estudiantes:

Respecto a si la información proporcionada por los tutores fue suficiente y relevante para la adaptación académica de los estudiantes, los graduados que respondieron el cuestionario están de acuerdo en un 52,6% y totalmente de acuerdo en un 35,3%, solo un 12% responde no estar de acuerdo. Esto confirma un alto grado de satisfacción por parte de los graduados respecto a éste ítem.

16. Se motivó el desarrollo de competencias asociadas a la búsqueda y procesamiento de la información:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	40	30,1	30,1	30,1
	En desacuerdo	48	36,1	36,1	66,2
	Totalmente de acuerdo	13	9,8	9,8	75,9
	Totalmente en desacuerdo	32	24,1	24,1	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

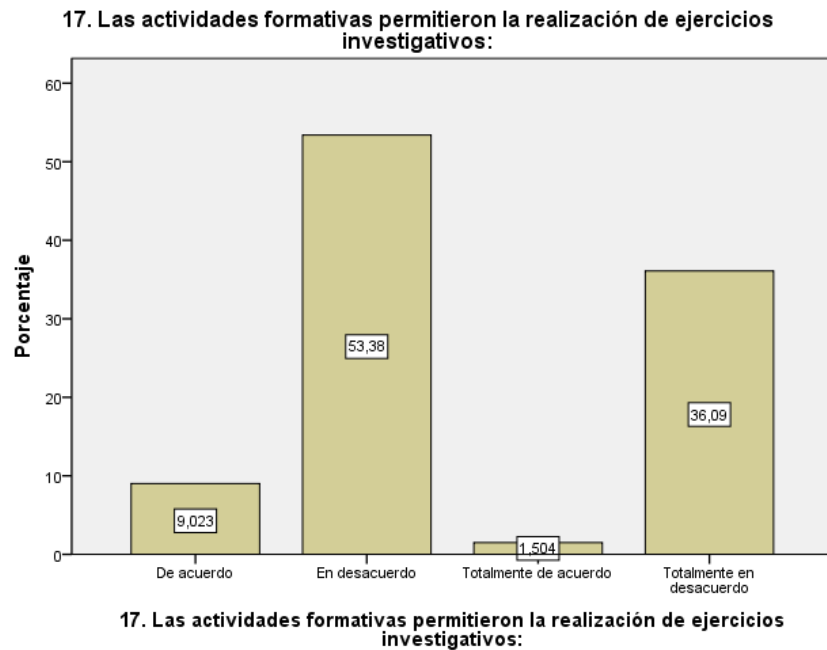


16. Se motivó el desarrollo de competencias asociadas a la búsqueda y procesamiento de la información:

Un 36,1% de los graduados respondieron estar en desacuerdo si se motivó el desarrollo de competencias asociadas a la búsqueda y procesamiento de la información, y un 24,1% totalmente en desacuerdo. Mientras que un 30,1% estuvieron de acuerdo y un 9,8% totalmente de acuerdo. Se interpreta que existe una necesidad de fortalecer este aspecto relacionado con la búsqueda y procesamiento de la información, ya que se identifica realmente una insatisfacción en el desarrollo de estas competencias durante el posgrado.

17. Las actividades formativas permitieron la realización de ejercicios investigativos:

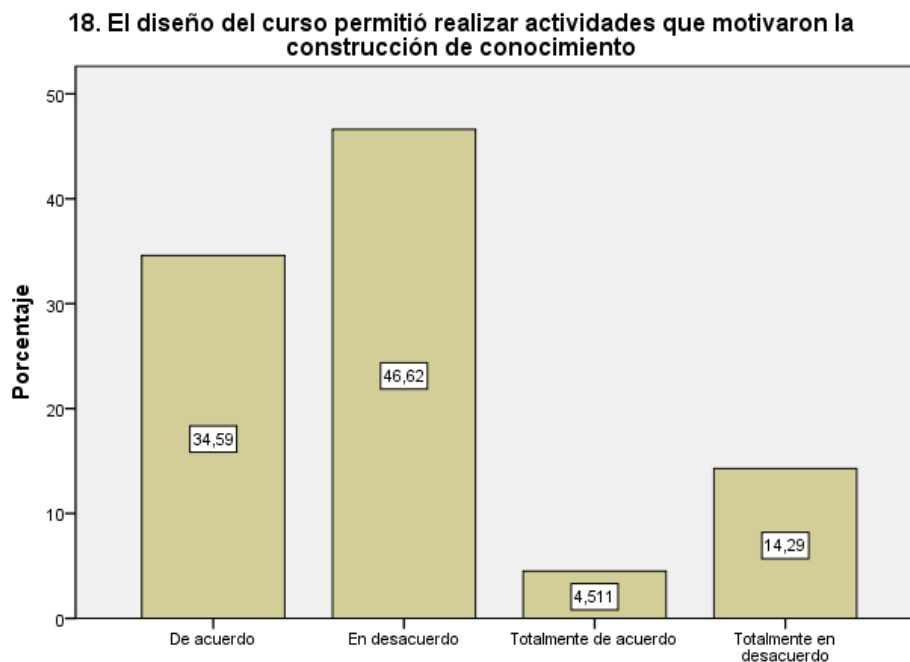
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	12	9,0	9,0	9,0
	En desacuerdo	71	53,4	53,4	62,4
	Totalmente de acuerdo	2	1,5	1,5	63,9
	Totalmente en desacuerdo	48	36,1	36,1	100,0
	Total	133	100,0	100,0	



En cuanto a si las actividades formativas permitieron la realización de ejercicios investigativos, los graduados que respondieron el instrumento están en desacuerdo, en un 53,4% y totalmente en desacuerdo en un 36,1%. Mientras que solo un 9% están de acuerdo y un 1,5% totalmente de acuerdo. Estos datos permiten inferir que en el programa realmente se debe incrementar el desarrollo de actividades que potencien la competencia investigativa por parte de los estudiantes, con el fin de fortalecer la oferta formativa del posgrado.

18. El diseño del curso permitió realizar actividades que motivaron la construcción de conocimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	46	34,6	34,6	34,6
	En desacuerdo	62	46,6	46,6	81,2
	Totalmente de acuerdo	6	4,5	4,5	85,7
	Totalmente en desacuerdo	19	14,3	14,3	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

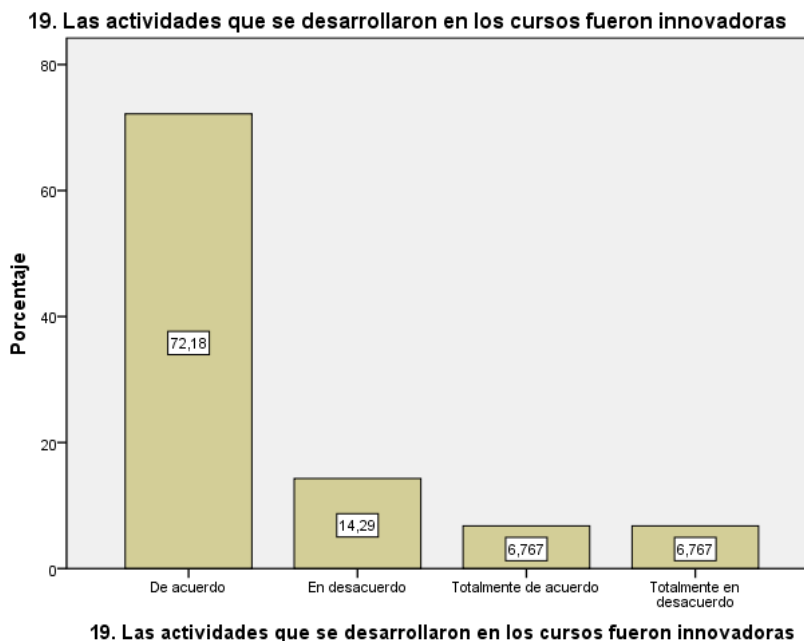


18. El diseño del curso permitió realizar actividades que motivaron la construcción de conocimiento

Para los egresados de los programas de posgrado de la escuela de ciencias de la educación, un 46,6% están en desacuerdo con que el diseño del curso permitió realizar actividades que motivaron la construcción de conocimiento, un 14,3% están en total desacuerdo. Mientras que un 34,6% están de acuerdo y 4,5% totalmente de acuerdo. Se concluye que realmente el diseño de los cursos debe ser verificado con el fin de fortalecerse y responder a los intereses y necesidades del sector educativo.

19. Las actividades que se desarrollaron en los cursos fueron innovadoras

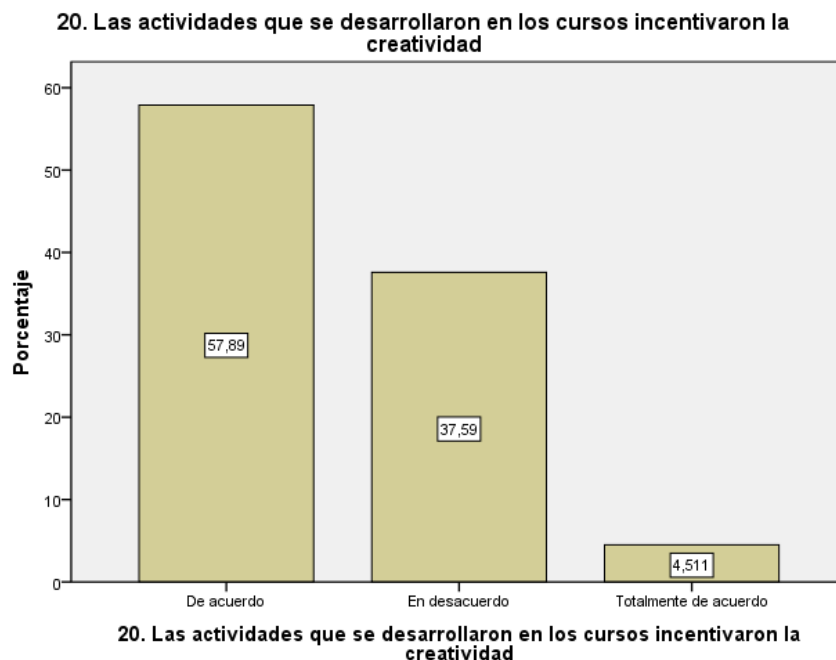
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	96	72,2	72,2	72,2
	En desacuerdo	19	14,3	14,3	86,5
	Totalmente de acuerdo	9	6,8	6,8	93,2
	Totalmente en desacuerdo	9	6,8	6,8	100,0
	Total	133	100,0	100,0	



Un 72,2% de los egresados que respondieron el instrumento estuvieron de acuerdo con que las actividades que se desarrollaron en los cursos fueron innovadoras y un 6,8% totalmente de acuerdo. Mientras que un 14,3% están en desacuerdo y un 6,8% totalmente en desacuerdo. Se analiza que los egresados estuvieron conformes con la innovación que caracterizaba a las actividades desarrolladas en los cursos.

20. Las actividades que se desarrollaron en los cursos incentivaron la creatividad

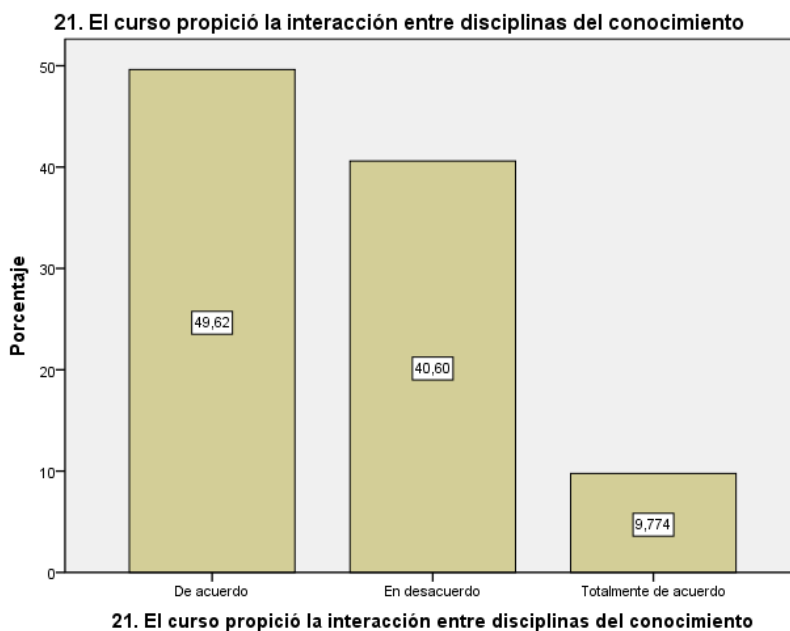
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	77	57,9	57,9	57,9
	En desacuerdo	50	37,6	37,6	95,5
	Totalmente de acuerdo	6	4,5	4,5	100,0
	Total	133	100,0	100,0	



En cuanto a si las actividades que se desarrollaron en los cursos incentivaron la creatividad, los egresados de los programas de posgrado que respondieron el cuestionario están de acuerdo en un 57,9% y totalmente de acuerdo en un 4,5%. Así mismo un 37,6% están en desacuerdo. Estos datos confirman la necesidad de fomentar al interior de los cursos un replanteamiento de las actividades que incentiven la creatividad.

21. El curso propició la interacción entre disciplinas del conocimiento

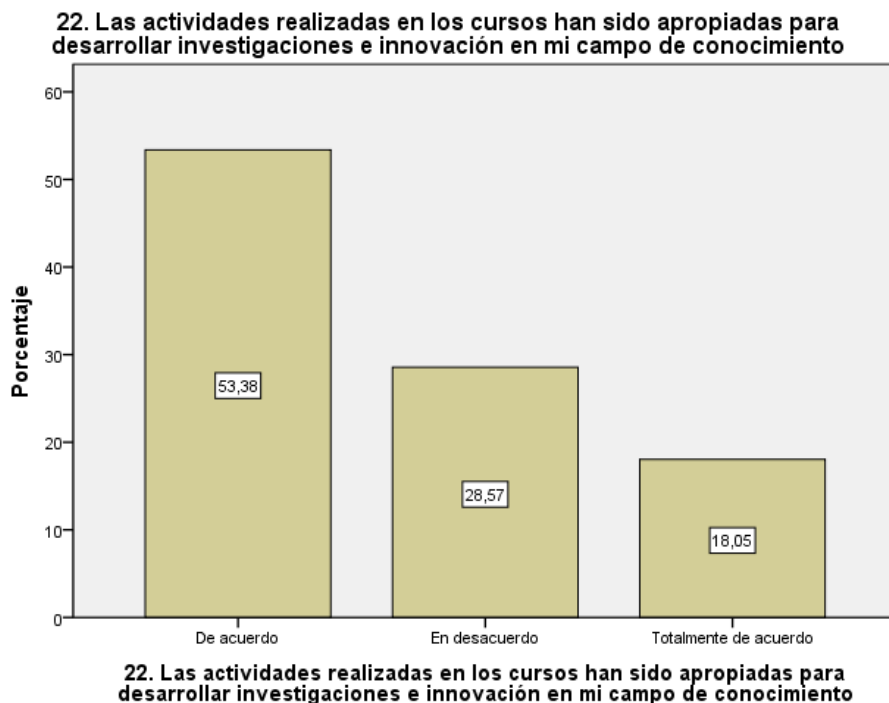
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	66	49,6	49,6	49,6
	En desacuerdo	54	40,6	40,6	90,2
	Totalmente de acuerdo	13	9,8	9,8	100,0
Total		133	100,0	100,0	



Acerca si el curso propició la interacción entre disciplinas del conocimiento un 49,6% de los egresados respondieron estar de acuerdo y un 9,8% totalmente de acuerdo. Mientras que un 40,6% estuvieron en desacuerdo. Este aspecto amerita que se desarrollen acciones conducentes al interior de los cursos que potencien la interdisciplinariedad como uno de los factores que más se requieren en las características de los posgrados en el tema educativo como los que

22. Las actividades realizadas en los cursos han sido apropiadas para desarrollar investigaciones e innovación en mi campo de conocimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	71	53,4	53,4	53,4
	En desacuerdo	38	28,6	28,6	82,0
	Totalmente de acuerdo	24	18,0	18,0	100,0
Total		133	100,0	100,0	

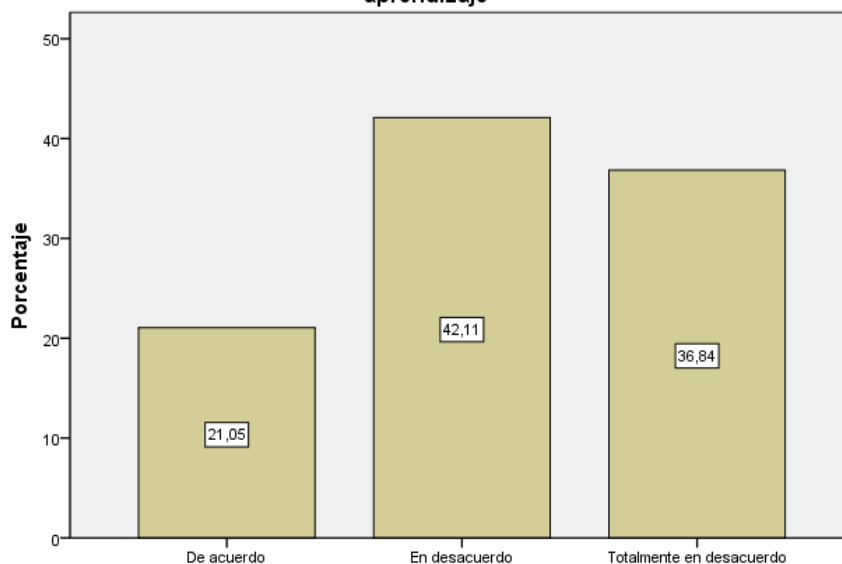


Un 53,4% de los egresados que respondieron el instrumento, consideran estar de acuerdo con que las actividades realizadas en los cursos han sido apropiadas para desarrollar investigaciones e innovación en mi campo de conocimiento. Un 18% están totalmente de acuerdo y un 28,6% están en desacuerdo. Esto permite inferir que las actividades deben ser diseñadas hacia la investigación e innovación en el campo de conocimiento relacionado en el campo de los posgrados de la escuela de ciencias de la educación.

23. Los recursos y herramientas con las que cuentan los cursos favorecieron el aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	28	21,1	21,1	21,1
	En desacuerdo	56	42,1	42,1	63,2
	Totalmente en desacuerdo	49	36,8	36,8	100,0
Total		133	100,0	100,0	

23. Los recursos y herramientas con las que cuentan los cursos favorecieron el aprendizaje



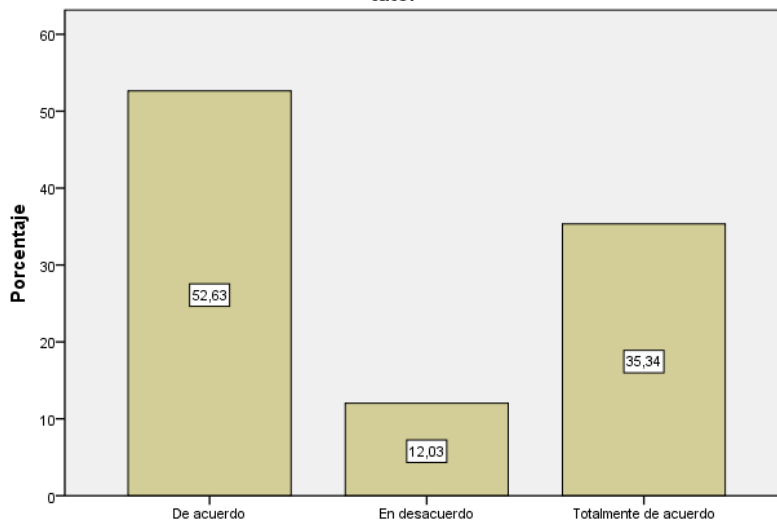
23. Los recursos y herramientas con las que cuentan los cursos favorecieron el aprendizaje

Con respecto a si los recursos y herramientas con las que cuentan los cursos favorecieron el aprendizaje los egresados responden estar en desacuerdo en un 42,1% y un 36,8% totalmente en desacuerdo. Solo un 21,1% está de acuerdo con que esos recursos con que cuentan los espacios formativos del posgrado potencian el aprendizaje. Dichos datos permiten inferir que los cursos del posgrado deben desarrollar herramientas que potencien el aprendizaje, a partir del diseño y apropiación de recursos educativos pertinentes para la formación.

24. Los recursos con los que cuenta el curso facilitaron la comunicación con el tutor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	70	52,6	52,6	52,6
	En desacuerdo	16	12,0	12,0	64,7
	Totalmente de acuerdo	47	35,3	35,3	100,0
Total		133	100,0	100,0	

24. Los recursos con los que cuenta el curso facilitaron la comunicación con el tutor



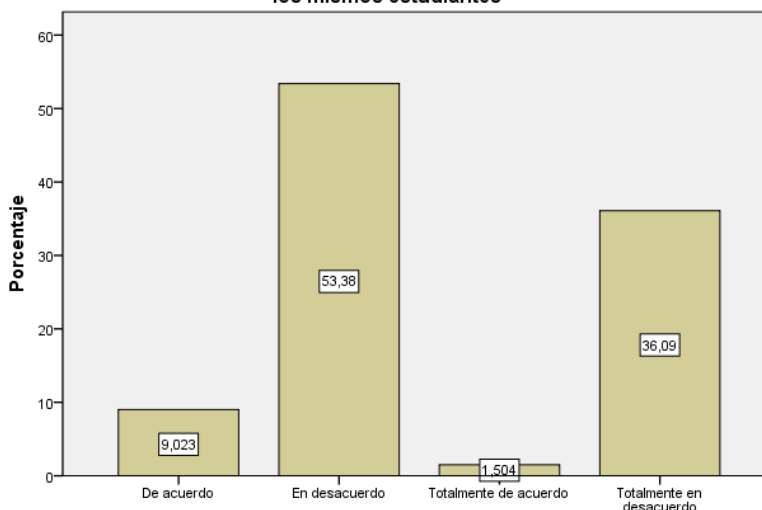
24. Los recursos con los que cuenta el curso facilitaron la comunicación con el tutor

Un 52,6% de los egresados de los posgrados que respondieron el instrumento, están de acuerdo con que los recursos con que cuenta el curso facilitaron la comunicación con el tutor, un 35,3% están totalmente de acuerdo y un 12% están en desacuerdo. Es decir que los recursos de comunicación son los suficientes para lograr la interacción con los estudiantes aunque pueden ser susceptibles de ser perfeccionados.

25. Los recursos con los que cuenta el curso facilitaron la comunicación entre los mismos estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	12	9,0	9,0	9,0
	En desacuerdo	71	53,4	53,4	62,4
	Totalmente de acuerdo	2	1,5	1,5	63,9
	Totalmente en desacuerdo	48	36,1	36,1	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

25. Los recursos con los que cuenta el curso facilitaron la comunicación entre los mismos estudiantes

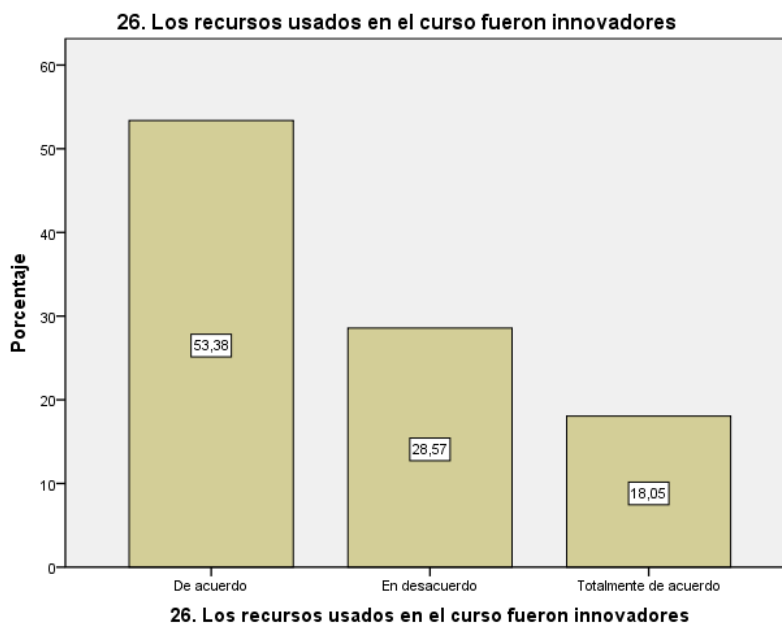


25. Los recursos con los que cuenta el curso facilitaron la comunicación entre los mismos estudiantes

Para los egresados un 53,4% que respondieron el instrumento están en desacuerdo acerca de los recursos con los que cuenta el curso facilitaron la comunicación entre los mismos estudiantes, un 36,1% en total desacuerdo. Mientras que solo un 9% están de acuerdo y un 1,5% totalmente de acuerdo con estos recursos. Lo anterior permite definir que se deben pensar recursos para la interacción entre los mismos estudiantes con el fin de potenciar el aprendizaje desde lo colaborativo, lo cooperativo y lo significativo al interior de los cursos.

26. Los recursos usados en el curso fueron innovadores

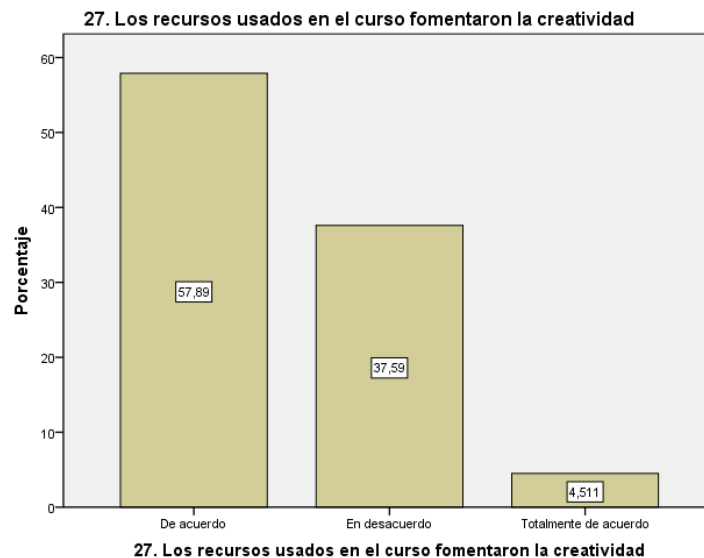
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	71	53,4	53,4	53,4
	En desacuerdo	38	28,6	28,6	82,0
	Totalmente de acuerdo	24	18,0	18,0	100,0
	Total	133	100,0	100,0	



Para los egresados, un 53,4% de los que respondieron el instrumento están de acuerdo con que los recursos usados en el curso fueron innovadores, un 18% estuvieron totalmente de acuerdo. Mientras que un 28,6% estuvieron en desacuerdo. Los datos confirman que existe una satisfacción por parte de los graduados frente a este aspecto, sin embargo es conveniente que el diseño de esos recursos sea innovador, buscando que sean del agrado de los estudiantes.

27. Los recursos usados en el curso fomentaron la creatividad

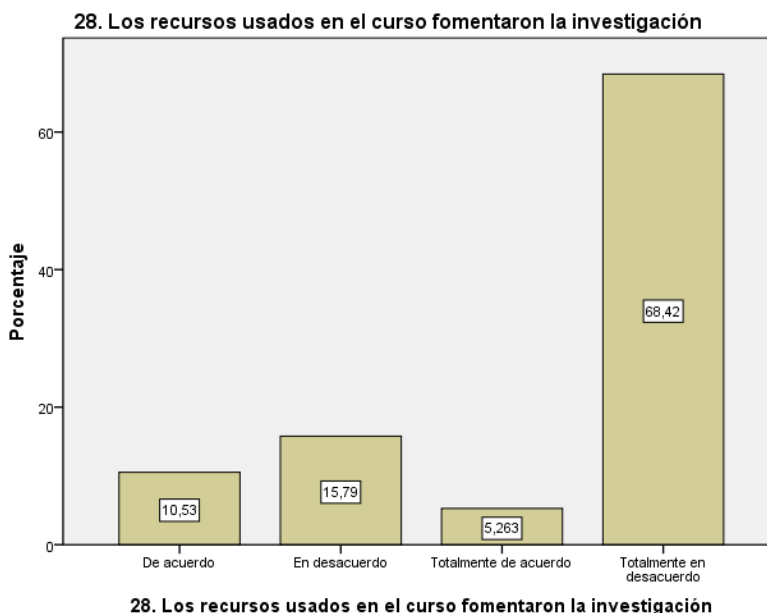
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	77	57,9	57,9	57,9
	En desacuerdo	50	37,6	37,6	95,5
	Totalmente de acuerdo	6	4,5	4,5	100,0
Total		133	100,0	100,0	



Un 57,9% de los egresados que responden el cuestionario están de acuerdo con que los recursos usados en el curso fomentaron la creatividad, así mismo un 4,5% estuvieron totalmente de acuerdo. Mientras que un 37,6% en desacuerdo, lo cual aunque permite interpretar que los estudiantes están conformes con dichos recursos, es vital que dichos recursos sean diseñados hacia el fomento de la creatividad, como uno de los factores importantes a tener en cuenta en la formación de los especialistas.

28. Los recursos usados en el curso fomentaron la investigación

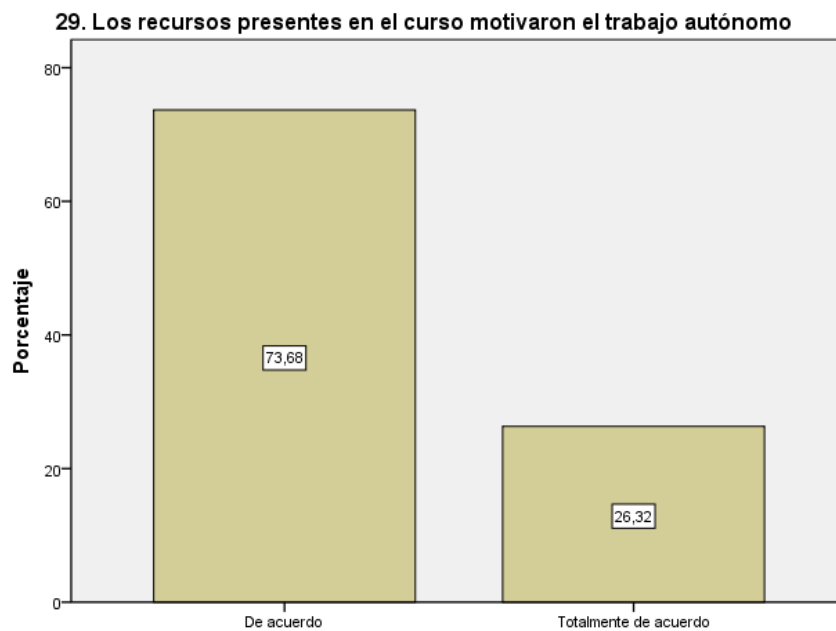
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	14	10,5	10,5	10,5
	En desacuerdo	21	15,8	15,8	26,3
	Totalmente de acuerdo	7	5,3	5,3	31,6
Totalmente en desacuerdo		91	68,4	68,4	100,0
Total		133	100,0	100,0	



Un 68,4% de los egresados que respondieron el cuestionario, están en total desacuerdo con que los recursos usados en el curso fomentaron la investigación, un 15,8% están en desacuerdo. Ahora, un 10,5% están de acuerdo y un 5,3% totalmente de acuerdo. Los datos permiten interpretar que los graduados encuentran una falencia en los recursos que fomentan la investigación los cuales deben ser mejorados con el fin de fortalecer la formación del estudiantado.

29. Los recursos presentes en el curso motivaron el trabajo autónomo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	98	73,7	73,7	73,7
	Totalmente de acuerdo	35	26,3	26,3	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

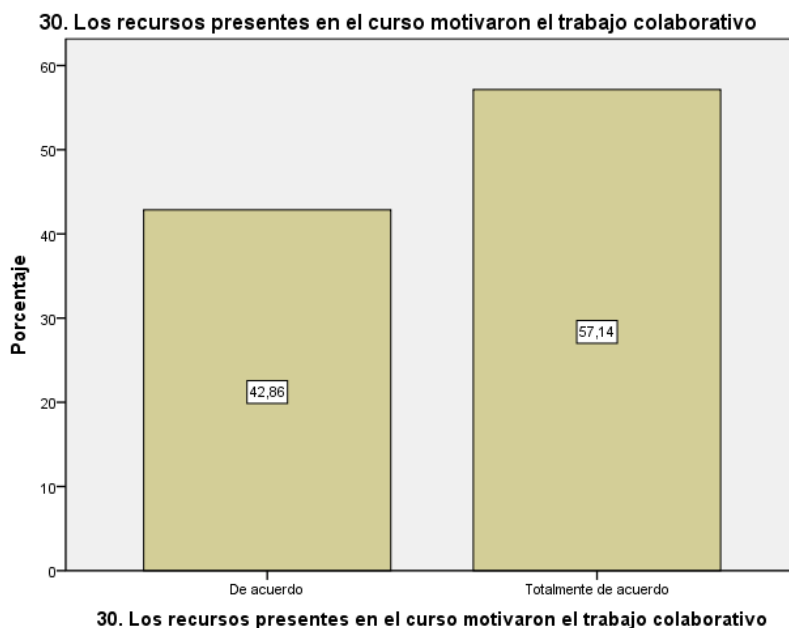


29. Los recursos presentes en el curso motivaron el trabajo autónomo

Un 73,3% de los graduados responden estar de acuerdo con que los recursos presentes en el curso motivaron el trabajo autónomo y un 26,3% están totalmente de acuerdo. Los anteriores datos permiten concluir que el curso cumplía con dichas condiciones de fomento del aprendizaje autónomo.

30. Los recursos presentes en el curso motivaron el trabajo colaborativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	57	42,9	42,9	42,9
	Totalmente de acuerdo	76	57,1	57,1	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

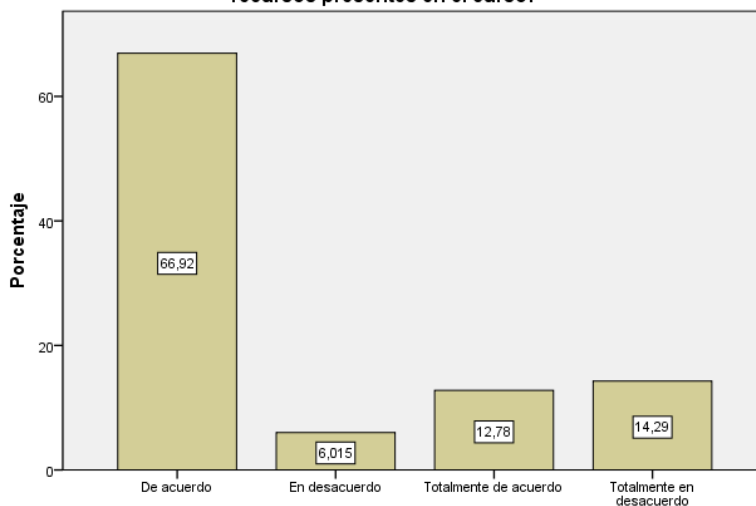


Un 57,1% de los graduados responden estar totalmente de acuerdo con que los recursos presentes en el curso motivaron el trabajo colaborativo y un 42,9% están de acuerdo. Los anteriores datos permiten concluir que el curso cumplía con dichas condiciones de fomento del aprendizaje colaborativo.

31. Las actividades de trabajo autónomo se realizaron adecuadamente con los recursos presentes en el curso:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	89	66,9	66,9	66,9
	En desacuerdo	8	6,0	6,0	72,9
	Totalmente de acuerdo	17	12,8	12,8	85,7
	Totalmente en desacuerdo	19	14,3	14,3	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

31. Las actividades de trabajo autónomo se realizaron adecuadamente con los recursos presentes en el curso:



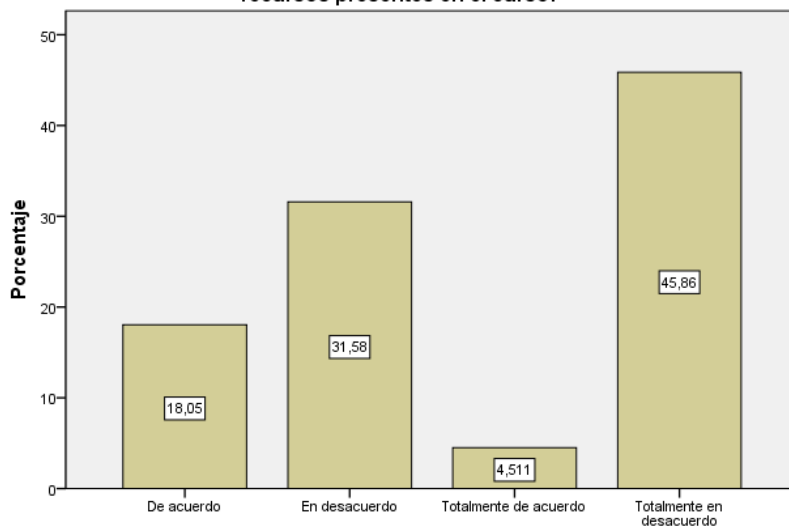
31. Las actividades de trabajo autónomo se realizaron adecuadamente con los recursos presentes en el curso:

Para los graduados de las especializaciones, un 66,9% de los encuestados que respondieron el cuestionario, están de acuerdo con que las actividades de trabajo autónomo, se realizaron adecuadamente con los recursos presentes en el curso y un 12,8% están totalmente de acuerdo. Mientras que un 14% están en total desacuerdo y un 6% en desacuerdo. Los datos permiten analizar que aunque existe una conformidad de los egresados, tener casi un 20% de insatisfacción de dichas actividades deben ser revisadas.

32. Las actividades de trabajo colaborativo se realizaron adecuadamente con los recursos presentes en el curso:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	24	18,0	18,0	18,0
	En desacuerdo	42	31,6	31,6	49,6
	Totalmente de acuerdo	6	4,5	4,5	54,1
	Totalmente en desacuerdo	61	45,9	45,9	100,0
Total		133	100,0	100,0	

32. Las actividades de trabajo colaborativo se realizaron adecuadamente con los recursos presentes en el curso:



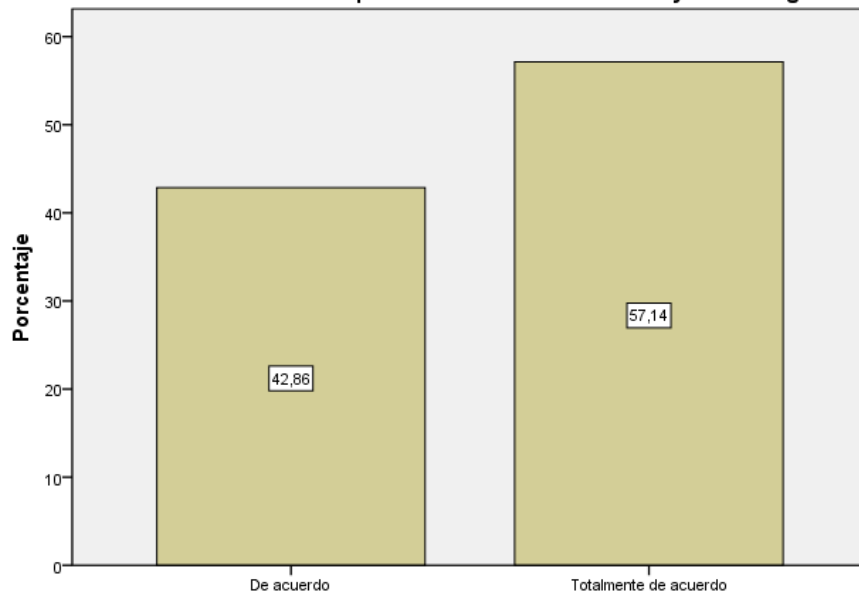
32. Las actividades de trabajo colaborativo se realizaron adecuadamente con los recursos presentes en el curso:

Un 45,9% de los egresados responden estar en total desacuerdo con que las actividades de trabajo colaborativo, se realizaron adecuadamente con los recursos presentes en el curso. Un 31,6% están en desacuerdo. Mientras que un 18% están de acuerdo y un 4,5% en total desacuerdo. Esto permite interpretar que se hace necesario el desarrollo de estrategias que permitan el diseño adecuado de recursos para fortalecer las actividades de trabajo colaborativo.

33. Los contenidos del curso se presentaron adecuadamente y fueron legibles:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	57	42,9	42,9	42,9
	Totalmente de acuerdo	76	57,1	57,1	100,0
Total		133	100,0	100,0	

33. Los contenidos del curso se presentaron adecuadamente y fueron legibles:

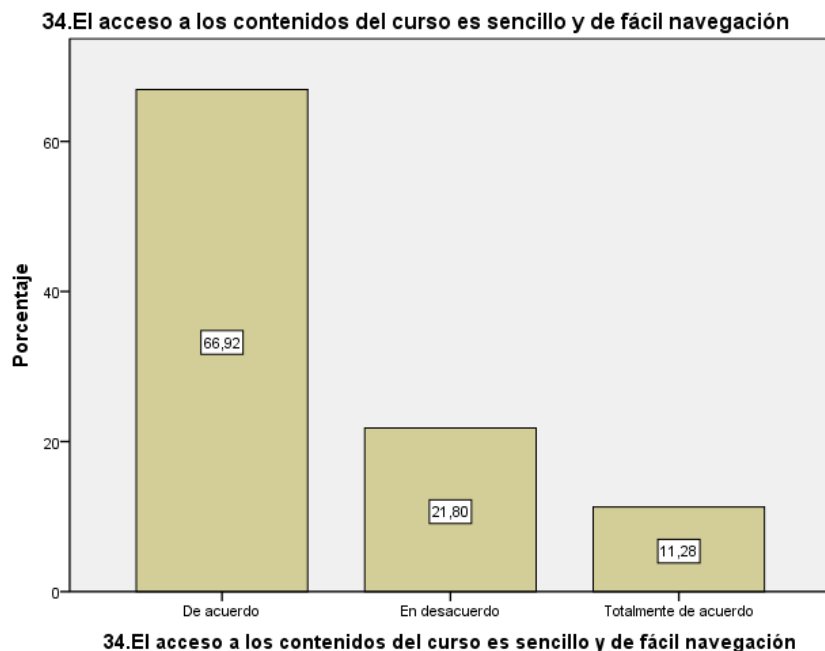


33. Los contenidos del curso se presentaron adecuadamente y fueron legibles:

Un 57,1% de los graduados que respondieron el instrumento, están totalmente de acuerdo con que los contenidos del curso se presentaron adecuadamente y fueron legibles, y un 42,9% están de acuerdo. Se concluye que los egresados estuvieron muy satisfechos con la presentación y legibilidad de los contenidos de sus cursos en los cuales se formaron.

34.El acceso a los contenidos del curso es sencillo y de fácil navegación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	89	66,9	66,9	66,9
	En desacuerdo	29	21,8	21,8	88,7
	Totalmente de acuerdo	15	11,3	11,3	100,0
Total		133	100,0	100,0	

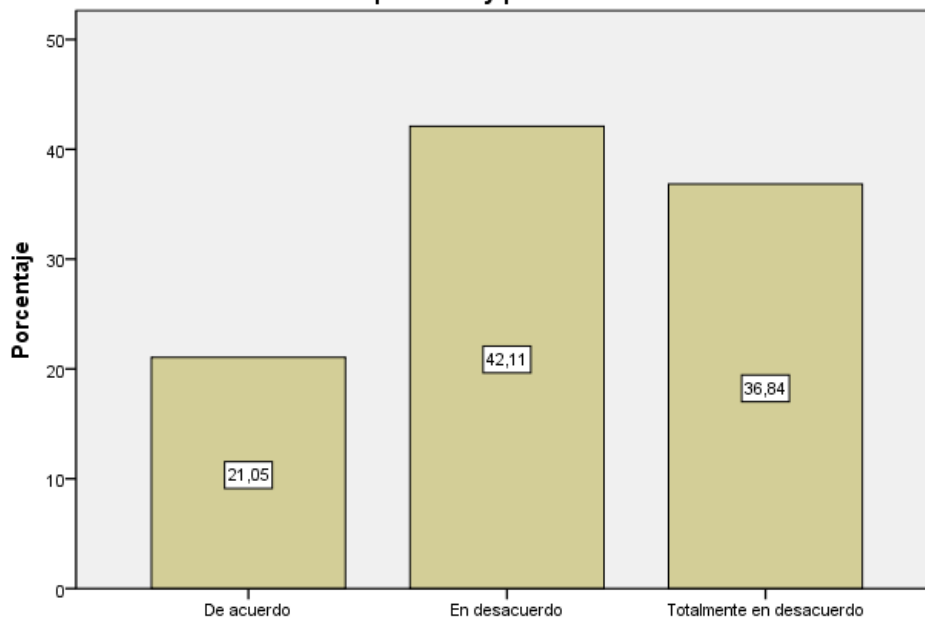


Un 66,9% de los egresados que respondieron el instrumento están de acuerdo con que el acceso a los contenidos del curso es sencillo y de fácil navegación, un 11,3% manifiestan estar totalmente de acuerdo. Mientras que un 21,8% de ellos están en desacuerdo. Aunque se evidencia una conformidad por parte de los graduados es necesario y fundamental que los contenidos sean accesibles para todos los estudiantes de los posgrados.

35. Los contenidos del curso fueron actuales y cumplieron con mis expectativas anivel personal y profesional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	28	21,1	21,1	21,1
	En desacuerdo	56	42,1	42,1	63,2
	Totalmente en desacuerdo	49	36,8	36,8	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

35. Los contenidos del curso fueron actuales y cumplieron con mis expectativas anivel personal y profesional

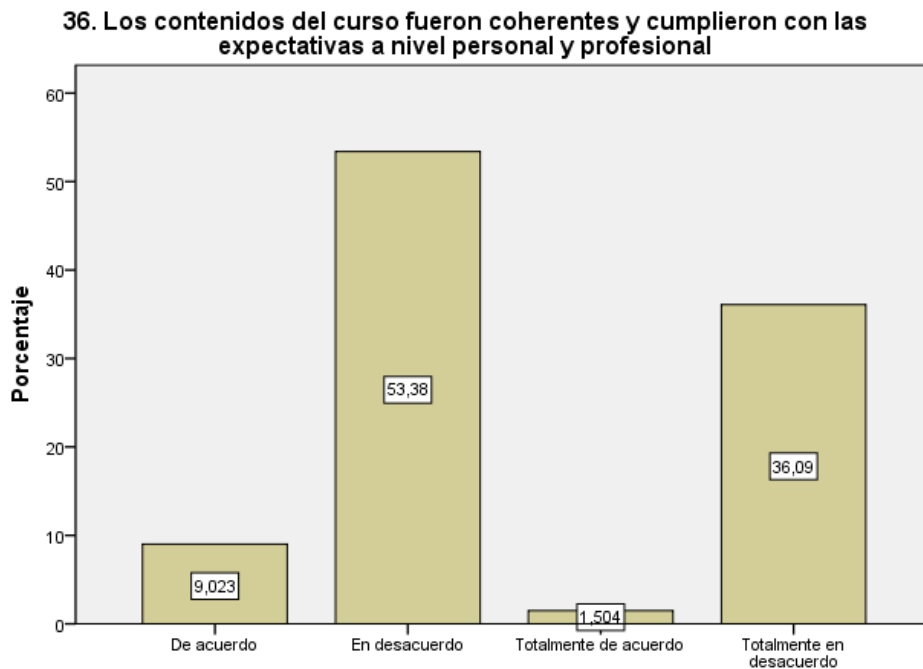


35. Los contenidos del curso fueron actuales y cumplieron con mis expectativas anivel personal y profesional

Para los graduados, un 42,1% de aquellos que respondieron el instrumento, consideran estar en desacuerdo con que los contenidos del curso fueron actuales y cumplieron con sus expectativas a nivel personal y profesional, así mismo un 36,8% responden estar totalmente en desacuerdo. Mientras que un 21,1% manifiestan estar de acuerdo. Estos datos sugieren que se deben desarrollar acciones que permitan la actualización permanente de los contenidos que permitan ser coherentes con las expectativas e intereses del estudiantado.

36. Los contenidos del curso fueron coherentes y cumplieron con las expectativas a nivel personal y profesional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	12	9,0	9,0	9,0
	En desacuerdo	71	53,4	53,4	62,4
	Totalmente de acuerdo	2	1,5	1,5	63,9
	Totalmente en desacuerdo	48	36,1	36,1	100,0
	Total	133	100,0	100,0	



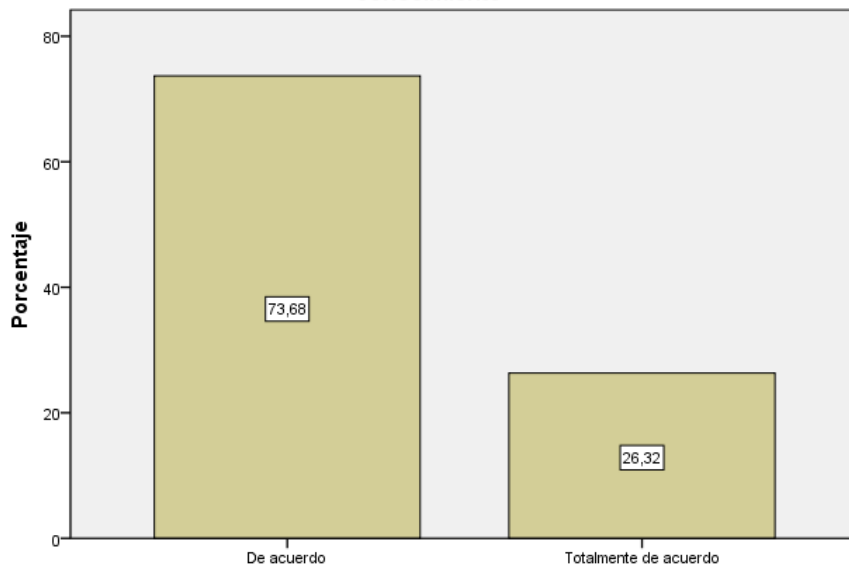
36. Los contenidos del curso fueron coherentes y cumplieron con las expectativas a nivel personal y profesional

Un 53,4% de los egresados de los programas de posgrados de la escuela ciencias de la educación, de la muestra que respondió el cuestionario, están en desacuerdo con que los contenidos del curso fueron coherentes y cumplieron con las expectativas a nivel personal y profesional, en el mismo sentido un 36,1% están en total desacuerdo. Mientras que solo un 9% están de acuerdo y un 1,5% totalmente de acuerdo. Se concluye que los graduados no están satisfechos con la coherencia de los contenidos y no cumplieron las expectativas de tal modo que se deben generar acciones que permitan su reforma pensando en responder a los intereses del estudiantado.

37. Los recursos y contenidos del curso permitieron la construcción de nuevo conocimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	98	73,7	73,7	73,7
	Totalmente de acuerdo	35	26,3	26,3	100,0
Total		133	100,0	100,0	

37. Los recursos y contenidos del curso permitieron la construcción de nuevo conocimiento



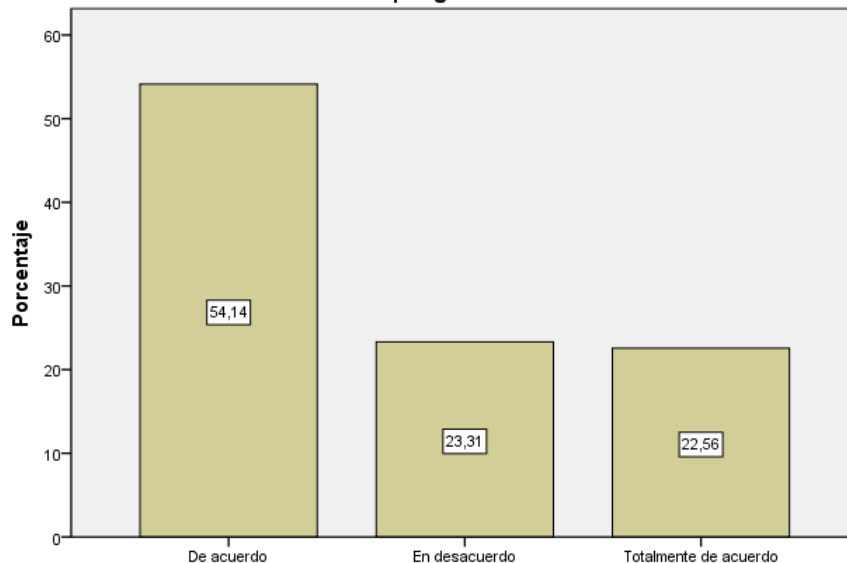
37. Los recursos y contenidos del curso permitieron la construcción de nuevo conocimiento

Para los graduados de los programas de posgrados, están de acuerdo en un 73,7% que los recursos y contenidos del curso permitieron la construcción de nuevo conocimiento y un 26,3% están totalmente de acuerdo. Se infiere que con los recursos existentes se puede construir conocimiento al interior de los cursos según la percepción de los egresados.

38. Los recursos y contenidos de los cursos fueron adecuados para la formación de posgrado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	72	54,1	54,1	54,1
	En desacuerdo	31	23,3	23,3	77,4
	Totalmente de acuerdo	30	22,6	22,6	100,0
Total		133	100,0	100,0	

38. Los recursos y contenidos de los cursos fueron adecuados para la formación de posgrado

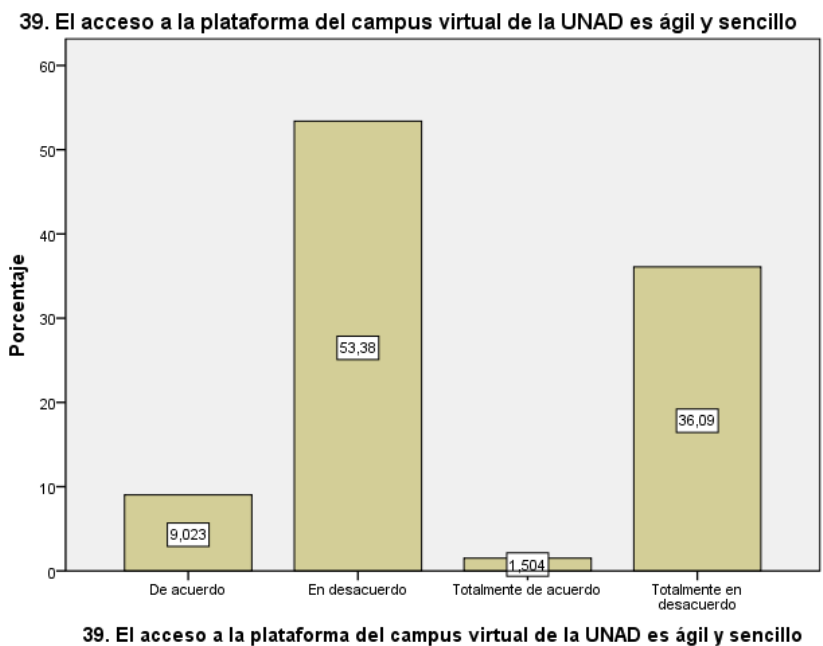


38. Los recursos y contenidos de los cursos fueron adecuados para la formación de posgrado

Los graduados de los programas de posgrados que respondieron el cuestionario, están de acuerdo en un 54,1% que los recursos y contenidos de los cursos fueron adecuados para la formación, así mismo un 22,6% están totalmente de acuerdo. Mientras que un 23,3% están en desacuerdo. Aunque los recursos y contenidos son conformes según la percepción de los egresados son motivo de generar acciones su diseño ya que existe un grado de no conformidad que debe ser tenido en cuenta.

39. El acceso a la plataforma del campus virtual de la UNAD es ágil y sencillo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	12	9,0	9,0	9,0
	En desacuerdo	71	53,4	53,4	62,4
	Totalmente de acuerdo	2	1,5	1,5	63,9
Totalmente en desacuerdo		48	36,1	36,1	100,0
Total		133	100,0	100,0	

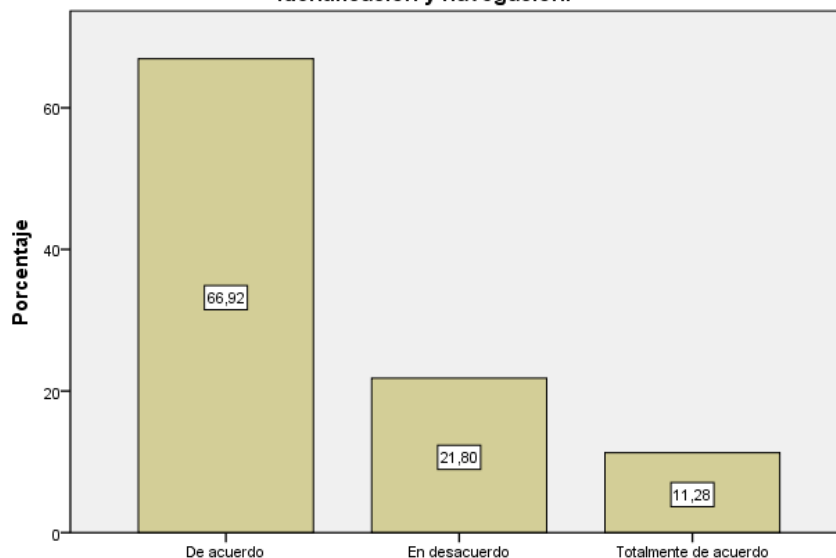


Un 53,4% de los egresados de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD, que respondieron el presente cuestionario están en desacuerdo con que el acceso a la plataforma del campus virtual de la universidad es ágil y sencillo. Un 36,1% están en total desacuerdo, mientras que sólo un 9% están de acuerdo y un 1,5% totalmente de acuerdo. Esto evidencia que un factor a tener en cuenta por la institución, es que los aspectos asociados a la accesibilidad como un elemento de vital importancia en la virtualidad, deben verse reflejados en el diseño del campus virtual con el fin de optimizar y permitir la formación de calidad al estudiantado.

40. Los elementos estructurales del aula virtual del curso son de fácil identificación y navegación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	89	66,9	66,9	66,9
	En desacuerdo	29	21,8	21,8	88,7
	Totalmente de acuerdo	15	11,3	11,3	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

40. Los elementos estructurales del aula virtual del curso son de fácil identificación y navegación.



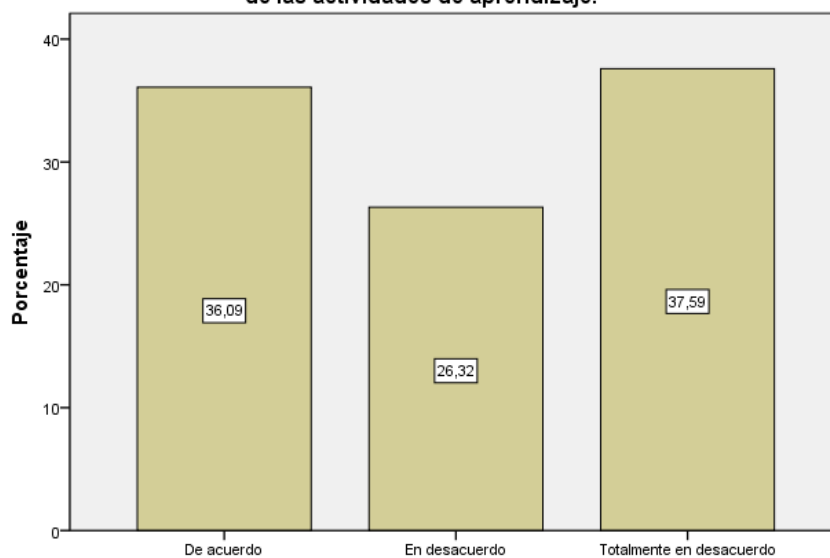
40. Los elementos estructurales del aula virtual del curso son de fácil identificación y navegación.

Los egresados que respondieron el cuestionario, están de acuerdo en un 66,9% que los elementos estructurales del aula virtual del curso son de fácil identificación y navegación y un 11,3% están totalmente de acuerdo. Mientras que un 21,8% están en desacuerdo lo cual permite interpretar que son de revisión los elementos que estructura en el ambiente virtual en cuanto a su navegación.

41. Los elementos estéticos (colores, formas, estructura) motivaron el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	48	36,1	36,1	36,1
	En desacuerdo	35	26,3	26,3	62,4
	Totalmente en desacuerdo	50	37,6	37,6	100,0
Total		133	100,0	100,0	

41. Los elementos estéticos (colores, formas, estructura) motivaron el desarrollo de las actividades de aprendizaje.



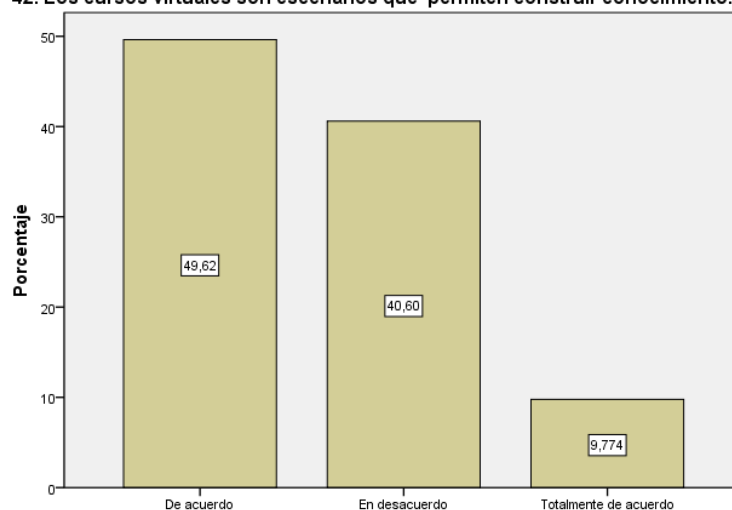
41. Los elementos estéticos (colores, formas, estructura) motivaron el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Un 37,6% de los egresados están en total desacuerdo con que los elementos estéticos (colores, formas, estructura) motivaron el desarrollo de las actividades de aprendizaje, un 26,3% responden estar en desacuerdo y un 36,1 están de acuerdo. Los datos son explícitos en precisar que se hace necesario que el diseño de los cursos incluyan el aspecto estético como un elemento a tener en cuenta para motivar el desarrollo de las actividades de aprendizaje por parte de los estudiantes.

42. Los cursos virtuales son escenarios que permiten construir conocimiento.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	66	49,6	49,6	49,6
	En desacuerdo	54	40,6	40,6	90,2
	Totalmente de acuerdo	13	9,8	9,8	100,0
Total		133	100,0	100,0	

42. Los cursos virtuales son escenarios que permiten construir conocimiento.



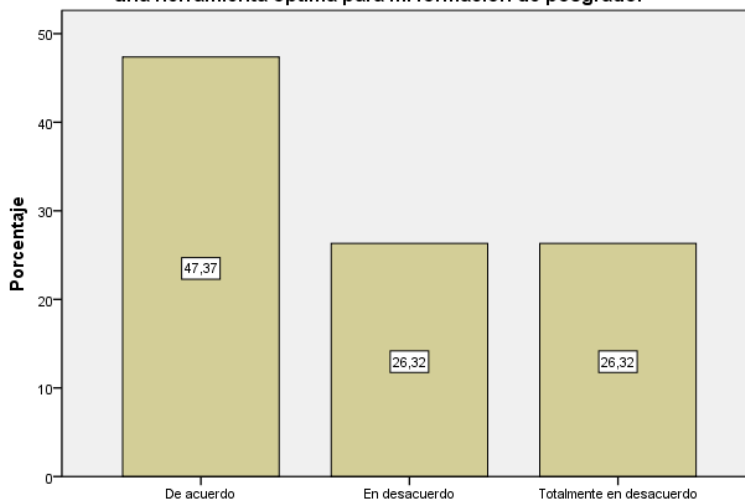
42. Los cursos virtuales son escenarios que permiten construir conocimiento.

Un 49,6% de los estudiantes consideran con sus respuestas, que están de acuerdo con que los cursos virtuales son escenarios que permiten construir conocimiento, un 9,8% están totalmente de acuerdo. Mientras que un 40,6% están en desacuerdo. Lo anterior supone la existencia de estrategias que deben ser pensadas hacia la construcción de conocimiento en los espacios formativos del posgrado.

43. La plataforma en la cual se encuentran diseñados los cursos de la UNAD, es una herramienta óptima para mi formación de posgrado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	63	47,4	47,4	47,4
	En desacuerdo	35	26,3	26,3	73,7
	Totalmente en desacuerdo	35	26,3	26,3	100,0
Total		133	100,0	100,0	

43. La plataforma en la cual se encuentran diseñados los cursos de la UNAD, es una herramienta óptima para mi formación de posgrado.

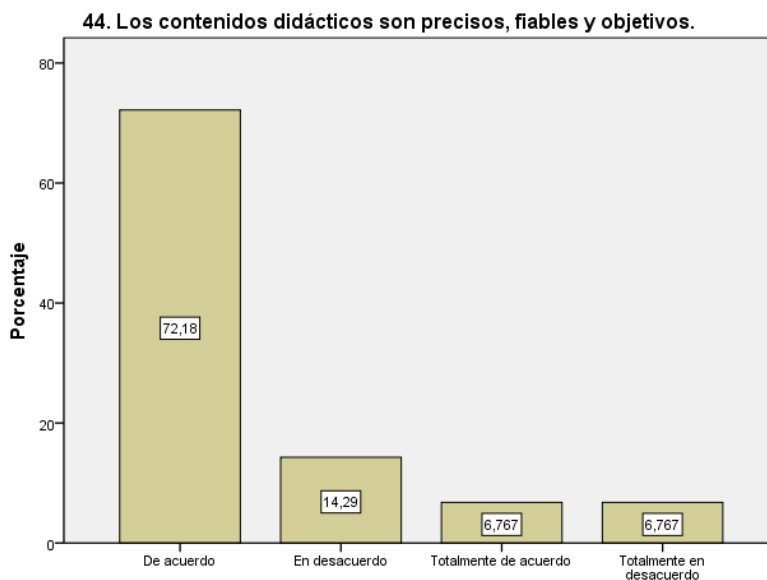


43. La plataforma en la cual se encuentran diseñados los cursos de la UNAD, es una herramienta óptima para mi formación de posgrado.

El 47,4% de los egresados están de acuerdo con que la plataforma en la cual se encuentran diseñados los cursos de la UNAD fue una herramienta óptima para la formación de posgrado. Mientras que un 26,3% están en desacuerdo y así mismo el 26,3% en total desacuerdo, estos datos confirman la necesidad de fortalecer la plataforma donde se encuentran diseñados los cursos con el fin de ser apropiada como herramienta óptima en la formación como especialistas.

44. Los contenidos didácticos son precisos, fiables y objetivos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	96	72,2	72,2	72,2
	En desacuerdo	19	14,3	14,3	86,5
	Totalmente de acuerdo	9	6,8	6,8	93,2
	Totalmente en desacuerdo	9	6,8	6,8	100,0
Total		133	100,0	100,0	



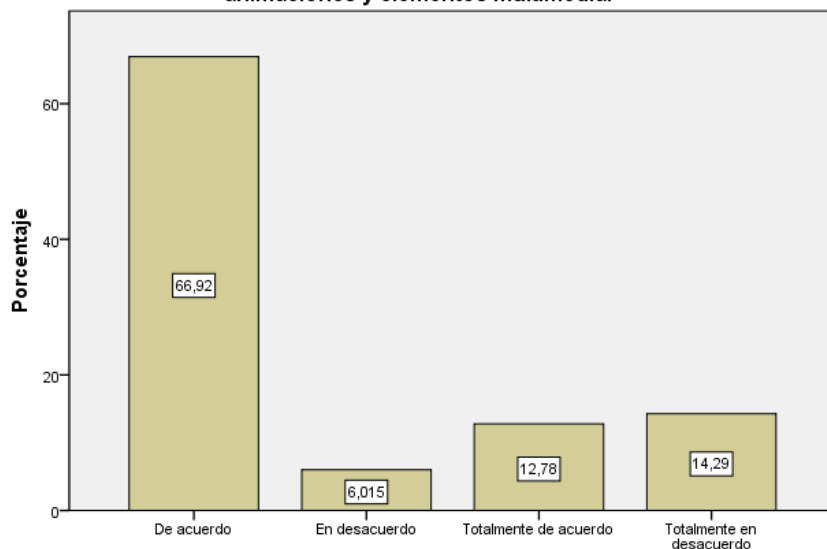
44. Los contenidos didácticos son precisos, fiables y objetivos.

Para un 72,2% de los graduados responden estar de acuerdo con los contenidos didácticos que fueron precisos, fiables y comprensibles, un 6,8% estuvieron totalmente de acuerdo. Mientras que un 14,3% están en desacuerdo y un 6,8% en total desacuerdo. Lo cual permite concluir que aunque existe conformidad en la fiabilidad, comprensión y precisión de dichos recursos se deben desarrollar acciones que permitan una aceptación por la mayoría del estudiantado.

45. El aula virtual del curso contaba con recursos adecuados videos, animaciones y elementos multimedia.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	89	66,9	66,9	66,9
	En desacuerdo	8	6,0	6,0	72,9
	Totalmente de acuerdo	17	12,8	12,8	85,7
	Totalmente en desacuerdo	19	14,3	14,3	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

45. El aula virtual del curso contaba con recursos adecuados videos, animaciones y elementos multimedia.



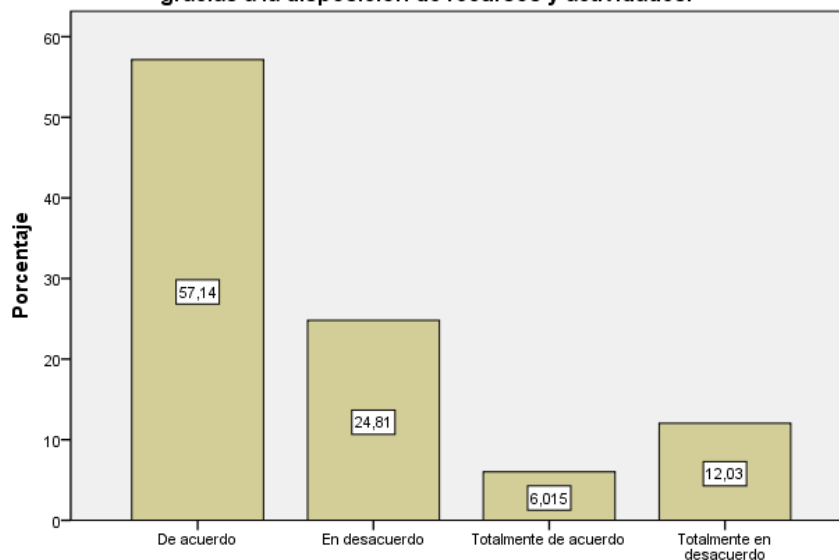
45. El aula virtual del curso contaba con recursos adecuados videos, animaciones y elementos multimedia.

Para un 66,9% de los egresados responden estar de acuerdo con que el aula virtual del curso contaba con recursos adecuados, videos, animaciones y elementos multimedia, un 12,8% estuvieron totalmente de acuerdo. Mientras que un 6% están en desacuerdo y un 14,3% en total desacuerdo. Lo cual permite concluir que aunque existe conformidad en que el aula virtual del curso contaba con recursos adecuados, videos, animaciones y elementos multimedia recursos se deben desarrollar acciones que permitan una aceptación por la mayoría del estudiantado, como elemento básico y estructural de los cursos del posgrado.

46. La plataforma del curso posee una navegación que motiva el aprendizaje, gracias a la disposición de recursos y actividades.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	76	57,1	57,1	57,1
	En desacuerdo	33	24,8	24,8	82,0
	Totalmente de acuerdo	8	6,0	6,0	88,0
	Totalmente en desacuerdo	16	12,0	12,0	100,0
Total		133	100,0	100,0	

46. La plataforma del curso posee una navegación que motiva el aprendizaje, gracias a la disposición de recursos y actividades.

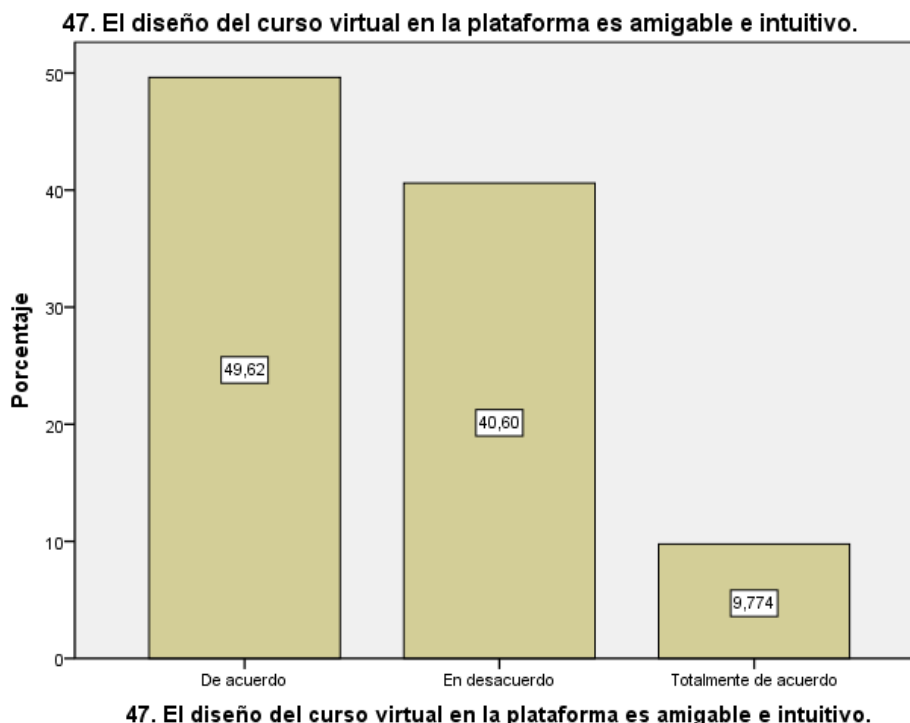


46. La plataforma del curso posee una navegación que motiva el aprendizaje, gracias a la disposición de recursos y actividades.

Para un 57,1% de los egresados, consideran estar de acuerdo con que la plataforma del curso posee una navegación que motiva el aprendizaje, gracias a la disposición de recursos y actividades, de la misma forma un 6% están totalmente de acuerdo. Mientras que un 24,8% responde estar en desacuerdo y un 12% en total desacuerdo. Aunque es un dato alentador que más de la mitad de los egresados que respondieron la encuesta estén satisfechos, casi un 40% de no estarlo es un indicio que hay que generar acciones al interior de la plataforma que motiven el aprendizaje.

47. El diseño del curso virtual en la plataforma es amigable e intuitivo.

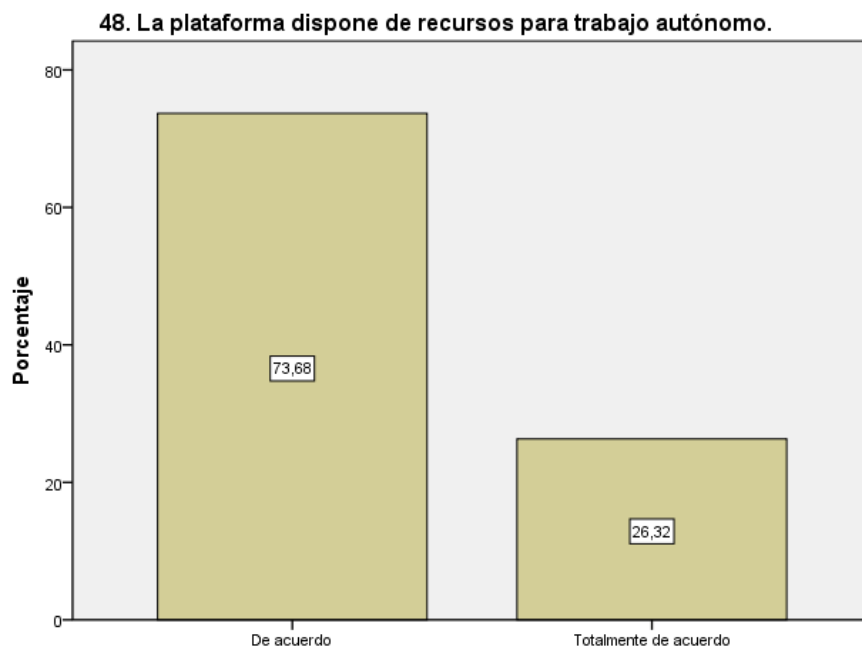
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	66	49,6	49,6	49,6
	En desacuerdo	54	40,6	40,6	90,2
	Totalmente de acuerdo	13	9,8	9,8	100,0
Total		133	100,0	100,0	



Un 49,6% de los graduados de los programas de posgrados responden estar de acuerdo con que el diseño del curso virtual en la plataforma es amigable e intuitivo, igualmente un 9,8% expresan estar totalmente de acuerdo. Mientras que un 40,6% manifiestan estar en desacuerdo. Los datos anteriores confirman que aunque la plataforma del curso es amigable e intuitiva, es necesario verificar y realizar los ajustes de diseño necesarias que permitan una mayor apropiación para facilitar el acceso al estudiante desde lo intuitivo y lo amigable de los recursos en dicha plataforma.

48. La plataforma dispone de recursos para trabajo autónomo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	98	73,7	73,7	73,7
	Totalmente de acuerdo	35	26,3	26,3	100,0
Total		133	100,0	100,0	

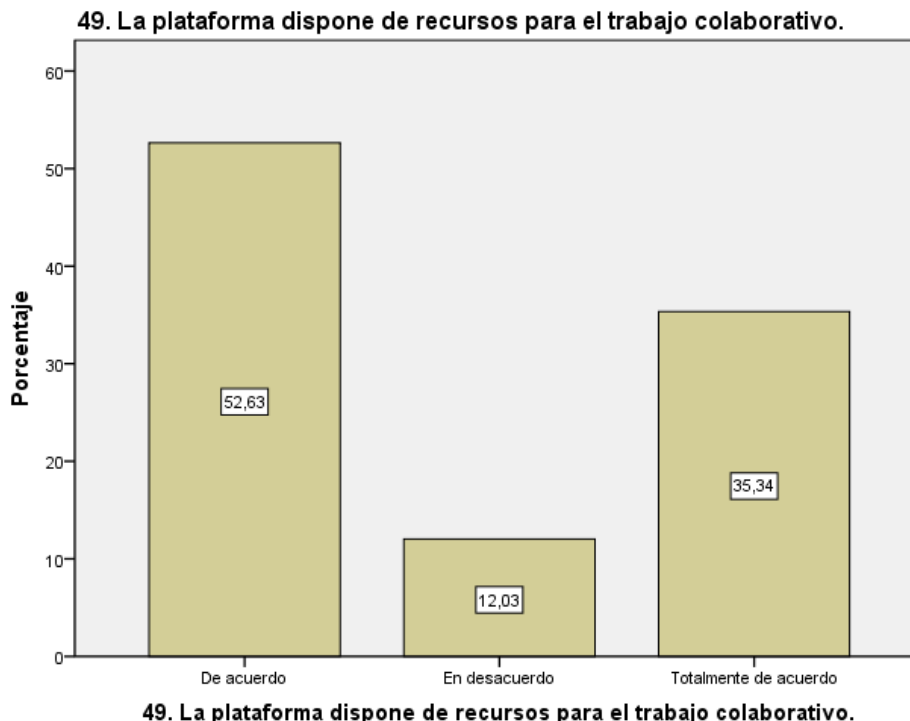


48. La plataforma dispone de recursos para trabajo autónomo.

Sobre la pregunta relacionada si la plataforma dispone de recursos para el trabajo autónomo, un 73,7% de los estudiantes que respondieron el cuestionario están de acuerdo y así mismo un 26,3% están totalmente de acuerdo. Se confirma con estos datos que los estudiantes mantienen un nivel de satisfacción con la disposición de dichos recursos en la plataforma donde están implementados los cursos.

49. La plataforma dispone de recursos para el trabajo colaborativo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	70	52,6	52,6	52,6
	En desacuerdo	16	12,0	12,0	64,7
	Totalmente de acuerdo	47	35,3	35,3	100,0
Total		133	100,0	100,0	

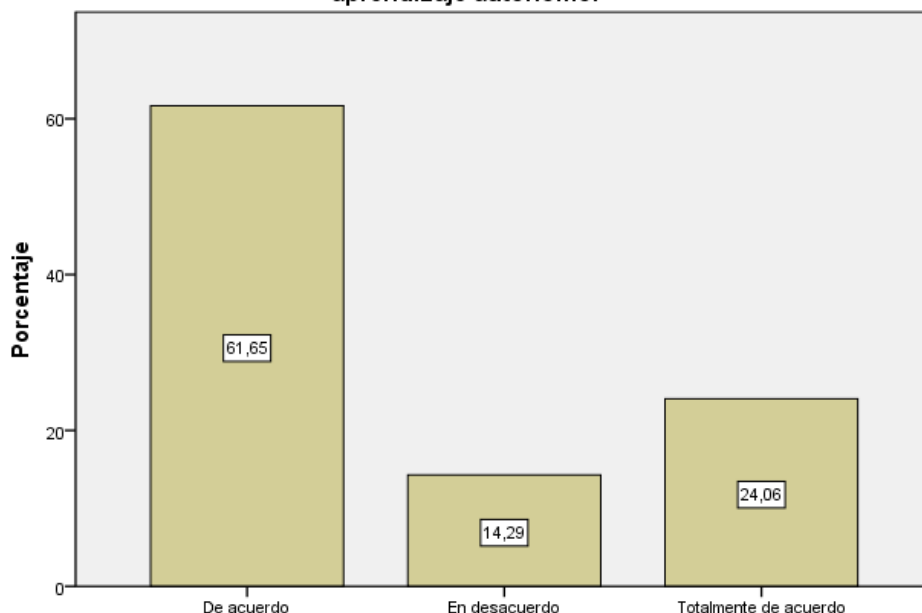


Acerca si la plataforma dispone de recursos para el trabajo colaborativo, los estudiantes responden estar de acuerdo con 52,6%, mientras que un 35,3% están totalmente de acuerdo. Solo un 12% está en desacuerdo con estos datos se puede verificar que los estudiantes están satisfechos con los recursos con que cuenta la plataforma para el aprendizaje colaborativo, aunque puede lograrse el éxito si son revisadas para lograr un nivel de total cumplimiento.

50. Las actividades que se realizan en los cursos virtuales fomentan el aprendizaje autónomo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	82	61,7	61,7	61,7
	En desacuerdo	19	14,3	14,3	75,9
	Totalmente de acuerdo	32	24,1	24,1	100,0
Total		133	100,0	100,0	

50. Las actividades que se realizan en el los cursos virtuales fomentan el aprendizaje autónomo.



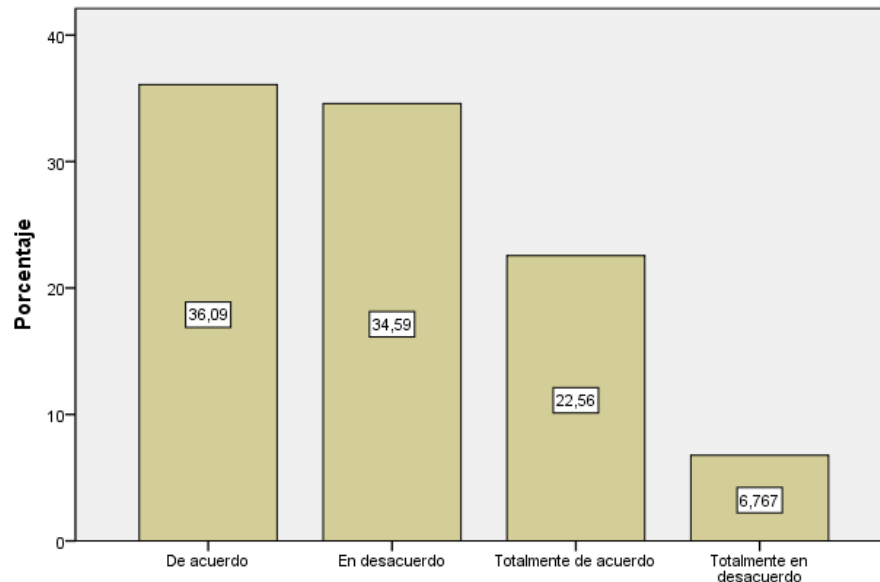
50. Las actividades que se realizan en el los cursos virtuales fomentan el aprendizaje autónomo.

Un 61,7% de los egresados de los programas de posgrado responde el cuestionario estando de acuerdo con que las actividades que se realizan en los cursos virtuales fomentan el aprendizaje autónomo. Un 24,1% están totalmente de acuerdo y un 14,3% en desacuerdo. Se puede constatar que los estudiantes están satisfechos con actividades fomentan el aprendizaje autónomo, aunque puede lograrse el éxito si son revisadas para lograr un nivel de total cumplimiento.

51. Las actividades que se realizan al interior del curso fomentan el aprendizaje colaborativo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	48	36,1	36,1	36,1
	En desacuerdo	46	34,6	34,6	70,7
	Totalmente de acuerdo	30	22,6	22,6	93,2
	Totalmente en desacuerdo	9	6,8	6,8	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

51. Las actividades que se realizan al interior del curso fomentan el aprendizaje colaborativo.



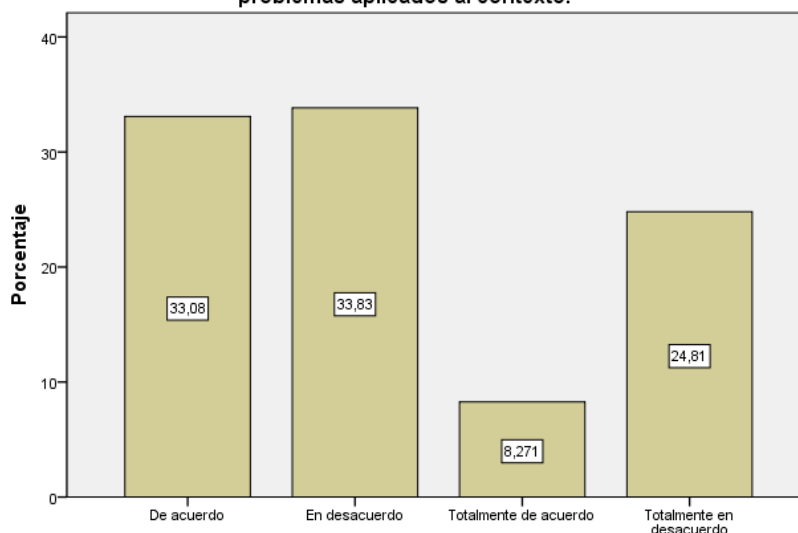
51. Las actividades que se realizan al interior del curso fomentan el aprendizaje colaborativo.

Un 36,1% de los egresados responden el cuestionario indicando que están de acuerdo con que las actividades que se realizan al interior del curso fomentan el aprendizaje colaborativo, un 22,6% están totalmente de acuerdo. Mientras que un 34,6% están en desacuerdo y un 6,8% totalmente de acuerdo. Los datos aunque tienen una tendencia algo mayor en cuanto a la satisfacción, existe un nivel muy similar en aquellos que no lo están. Por tal motivo es necesario revisar a profundidad las características de dichas actividades para potenciar el aprendizaje colaborativo

52. Las actividades que se realizan en el curso virtual permiten la solución de problemas aplicados al contexto.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	44	33,1	33,1	33,1
	En desacuerdo	45	33,8	33,8	66,9
	Totalmente de acuerdo	11	8,3	8,3	75,2
	Totalmente en desacuerdo	33	24,8	24,8	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

52. Las actividades que se realizan en el curso virtual permiten la solución de problemas aplicados al contexto.

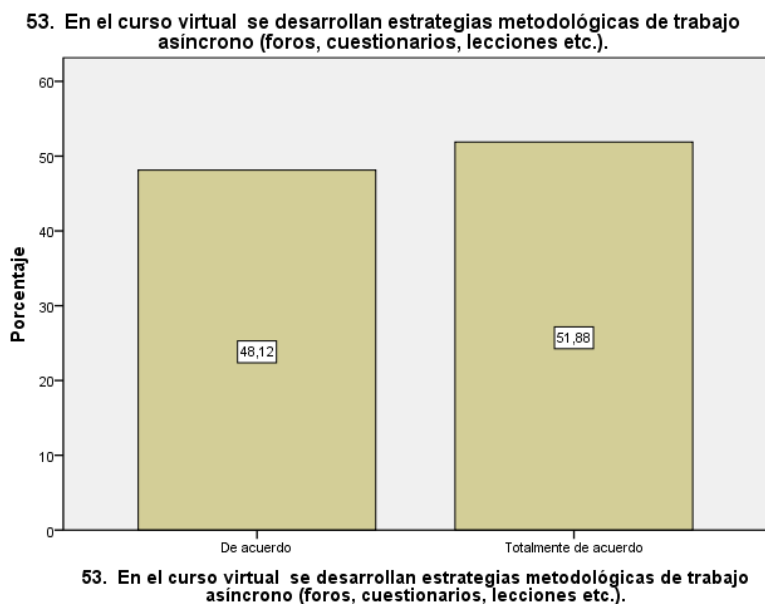


52. Las actividades que se realizan en el curso virtual permiten la solución de problemas aplicados al contexto.

Los egresados responden estar en desacuerdo en un 33,8% acerca de las actividades que se realizan en el curso virtual permiten la solución de problemas aplicados al contexto, un 24,8% están totalmente en desacuerdo, mientras que un 33,1% están de acuerdo y un 8,3% totalmente de acuerdo. Dichos datos evidencian que es necesario que las actividades que sean planteadas en el curso sean apropiadas y contextualizadas en la solución de problemas del contexto, ya que pueden ser insumos para motivar aspectos asociados a investigación y proyección profesional de los graduados.

53. En el curso virtual se desarrollan estrategias metodológicas de trabajo asíncrono (foros, cuestionarios, lecciones etc.).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	64	48,1	48,1	48,1
	Totalmente de acuerdo	69	51,9	51,9	100,0
Total		133	100,0	100,0	

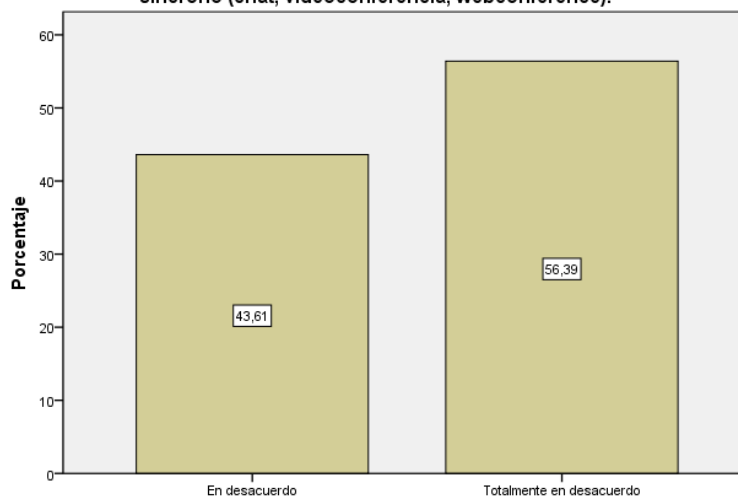


Un 51,9% de los graduados que respondieron el cuestionario están totalmente de acuerdo con que en el curso virtual se desarrollan estrategias metodológicas de trabajo asincrónico (foros, cuestionarios, lecciones etc.), así mismo un 48,1% están de acuerdo. Se interpreta que existe una satisfacción por parte de los egresados en el desarrollo de dichas estrategias.

54. Al interior del curso se desarrollan estrategias metodológicas de trabajo síncrono (chat, videoconferencia, webconference).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	58	43,6	43,6	43,6
	Totalmente en desacuerdo	75	56,4	56,4	100,0
Total		133	100,0	100,0	

54. Al interior del curso se desarrollan estrategias metodológicas de trabajo sincrónico (chat, videoconferencia, webconference).

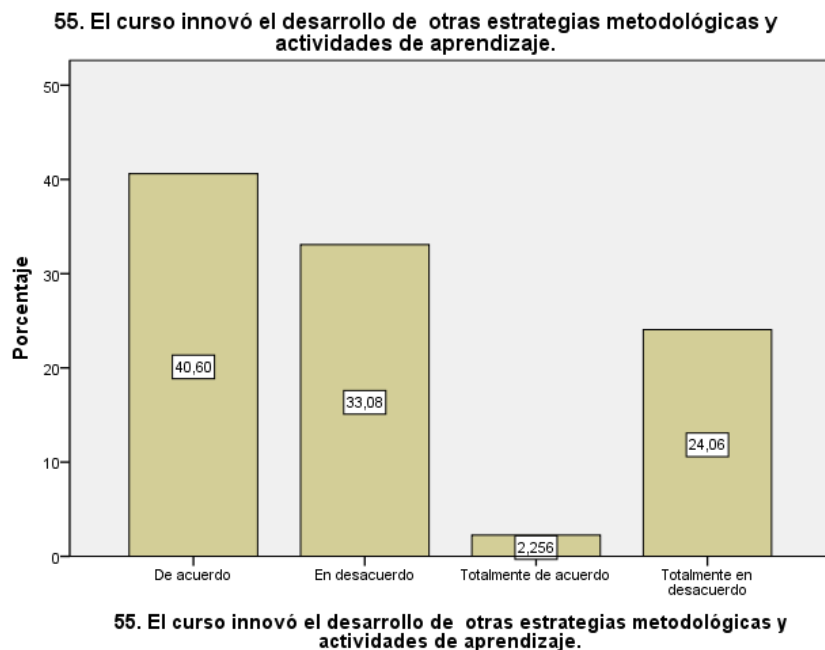


54. Al interior del curso se desarrollan estrategias metodológicas de trabajo sincrónico (chat, videoconferencia, webconference).

Un 56,4% de los graduados que respondieron el cuestionario están totalmente en desacuerdo con que en el curso virtual se desarrollan estrategias metodológicas de trabajo asíncrono (foros, cuestionarios, lecciones etc.), así mismo un 43,6% están en desacuerdo. Se interpreta que existe una total insatisfacción por parte de los egresados en el desarrollo de dichas estrategias, las cuales deben ser revisadas y planteadas para potenciar la importancia de la sincronía en el acompañamiento de las actividades de los estudiantes de los programas de posgrado.

55. El curso innovó el desarrollo de otras estrategias metodológicas y actividades de aprendizaje.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	54	40,6	40,6	40,6
	En desacuerdo	44	33,1	33,1	73,7
	Totalmente de acuerdo	3	2,3	2,3	75,9
	Totalmente en desacuerdo	32	24,1	24,1	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

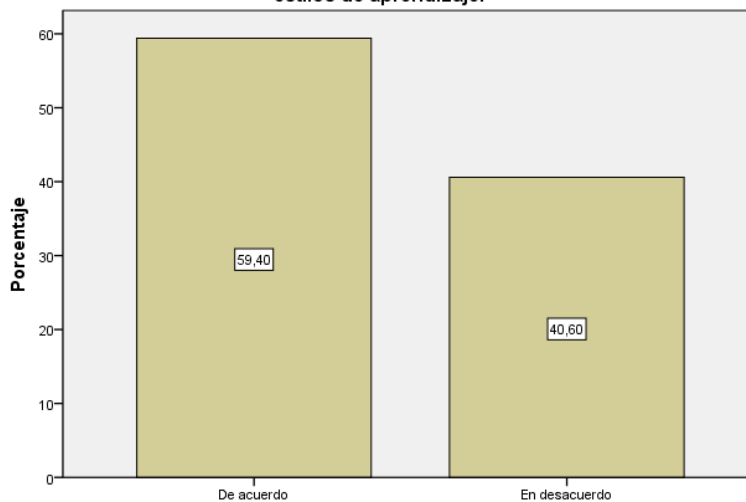


Un 40,6% de los graduados de los programas de posgrado están de acuerdo con que el curso innovó desarrollando otras estrategias metodológicas y actividades de aprendizaje, un 2,3% están totalmente de acuerdo. Mientras que un 33,1% están en desacuerdo y un 24,1% totalmente en desacuerdo. Se concluye que existe una tendencia que se inclina hacia la no conformidad por parte de los egresados en que los cursos permitan ampliar el panorama apropiando otras estrategias y actividades que permitan potenciar la formación del estudiantado, lo cual debe ser coherente con aspectos educativos en las tendencias actuales de la educación virtual como lo son la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad como un factor que se potencia acudiendo a otras formas de aprender y construir conocimiento.

56. La metodología didáctica, utilizada en el curso virtual atiende a los distintos estilos de aprendizaje.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	79	59,4	59,4	59,4
	En desacuerdo	54	40,6	40,6	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

56. La metodología didáctica, utilizada en el curso virtual atiende a los distintos estilos de aprendizaje.



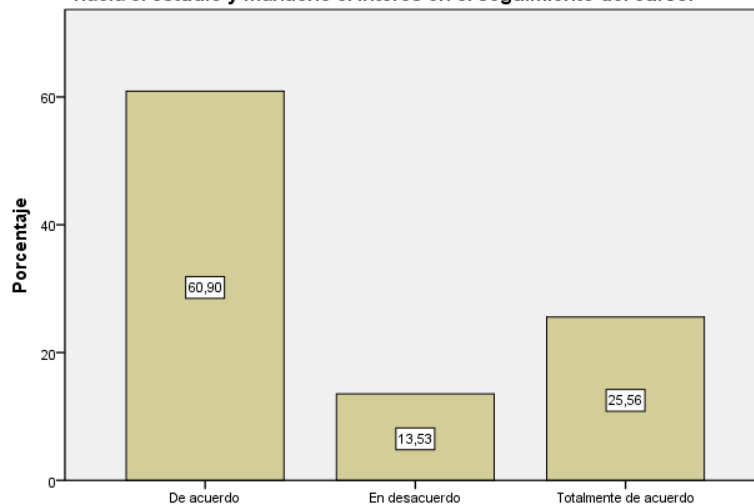
56. La metodología didáctica, utilizada en el curso virtual atiende a los distintos estilos de aprendizaje.

Un 59,4% de los graduados que respondieron el cuestionario, están de acuerdo con que la metodología didáctica, utilizada en el curso virtual atiende a los distintos estilos de aprendizaje. Un 40,6% están en desacuerdo, lo cual permite interpretar que aunque existe una corta tendencia hacia la conformidad con dicha metodología, es necesario que sea replanteada con el fin de obtener un mayor grado de satisfacción desde las diversas formas de aprender en ambientes virtuales de aprendizaje.

57. La metodología didáctica utilizada en el curso potencia actitudes positivas hacia el estudio y mantiene el interés en el seguimiento del curso.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	81	60,9	60,9	60,9
	En desacuerdo	18	13,5	13,5	74,4
	Totalmente de acuerdo	34	25,6	25,6	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

57. La metodología didáctica utilizada en el curso potencia actitudes positivas hacia el estudio y mantiene el interés en el seguimiento del curso.



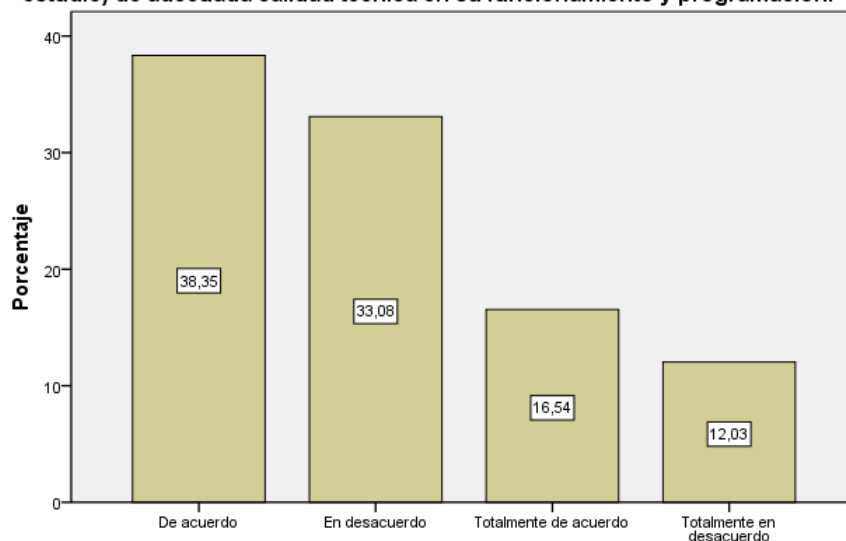
57. La metodología didáctica utilizada en el curso potencia actitudes positivas hacia el estudio y mantiene el interés en el seguimiento del curso.

En cuanto a si la metodología didáctica utilizada en el curso potencia actitudes positivas hacia el estudio y mantiene el interés en el seguimiento del curso, los graduados responden estar de acuerdo en un 60,9% y un 25,6% totalmente de acuerdo. Solo un 13,5% está en desacuerdo, lo cual evidencia una tendencia de conformidad con dichas metodologías, las cuales deben continuar fortaleciéndose para lograr un nivel más alto de pertinencia.

58. El curso presenta recursos (contenidos, de comunicación, de evaluación y de estudio) de adecuada calidad técnica en su funcionamiento y programación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	51	38,3	38,3	38,3
	En desacuerdo	44	33,1	33,1	71,4
	Totalmente de acuerdo	22	16,5	16,5	88,0
	Totalmente en desacuerdo	16	12,0	12,0	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

58. El curso presenta recursos (contenidos, de comunicación, de evaluación y de estudio) de adecuada calidad técnica en su funcionamiento y programación.



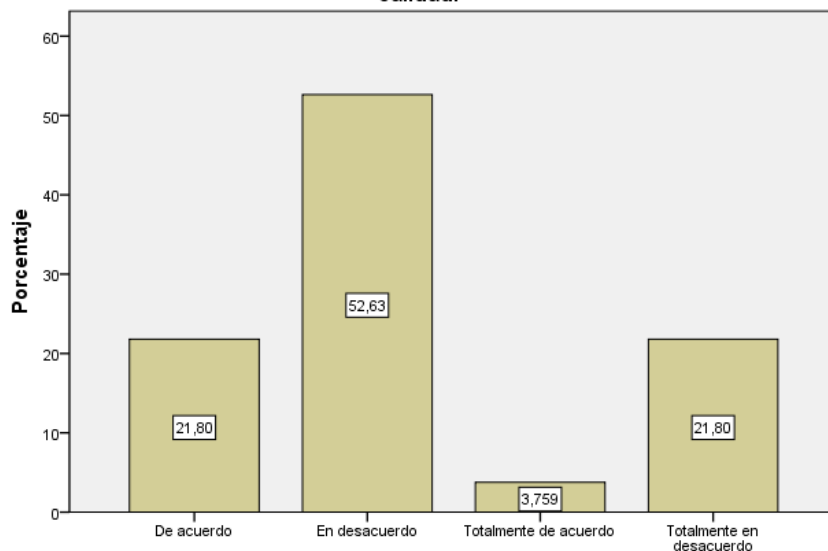
58. El curso presenta recursos (contenidos, de comunicación, de evaluación y de estudio) de adecuada calidad técnica en su funcionamiento y programación.

Un 38,3% de los egresados que respondieron el cuestionario, están de acuerdo que el curso presenta recursos (contenidos de comunicación, de evaluación y de estudio) de adecuada calidad técnica en su funcionamiento y programación y un 16,5% totalmente de acuerdo. Un 33,1% están en desacuerdo y un 12% totalmente en desacuerdo. Los datos permiten inferir que aunque está la conformidad de los graduados un casi 45% de insatisfacción amerita que los recursos sean adecuados técnica y pedagógicamente con el fin de ser apropiados en escenarios formativos.

59. Las herramientas de evaluación con las que cuentan los cursos son de calidad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	29	21,8	21,8	21,8
	En desacuerdo	70	52,6	52,6	74,4
	Totalmente de acuerdo	5	3,8	3,8	78,2
	Totalmente en desacuerdo	29	21,8	21,8	100,0
Total		133	100,0	100,0	

59. Las herramientas de evaluación con las que cuentan los cursos son de calidad.



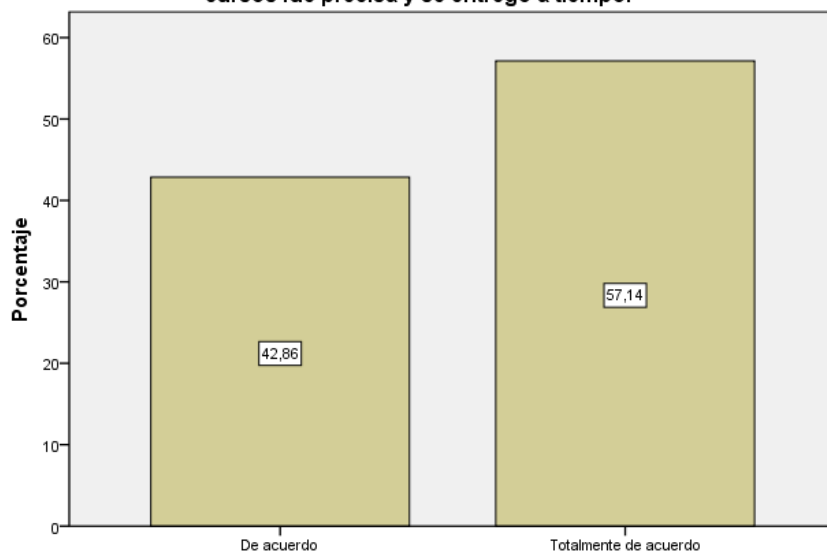
59. Las herramientas de evaluación con las que cuentan los cursos son de calidad.

Un 52,6% de los graduados que respondieron el cuestionario, están en desacuerdo con que las herramientas de evaluación con las que cuentan los cursos son de calidad y un 21,8% están totalmente en desacuerdo. Mientras que un 21,8% están de acuerdo y un 3,8% totalmente de acuerdo. Se confirma con los datos que deben replantearse el diseño de las herramientas evaluativas que sean apropiadas en los cursos desde una perspectiva de calidad.

60. La retroalimentación que realizan los tutores respecto a la evaluación de los cursos fue precisa y se entregó a tiempo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	57	42,9	42,9	42,9
	Totalmente de acuerdo	76	57,1	57,1	100,0
Total		133	100,0	100,0	

60. La retroalimentación que realizan los tutores respecto a la evaluación de los cursos fue precisa y se entregó a tiempo.



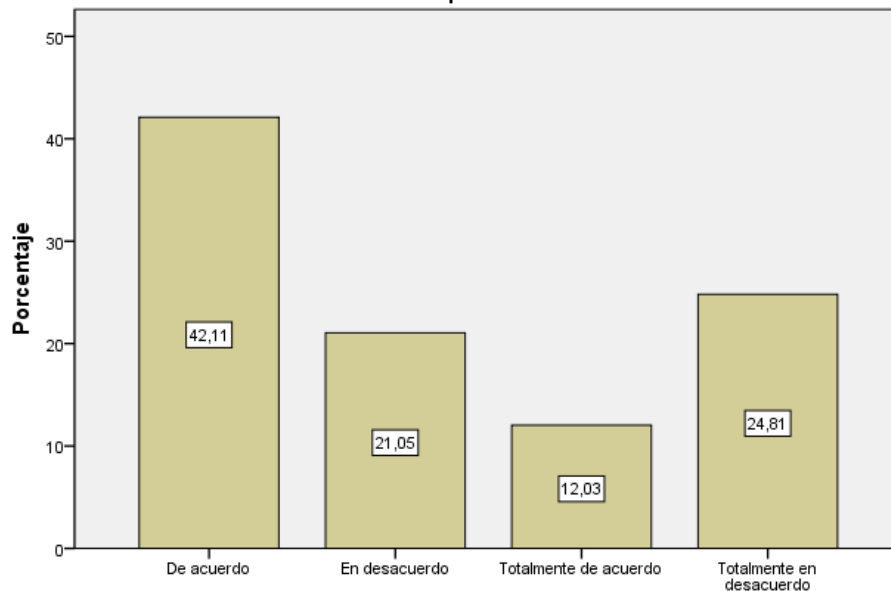
60. La retroalimentación que realizan los tutores respecto a la evaluación de los cursos fue precisa y se entregó a tiempo.

Frente a si la retroalimentación que realizan los tutores respecto a la evaluación de los cursos fue precisa y se entregó a tiempo, los graduados responden estar totalmente en desacuerdo en un 57,1% y en desacuerdo un 42,9%. Por tano los datos son precisos en clarificar que el sistema de evaluación desde la realimentación debe encaminarse a potenciar la forma de avalar en ambientes virtuales como acción vital en el acompañamiento y seguimiento de los procesos asociados a la educación virtual.

61. El diseño de las pruebas y herramientas evaluativas fueron interactivas y de fácil comprensión.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	56	42,1	42,1	42,1
	En desacuerdo	28	21,1	21,1	63,2
	Totalmente de acuerdo	16	12,0	12,0	75,2
	Totalmente en desacuerdo	33	24,8	24,8	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

61. El diseño de las pruebas y herramientas evaluativas fueron interactivas y de fácil comprensión.

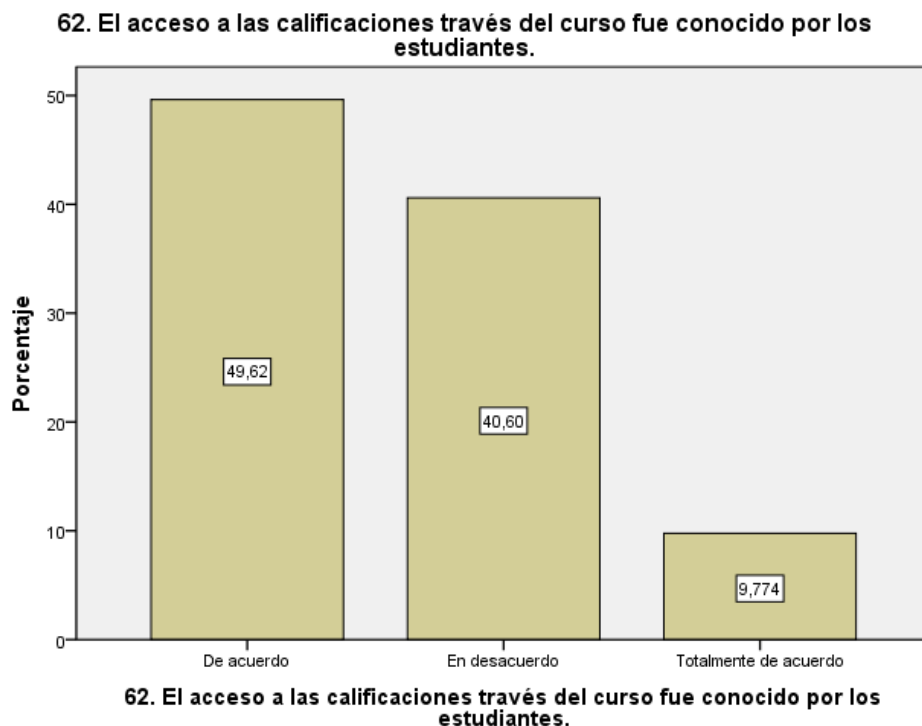


61. El diseño de las pruebas y herramientas evaluativas fueron interactivas y de fácil comprensión.

En lo correspondiente a si el diseño de las pruebas y herramientas evaluativas fueron interactivas y de fácil comprensión, los egresados que responden el cuestionario están de acuerdo en un 42,1% y un 12% están totalmente de acuerdo. Un 24,8% responde estar totalmente en desacuerdo y un 21,1% de acuerdo. La apreciación de los datos permite interpretar que se deben fortalecer el diseño de dichas pruebas y herramientas ya que son necesarias sus condiciones propicias para ser desarrolladas y usadas con propósitos formativos en un aspecto tan vital como es la evaluación.

62. El acceso a las calificaciones través del curso fue conocido por los estudiantes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	66	49,6	49,6	49,6
	En desacuerdo	54	40,6	40,6	90,2
	Totalmente de acuerdo	13	9,8	9,8	100,0
Total		133	100,0	100,0	

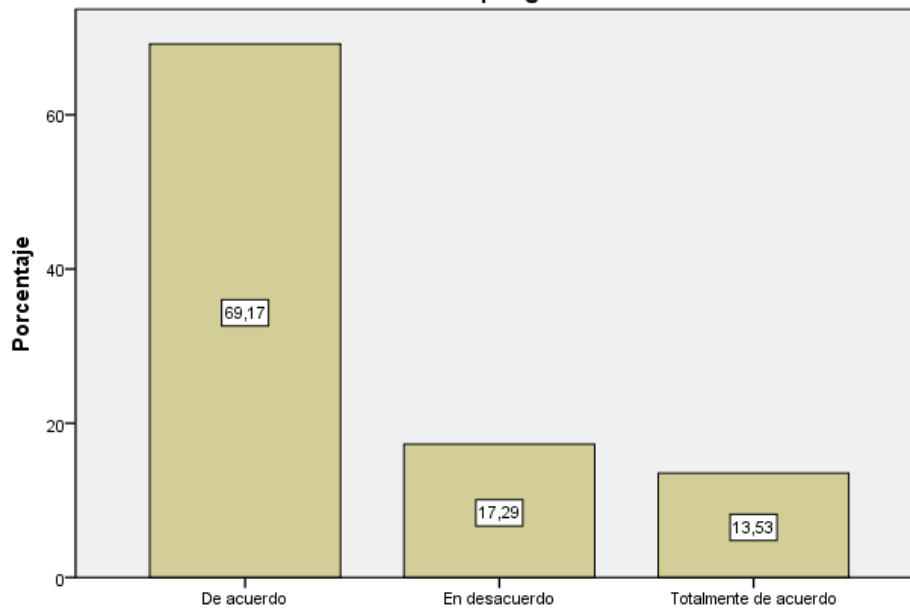


Un 49,6% de los egresados de los programas de posgrado están de acuerdo con que el acceso a las calificaciones a través del curso fue conocido por los estudiantes, y un 9,8% están totalmente de acuerdo. Mientras que un 40,6% están en desacuerdo, lo cual permite inferir que se hace necesario optimizar los procesos que permitan al estudiantado que el acceso a las calificaciones obtenidas en su proceso académico sea de fácil apropiación.

63. Las estrategias de evaluación fueron coherentes con los propósitos de la formación de posgrado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	92	69,2	69,2	69,2
	En desacuerdo	23	17,3	17,3	86,5
	Totalmente de acuerdo	18	13,5	13,5	100,0
Total		133	100,0	100,0	

63. Las estrategias de evaluación fueron coherentes con los propósitos de la formación de posgrado.



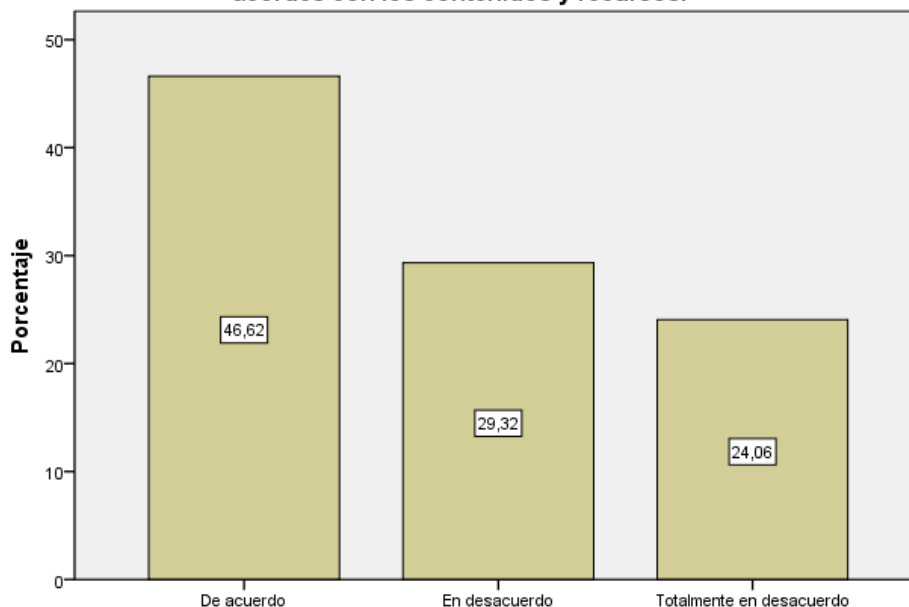
63. Las estrategias de evaluación fueron coherentes con los propósitos de la formación de posgrado.

Un 69,2% de los graduados que respondieron el instrumento están de acuerdo con que las estrategias de evaluación fueron coherentes con los propósitos de la formación de posgrado, y un 13,5% están totalmente de acuerdo. Mientras que un 17,3% están en desacuerdo, con dichas estrategias. Es decir que existe un alto grado de satisfacción con la coherencia relacionada en estos aspectos en el posgrado, pero pueden ser susceptibles de fortalecerse y dinamizarse.

64. Las pruebas y herramientas evaluativas de los cursos virtuales estuvieron acordes con los contenidos y recursos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	62	46,6	46,6	46,6
	En desacuerdo	39	29,3	29,3	75,9
	Totalmente en desacuerdo	32	24,1	24,1	100,0
Total		133	100,0	100,0	

64. Las pruebas y herramientas evaluativas de los cursos virtuales estuvieron acordes con los contenidos y recursos.

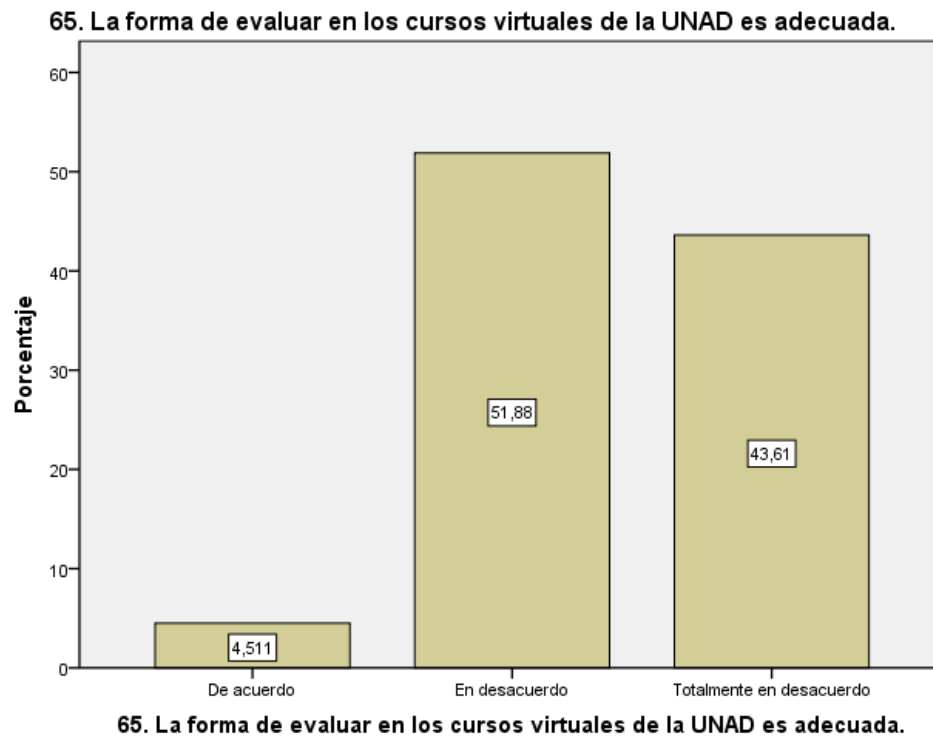


64. Las pruebas y herramientas evaluativas de los cursos virtuales estuvieron acordes con los contenidos y recursos.

Frente a si las pruebas y herramientas evaluativas de los cursos virtuales estuvieron acordes con los contenidos y recursos, los graduados que responden el cuestionario, están de acuerdo en un 46,6%, mientras que un 29,3% están en desacuerdo y un 24,1% en total desacuerdo. Estos datos conducen a afirmar que existe una tendencia de equilibrio en las apreciaciones pero en un tema tan complejo y fundamental como lo es la coherencia de la evaluación con los contenidos del curso si deben generarse nuevas estrategias que permitan que el diseño de dichas pruebas y recursos sean coherentes con las temáticas de los cursos del posgrado.

65. La forma de evaluar en los cursos virtuales de la UNAD es adecuada.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	6	4,5	4,5	4,5
	En desacuerdo	69	51,9	51,9	56,4
	Totalmente en desacuerdo	58	43,6	43,6	100,0
Total		133	100,0	100,0	

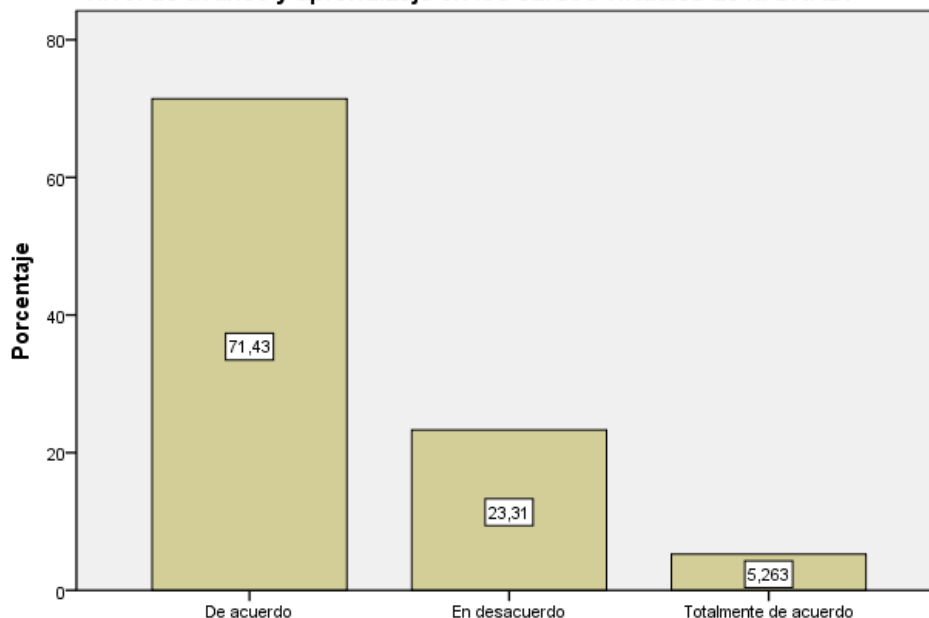


En cuanto a si la forma de evaluar en los cursos virtuales de la UNAD es adecuada, un 51,9% de los graduados que responden el cuestionario están en desacuerdo, un 43,6% están en total desacuerdo y sólo un 4,5% están de acuerdo. Es decir que se deben generar acciones que propicien una mejor precepción del proceso evaluativo en la universidad que permitan ser acordes con los procesos formativos de los posgrados.

66. Las estrategias, herramientas y pruebas evaluativas permitieron valorar el nivel de avance y aprendizaje en los cursos virtuales de la UNAD.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	95	71,4	71,4	71,4
	En desacuerdo	31	23,3	23,3	94,7
	Totalmente de acuerdo	7	5,3	5,3	100,0
Total		133	100,0	100,0	

66. Las estrategias, herramientas y pruebas evaluativas permitieron valorar el nivel de avance y aprendizaje en los cursos virtuales de la UNAD.

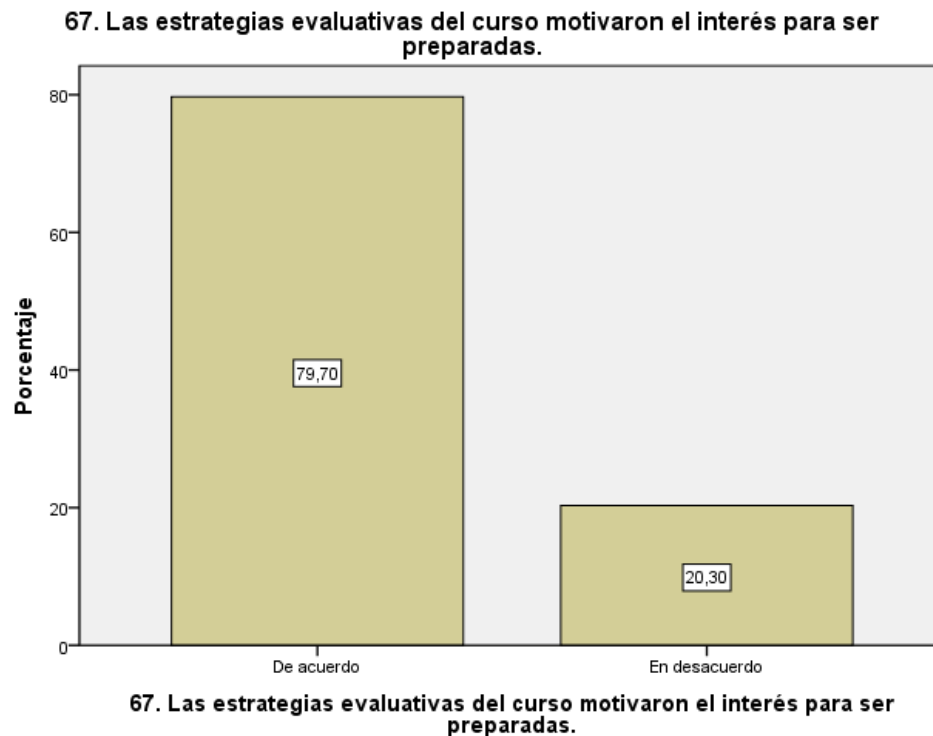


66. Las estrategias, herramientas y pruebas evaluativas permitieron valorar el nivel de avance y aprendizaje en los cursos virtuales de la UNAD.

Un 71,3% de los egresados de los programas de posgrado de las escuela ciencias de la educación, están de acuerdo con que las estrategias, herramientas y pruebas evaluativas permitieron valorar el nivel de avance y aprendizaje en los cursos virtuales de la UNAD, un 5,3% están totalmente de acuerdo y un 23,3% en desacuerdo. Se encuentra que existe una satisfacción de los egresados pero pueden adecuarse dichas estrategias para que sean de total agrado por el estudiantado.

67. Las estrategias evaluativas del curso motivaron el interés para ser preparadas.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	106	79,7	79,7	79,7
En desacuerdo	27	20,3	20,3	100,0
Total	133	100,0	100,0	

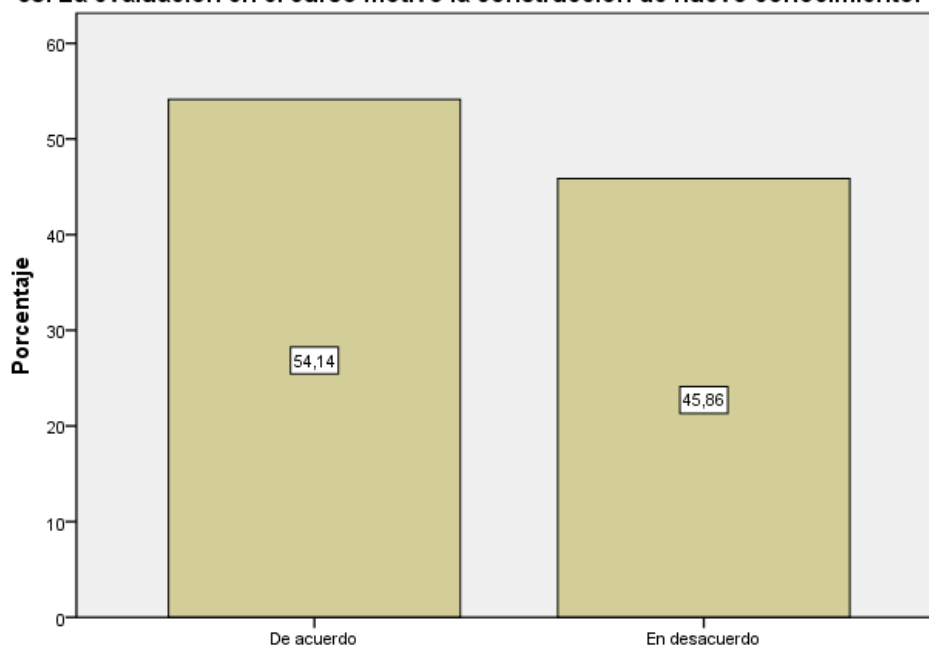


Para los graduados, un 79,7% de quienes respondieron el cuestionario están de acuerdo con que las estrategias evaluativas del curso incentivaron el interés para ser preparadas, mientras que un 20,3% están en desacuerdo. Estas respuestas permiten interpretar que es necesario fortalecer dichas estrategias aunque se encuentra un alto nivel de satisfacción por parte de los graduados en cuanto a este aspecto.

68. La evaluación en el curso motivó la construcción de nuevo conocimiento.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	72	54,1	54,1	54,1
	En desacuerdo	61	45,9	45,9	100,0
Total		133	100,0	100,0	

68. La evaluación en el curso motivó la construcción de nuevo conocimiento.



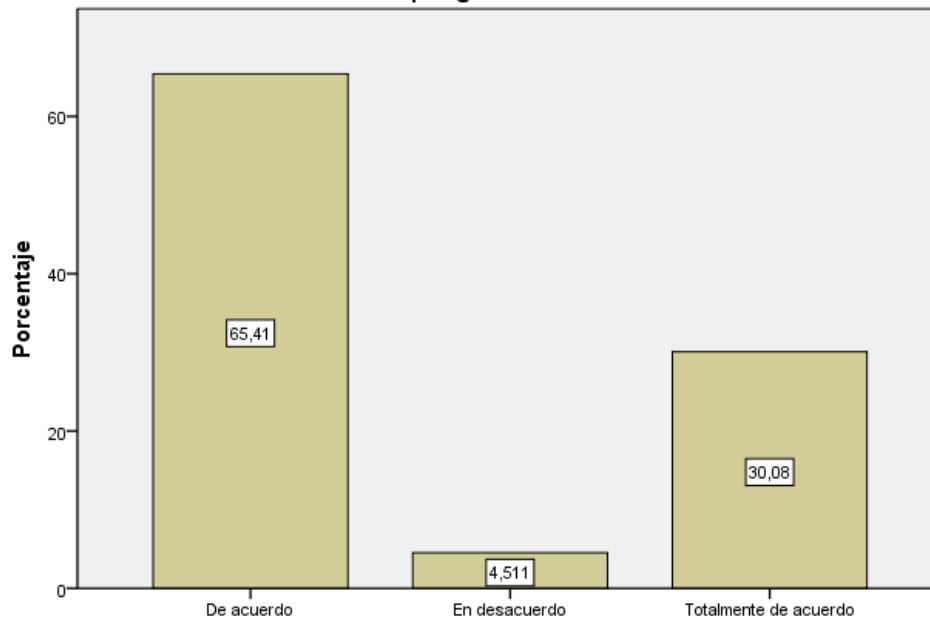
68. La evaluación en el curso motivó la construcción de nuevo conocimiento.

Un 54,1% de los graduados que responden el cuestionario consideran estar de acuerdo que la evaluación del curso incentivó la construcción de nuevo conocimiento, mientras que un 45,9% están en desacuerdo. Se puede interpretar que dichos datos conllevan a afirmar que existe una leve diferencia entre el nivel de satisfacción, ya que la evaluación propende por la construcción de nuevo conocimiento y debe fortalecerse desarrollando estrategias y acciones que permitan la innovación y la creación desde lo evaluativo.

69. Me siento satisfecho de la formación que recibí, en este programa de posgrado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	87	65,4	65,4	65,4
	En desacuerdo	6	4,5	4,5	69,9
Totalmente de acuerdo		40	30,1	30,1	100,0
Total		133	100,0	100,0	

69. Me siento satisfecho de la formación que recibí, en este programa de posgrado.



69. Me siento satisfecho de la formación que recibí, en este programa de posgrado.

Un 65,4% de los egresados de los programas de posgrado que respondieron el cuestionario, están de acuerdo con que se sienten satisfechos de la formación que recibieron en este programa de posgrado. Un 30,1% están totalmente de acuerdo y solo un 4,5% están en desacuerdo. Es clara la tendencia que los graduados se encuentran conformes con la formación obtenida en sus programas respectivos.

70. La especialización cumplió con mis expectativas.

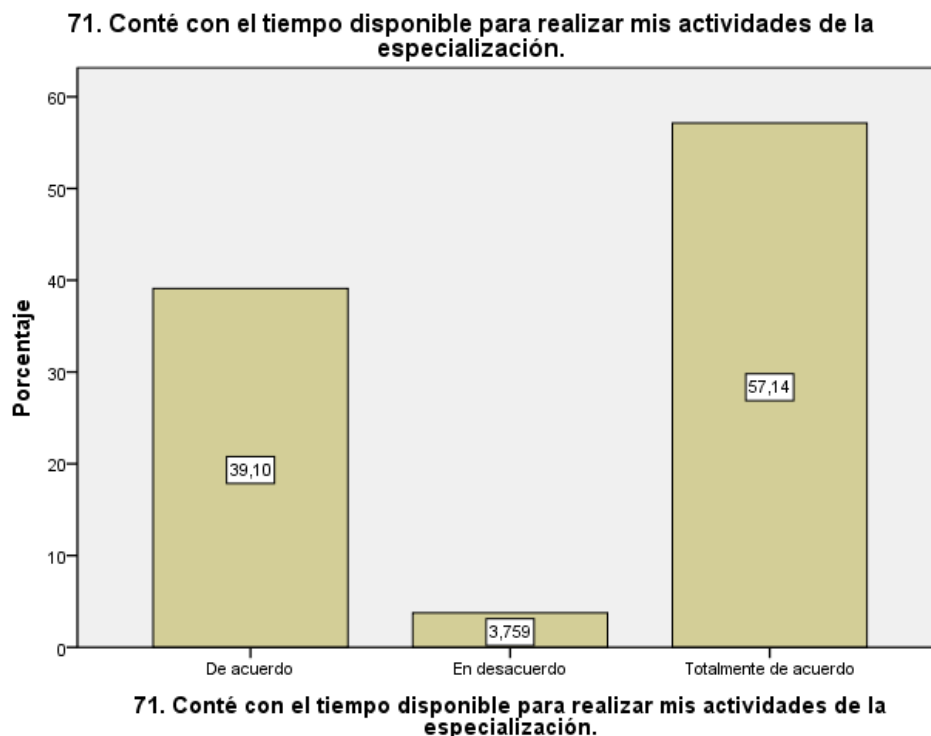
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	109	82,0	82,0	82,0
	En desacuerdo	24	18,0	18,0	100,0
	Total	133	100,0	100,0	



Para un 82% de los egresados de los programas de posgrado de la escuela de ciencias de la educación están de acuerdo con que la especialización cumplió con las expectativas. Mientras que solo un 18% están en desacuerdo con el cumplimiento de dichas expectativas, por tanto se concluye que hay conformidad de los egresados pero a partir de acciones de mejora como algunas de las que se han identificado en el presente estudio, se puede perfilar una absoluta satisfacción del estudiantado frente al programa.

71. Conté con el tiempo disponible para realizar mis actividades de la especialización.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	52	39,1	39,1	39,1
	En desacuerdo	5	3,8	3,8	42,9
	Totalmente de acuerdo	76	57,1	57,1	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

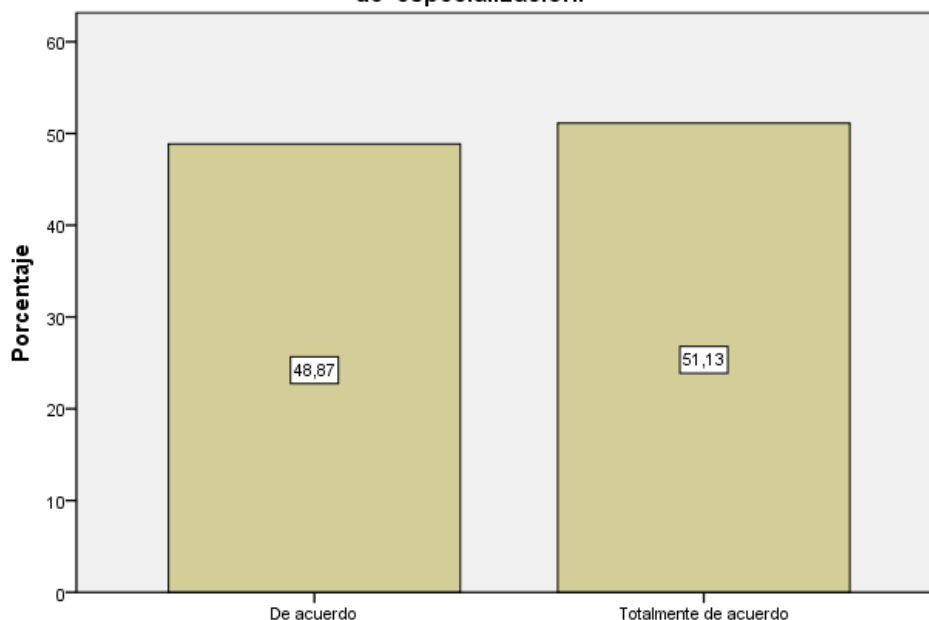


Los egresados responden que están totalmente de acuerdo en un 57,1% que contaban con el tiempo disponible para realizar las actividades de la especialización, así mismo un 39,1% de ellos están de acuerdo y solo un 3,8% están en desacuerdo. Por tanto se confirma que los egresados tuvieron el tiempo adecuado para cursar el posgrado.

72. Conté con los recursos económicos disponibles para realizar mis estudios de especialización.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	65	48,9	48,9	48,9
	Totalmente de acuerdo	68	51,1	51,1	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

72. Conté con los recursos económicos disponibles para realizar mis estudios de especialización.



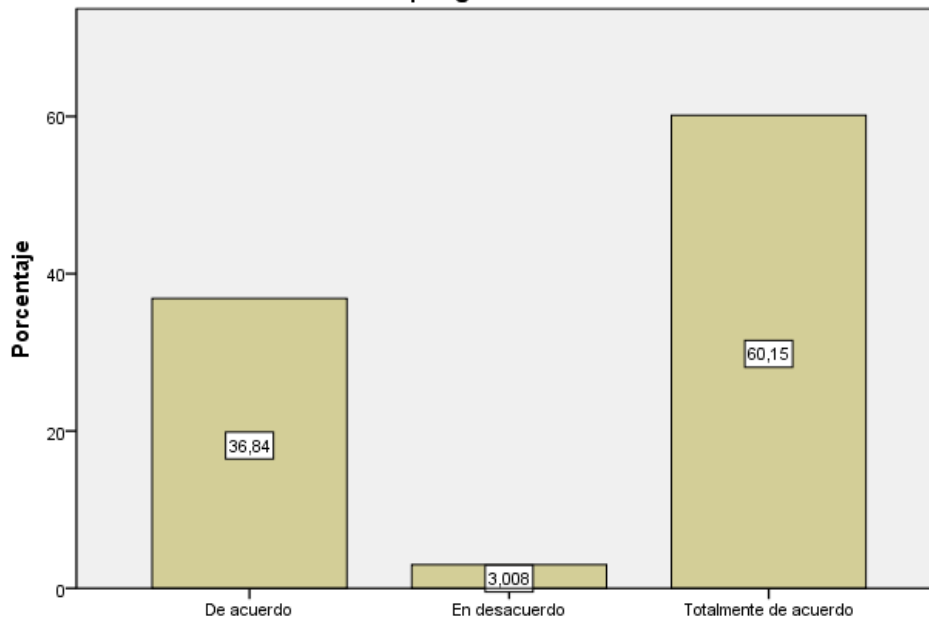
72. Conté con los recursos económicos disponibles para realizar mis estudios de especialización.

Los egresados responden que están totalmente de acuerdo en un 51,1% que contaban con los recursos económicos disponibles para realizar las actividades de la especialización. Es decir que los egresados contaron con el factor monetario adecuado para cursar el posgrado.

73. Se encontró un ambiente favorable para la realización de mis estudios de posgrado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	49	36,8	36,8	36,8
	En desacuerdo	4	3,0	3,0	39,8
	Totalmente de acuerdo	80	60,2	60,2	100,0
Total		133	100,0	100,0	

73. Se encontró un ambiente favorable para la realización de mis estudios de posgrado.



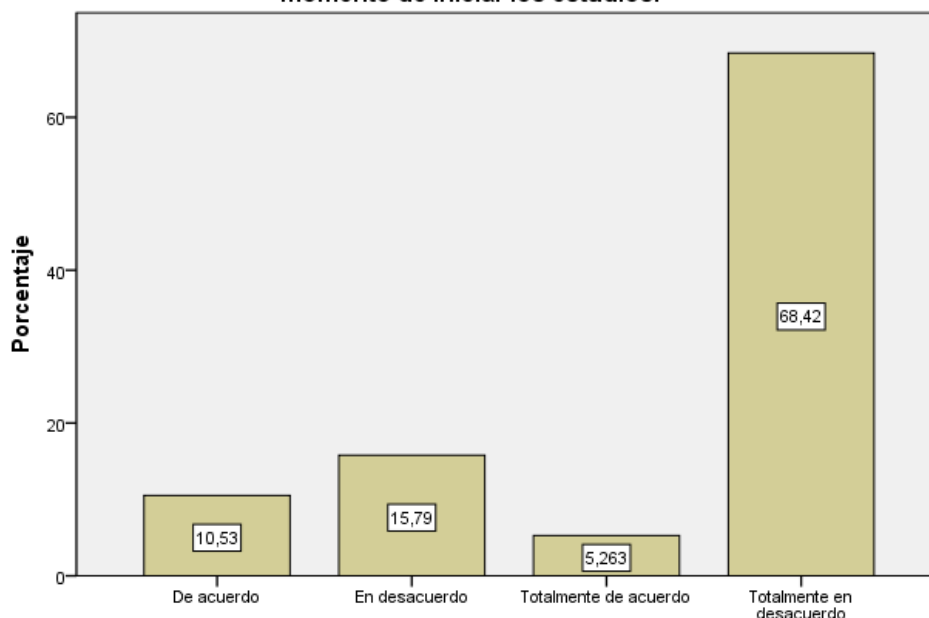
73. Se encontró un ambiente favorable para la realización de mis estudios de posgrado.

Sobre la pregunta a los egresados si encontraron un ambiente favorable para la realización de los estudios de posgrado, quienes respondieron el cuestionario están de acuerdo en un 60,2%, un 36,8% de acuerdo y sólo un 3% en desacuerdo. Se encuentra un nivel de percepción altamente favorable del estudiantado del posgrado en el momento que cursaron los estudios.

74. Hubo cumplimiento por parte de la universidad en lo que se ofertó, en el momento de iniciar los estudios.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	14	10,5	10,5	10,5
	En desacuerdo	21	15,8	15,8	26,3
	Totalmente de acuerdo	7	5,3	5,3	31,6
Totalmente en desacuerdo		91	68,4	68,4	100,0
Total		133	100,0	100,0	

74. Hubo cumplimiento por parte de la universidad en lo que se ofertó, en el momento de iniciar los estudios.

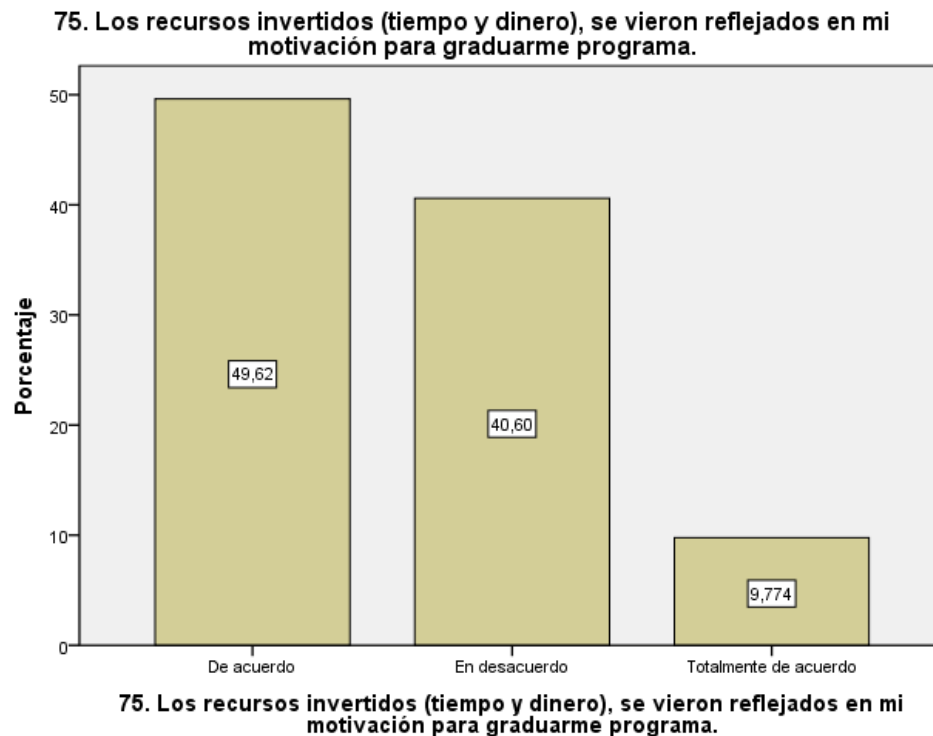


74. Hubo cumplimiento por parte de la universidad en lo que se ofertó, en el momento de iniciar los estudios.

En cuanto a si hubo cumplimiento por parte de la universidad en lo que se ofertó en el momento de iniciar los estudios, los egresados del programa de posgrado responden el cuestionario afirmando estar en total desacuerdo en un 68,4%, un 15,8% en desacuerdo. Mientras que solo un 10,5% están de acuerdo y un 5,3% totalmente de acuerdo. Por tanto este nivel de insatisfacción puede estar asociado a aspectos que se han referenciado en este estudio más en los aspectos de corte administrativo y metodológico, que lo académico y formativo mismo lo cual puede influir en esta tendencia.

75. Los recursos invertidos (tiempo y dinero), se vieron reflejados en mi motivación para graduarme programa.

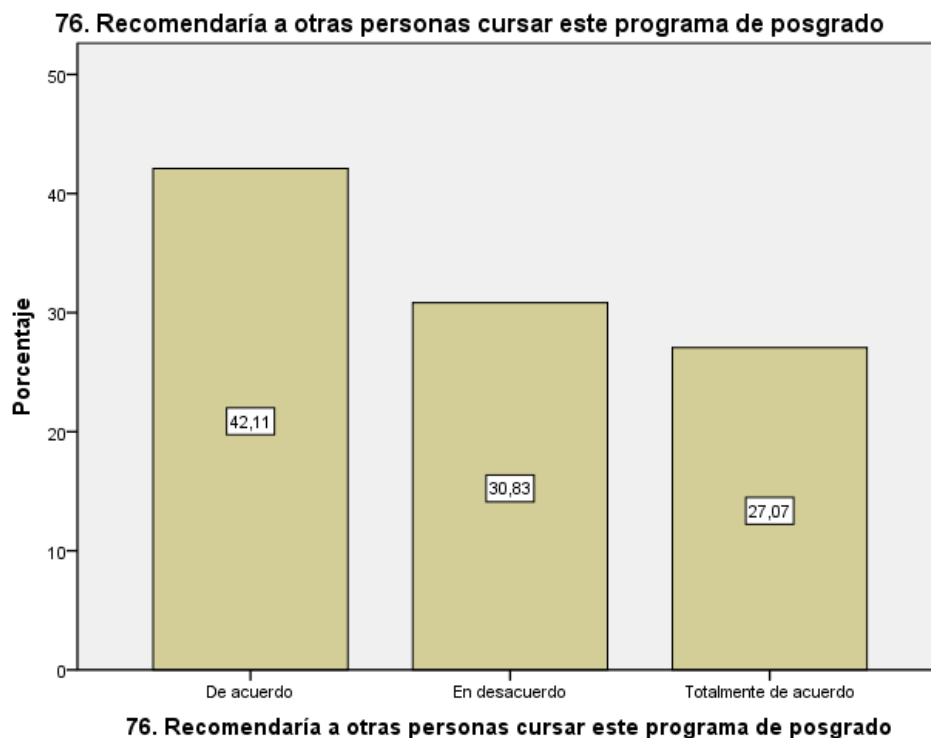
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	66	49,6	49,6	49,6
	En desacuerdo	54	40,6	40,6	90,2
	Totalmente de acuerdo	13	9,8	9,8	100,0
Total		133	100,0	100,0	



Los egresados consideran que los recursos invertidos (tiempo y dinero) se vieron reflejados en la motivación para lograr graduarse del programa estando de acuerdo en un 49,6% y totalmente de acuerdo en un 9,8%. Mientras que están en desacuerdo en un 40,6%. Se encuentra que aunque hay un nivel de satisfacción evidente, una aproximación al valor promedio en cuanto a la motivación debe fomentarse desde la optimización de tiempos y recursos por parte de estudiantado a partir de estrategias institucionales.

76. Recomendaría a otras personas cursar este programa de posgrado

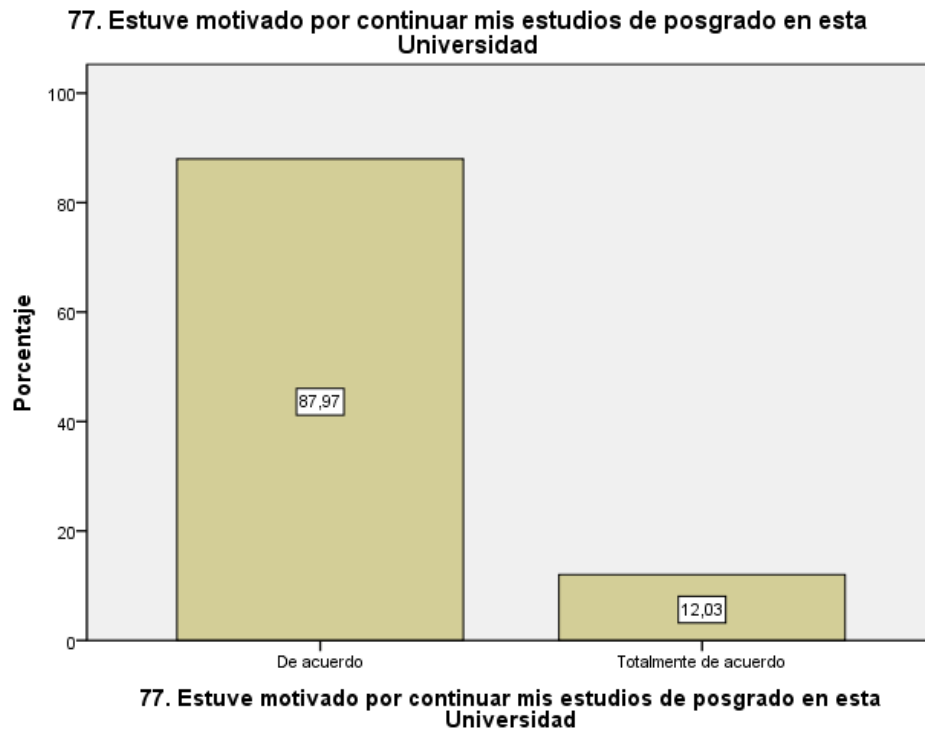
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	56	42,1	42,1	42,1
	En desacuerdo	41	30,8	30,8	72,9
	Totalmente de acuerdo	36	27,1	27,1	100,0
Total		133	100,0	100,0	



Si los egresados recomendarían a otras personas cursar este programa de posgrado, responden estar de acuerdo en un 42,1%, un 27,1% totalmente de acuerdo y un 30,8% en desacuerdo. Estos datos permiten interpretar que aunque hay conformidad, existe un grado importante de los egresados a no recomendar el posgrado lo cual supone que realmente el programa estuvo pendiente de ofrecer más cosas para lograr una satisfacción plena de quienes ahora son graduados de la especialización.

77. Estuve motivado por continuar mis estudios de posgrado en esta Universidad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	117	88,0	88,0	88,0
Totalmente de acuerdo	16	12,0	12,0	100,0
Total	133	100,0	100,0	

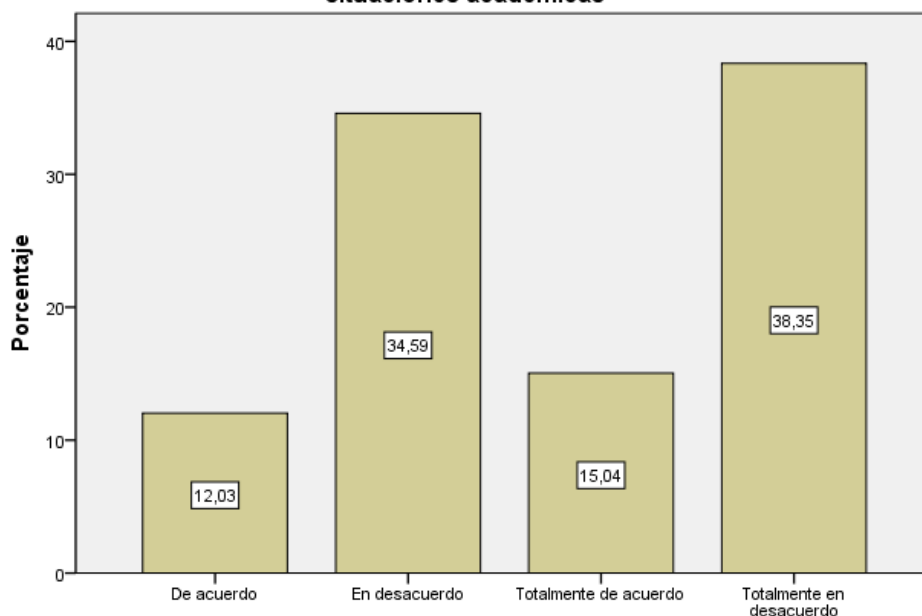


Los egresados responden estar de acuerdo en un 88% con que se mantuvieron motivados en continuar los estudios de posgrado en la universidad, mientras que un 12% responden estar altamente motivados. Lo cual permite inferir que el factor de motivación estuvo siempre presente en el momento que los graduados cursaron sus estudios.

78. La universidad se preocupó por mantenerme informado de las diversas situaciones académicas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	16	12,0	12,0	12,0
	En desacuerdo	46	34,6	34,6	46,6
	Totalmente de acuerdo	20	15,0	15,0	61,7
	Totalmente en desacuerdo	51	38,3	38,3	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

78. La universidad se preocupó por mantenerme informado de las diversas situaciones académicas

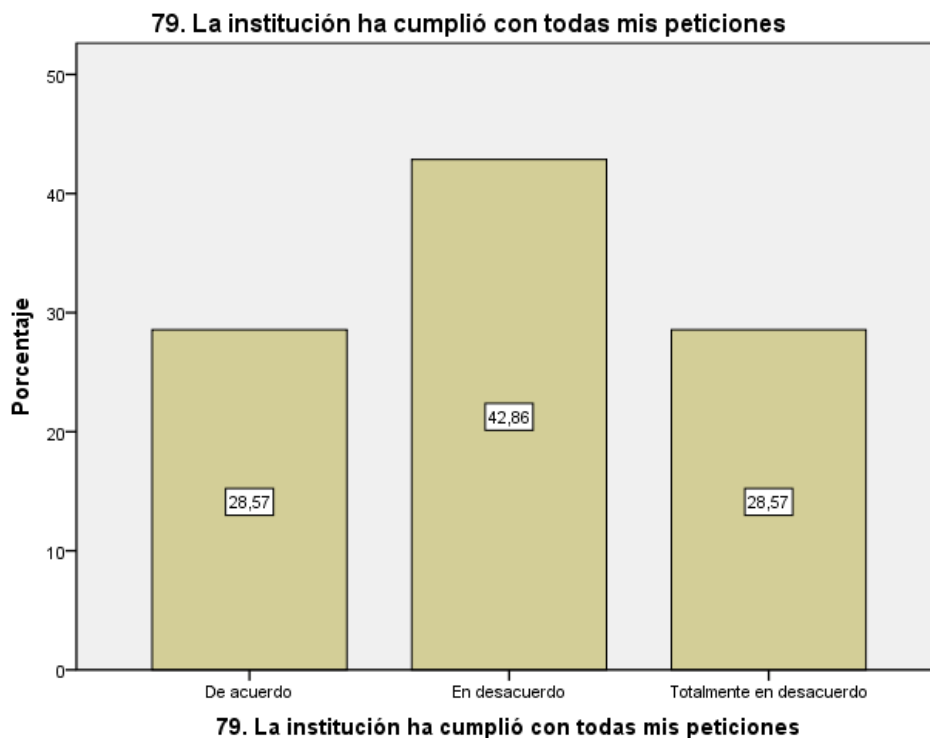


78. La universidad se preocupó por mantenerme informado de las diversas situaciones académicas

Un 34,6% de los graduados que respondieron el instrumento están en desacuerdo acerca si la Universidad se preocupó por mantenerles informados de las diversas situaciones académicas, un 38,3% en total desacuerdo. Mientras que un 12% están de acuerdo y un 15% totalmente de acuerdo. Las respuestas permiten interpretar que la universidad debe fortalecer los procesos de comunicación e información efectiva a los estudiantes de los programas de posgrado, con el fin de responder oportunamente a prestar un servicio educativo de calidad.

79. La institución ha cumplió con todas mis peticiones

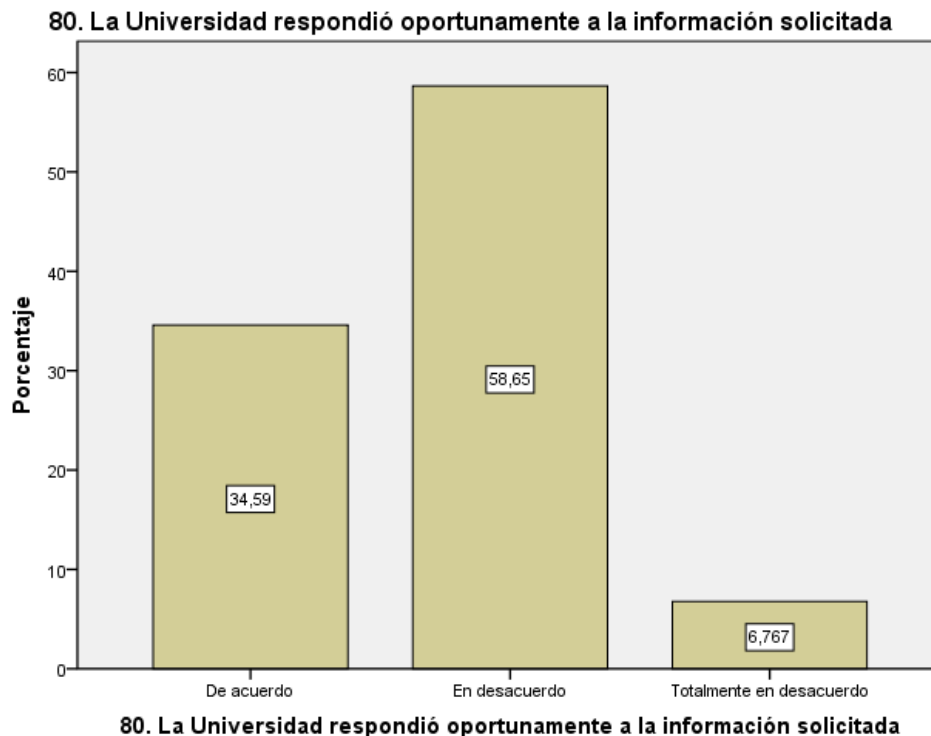
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	38	28,6	28,6	28,6
	En desacuerdo	57	42,9	42,9	71,4
	Totalmente en desacuerdo	38	28,6	28,6	100,0
Total		133	100,0	100,0	



Un 42,9% de los egresados de los programas de posgrado que respondieron el cuestionario, están en desacuerdo con que la institución cumplió con todas sus peticiones, un 28,6% igualmente están totalmente en desacuerdo y solo un 28,6% están de acuerdo. Se evidencia un malestar por parte de los egresados ya que se intuye que la institución no cumplió con sus solicitudes y peticiones las cuales deben ser motivo de revisión, ya que esta modalidad sí que requiere de habilitar canales que sean efectivos y precisos de atención a los requerimientos del estudiantado y es vital para contribuir a la formación y el acompañamiento.

80. La Universidad respondió oportunamente a la información solicitada

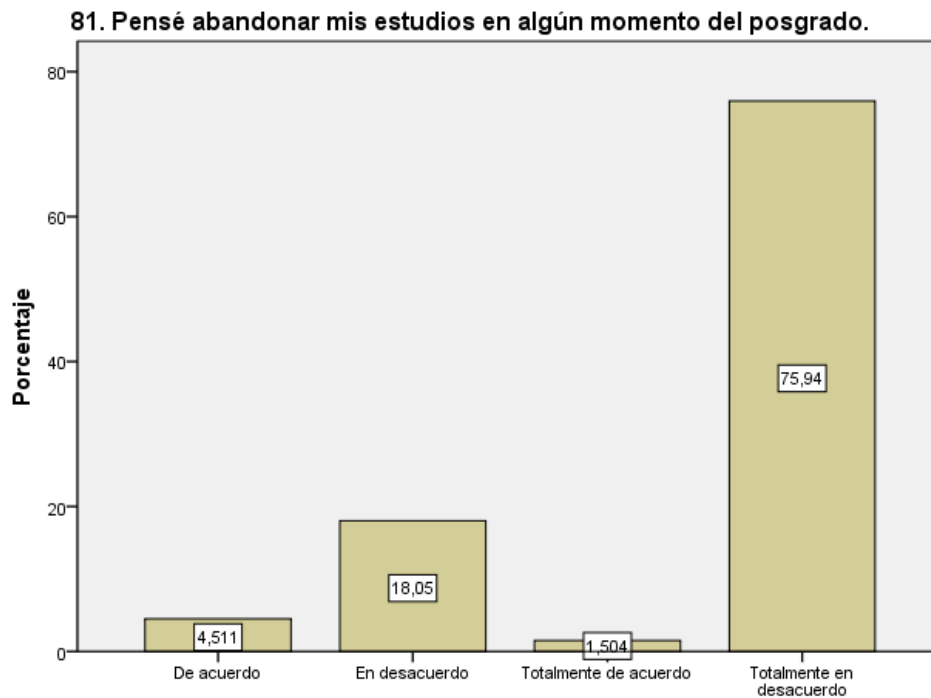
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	46	34,6	34,6	34,6
	En desacuerdo	78	58,6	58,6	93,2
	Totalmente en desacuerdo	9	6,8	6,8	100,0
Total		133	100,0	100,0	



Un 58,6% de los egresados que respondieron el cuestionario están en desacuerdo con que Universidad respondió oportunamente a la información solicitada, un 6,8% están en total desacuerdo, mientras que un 34,6% están de acuerdo. Se interpreta que los graduados no están conformes respecto a la respuesta oportuna a la información solicitada, estas situaciones deben ser motivos de mejora, ya que como se evidenciaba en el análisis de la respuesta anterior la modalidad y la calidad de atender las solicitudes son factores claves en la educación virtual.

81. Pensé abandonar mis estudios en algún momento del posgrado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	6	4,5	4,5	4,5
	En desacuerdo	24	18,0	18,0	22,6
	Totalmente de acuerdo	2	1,5	1,5	24,1
	Totalmente en desacuerdo	101	75,9	75,9	100,0
	Total	133	100,0	100,0	



81. Pensé abandonar mis estudios en algún momento del posgrado.

Un 75,9% de los egresados de los posgrados, no contemplaron abandonar sus estudios en algún momento del posgrado, así mismo un 18% tampoco lo pensaron. Mientras que un 4,5% y un 1,5% si lo hicieron. Se confirma que existe una contundente respuesta que tiende a definir en que los graduados estuvieron siempre mentalizados en no abandonar sus estudios durante su formación.

82. Traté de abandonar mis estudios por factores económicos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	44	33,1	33,1	33,1
	En desacuerdo	31	23,3	23,3	56,4
	Totalmente de acuerdo	9	6,8	6,8	63,2
	Totalmente en desacuerdo	49	36,8	36,8	100,0
Total		133	100,0	100,0	

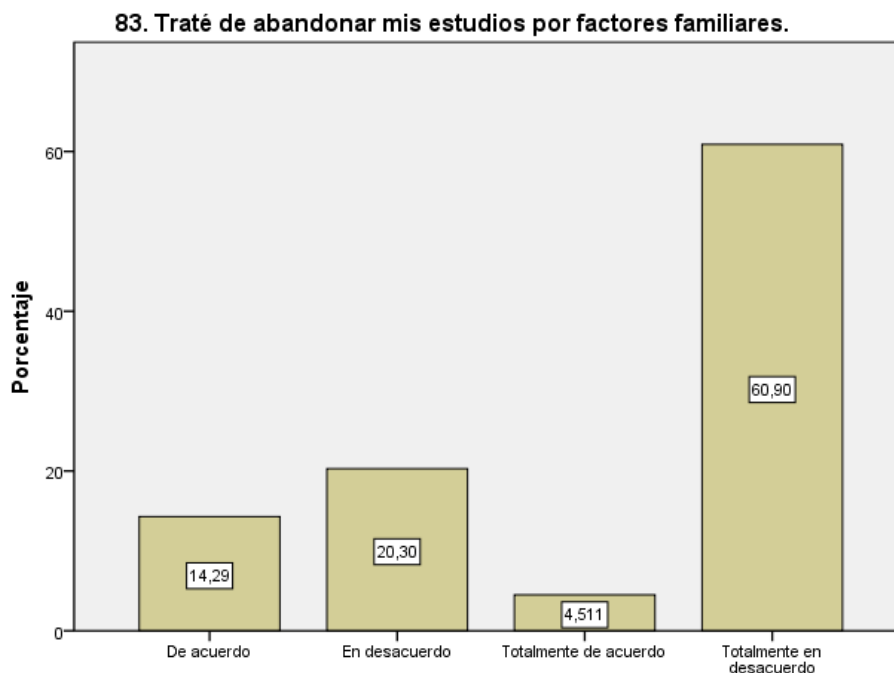


82. Traté de abandonar mis estudios por factores económicos.

Los egresados que respondieron el cuestionario, afirman en un 38,6% que no trataron de abandonar los estudios por factores económicos, y un 23,3% no lo pensaron. Mientras que un 33,1% si lo contemplaron y un 6,8% en alto grado. Los datos permiten inferir que aunque muchos de los graduados no tuvieron obstáculos en continuar los estudios en cuanto a lo económico, si un número elevado de 53 graduados (39,9%), intentaron abandonar los estudios, es decir que no se puede descartar el factor económico como una causa de abandono de los estudios posgraduales.

83. Traté de abandonar mis estudios por factores familiares.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	19	14,3	14,3	14,3
En desacuerdo	27	20,3	20,3	34,6
Totalmente de acuerdo	6	4,5	4,5	39,1
Totalmente en desacuerdo	81	60,9	60,9	100,0
Total	133	100,0	100,0	



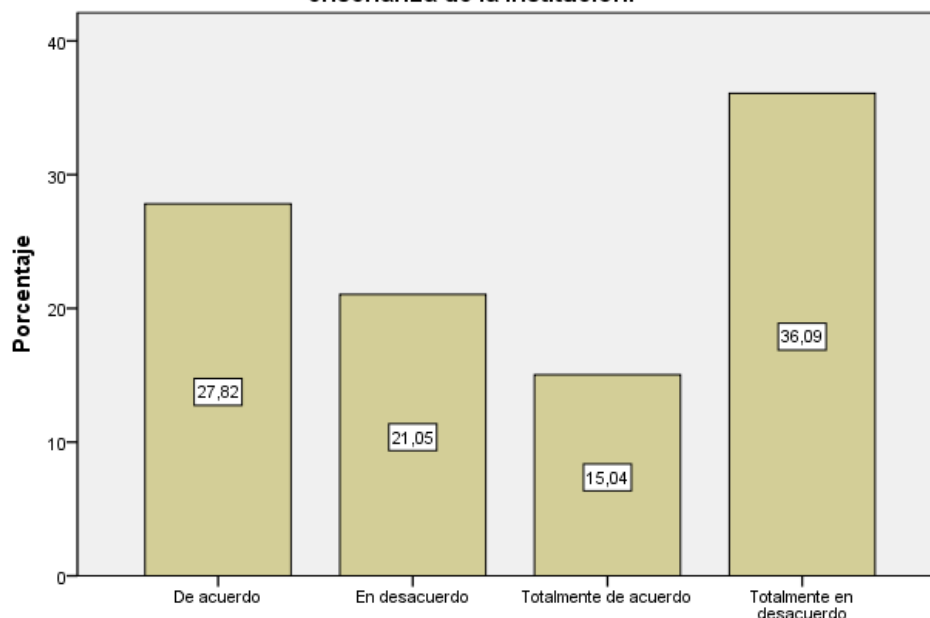
83. Traté de abandonar mis estudios por factores familiares.

Los graduados que respondieron el cuestionario, confirman en un 60,9% que no trataron de abandonar los estudios por factores familiares, un 20,3% lo niegan contundentemente. Mientras que un 14,3% lo pensaron de éste modo y un 4,5% en alto grado. Los datos permiten inferir que aunque muchos de los egresados no tuvieron obstáculos en continuar los estudios en cuanto a factores familiares, si un número medio de 25 graduados (18,8%), intentaron abandonar los estudios, es decir que no se puede descartar el factor familiar como una causa de abandono de los estudios posgraduales.

84. Traté de abandonar mis estudios por factores asociados a la metodología de enseñanza de la institución.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	37	27,8	27,8	27,8
	En desacuerdo	28	21,1	21,1	48,9
	Totalmente de acuerdo	20	15,0	15,0	63,9
	Totalmente en desacuerdo	48	36,1	36,1	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

84. Traté de abandonar mis estudios por factores asociados a la metodología de enseñanza de la institución.



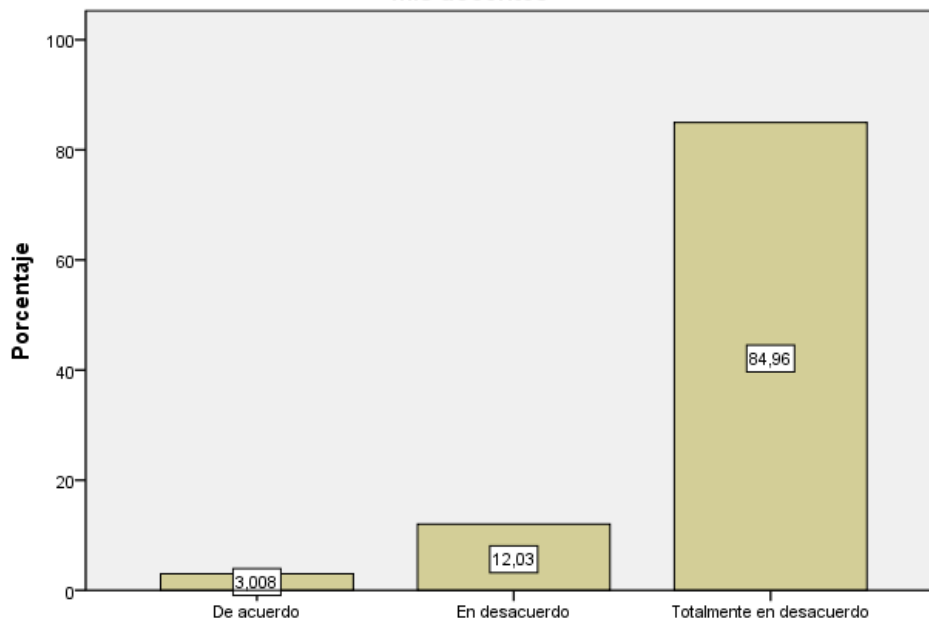
84. Traté de abandonar mis estudios por factores asociados a la metodología de enseñanza de la institución.

Para los graduados un 36,1% respondieron que no trataron de abandonar los estudios por factores asociados a la metodología de enseñanza de la institución, un 21,1% no lo contemplaron en un alto grado. Mientras que un 27,8% responden que si lo vislumbraron y un 15% lo pensaron muy seriamente. Se interpreta que aunque predomina un nivel de satisfacción, 57 egresados es decir un (42,8% de la muestra) están de acuerdo en que trataron de desertar del posgrado por aspectos asociados a la metodología de enseñanza de la institución, por este motivo se deben afianzar acciones y estrategias que permitan fortalecer los aspectos metodológicos en los cursos virtuales en los posgrados.

85. Traté de abandonar mis estudios por factores asociados a diferencias con mis docentes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	4	3,0	3,0	3,0
	En desacuerdo	16	12,0	12,0	15,0
	Totalmente en desacuerdo	113	85,0	85,0	100,0
Total		133	100,0	100,0	

85. Traté de abandonar mis estudios por factores asociados a diferencias con mis docentes



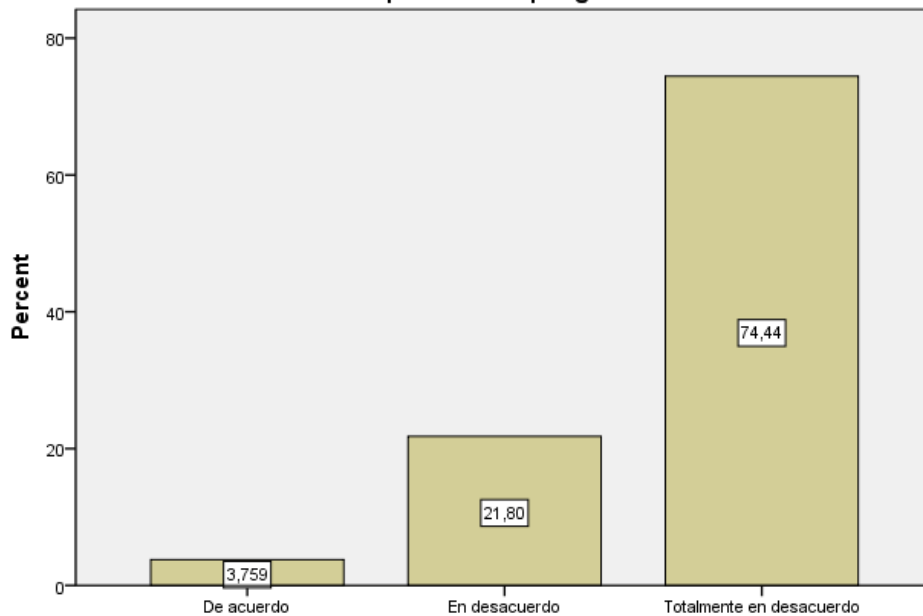
85. Traté de abandonar mis estudios por factores asociados a diferencias con mis docentes

En cuanto a si los graduados que respondieron el instrumento trataron de abandonar sus estudios por factores asociados a diferencias con los docentes, un 85% no lo piensan así, un 12% lo rechazan totalmente, mientras que solo un 3% si lo contemplaron. Se evidencia que los egresados encuentran en sus docentes un factor de retención y de mantenerse en los posgrados ya que no es notable que existan diferencias con sus tutores.

86. Traté de abandonar mis estudios por factores asociados a diferencias con mis compañeros del posgrado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	5	3,8	3,8	3,8
	En desacuerdo	29	21,8	21,8	25,6
	Totalmente en desacuerdo	99	74,4	74,4	100,0
Total		133	100,0	100,0	

86. Traté de abandonar mis estudios por factores asociados a diferencias con mis compañeros del posgrado

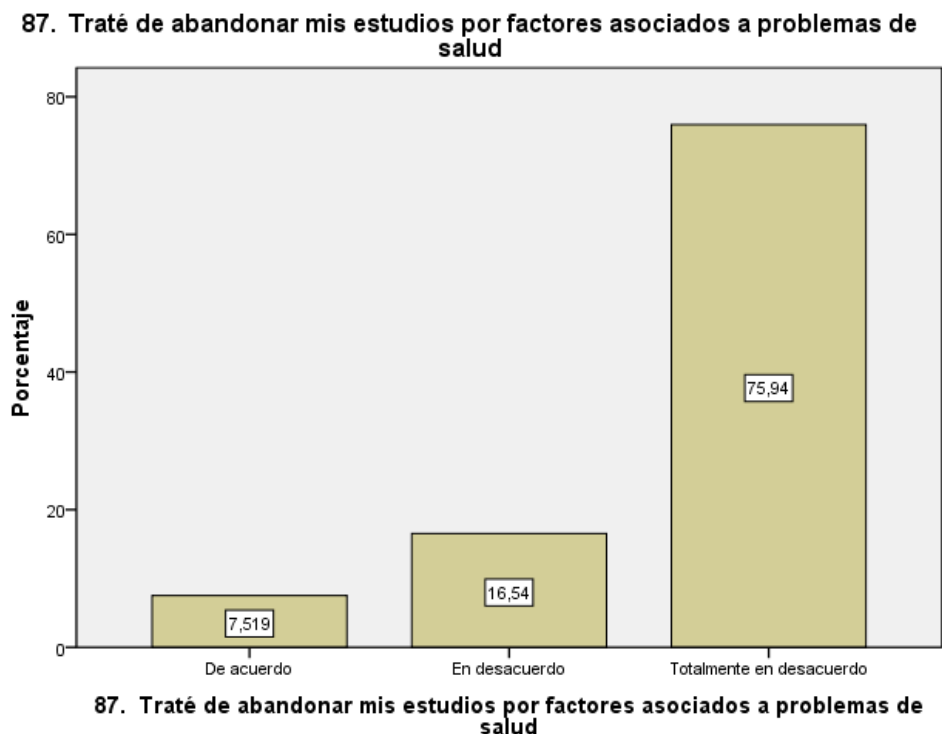


86. Traté de abandonar mis estudios por factores asociados a diferencias con mis compañeros del posgrado

En cuanto a si los graduados que respondieron el instrumento trataron de abandonar sus estudios por factores asociados a diferencias sus compañeros del posgrado, un 74,4% y 21,8% respectivamente lo rechazan totalmente, mientras que solo un 3,8% así lo pensaron. Se evidencia que los egresados encuentran en sus compañeros un factor de retención y de mantenerse en los posgrados ya que no es notable que existan diferencias con sus compañeros estudiantes del posgrado.

87. Traté de abandonar mis estudios por factores asociados a problemas de salud

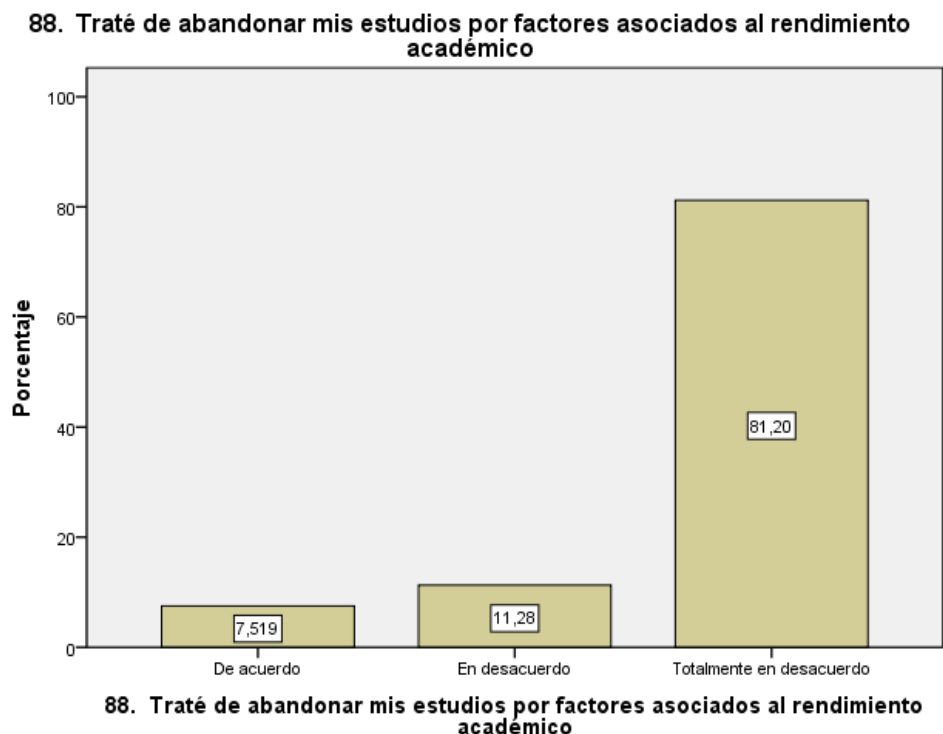
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	10	7,5	7,5	7,5
	En desacuerdo	22	16,5	16,5	24,1
	Totalmente en desacuerdo	101	75,9	75,9	100,0
Total		133	100,0	100,0	



Los egresados que respondieron el instrumento respecto a si trataron de abandonar sus estudios por factores asociados a problemas de salud, no lo contemplaron en un 75,9% y 16.5% respectivamente, mientras que un 7,5% si lo pensaron. Se concluye que los egresados no encuentran en alto grado que una de las posibles causas de abandono de los posgrados, sean factores asociados a problemas de salud, a pesar que 10 de ellos responden que lo contemplaron en algún momento de la formación.

88. Traté de abandonar mis estudios por factores asociados al rendimiento académico

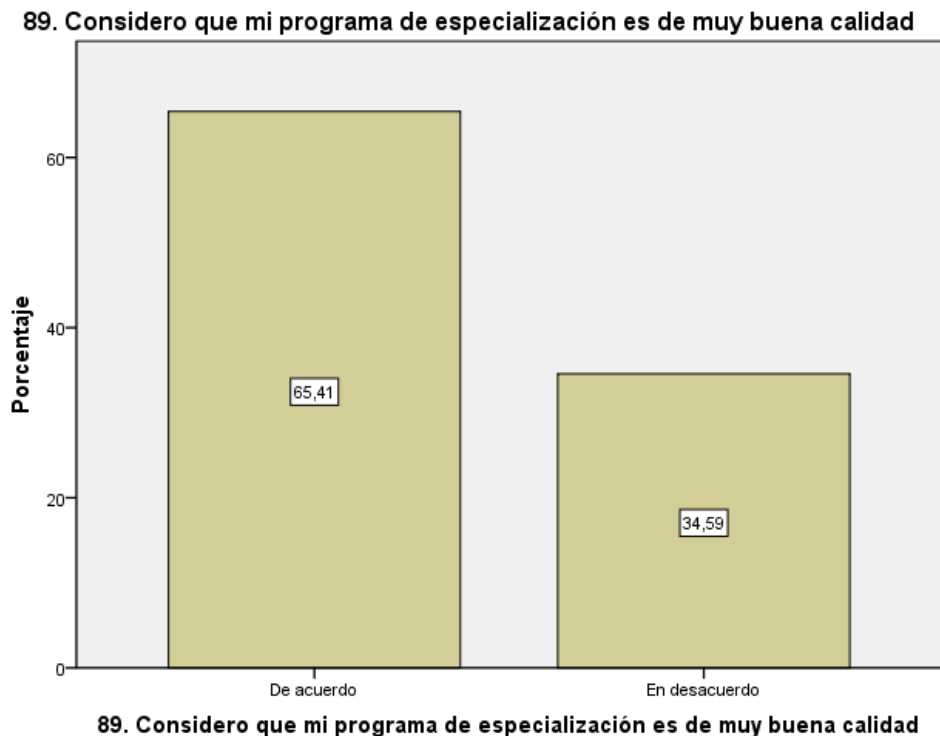
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	10	7,5	7,5	7,5
	En desacuerdo	15	11,3	11,3	18,8
	Totalmente en desacuerdo	108	81,2	81,2	100,0
Total		133	100,0	100,0	



Los graduados que respondieron el instrumento respecto a si trataron de abandonar sus estudios por factores asociados al rendimiento académico, un 81,2% no lo contemplaron y un 11,3% en un alto grado lo descartaron, mientras que un 7,5% si lo pensaron. Se concluye que los egresados no encuentran en alto grado que una de las posibles causas de abandono de los posgrados, sean factores asociados al rendimiento académico, a pesar que 10 de ellos responden que lo contemplaron en algún momento de la formación.

89. Considero que mi programa de especialización es de muy buena calidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	87	65,4	65,4	65,4
	En desacuerdo	46	34,6	34,6	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

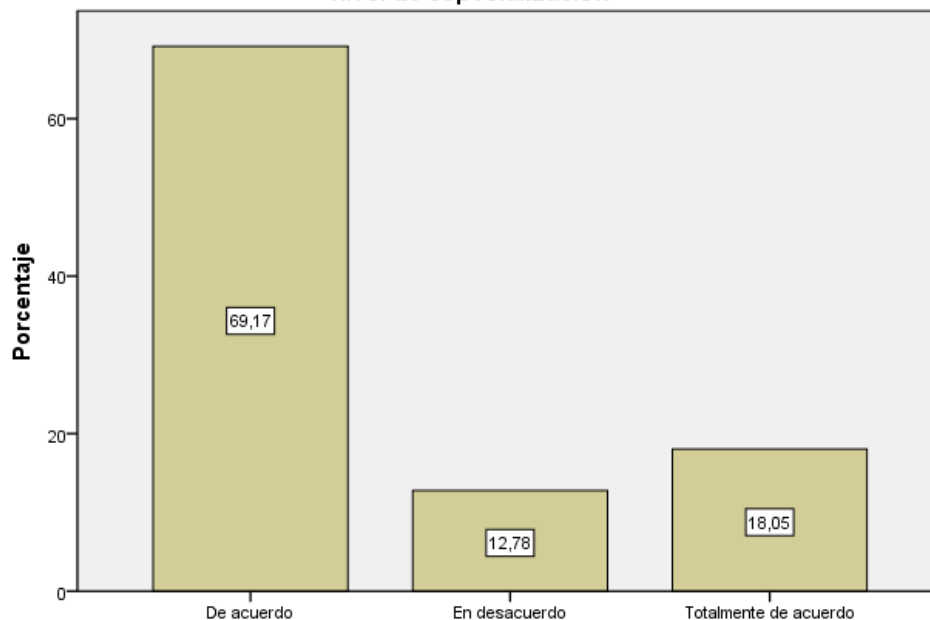


En cuanto a si los egresados que respondieron el cuestionario, consideran que el programa de posgrado es de muy buena calidad, un 65,4% están de acuerdo y un 34,6% en desacuerdo. Se infiere con estos datos que existe una tendencia satisfactoria frente a la calidad de los programas, aunque un número de 46 egresados que corresponden a ese 34,6% de la muestra, es un número que marca tendencia. Por tal motivo las acciones de mejora que conduzcan a fortalecer la calidad de los posgrados donde alguna de esas causas se identifican en este estudio pueden conllevar a potencia los programas posgraduales en la escuela ciencias de la educación.

90. Considero que el programa de posgrado fue la mejor opción de formación a nivel de especialización

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	92	69,2	69,2	69,2
	En desacuerdo	17	12,8	12,8	82,0
	Totalmente de acuerdo	24	18,0	18,0	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

90. Considero que el programa de posgrado fue la mejor opción de formación a nivel de especialización



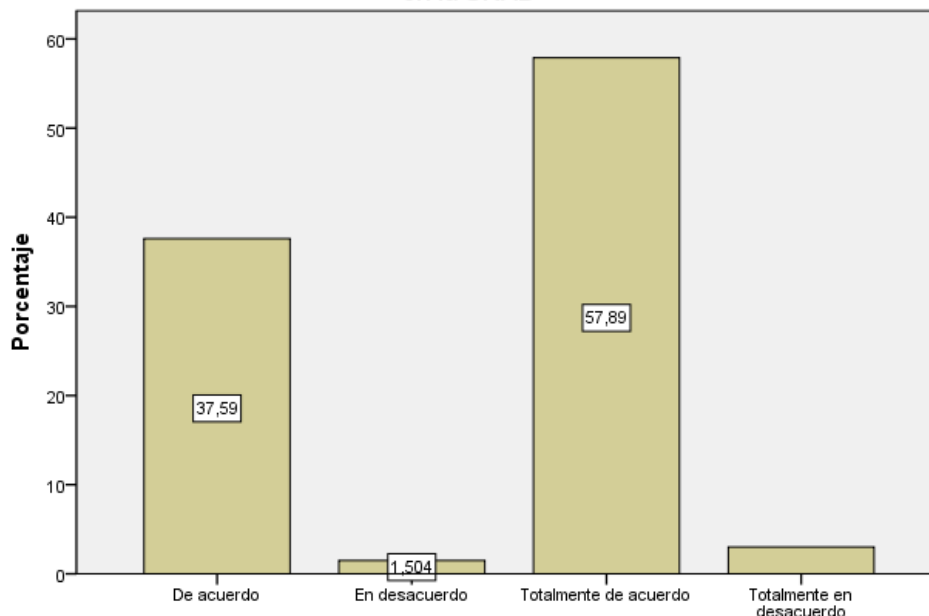
90. Considero que el programa de posgrado fue la mejor opción de formación a nivel de especialización

Los egresados que respondieron el cuestionario consideran estar de acuerdo en un 69,2% que el programa de posgrado fue la mejor opción de formación a nivel de especialización, un 18% totalmente de acuerdo. Mientras que un 12,8% plantean estar en desacuerdo. Se encuentra una satisfacción en cuanto al posgrado como opción pero deben incentivarse acciones y estrategias que propendan por potenciar la formación posgradual en la escuela de ciencias de la educación.

91. Continuaría realizando mi formación de posgrado, ahora a nivel de maestría en la UNAD

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	50	37,6	37,6	37,6
	En desacuerdo	2	1,5	1,5	39,1
	Totalmente de acuerdo	77	57,9	57,9	97,0
	Totalmente en desacuerdo	4	3,0	3,0	100,0
Total		133	100,0	100,0	

91. Continuaría realizando mi formación de posgrado, ahora a nivel de maestría en la UNAD



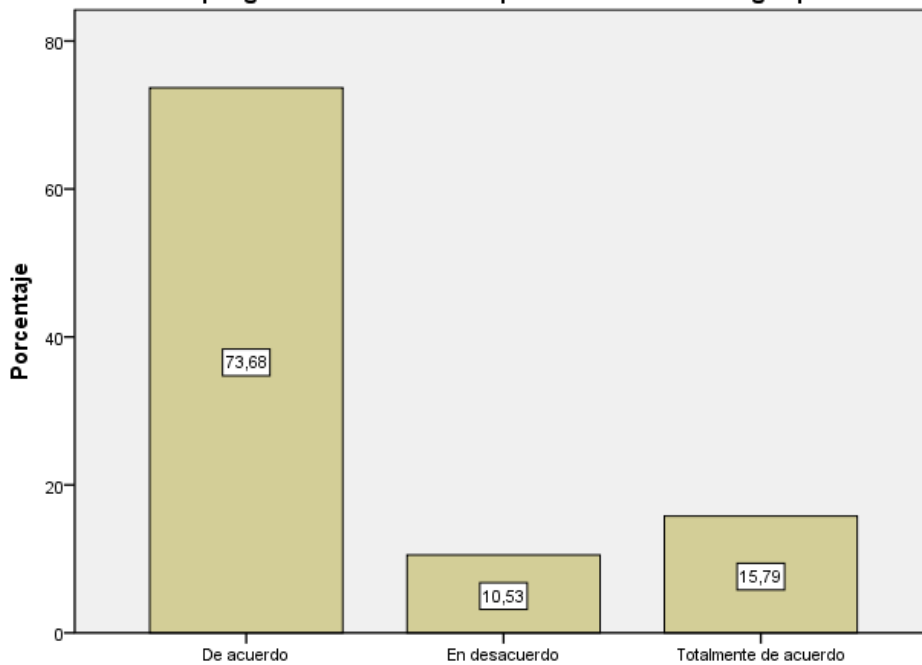
91. Continuaría realizando mi formación de posgrado, ahora a nivel de maestría en la UNAD

En cuanto a si los graduados continuarían realizando su formación de posgrado, ahora a nivel de maestría en la UNAD, un 57,9% están totalmente de acuerdo, un 37,6% de acuerdo, un 1,5% en desacuerdo y un 3% totalmente en desacuerdo. Se interpreta que es necesario que la escuela ciencias de la educación oferte programas posgraduales a nivel de maestría ya que existe en estos datos un alto interés por que los egresados cursen programas de maestría donde se interpreta que puede estar asociados a factores como el escalafón docente en Colombia donde las maestrías son las que permiten ascensos y mejoras salariales. Por ello los programas de especialización deben evolucionar a maestrías proyectándose como un continuum formativo.

92. Considero que graduarme de esta especialización fue un logro personal

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 2	14	10,5	10,5	10,5
3	98	73,7	73,7	84,2
4	21	15,8	15,8	100,0
Total	133	100,0	100,0	

92. Considero que graduarme de esta especialización es un logro personal.



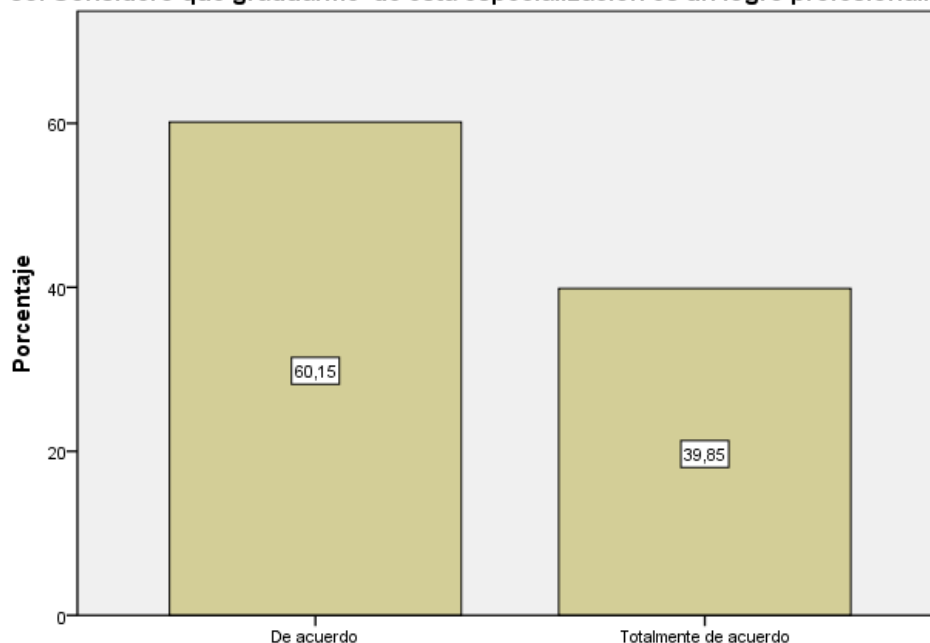
92. Considero que graduarme de esta especialización es un logro personal.

Un 73,7% de los egresados que respondieron el instrumento están de acuerdo con que obtener el grado de esta especialización fue un logro personal, un 15,8% están totalmente de acuerdo. Mientras que un 10,5% están en desacuerdo. Este aspecto permite identificar que existe una satisfacción en los graduados de haber obtenido un título de especialización como logro personal, aunque ese 10,5% es decir los 14 graduados que no están de acuerdo, amerita una revisión frente a la satisfacción de las expectativas personales de los egresados.

93. Considero que graduarme de esta especialización es un logro profesional.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	80	60,2	60,2	60,2
	Totalmente de acuerdo	53	39,8	39,8	100,0
Total		133	100,0	100,0	

93. Considero que graduarme de esta especialización es un logro profesional.

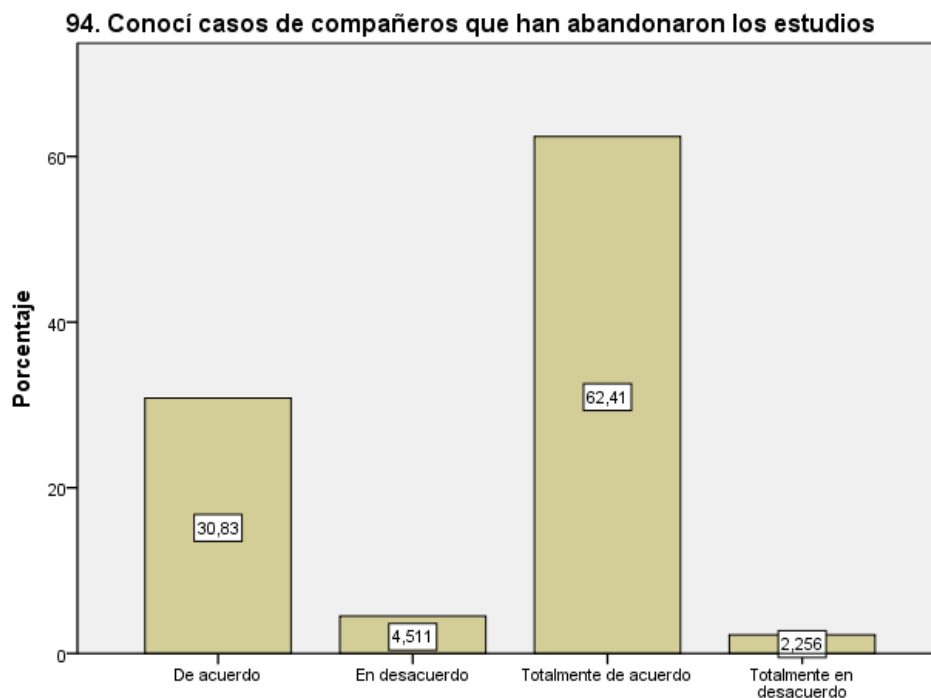


93. Considero que graduarme de esta especialización es un logro profesional.

Un 60,2% de los egresados que respondieron el instrumento están de acuerdo con que obtener el grado de esta especialización fue un logro personal, un 39,8% están totalmente de acuerdo. Este aspecto permite identificar que existe una satisfacción en los graduados de haber obtenido un título de especialización como logro profesional, frente a la satisfacción de las expectativas profesionales de los egresados.

94. Conocí casos de compañeros que han abandonaron los estudios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	41	30,8	30,8	30,8
	En desacuerdo	6	4,5	4,5	35,3
	Totalmente de acuerdo	83	62,4	62,4	97,7
	Totalmente en desacuerdo	3	2,3	2,3	100,0
Total		133	100,0	100,0	



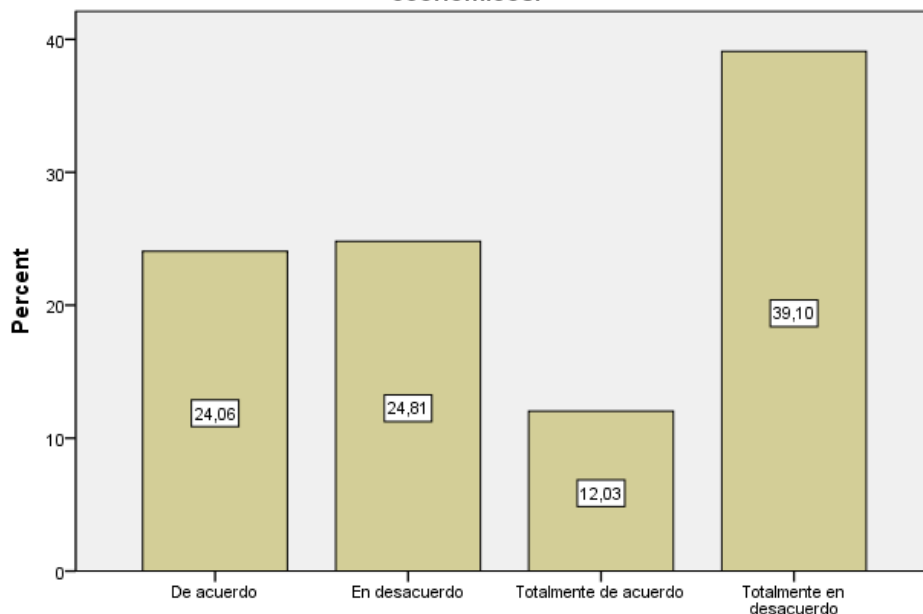
94. Conocí casos de compañeros que han abandonaron los estudios

Frente al interrogante si los egresados conocieron casos de compañeros que abandonaron los estudios, un 62,4% si lo afirma, un 30,8% lo responden contundentemente que existieron casos. Mientras que un 4,5% no conocieron casos y un 2,3% lo desconocían en absoluto. Es decir que efectivamente los egresados plantean que conocieron casos de compañeros que desertaron del programa, donde las causas pueden identificarse en los resultados a los interrogantes siguientes.

95. Conocí casos de compañeros que abandonaron sus estudios por factores económicos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	32	24,1	24,1	24,1
	En desacuerdo	33	24,8	24,8	48,9
	Totalmente de acuerdo	16	12,0	12,0	60,9
	Totalmente en desacuerdo	52	39,1	39,1	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

95. Conoci casos de compañeros que abandonaron sus estudios por factores económicos.



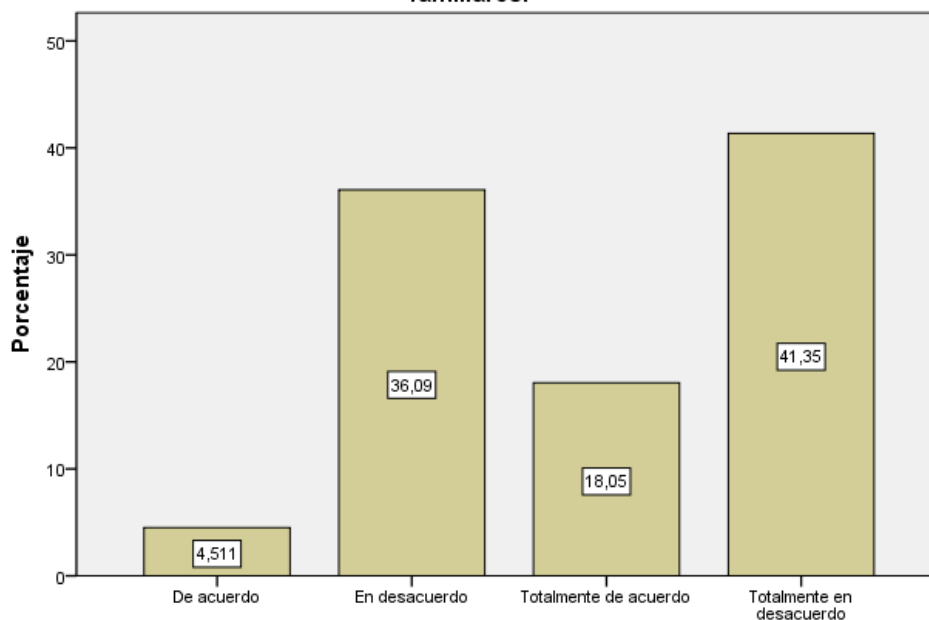
95. Conoci casos de compañeros que abandonaron sus estudios por factores económicos.

En cuanto a si los egresados conocieron casos de compañeros que abandonaron los estudios por factores económicos, se responde que no se conocieron casos en alto grado 39,1%, y un 24,8% negativamente. Mientras que un 24,1% si identifican casos y lo ratifican en alta medida un 12%. Se identifica que no son muchos los casos asociados a factores económicos que detectaron en sus compañeros los graduados, pero 48 de los egresados si los identifica por tal motivo el aspecto económico no puede descartarse como un aspecto asociado al abandono de los estudios.

96. Conoci casos de compañeros que abandonaron sus estudios por factores familiares.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	6	4,5	4,5	4,5
	En desacuerdo	48	36,1	36,1	40,6
	Totalmente de acuerdo	24	18,0	18,0	58,6
	Totalmente en desacuerdo	55	41,4	41,4	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

96. Conocí casos de compañeros que abandonaron sus estudios por factores familiares.



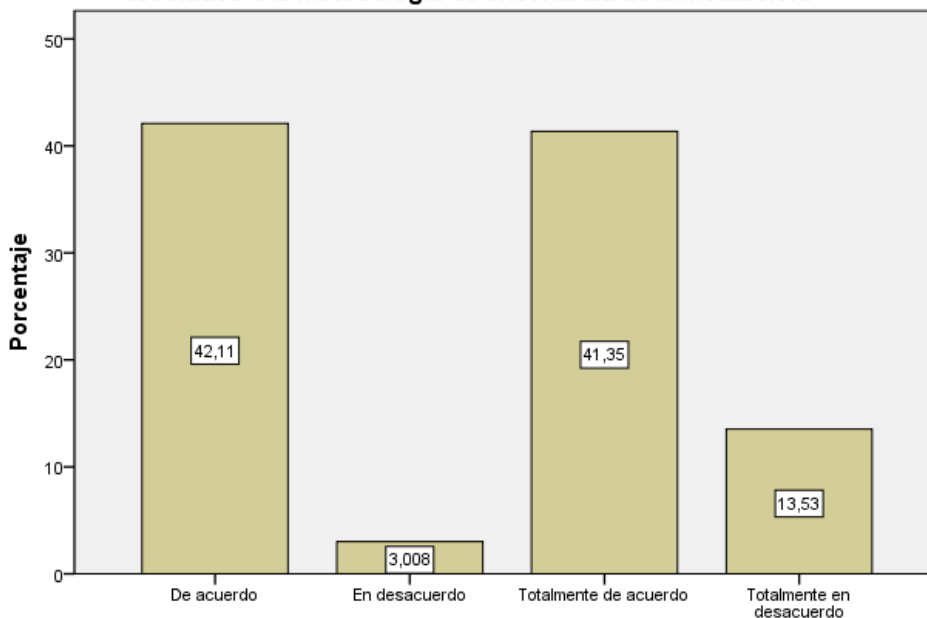
96. Conocí casos de compañeros que abandonaron sus estudios por factores familiares.

En cuanto a si los egresados conocieron casos de compañeros que abandonaron los estudios por factores familiares, no identificaron casos absolutamente en un 41,4%, y lo descartan en un 36,1%. Mientras que un 4,5% si conocieron de dichos factores y en un alto grado en un 18%. Se identifica que no son muchos los casos asociados a factores familiares que detectaron en sus compañeros los graduados, pero 30 de los egresados si los identifica por tal motivo el aspecto familiar no puede descartarse como un aspecto asociado al abandono de los estudios.

97. Conocí casos de compañeros que abandonaron sus estudios por factores asociados a la metodología de enseñanza de la institución.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	56	42,1	42,1	42,1
	En desacuerdo	4	3,0	3,0	45,1
	Totalmente de acuerdo	55	41,4	41,4	86,5
	Totalmente en desacuerdo	18	13,5	13,5	100,0
Total		133	100,0	100,0	

97. Conoci casos de compañeros que abandonaron sus estudios por factores asociados a la metodología de enseñanza de la institución.



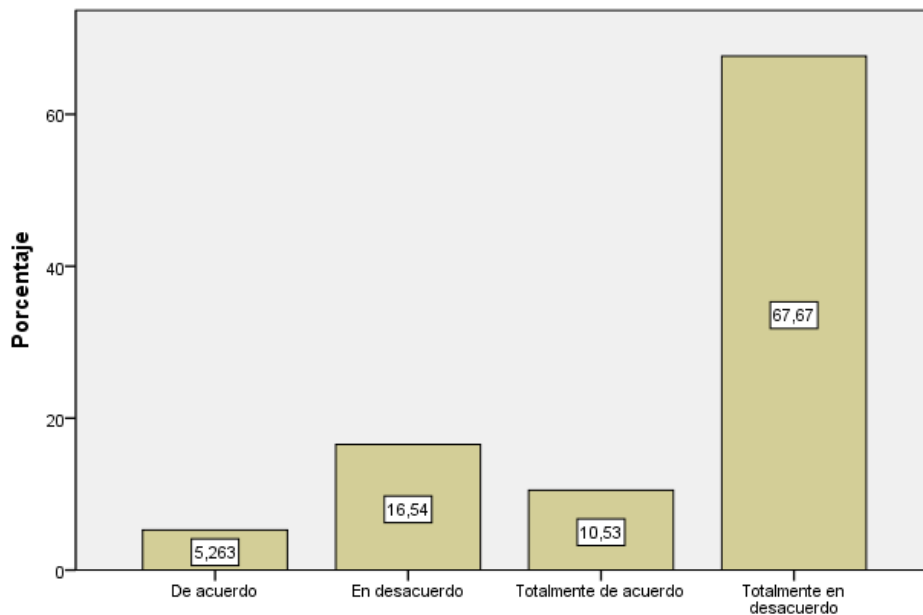
97. Conoci casos de compañeros que abandonaron sus estudios por factores asociados a la metodología de enseñanza de la institución.

Frente a la pregunta si los egresados conocieron casos de compañeros que abandonaron los estudios por factores asociados a la metodología de enseñanza, se responde un 41,4% en alto grado si hubo casos, y lo afirma un 42,1%. Mientras que un 13,5% no lo identifica y lo desconoce un 3%. Se analiza que lo metodológico es una causa identificada que perciben los egresados de posibles causas de deserción de sus compañeros, aspecto que debe ser atendido y revisado con el fin de fortalecer los posgrados y la oferta de programas de calidad en la institución.

98. Conocí casos de compañeros que abandonaron sus estudios por factores asociados a diferencias con mis docentes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	7	5,3	5,3	5,3
	En desacuerdo	22	16,5	16,5	21,8
	Totalmente de acuerdo	14	10,5	10,5	32,3
	Totalmente en desacuerdo	90	67,7	67,7	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

98. Conocí casos de compañeros que abandonaron sus estudios por factores asociados a diferencias con mis docentes



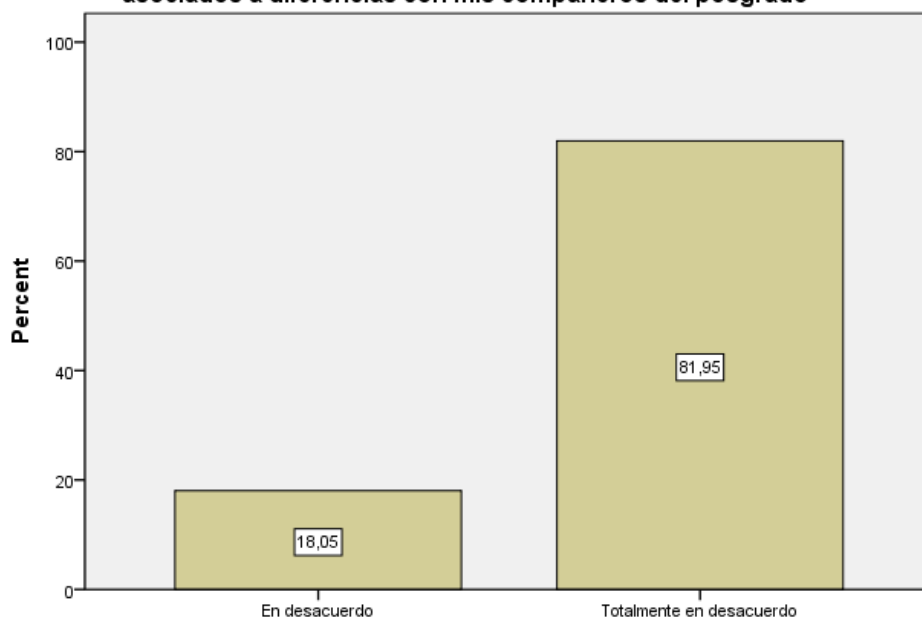
98. Conocí casos de compañeros que abandonaron sus estudios por factores asociados a diferencias con mis docentes

En cuanto a si los egresados conocieron casos de compañeros que abandonaron los estudios por factores asociados a diferencias con los docentes, se responde contundentemente que no identificaron casos en un 67,7%, y un 16,5% lo descartan. Mientras que un 5,3% si los identifican y lo afirma con contundencia un 10,5%. Se identifica que no son muchos los casos asociados a factores relacionados con diferencias con los docentes que detectaron en sus compañeros los graduados, pero 21 de los egresados si los identifican, por tal motivo el aspecto relacionado con las diferencias con los docentes no puede descartarse como un aspecto asociado al abandono de los estudios.

99. Conocí casos de compañeros que abandonaron sus estudios por factores asociados a diferencias con mis compañeros del posgrado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	24	18,0	18,0	18,0
	Totalmente en desacuerdo	109	82,0	82,0	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

99. Conocí casos de compañeros que abandonaron sus estudios por factores asociados a diferencias con mis compañeros del posgrado



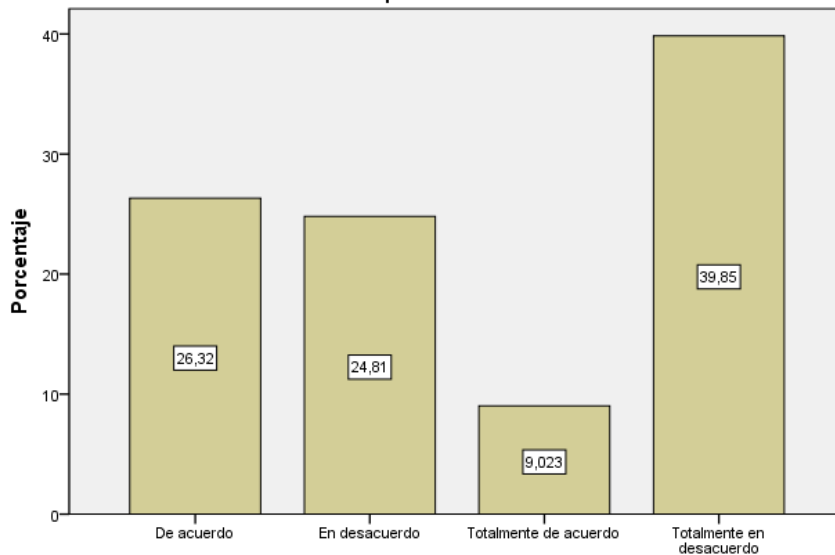
99. Conocí casos de compañeros que abandonaron sus estudios por factores asociados a diferencias con mis compañeros del posgrado

Frente a si los egresados conocieron casos de compañeros que abandonaron los estudios por factores asociados a diferencias con los compañeros, se responde contundentemente en 82%, y lo afirma un 18% que no existieron. No se identifican casos asociados a factores relacionados a diferencias con los compañeros del posgrado, por tal motivo el aspecto relacionado con las diferencias con los compañeros del posgrado no puede plantearse como un aspecto asociado al abandono de los estudios.

100. Conocí casos de compañeros que abandonaron sus estudios por factores asociados a problemas de salud

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	35	26,3	26,3	26,3
	En desacuerdo	33	24,8	24,8	51,1
	Totalmente de acuerdo	12	9,0	9,0	60,2
	Totalmente en desacuerdo	53	39,8	39,8	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

100. Conocí casos de compañeros que abandonaron sus estudios por factores asociados a problemas de salud



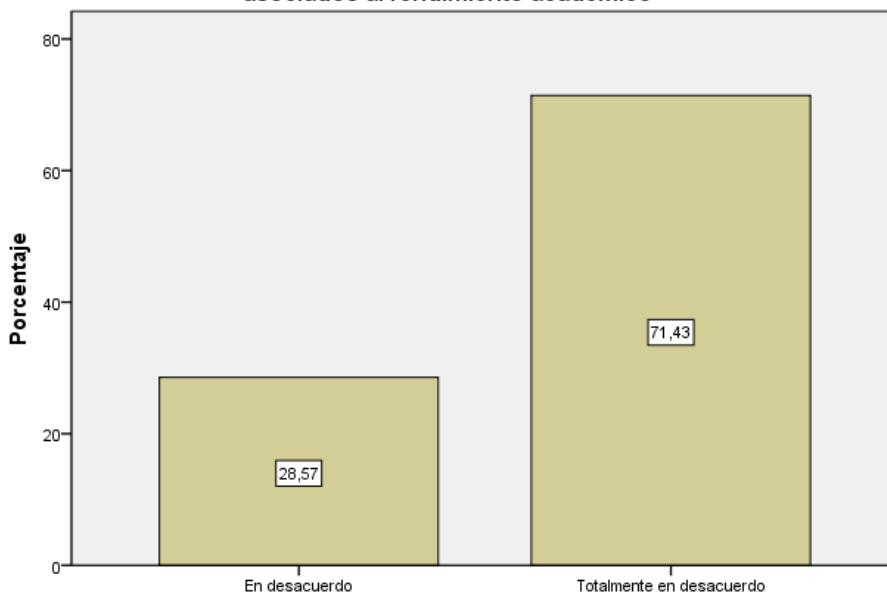
100. Conocí casos de compañeros que abandonaron sus estudios por factores asociados a problemas de salud

En cuanto a si los egresados conocieron casos de compañeros que abandonaron los estudios por factores asociados a problemas de salud, se responde no los conocieron altamente en un 39,8%, y un 24,8%. Mientras que un 26,3% si los identificaron y lo ratifica un 9%. Se identifica que no son muchos los casos asociados a factores relacionados a problemas de salud que detectaron en sus compañeros los graduados, pero 47 de los egresados si los identifican, por tal motivo el aspecto relacionado con las a problemas de salud no puede descartarse como un aspecto asociado al abandono de los estudios.

101. Conocí casos de compañeros que abandonaron sus estudios por factores asociados al rendimiento académico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	38	28,6	28,6	28,6
	Totalmente en desacuerdo	95	71,4	71,4	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

101. Conocí casos de compañeros que abandonaron sus estudios por factores asociados al rendimiento académico



101. Conocí casos de compañeros que abandonaron sus estudios por factores asociados al rendimiento académico

Frente a si los egresados conocieron casos de compañeros que abandonaron los estudios por factores asociados al rendimiento académico, se responde contundentemente que no conocieron casos un 71,4%, y un 28,6% tampoco los identifican. No se identifican casos asociados a factores relacionados al rendimiento académico, por tal motivo el aspecto relacionado con las el rendimiento académico no puede plantearse como un aspecto asociado al abandono de los estudios.

7.5. Análisis cualitativo del grupo focal de docentes

Para esta etapa de la investigación se acudió a la técnica investigativa denominada grupo focal, la cual según Gibb (1997), tiene como propósito:

“hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes; esto no sería fácil de lograr con otros métodos. Además, comparados con la entrevista individual, los grupos focales permiten obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo” (p. 65).

El grupo focal está integrado por los tutores de los programas de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, los cuales interactuarán en un foro presente en un entorno virtual, diseñado para tal fin.

Es por ello, como se menciona en el objetivo número 3 de la presente tesis doctoral, se espera obtener información relevante de corte cualitativa y cuantitativa, referida a la percepción que poseen de los tutores (docentes) de dichos programas, con el fin de fortalecer la información obtenida en el proceso de recogida de datos respecto al problema de investigación.

El foro virtual presentó las mismas ocho categorías presentadas en el instrumento de estudiantes, egresados y desertores (*motivación, gestión de conocimiento, recursos y contenidos, uso de la plataforma, metodologías de trabajo, evaluación, motivación permanencia*), dinamizado a partir de preguntas cuyo objetivo es que los docentes además

de responderlas, generen debate y planteen posibles argumentos frente a la discusión académica que puede suscitar dichos planteamientos, esta es una información de vital importancia para el presente estudio.

Las preguntas planteadas van en dos sentidos tratando de identificar las bondades (fortalezas) y debilidades (falencias), que se pueden presentar en los procesos de formación de estudiantes de los programas de posgrado.


Elas son:

Preguntas dinamizadoras grupo focal de tutores
1. ¿Cuál es su opinión en cuanto al proceso de acompañamiento de los estudiantes en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?
2. ¿Qué opinión le merecen los procesos de gestión de conocimiento, que se presentan en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?
3. ¿Cuál es su percepción frente a los recursos y contenidos presentes en los escenarios formativos de los estudiantes en la UNAD?
4. ¿Cuál es su opinión sobre el uso de la plataforma virtual de la UNAD como escenario formativo de los estudiantes de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?
5. ¿Cuál es su apreciación sobre las metodologías de trabajo académico realizadas al interior de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?
6. ¿Cuál es su percepción frente procesos evaluativos presentes en los escenarios formativos de los estudiantes en la UNAD?
7. ¿Qué opinión le merecen las estrategias de motivación, que se presentan en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?

8. Cuál es su apreciación sobre las estrategias de permanencia y retención académica realizadas al interior de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?

Tabla 15. Preguntas orientadoras del grupo focal de docentes de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD. Fuente: El presente trabajo. 2015.

Se contó con la participación de 10 tutores de las Especializaciones de la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD. Diseñando para ello un espacio virtual, en la denominada sala académica de la ECEDU, donde los participantes hicieron sus aportes y se logró recopilar y sistematizar información relevante para el presente estudio que a continuación se describe.

	<p>Grupo focal Tutores Especializaciones de PABLO MUNEVAR - jueves, 2 de octubre de 2014, 21:06</p>
	<p>Estimadas y estimados Colegas</p> <p>Reciban un fraternal saludo</p> <p>El presente ejercicio tiene como objetivo afianzar el estudio relacionado sobre el "Análisis del sistema de tutoría virtual de los programas de posgrado de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD".</p> <p>Para esta etapa de la investigación se acudirá a la técnica investigativa denominada grupo focal, la cual según Gibb (1997), tiene como propósito:</p> <p>“hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes; esto no sería fácil de lograr con otros métodos. Además, comparados con la entrevista individual, los grupos focales permiten obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo” (p. 65).</p> <p>El grupo focal serán los tutores de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, los cuales interactuarán en un foro presente en un entorno virtual, diseñado para tal fin.</p> <p>La dinámica parte de preguntas, cuyo objetivo es que los docentes además de responderlas, generen debate y planteen posibles argumentos frente a la discusión académica que puede suscitar dichos planteamientos, esta es una información de vital importancia para el presente estudio.</p> <p>Las preguntas planteadas van en dos sentidos tratando de identificar las bondades (fortalezas) y debilidades (falencias), que se pueden presentar en los procesos de formación de estudiantes de los programas de posgrado.</p> <p>Las preguntas dinamizadoras para el grupo focal de tutores son las siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿Cuál es su opinión en cuanto al proceso de acompañamiento de los estudiantes en el sistema de

tutoría virtual en la UNAD?

2. ¿Qué opinión le merecen los procesos de gestión de conocimiento, que se presentan en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?

3. ¿Cuál es su percepción frente a los recursos y contenidos presentes en los escenarios formativos de los estudiantes en la UNAD?

4. ¿Cuál es su opinión sobre el uso de la plataforma virtual de la UNAD como escenario formativo de los estudiantes de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?

5. ¿Cuál es su apreciación sobre las metodologías de trabajo académico realizadas al interior de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?

6. ¿Cuál es su percepción frente a los procesos evaluativos presentes en los escenarios formativos de los estudiantes en la UNAD?

7. ¿Qué opinión le merecen las estrategias de motivación, que se presentan en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?

8. ¿Cuál es su apreciación sobre las estrategias de permanencia y retención académica realizadas al interior de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?

Agradecemos la colaboración y la atención prestada a este ejercicio investigativo.

Cordialmente,

Pablo Munévar
Docente Asistente
Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

[Responder](#)



Re: Grupo focal Tutores Especializaciones

de [JACOB VARGAS](#) - lunes, 6 de octubre de 2014, 16:23

Cordial saludo apreciados compañeros docentes de la escuela e ciencias de la educación.

Me permito dar respuesta a las preguntas presentadas por el docente Pablo Munevar.

1. ¿Cuál es su opinión en cuanto al proceso de acompañamiento de los estudiantes en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?

El acompañamiento no es muy efectivo. Podríamos cambiarlo buscando diferentes alternativas para mediar la distancia. Como por ejemplo, web, redes sociales, etc.

2. ¿Qué opinión le merecen los procesos de gestión de conocimiento, que se presentan en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?

Los procesos son buenos, pero falta un poco más. Los foros deben ser mucho más interactivos y participativos.

3. ¿Cuál es su percepción frente a los recursos y contenidos presentes en los escenarios formativos de los estudiantes en la UNAD?

Los contenidos son buenos. Pero faltan más recursos debemos buscar otras herramientas que ayuden en el proceso, como el chat y las web. Sobre las web debemos buscar que la asistencia sea puntuable.

4. ¿Cuál es su opinión sobre el uso de la plataforma virtual de la UNAD como escenario formativo de los estudiantes de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?

La hace falta más interactividad. La distancia no debe ser el motivo para no trabajar en los cursos académicos.

5. ¿Cuál es su apreciación sobre las metodologías de trabajo académico realizadas al interior de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?

La metodología nos lleva a cumplir ciertos objetivos, y me parece que se está cumpliendo con lo requerido en cada uno de ellos.

6. ¿Cuál es su percepción frente a los procesos evaluativos presentes en los escenarios formativos de los estudiantes en la UNAD?

Estos procesos son buenos, pero se podrían realizar algunos cambios. Por ejemplo darle puntuación a las web, no cerrar las fechas de las actividades de calificación automática.

7. ¿Qué opinión le merecen las estrategias de motivación, que se presentan en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?

La motivación es muy importante y al interior de las especializaciones hace falta mayor motivación y seguimiento.

8. ¿Cuál es su apreciación sobre las estrategias de permanencia y retención académica realizadas al interior de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?

Hay algunos cursos con un alto grado de deserción, posiblemente se podría dar por el alto número de estudiantes a signados a los tutores. Debemos buscar estrategias como el chat de curso, las web

permanentes den los cursos en horarios flexible y con una programación conocida desde el inicio de semestre.

Atentamente,

Jacob Vargas Rayo
Docente ECEDU UNAD.

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Responder](#)



Re: Grupo focal Tutores Especializaciones

de [jose alberto rivera](#) - martes, 7 de octubre de 2014, 10:54

Respetuosamente estas son mis reflexiones:

1. ¿Cuál es su opinión en cuanto al proceso de acompañamiento de los estudiantes en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?

El proceso de acompañamiento a los estudiantes, requerido para apoyar el aprendizaje, implica identificar las particularidades de los cursos en su caracter teórico y metodológico, por un lado; otro elemento a tener en cuenta es el número de créditos que ya hace difícil el proceso de aprendizaje en 16 (dieciséis) semanas mucho más lo será al implementar la oferta de cursos en ocho semanas.

2. ¿Qué opinión le merecen los procesos de gestión de conocimiento, que se presentan en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?

La gestión del conocimiento debe ser el núcleo del proceso enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, en estudiantes con una formación profesional de grado puede ser más fluida si se asume el sentido de aprender autónomamente. La doble vía entre enseñar y aprender se debería reflejar en los foros o agoras de conocimiento, pero no siempre se puede evidenciar esta dinámica, posiblemente por la carencia de tiempo esgrimida a favor del alto número de estudiantes.

3. ¿Cuál es su percepción frente a los recursos y contenidos presentes en los escenarios formativos de los estudiantes en la UNAD?

La nueva implementación de recursos virtuales exigibles a partir de syllabus, guía integradora y hojas de ruta han hecho de los AVA escenarios formativos pertinentes y acordes con la posibilidad de actualizarlos.

4. ¿Cuál es su opinión sobre el uso de la plataforma virtual de la UNAD como escenario formativo de los estudiantes de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?

Me parece que la plataforma virtual no es el escenario formativo, es el soporte o repositorio de escenarios formativos como lo han sido el CORE y el AVA

5. ¿Cuál es su apreciación sobre las metodologías de trabajo académico realizadas al interior de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?

Considero que para el caso del aprendizaje toda metodología debe establecer pasos muy claros para aprender. En este caso valoro como positivo las estrategias de aprendizaje implementadas en los AVA

6.Cuál es su percepción frente a los procesos evaluativos presentes en los escenarios formativos de los estudiantes en la UNAD?

7. ¿Qué opinión le merecen las estrategias de motivación, que se presentan en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?

Es importante y funcional, siempre y cuando el grupo de docentes que hacen parte de la red que acompaña un curso específico, pueda establecer los factores y elementos motivadores para los estudiantes e incluso determinando grupos de estudiantes que se motivan bajo los mismos objetivos e intereses de aprendizaje.

8.Cuál es su apreciación sobre las estrategias de permanencia y retención académica realizadas al interior de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD? Hace falta mayor contundencia y disciplina por parte de nosotros como tutores, en ocasiones se considera que por contar con estudiantes profesionales, son capaces de asumir la responsabilidad en el entrono de manera solipsista sin ningún tipo de interacción, denotando abandono al estudiante.

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Responder](#)



Re: Grupo focal Tutores Especializaciones

de [JOSE MANUEL ALBA](#) - martes, 7 de octubre de 2014, 13:49

Cordial Saludo Compañeros

Me permito compartir mi ¿s apreciaciones sobre los interrogantes:

1. ¿Cuáles su opinión en cuanto al proceso de acompañamiento de los estudiantes en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?

La UNAD ha revolucionado el sistema de tutoría, capacitando a los docentes con diplomados como e-medidor e innovando en la plataforma a través de los ambientes de aprendizaje; sin embargo, una de las principales debilidades ha sido el número de estudiantes ya que en un nivel de posgrado se esperaría que la educación fuera mucho más personalizada debido a dos factores, los costos de los créditos y el nivel de profundización que debe tener las asesorías.

2. ¿Qué opinión le merecen los procesos de gestión de conocimiento, que se presentan en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?

La gestión del conocimiento en el modelo educativo de la UNAD, permite al estudiante tener acceso fácil y rápido a los contenidos. No obstante este proceso debe estar alimentado por las interacciones entre el educador y el educando, esta interacción presenta dos dificultades. La primera la cultura del estudiante al "dejar todo para último momento" y la segunda, la premura del tiempo por parte de los educandos frente a las actividades asignadas en el día a día.

3. ¿Cuál es su percepción frente a los recursos y contenidos presentes en los escenarios formativos de los estudiantes en la UNAD?

El trabajar con acceso a internet genera en los estudiantes una cultura de red, en donde los recursos y contenidos tienen una buena accesibilidad debido al uso de las herramientas que proporcionan las nuevas tecnologías. De esta manera el estudiante puede hacer uso de los recursos y contenidos para su aprendizaje de manera cómoda y eficiente. Empero, esto también ha generado unos patrones en

donde el plagio y el copy/paste se ha convertido en un fenómeno generalizado debido a la facilidad de acceso a la información y recursos.

4. ¿Cuál es su opinión sobre el uso de la plataforma virtual de la UNAD como escenario formativo de los estudiantes de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?

La plataforma de la UNAD es sin duda un espacio de vanguardia en la educación abierta y a distancia, que está en constante revisión y cambio. De la misma manera la universidad se ha preocupado por capacitar a los docentes para responder a los retos que exige la educación. Sin embargo, en ocasiones se realizan cambios en la plataforma, que no permiten hacer reflexiones o identificar aspectos puntuales para ir mejorando de manera progresiva y con menos errores.

5. ¿Cuál es su apreciación sobre las metodologías de trabajo académico realizadas al interior de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?

Me parece que los directores de curso debemos ser tutores de los mismos, ya que esto permitirá tener mayor acercamiento a las problemáticas y aciertos que podamos tener en la elaboración de las actividades y estructuras temáticas. La mejor red que se puede tener en un curso, es con los estudiantes ya que estos desde sus preguntas o confusiones nos dan luces para mejorar en los objetivos trazados del curso.

6. ¿Cuál es su percepción frente a los procesos evaluativos presentes en los escenarios formativos de los estudiantes en la UNAD?

La rúbrica es un buen elemento que proporciona al estudiante unas reglas claras de juego frente a los trabajos, de la misma manera permite al tutor tener una visión clara sobre los ítems y la relevancia que les da el director del curso. No obstante, la evaluación es una herramienta no solamente para el estudiante sino también para el educador, en este orden de ideas, el director del curso debería tener un rol de tutor y esto le permitiría ver a través del ejercicio evaluativo cuales fueron los puntos que deben mejorarse en el trabajo y como reforzar aquellos en los que los estudiantes presentan mayores debilidades.

7. ¿Qué opinión le merecen las estrategias de motivación, que se presentan en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?

Como tutores y directores tenemos una comunicación constante con los estudiantes, a través de las redes de tutores identificamos dificultades y planeamos estrategias frente a los estudiantes que han tenido problemas de algún tipo. La web-conference es una herramienta de motivación para el estudiante en la medida que puede expresar sus dudas de manera sincrónica y se aclaran temas que pueden ser complejos. En cuanto al Skype, es otra herramienta de motivación, en donde el estudiante encuentra un apoyo ya sea en el director o tutor.

El acompañamiento es la mejor forma de motivación, a pesar de que en ocasiones los tiempos de los profesores Unadistas son reducidos y no se puede hacer asesorías personalizadas como en ocasiones se requiere.

8. ¿Cuál es su apreciación sobre las estrategias de permanencia y retención académica realizadas al interior de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?

Si bien es cierto que el nivel de posgrado los estudiantes son profesionales que tiene un nivel de formación universitario, como tutores no se puede olvidar que el modelo pedagógico requiere un acompañamiento constante por parte de los educadores. En este orden de ideas la mejor estrategia para evitar la deserción es brindarle al estudiante un espacio ameno y de excelencia donde se construya como persona y profesional.

Quedo atento

Cordialmente

JOSE AMNUEL ALBA M

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Responder](#)



Re: Grupo focal Tutores Especializaciones

de [Jairo Alexander Bayona](#) - miércoles, 8 de octubre de 2014, 10:44

Las preguntas dinamizadoras para el grupo focal de tutores son las siguientes:

1. ¿Cuál es su opinión en cuanto al proceso de acompañamiento de los estudiantes en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?

Considero que se cuentan con herramientas importantes para la interacción sincrónica aunque es necesario reconocer sistemas de evaluación referidos ARS, para tener nuevas alternativas de evaluación y seguimiento, no solo de la frecuencia y contenidos, sino además de las características forma y sentido de la interacción.

2. ¿Qué opinión le merecen los procesos de gestión de conocimiento, que se presentan en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?

Considero que la gestión de contenidos no establece una relación de dependencia con el tipo de modalidad o los recursos de la modalidad, el proceso de gestión responde de manera directa a una ruta metodológica o pedagógica de enseñanza – aprendizaje. En el contexto de interés, además de los valores agregados se evidencia un enfoque estratégico para la gestión de conocimiento el cual está en ejecución, pero considero que este tipo de enfoque, debe responder a un nivel académico universitario, debido a que las estrategias, recursos o técnicas a implementar no pueden ser transversales, teniendo en cuenta la complejidad o el nivel del conocimiento y el nivel cognitivo a desarrollar, lo anterior lo resalto principalmente en el momento de proyección, diseño y ejecución de cursos.

3. ¿Cuál es su percepción frente a los recursos y contenidos presentes en los escenarios formativos de los estudiantes en la UNAD?

Solo puedo referirme a los cursos en que soy Director o Tutor, teniendo como referencia este contexto considero que los escenarios y contenidos se encuentran estructurados con una ruta o proceso de enseñanza – aprendizaje.

4. ¿Cuál es su opinión sobre el uso de la plataforma virtual de la UNAD como escenario formativo de los estudiantes de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?

En relación con el uso considero que está orientado y estructurado a definir una ruta de formación en un contexto de educación superior

5. ¿Cuál es su apreciación sobre las metodologías de trabajo académico realizadas al interior de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?

La metodología responde a un enfoque estratégico en contexto en entorno virtual.

6.Cuál es su percepción frente a los procesos evaluativos presentes en los escenarios formativos de los estudiantes en la UNAD?

Considero que están estos estandarizados a unos recursos que responden a las matrices o rubricas.

7. ¿Qué opinión le merecen las estrategias de motivación, que se presentan en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?

Son estrategias orientadas a la permanencia y la participación en los entornos

8.Cuál es su apreciación sobre las estrategias de permanencia y retención académica realizadas al interior de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?

En este aspecto es impórtate tener como referencia que a nivel institucional como estrategia se ha generado unidades y momentos para establecer contacto con los participantes para la permanencia de los estudiantes.

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Responder](#)



Re: Grupo focal Tutores Especializaciones

de [LUZ MERY GUEVARA](#) - jueves, 9 de octubre de 2014, 11:26

Estimados (as) compañeros (as):

Comparto mis apreciaciones.

1. ¿Cuál es su opinión en cuanto al proceso de acompañamiento de los estudiantes en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?

El proceso de acompañamiento a los estudiantes se ve disminuido en la medida en que los grupos de estudiantes a cargo de los tutores son tan grandes; se sacrifica calidad por cantidad. No es fácil plantear discusiones porque hay dificultad en hacer seguimiento. Pese al esfuerzo de los docentes por ofrecer textos, materiales y espacios muy pertinentes, estas condiciones no permites profundidad en estas actividades.

2. ¿Qué opinión le merecen los procesos de gestión de conocimiento, que se presentan en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?

Según Wiig (1997) "La gestión del conocimiento tiene perspectivas tácticas y operativas... y se centra en la forma de dar a conocer y administrar las actividades relacionadas con el conocimiento, así como su creación, captura, transformación y uso. Su función es planificar, implementar y controlar, todas las actividades relacionadas con el conocimiento y los programas requeridos para la administración efectiva..." Con base en esto me parece que la tutoría virtual se relaciona con los procesos estratégicos y de planeación no solo de los cursos, sino de los diferentes programas y la forma en que los procesos, actividades y dinámicas se llevan a cabo. En la UNAD hay una dificultad grande con la planeación: matrículas tardías, asignación de cursos demorada, reitero, exagerada asignación de estudiantes para cada docente, actividades fuera de los planes de trabajo y respuestas a un sinúmero de asignaciones urgentes y demás que afectan ese sistema ostensiblemente en detrimento de su calidad.

3. ¿Cuál es su percepción frente a los recursos y contenidos presentes en los escenarios formativos

de los estudiantes en la UNAD?

A mi juicio, los docentes nos esmeramos por ofrecer escenarios ricos en recursos y contenidos que favorecen la formación de los estudiantes

4. ¿Cuál es su opinión sobre el uso de la plataforma virtual de la UNAD como escenario formativo de los estudiantes de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?

La plataforma como mediación pedagógica y didáctica ofrece recursos variados y pertinentes para la formación en la modalidad a Distancia. En la UNAD se hace uso adecuado y en los AVA se pueden aprovechar mucho mejor; aclaro que no tengo experticia en el campo; he aprendido en el proceso.

5. ¿Cuál es su apreciación sobre las metodologías de trabajo académico realizadas al interior de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?

Las metodologías de trabajo académico me parece que responden a las necesidades de formación por cuanto plantean interacción, discusión y en su mayoría formulación de proyectos; los rediseños de los cursos para el AVA han favorecido la cualificación de los mismos.

6.Cuál es su percepción frente a los procesos evaluativos presentes en los escenarios formativos de los estudiantes en la UNAD?

Los procesos evaluativos pretenden dar cuenta del aprendizaje comprensivo y significativo de los estudiantes; pero aparece el tema de calidad en la medida en que hacer seguimiento de 300 estudiantes, es muy imposible y se pierde el horizonte de la evaluación.

7. ¿Qué opinión le merecen las estrategias de motivación, que se presentan en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?

Las considero pertinentes para sus propósitos

8.Cuál es su apreciación sobre las estrategias de permanencia y retención académica realizadas al interior de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?

El llamado individual a los estudiantes, la asesoría permanente para que desarrollen las actividades, el seguimiento en los foros, la disposición de los diferentes medios para consultas, ayudas e interacción y la realización de webs, me parecen suficientes y pertinentes para contribuir con los procesos de retención y permanencia; aclaro que estas condiciones no se dan solamente como resultado de la mediación pedagógica; la gestión del conocimiento y las disposiciones administrativas ajenas al entorno mismo, juegan un papel vital en ello.

Un saludo

Luz Mery

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Responder](#)



Re: Grupo focal Tutores Especializaciones

de [SANDRA ACEVEDO](#) - viernes, 10 de octubre de 2014, 14:10

Apreciados compañeros estos son mis aportes:

Las preguntas dinamizadoras para el grupo focal de tutores son las siguientes:

1. ¿Cuál es su opinión en cuanto al proceso de acompañamiento de los estudiantes en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?

El sistema de tutoría de UNAD permite espacios de acompañamiento a través de los foros y de la mensajería interna, lo que hace falta es que los encuentros sincrónicos se puedan realizar dentro del curso.

2. ¿Qué opinión le merecen los procesos de gestión de conocimiento, que se presentan en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?

La gestión del conocimiento de cada espacio académico se da en relación con la estructura didáctica de cada curso y en relación con la apuesta formativa que tenga cada tutor para la investigación.

3. ¿Cuál es su percepción frente a los recursos y contenidos presentes en los escenarios formativos de los estudiantes en la UNAD?

La plataforma virtual de la UNAD brinda los suficientes recursos para poder acompañar a los estudiantes a través de los entornos. Falta tener integrado o activado el sistema de webconference para que no se tenga que utilizar otro espacio sino dentro de cada curso.

4. ¿Cuál es su opinión sobre el uso de la plataforma virtual de la UNAD como escenario formativo de los estudiantes de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?

La plataforma tiene los elementos básicos para la formación de los estudiantes, es un escenario Válido y permite dinamizar los procesos de formación académica de los estudiantes de posgrado, tan solo tiene una dificultad y es que no se pueden organizar grupos por afinidades o intereses sino que el sistema los asigna automáticamente, esto dificulta procesos de trabajo en grupo y de formación investigativa a largo plazo.

5. ¿Cuál es su apreciación sobre las metodologías de trabajo académico realizadas al interior de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?

Considero que se tiene una clara apuesta al interior de los cursos donde se ha consolidado una red de tutores, sin embargo lo que hace falta es la articulación entre las metodologías que se vuelvan complementarias entre los diferentes cursos para el proceso formativo de los estudiantes. Por ahora se perciben metodologías aisladas, lo cual es válido pero puede ser más productivo pensar los programas de las especializaciones de manera articulada.

6. ¿Cuál es su percepción frente a los procesos evaluativos presentes en los escenarios formativos de los estudiantes en la UNAD?

Los procesos evaluativos se realizan de acuerdo al grupo de estudiantes y a la propuesta de cada curso en su diseño pedagógico.

7. ¿Qué opinión le merecen las estrategias de motivación, que se presentan en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?

La interacción dentro de cada curso depende de la dinámica propuesta por cada tutor y por el grupo de tutores de la red de tutores, no se han definido estrategias motivacionales estandarizadas.

8.Cuál es su apreciación sobre las estrategias de permanencia y retención académica realizadas al interior de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?

Las estrategias de permanencia y retención cumplen con los estándares y los requerimientos de los procesos de calidad aunque podrían diseñarse estrategias integrales entre las diferentes unidades misionales y al interior de los programas académicos.

Atte, Sandra

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Responder](#)



Re: Grupo focal Tutores Especializaciones

de [OSCAR FERNANDO NUNCIRA](#) - viernes, 10 de octubre de 2014, 15:57

1. ¿Cuál es su opinión en cuanto al proceso de acompañamiento de los estudiantes en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?

El proceso de acompañamiento al estudiante parte del compromiso del tutor. El proceso está soportado con los lineamientos dados por la UNAD en los diferentes documentos: Paps en el componente pedagógico didáctico que tiene como centro el aprendizaje autónomo, significativo y colaborativo. Gracias al entorno virtual de aprendizaje el acompañamiento se puede dar de manera sincrónico y asincrónico lo que permite la interacción entre tutor y estudiante. Art 17 del reglamento estudiantil. Acompañamiento individual, grupal. La realimentación de las actividades Art 60.

2. ¿Qué opinión le merecen los procesos de gestión de conocimiento, que se presentan en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?

Los procesos de gestión de conocimiento pese a estar articulados por el modelo pedagógico unadista y el modelo curricular problémico en la cual el estudiante tiene una gran responsabilidad, falta una mayor pedagogía para que los aportes sean aún más significativos y generen una mayor apropiación del conocimiento.

3. ¿Cuál es su percepción frente a los recursos y contenidos presentes en los escenarios formativos de los estudiantes en la UNAD?

En cuanto a los recursos creo que son variados e insuficientes en la parte bibliográfica, se debe adicionar una mayor base de datos para realizar un mejor trabajo de investigación y los contenidos sean más diversos. Esta debería ser una fortaleza de una universidad virtual.

Los contenidos en los escenarios de formación deben ser de un mayor rigor académico.

4. ¿Cuál es su opinión sobre el uso de la plataforma virtual de la UNAD como escenario formativo

de los estudiantes de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?

Creo que los estudiantes no aprovechan al 100% la plataforma virtual, porque en ocasiones en vez de responder a una pedagogía significativa y autónoma, se cae en un conductismo al responder sólo lo que se encuentra en las guías.

Por parte de la Unad el uso de la plataforma virtual responde a elementos tecnológicos y de herramientas tic, antes que fortalecer la investigación y lo académico.

5. ¿Cuál es su apreciación sobre las metodologías de trabajo académico realizadas al interior de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?

Las metodologías del trabajo académico se han fortalecido, aunque falta una mayor articulación y falta darle una mayor fortalecimiento desde la pedagogía, la didáctica Propio de la ECEDU. Pues es la tecnología debe estar al servicio de lo educativo y no lo educativo al servicio de la tecnología.

6. ¿Cuál es su percepción frente a los procesos evaluativos presentes en los escenarios formativos de los estudiantes en la UNAD?

Los procesos de evaluación enfocados al estudiante se encuentran estipulados en el reglamento estudiantil en el capítulo 7. "La evaluación busca mejorar los niveles de competencias y dar cuenta de los procesos de comprensión, aplicación y producción de conocimiento". Como se dijo anteriormente, a veces se evalúan productos solicitados y no los niveles de competencias o los procesos de comprensión que se estipulan, por varias razones. La cantidad de estudiantes que se le asignan a un tutor, que no debe ser igual a un curso de pregrado. Los procesos que se toman son los enunciados por el Paps y a veces no se miran las metodologías evaluativas de cada asignatura y área. Pese a que se enuncian las estrategias de evaluación como: la autoevaluación, la hetero y la coevaluación no se aplican de manera coherente y procesual.

7. ¿Qué opinión le merecen las estrategias de motivación, que se presentan en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?

La motivación en algunos casos se confunde con dar plazo para la entrega de trabajos, algo que no es ético. Por ejm: un estudiante que ingresa en la semana 10 de las 16 que tiene el semestre para presentar las primeras actividades, ya que le enviaron un correo de consejería.

Algunos tutores por la evaluación que hace el estudiante sobre la asignatura no es exigente y coloca calificaciones altas y para evitar problemas de PQR; de esta manera se piensa que está motivando al estudiante para seguir con sus estudios.

Creo que la motivación se da en la medida en el que el estudiante realiza sus aportes y el tutor lo orienta y le comenta los aspectos a mejorar y lo que debe corregir.

8. ¿Cuál es su apreciación sobre las estrategias de permanencia y retención académica realizadas al interior de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?

Creo que un elemento relevante para la retención es la fase final del trabajo de grado para que el estudiante culmine con el título. Creo que allí falta una mayor orientación y exigencia, además los tiempos para la asignación de asesor y la entrega del trabajo a jurado son muy cortos. En este sentido creo que es pertinente que los asesores sean de la Zona a la cual pertenece el estudiante para

una mayor comunicación y efectiva culminación.

Una estrategia de retención es ser claro con el estudiante, desde la inducción, acerca de la metodología y la responsabilidad frente al estudio, al tiempo dedicado y lo necesario de un buen soporte tecnológico para el desarrollo de su especialización.

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Responder](#)



Re: Grupo focal Tutores Especializaciones

de [PEDRO URIEL ROJAS](#) - viernes, 10 de octubre de 2014, 16:48

Creo que mi opinión puede ser punto coincidente con otros colegas, El acompañamiento reviste gran importancia, se puede decir que es uno de los factores que favorece el aprendizaje autónomo pues de un acompañamiento permanente, depende mucho la motivación y permanencia en el sistema, sin embargo por diferentes roles que dentro de la UNAD el tutor a veces el tiempo limitado su tiempo en torno al curso, siendo este la razón de ser académica.

2. ¿Qué opinión le merecen los procesos de gestión de conocimiento, que se presentan en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?

Al parecer estos procesos son susceptibles de mejoramiento continuo, es un espacio donde se da claridad al estudiante sobre su quehacer, pero sobretodo lo centra en cuanto a la intencionalidad del curso y el porqué debe asumirlo dentro de su plan de estudios.

3. ¿Cuál es su percepción frente a los recursos y contenidos presentes en los escenarios formativos de los estudiantes en la UNAD?

Mi percepción: Los recursos cada vez son mas dinámicos, el entorno AVA le permite al estudiante un nivel de interacción constante pero también se siente acogido en el curso. Tal vez porque no visibiliza un curso tan plano como el CORE.

4. ¿Cuál es su opinión sobre el uso de la plataforma virtual de la UNAD como escenario formativo de los estudiantes de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?

Sobretodo en Nivel de Posgrado, por una razón fundamental, es el espacio propicio para que aprenda a aprender, es decir de verdad el estudiante entiende tres cosas, que es aprendizaje significativo, aprendizaje autónomo, y aprendizaje colaborativo.

5. ¿Cuál es su apreciación sobre las metodologías de trabajo académico realizadas al interior de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?

Pues la metodología depende mucho del tipo de estrategia propuesto ya sea si es aprendizaje basado en proyectos, o en escenarios o en problemas entre otros. Esto es muy significativo pues el estudiante comprende y aprende que y como es la aplicación de estas estrategias para su qué hacer profesional. Además con la implementación del AVA, el estudiante incursiona en procesos básicos de investigación.

6. ¿Cuál es su percepción frente a los procesos evaluativos presentes en los escenarios formativos de los estudiantes en la UNAD?

En el momento con el desarrollo del AVA, se está asumiendo la evaluación como proceso permanente, constante y constructivo, permite en gran medida que se evidencie la impronta unadista.

7. ¿Qué opinión le merecen las estrategias de motivación, que se presentan en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?

Existen diversas estrategias de motivación una está en el acompañamiento a través de las WEB Conferencias, incluso en la implementación del chat... la respuesta oportuna a correos internos, pero resultaría muy significativo que los tutores implementáramos el Elearning afectivo, es decir en la forma de comunicación. Pero para esto se requieren aspectos como capacitación del docente en ese sistema afectivo y que todos, absolutamente todos entráramos en esa tónica. Encuentra uno directores que lo cuestionan a uno como tutor, porque tutea a los estudiantes, e insisten que los comentarios y realimentaciones sean imparciales. Esto, en mi opinión no debería ser, el hecho, que se le otorgue al estudiante cierta confianza, en ningún momento es falta de respeto. Son cosas diferentes, y el estudiante lo comprende.

8. Cuál es su apreciación sobre las estrategias de permanencia y retención académica realizadas al interior de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD? Pues existen casos muy curiosos. Por ejemplo hace falta más difusión que quienes han tomado la especialización como opción de grado, pueden asumir cursos libres mientras son profesionales. esto a mi me parece debe ser más conocido por la población.

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Responder](#)



Re: Grupo focal Tutores Especializaciones

de [LUIS ABRAHAM SARMIENTO](#) - sábado, 11 de octubre de 2014, 13:41

Cordial saludo.

Gracias por motivarnos a pensar y a compartir nuestros puntos de vista.

1. ¿Cuál es su opinión en cuanto al proceso de acompañamiento de los estudiantes en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?

El acompañamiento tiene que ser afectivo y efectivo. Afectivo, porque el estudiante debe sentir el cariño con el que el tutor realiza su trabajo y efectivo en cuanto a que lo dicho no se mida por cuartillas, sino por la efectividad de la palabra, por la claridad en la orientación.

En este mundo multiconectado se deben aprovechar herramientas y recursos que permitan la cercanía entre el estudiante y el tutor, a sabiendas que la plataforma es el medio maestro, pero no el único de comunicación e interrelación.

2. ¿Qué opinión le merecen los procesos de gestión de conocimiento, que se presentan en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?

Con los cursos en AVA, los procesos de gestión del conocimiento han mejorado substancialmente, para Director de Curso, para Tutor y para Estudiantes. Dejamos de ser modulo-dependientes y nos vemos avocados a la búsqueda de fuentes. El papel de curador de los contenidos le compete principalmente al Director de Curso, en cuanto que en un momento dado se le puede considerar el más versado; y, en segundo lugar al Tutor y a la red de tutores.

Con la no existencia de quices y lecciones en el nivel postgradual se hace más presente el constructivismo, respaldado por una manera propia de aprender (Por proyectos, por problemas, por escenarios...) puede llevarnos a maneras más activas de aprender.

3. ¿Cuál es su percepción frente a los recursos y contenidos presentes en los escenarios formativos de los estudiantes en la UNAD?

Aunque repita, me permito decir que los curso en AVA, han posibilitado una manera más abierta de aprender; un buen ejercicio de curaduría de contenidos por parte del diseñador del curso, puede garantizar un curso rico en contenidos y en recursos.

Ciertamente se hace necesaria una mentalidad abierta, que admita que el aprendizaje es multimodal y que permite momentos, escenarios y recursos diversos. El Tutor y el Director no tienen como tarea llevar todas las herramientas, sino mostrar dónde están; pero sobretodo motivar para que se usen. Para el tutor no basta mostrar dónde queda el restaurante, sino demostrar que allí es muy rica la comida; el estudiante dejará fluir su hambre y sed de conocimiento y el Director y Tutor le ayudarán a abrir el apetito.

4. ¿Cuál es su opinión sobre el uso de la plataforma virtual de la UNAD como escenario formativo de los estudiantes de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?

La plataforma es buena y contiene los recursos adecuados y necesarios; pero no hay que olvidar que el aprendizaje es multimodal y que el papel del educador ya no es un dador de contenidos, sino un motivador de vida y de aprendizaje.

La tecnología avanza y estamos ya ad portas de encontrar en la plataforma herramientas que facilitan el encuentro y la interacción. Como ejemplo las lecciones en vivo.

5. ¿Cuál es su apreciación sobre las metodologías de trabajo académico realizadas al interior de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?

Necesitamos mentes abiertas para un aprendizaje abierto, una ética autónoma para un aprendizaje autónomo. Si logramos ver la educación de manera diferente – como un más allá de un CUMPLI – MIENTO, seguramente el aprendizaje será más significativo. Lo que el profesional busca no son conceptos, sino aprendizajes prácticos de acciones transferibles. Se requiere crear un ambiente más universitario, de aprendizaje autónomo, de búsquedas de experiencias significativas.

Lo anterior no significa laxitud, sino al contrario disciplina; solo que la exigencia no puede ser impuesta, sino asumida desde el interior de cada uno de los actores del aprendizaje.

6. [Cuál es su percepción frente a los procesos evaluativos presentes en los escenarios formativos de los estudiantes en la UNAD?](#)

Si el aprendizaje es autónomo se requiere priorizar la autoevaluación, pero para que el aprendizaje no se relaje se necesita un cambio en la concepción de estudiar: no para lograr un número, no para lograr un cartón, no basta que sea para lograr un ascenso, no es suficiente para aumentar el sueldo; debe ser educación vital y para la vida.

7. [¿Qué opinión le merecen las estrategias de motivación, que se presentan en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?](#)

Creo que ahí está la gran falla, como se decía ahora, los profesores más que dadores son motivadores y para motivar deben estar motivados. Los sentimientos también se transmiten a través de la web.

Se necesita pasión o mística y porque no testimonio.

8. [¿Cuál es su apreciación sobre las estrategias de permanencia y retención académica realizadas al interior de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?](#)

Estamos ante una situación de complejidad, de modo que la retención académica se tiene que abordar desde distintos sectores, en cuanto que los factores de deserción son múltiples. Nos permitimos aquí abordar solo dos, pero que a nuestro juicio pueden ser los más importantes: los C: Calidad y Claridad y los S: Solidaridad y Servicio.

La no exigencia lleva más a la deserción que la rigurosidad (que dista de la tiranía), pero la calidad va acompañada de la claridad; el estudiante debe tener claro a qué atenerse, a qué se compromete y qué se le pide. Las universidades más exigentes generalmente tienen el tope de usuarios. ¿Dónde nos matricularíamos o dónde matricularíamos a nuestros hijos? ¿En la universidad de mentiras?

La solidaridad no se puede confundir con alcahuetería, nada más contraproducente. La solidaridad lleva más bien a la compasión (que es muy diferente de lástima) es a sentir pasión con. Tutores y estudiantes apasionados por el aprendizaje y la transformación de las personas y de la humanidad. Pero no se puede ser solidarios sin una actitud de servicio, el servicio es lo que hace grande al ser humano.

Cordialmente,

Luis Sarmiento

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Responder](#)



Re: Grupo focal Tutores Especializaciones

de [YENNY GARCIA](#) - martes, 21 de octubre de 2014, 16:59

Cordial saludo

Estimados compañeros, un gusto saludarlos, a continuación algunas opiniones respecto a las preguntas planteadas.

1. ¿Cuál es su opinión en cuanto al proceso de acompañamiento de los estudiantes en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?

Los procesos de acompañamiento deben fortalecerse, el docente puede acompañar de acuerdo al tiempo con que cuenta para ello, pero no puede esperarse un acompañamiento totalmente asertivo si el número de estudiantes no es el adecuado. Los procesos de acompañamiento cuentan ahora con las recomendaciones de la VIACI y VIMEP, sin embargo considero pertinente que se realice una socialización de dicha información en cada red de tutores, de esta manera puede consensuarse respecto a la mejor manera de asumir y poner en escena las recomendaciones recibidas y no como cada docente interprete. La optimización de los procesos de seguimiento implica la revisión oportuna de las dinámicas de trabajo de cada curso acorde al número de créditos y naturaleza de los mismos.

Lo anterior, no supone el desconocimiento de lo realizado hasta el momento, considero oportuno resaltar que este nuevo enfoque de tutoría requiere cambios en la forma de hacer y sentir tanto de docentes como de estudiantes y eso toma tiempo. De otro lado creo que debe fortalecerse el proceso de redes de tutores para que todos puedan tener altos estándares de exigencia con los estudiantes.

2. ¿Qué opinión le merecen los procesos de gestión de conocimiento, que se presentan en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?

Los procesos de gestión de conocimiento al interior del sistema de tutoría virtual en la universidad es aún incipiente, si bien es cierto se dinamizan redes de tutores que analizan, sistematizan y promueven el reconocimiento de las dinámicas propias del curso, no siempre es claro cuál es el fin último de dicha información, si no se socializa, no se realiza un análisis global de la misma ni recibe realimentación. De otro lado, la gestión de conocimiento al interior de los cursos debe ser revisada constantemente, que se espera de los estudiantes? Es importante tener en cuenta que la gestión de conocimiento supone la revisión de diversos elementos de planeación, ejecución y revisión de las dinámicas del proceso educativo, por tanto, es importante reconocer lo que estamos haciendo, su impacto real y tomar decisiones de acuerdo a los resultados de tal evaluación.

3. ¿Cuál es su percepción frente a los recursos y contenidos presentes en los escenarios formativos de los estudiantes en la UNAD?

La mayoría de docentes procura integrar contenidos de fuentes primarias para el proceso de revisión, así como la incorporación de referente novedosos, llamativos y actuales. Se cuenta con buenas bases de datos de consulta, sin embargo considero pertinente la revisión juiciosa de los derechos de autor, de la permisividad existente para compartir determinado tipo de documentos, a fin de evitar procesos complejos por los permisos requeridos por ejemplo creative commons para las licencias de los mencionados derechos de autor para compartir material bajo determinados términos y condiciones,

este ejercicio no siempre se realiza al compartir información con los estudiantes.

4. ¿Cuál es su opinión sobre el uso de la plataforma virtual de la UNAD como escenario formativo de los estudiantes de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?

La plataforma constituye una herramienta, pero el escenario formativo depende del uso que el docente le dé y que el estudiante dinamice. En posgrados se requiere reforzar escenarios que promuevan la argumentación, el debate y el pensamiento crítico.

5. ¿Cuál es su apreciación sobre las metodologías de trabajo académico realizadas al interior de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?

Las metodologías de trabajo al interior de los diferentes espacios académicos se ha ido ajustando de acuerdo a los nuevos requerimientos de la plataforma y los lineamientos dados desde VIACI y VIMEP, sin embargo, la puesta en marcha de dichas metodologías debería ser evaluada, sistematizada y analizada en pro de tomar decisiones oportunas respecto a su ejecución.

6. ¿Cuál es su percepción frente a los procesos evaluativos presentes en los escenarios formativos de los estudiantes en la UNAD?

Es un proceso complejo evaluar en espacios virtuales, por un lado se presentan casos igual a la modalidad presencial, donde estudiantes pueden pagar por que les hagan sus trabajos, o participen por ellos en los foros, etc., sin embargo considero que la evaluación debe ser procesual como se ha asumido en AVA, a través de una estrategia claramente definida, dicho proceso requiere una revisión y seguimiento que permita evidenciar sus fortalezas y debilidades en pro de optimizarlas.

Sin embargo, considero que a mayor número de estudiantes, menor será el proceso efectivo y a profundidad de revisión que pueda hacerse a cada uno de los trabajos, por ende no siempre darán cuenta de lo que se buscaba evaluar inicialmente.

7. ¿Qué opinión le merecen las estrategias de motivación, que se presentan en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?

Los procesos de motivación abordados en cada uno de los cursos obedecen a la dinámica misma del curso. En mi caso particular prefiero tener un trato muy cercano con los estudiantes que así lo permiten, esto hace parte de la parte afectiva que está implícita en cada una de las actividades que a diario realizamos, ejemplo de ello, siempre llamo a los estudiantes compañeros en las especializaciones, porque son profesionales haciendo un proceso de cualificación, aunque algunos acreditadores consideran que debe llamárseles estudiantes y no compañeros, creo que esto para nada aporta al proceso, por el contrario puede generar barreras o brechas y si bien es cierto, tenemos un rol (docentes o estudiantes), el proceso posibilita el aprendizaje de ambos lados si es eficientemente llevado. De otro lado, la motivación también implica brindarles opciones para que reconozcan la pertinencia y calidad de lo que se les ofrece, es decir realimentaciones puntuales, pertinentes y oportunas.

8.Cuál es su apreciación sobre las estrategias de permanencia y retención académica realizadas al interior de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?

En este punto, es compleja la mirada que debe darse al proceso de retención. Por un lado, se cumplen con diferentes estrategias en pro de acercar al estudiante al proceso, contribuir con su proceso y resolver las diversas inquietudes que pueden presentarse y que pueden conllevar al retiro de la universidad, sin embargo, es necesario realizar dicha mirada desde procesos de exigencia, de calidad, de pertinencia, en este sentido, cada caso debería revisarse con detenimiento en las zonas evitando por ejemplo, realizar solicitudes para que un estudiante pueda realizar una actividad determinada o para que se le reciba un trabajo fuera del tiempo o por que no está conforme con la nota cuando recurren al plagio, sin haber realizado la indagación correspondiente de manera previa, en este caso ¿es conveniente para los programas de posgrado promover personas que recurren al plagio en sus trabajos? ¿Qué no dan cuenta de los trabajo de forma pertinente?

De igual manera, considero pertinente revisar el proceso de trabajos de grado de manera más eficiente, por un lado muchos de los trabajos que llegan al asesor tienen múltiples ajustes a realizar o no tienen definidos muchos aspectos por lo que deben ser encaminados en algunas ocasiones desde el problema, en este sentido, la permanencia del estudiante puede afectarse, pues él considera que con haber entregado un trabajo en el seminario trabajo de grado y haber obtenido buena nota es suficiente para continuar con el proceso y no es así. Ante la situación planteada, creo pertinente revisar el alcance del curso, lo que se dice al estudiante, ser muy claros frente a lo que implica el trabajo de grado, vincular de manera más efectiva las líneas de investigación en el desarrollo de dichos trabajos, entre otros aspectos.

Agradezco la atención

respetuosamente Yenny García

Análisis de la información del grupo focal de docentes

Como se mencionó con anterioridad, la muestra del presente estudio en el caso de docentes se encuentra compuesta por 10 tutores de los programas de posgrado de la escuela ciencias de la educación de la UNAD. Algo que caracteriza a dicha muestra es que dichos docentes tienen a cargo los estudiantes con quienes se aplicó el cuestionario, al igual que fueron muchos de ellos docentes de los egresados y los desertores identificados.

Los docentes que pertenecen al grupo focal son los siguientes:

No.	Imagen	Nombre	Formación	Rol	Cursos a cargo	Antigüedad en las especializaciones
-----	--------	--------	-----------	-----	----------------	-------------------------------------




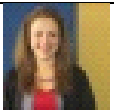




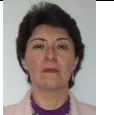

1		José Alberto Rivera Piragauta (JARG)	Licenciado en Filosofía Magister en Filosofía	Coordinador nacional de las especializaciones	Software educativo	7 años
2		Luis Abraham Sarmiento (LAS)	Licenciado en Educación. Doctor en Educación	Tutor y director de curso	Didácticas Digitales	6 años
3		Jairo Bayona (JAB)	Licenciado y candidato a doctor en Tecnología educativa y diseño instruccional	Tutor	Cibercultura	6 años
4		Sandra Acevedo Zapata (SAZ)	Licenciada en piscopedagogía y Magister en Educación	Tutora y directora de curso	Cátedra Unadista	12 años
5		Yenny García Sandoval (YGS)	Microbióloga y Magister en Educación	Tutora y directora de curso	Seminario de investigación	5 años
6		Jacob Vargas (JV)	Licenciado en educación y especialista en pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo	Tutor	Estética para entornos virtuales	3 años
7		José Manuel Alba (JMA)	Licenciado en ciencias sociales y magister en educación	Tutor	Seminario de investigación	3 años
8		Oscar Fernando Nuncira (OFN)	Licenciado en filosofía y magister en educación	Tutor	Pedagogías mediadas	3 años
9		Luz Mery Guevara (LMG)	Licenciada en ciencias sociales magister en desarrollo educativo y social	Tutora y directora de curso	Educación y desarrollo humano	5 años
10		Pedro Uriel Rojas (PUR)	Licenciado en ciencias sociales y especialista en administración educativa	Tutor	Cibercultura para posgrados	7 años

Tabla 16. Caracterización de los docentes que hacen parte del grupo focal. Fuente. El presente estudio. 2015.

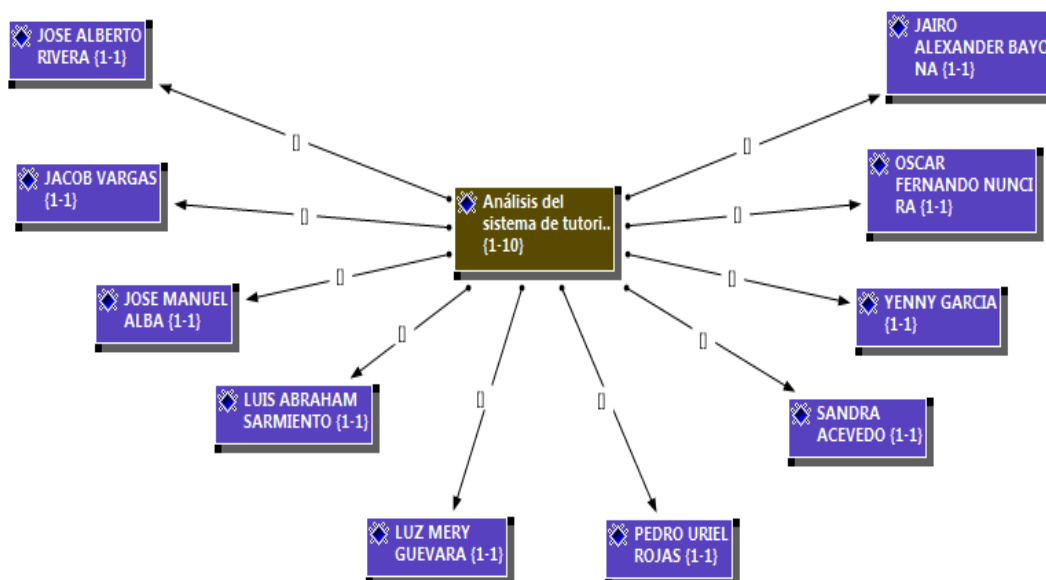


Figura 5. Ingreso de datos del grupo focal de tutores bajo atlas/ti. Fuente: El presente estudio. 2015.

El guion tenido en cuenta para el desarrollo de la interacción en el grupo focal, el cual se describió con anterioridad señala aspectos relevantes que motivaron las respuestas por parte de los docentes.

Teniendo en cuenta que cada una de la preguntas que hicieron parte del guion del grupo focal, tienen de fondo la relación directa con el objeto de estudio de la presente investigación, el análisis cualitativo que a continuación se presenta específica pregunta por pregunta los argumentos realizados por los tutores de las especializaciones de la escuela de ciencias de la educación de la UNAD, apoyado bajo el programa Atlas/ti.

1. *¿Cuál es su opinión en cuanto al proceso de acompañamiento de los estudiantes en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?*

Se resalta en las diversas apreciaciones por parte de los tutores que uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta en el sistema de tutoría virtual es el acompañamiento, el cual se constituye como un elemento de vital relevancia en la formación de los estudiantes en la institución.

El acompañamiento se percibe para el grupo de tutores como un proceso que va más allá del carácter asistencialista y pragmático que muchas veces se encuentra caracterizado en estos procesos en los ambientes virtuales. En este sentido para **LAS**:

“El acompañamiento tiene que ser afectivo y efectivo. Afectivo, porque el estudiante debe sentir el cariño con el que el tutor realiza su trabajo y efectivo en cuanto a que lo dicho no se mida por cuartillas, sino por la efectividad de la palabra, por la claridad en la orientación. En este mundo multiconectado se deben aprovechar herramientas y recursos que permitan la cercanía entre el estudiante y el tutor, a sabiendas que la plataforma es el medio maestro, pero no el único de comunicación e interrelación”.

Esta apreciación por parte del tutor permite interpretar que es pertinente repensar la figura del acompañamiento desde los procesos de claridad en las asignaciones a los estudiantes de las actividades y la apropiación de recursos con fines de potenciar el aprendizaje. Se encuentra un valor importante al tema de lo afectivo desde establecer esos lazos que potencien la motivación y lo efectivo desde cumplir con el propósito formativo de la interacción.

En este mismo sentido **JAB** lo asume, dando un alto valor a la interacción:

“Considero que se cuentan con herramientas importantes para la interacción sincrónica aunque es necesario reconocer sistemas de evaluación., para tener nuevas alternativas de evaluación y seguimiento, no solo de la frecuencia y contenidos, sino además de las caracterices forma y sentido de la interacción”.

El tutor rescata la importancia de los procesos de evaluación que aportan a la interacción a partir de las herramientas existentes, las cuales deben potenciarse a partir del sentido y significado de éstos procesos superando la perspectiva convencional de la frecuencia y el contenido, por un reconocimiento de los sistemas de evaluación.

Así mismo **OFN** rescata en ese sentido de la interacción, que por supuesto el acompañamiento depende del rol del tutor en lo que la UNAD ha descrito en su Proyecto

Académico Pedagógico Solidario (PAPS), principalmente en lo referido a fortalecer lo concerniente al desarrollo del aprendizaje autónomo. Al respecto el tutor menciona:

“El proceso de acompañamiento al estudiante parte del compromiso del tutor. El proceso está soportado con los lineamientos dados por la UNAD en los diferentes documentos: PAPS en el componente pedagógico didáctico que tiene como centro el aprendizaje autónomo, significativo y colaborativo. Gracias al entorno virtual de aprendizaje el acompañamiento se puede dar de manera sincrónico y asincrónico lo que permite la interacción entre tutor y estudiante”.

Y así mismo lo fortalece **PUR** desde la pertinencia del aprendizaje autónomo como forma de interactuar y generara procesos de calidad en el acompañamiento de los estudiantes:

“El acompañamiento reviste gran importancia, se puede decir que es uno de los factores que favorece el aprendizaje autónomo pues de un acompañamiento permanente, depende mucho la motivación y permanencia en el sistema, sin embargo por diferentes roles que dentro de la UNAD el tutor a veces el tiempo limitado su tiempo en torno al curso, siendo este la razón de ser académica.”

Como se rescata en la apreciación del tutor, el acompañamiento supone un proceso de preparación y de seguimiento e interacción permanente en pro de generar procesos que contribuyan a fortalecer el aprendizaje autónomo por ello el acompañamiento depende de las asignaciones académicas en cuanto a tiempos y número de estudiantes a los tutores por parte de la institución. Es decir que se requiere una distribución racional que cumpla con esa finalidad del proceso formativo que es el aprendizaje.

LMG afirma por tanto,

“El proceso de acompañamiento a los estudiantes se ve disminuido en la medida en que los grupos de estudiantes a cargo de los tutores son tan grandes; se sacrifica calidad por cantidad. No es fácil plantear discusiones porque hay dificultad en hacer seguimiento. Pese al esfuerzo de los docentes por ofrecer textos, materiales y espacios muy pertinentes, estas condiciones no permites profundidad en estas actividades”.

Al respecto **YGS** coincide describiéndolo de la siguiente manera.

“Los procesos de acompañamiento deben fortalecerse, el docente puede acompañar de acuerdo al tiempo con que cuenta para ello, pero no puede esperarse un acompañamiento totalmente asertivo si el número de estudiantes no es el adecuado. (...) La optimización de los procesos de seguimiento implica la revisión oportuna de las dinámicas de trabajo de cada curso acorde al número de créditos y naturaleza de los mismos. (...) Lo anterior, no supone el desconocimiento de lo realizado hasta el momento, considero oportuno resaltar que este nuevo enfoque de tutoría requiere cambios en la forma de hacer y sentir tanto de docentes como de estudiantes y eso toma tiempo. De otro lado creo que debe fortalecerse el proceso

de redes de tutores para que todos puedan tener altos estándares de exigencia con los estudiantes”

Es un aspecto que coincide en las apreciaciones de los tutores por ello **JVR** encuentra que es una falencia que debe mejorarse “El acompañamiento no es muy efectivo. Podríamos cambiarlo buscando diferentes alternativas para mediar la distancia. Como por ejemplo, web, redes sociales, etc” es decir que para el tutor hay que dinamizar y generar nuevas alternativas novedosas para potenciar la interacción y el acompañamiento”. Al respecto **JAR** lo ratifica de la siguiente manera:

“El proceso de acompañamiento a los estudiantes, requerido para apoyar el aprendizaje, implica identificar las particularidades de los cursos en su carácter teórico y metodológico, por un lado; otro elemento a tener en cuenta es el número de créditos que ya hace difícil el proceso de aprendizaje en 16 (dieciséis) semanas mucho más lo será al implementar la oferta de cursos en ocho semanas”.

Pero también los tutores enuncian posibilidades de sortear estas dificultades y potenciar el acompañamiento. Al respecto **SAZ** menciona “*El sistema de tutoría de UNAD permite espacios de acompañamiento a través de los foros y de la mensajería interna, lo que hace falta es que los encuentros sincrónicos se puedan realizar dentro del curso*”. Y lo anterior **JMA** lo describe y afirma como

“La UNAD ha revolucionado el sistema de tutoría, capacitando a los docentes con diplomados como e-mediador e innovando en la plataforma a través de los ambientes de aprendizaje; sin embargo, una de las principales debilidades ha sido el número de estudiantes ya que en un nivel de posgrado se esperaría que la educación fuera mucho más personalizada debido a dos factores, los costos de los créditos y el nivel de profundización que debe tener las asesorías”.

Es decir que para lograr ese acompañamiento de calidad deben conjugarse esa serie de procesos que contribuyan a los propósitos de formación que aunque están gestándose en la institución, son posibles de potenciarse gestando escenarios que fortalezcan el aprendizaje, pero dependen de una asignación de tiempos y de número de estudiantes pertinentes para ejercer ese acompañamiento de calidad, que gracias a análisis y estadísticas puedan potenciar este aspecto de vital importancia en el sistema de tutoría virtual en los programas de posgrado de la UNAD.

2. *¿Qué opinión le merecen los procesos de gestión de conocimiento, que se presentan en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?*

Al respecto de este planteamiento se encuentran versiones diversas y en algunos casos contradictorias entre los tutores lo cual fortalece la argumentación de la necesidad de precisar éste aspecto relacionado con la gestión del conocimiento en el sistema de tutoría virtual para la institución.

La institución se encuentra en un proceso de innovación curricular (2013), lo cual ha permitido evolucionar en algunos aspectos pero aun es incipiente frente a las necesidades y propósitos de formación en particular de los posgrados. Al respecto **LAS** menciona:

“Con los cursos en AVA, los procesos de gestión del conocimiento han mejorado substancialmente, para Director de Curso, para Tutor y para Estudiantes. Dejamos de ser modulo-dependientes y nos vemos avocados a la búsqueda de fuentes. El papel de curador de los contenidos le compete principalmente al Director de Curso, en cuanto que en un momento dado se le puede considerar el más versado; y, en segundo lugar al Tutor y a la red de tutores (...) En el nivel postgradual se hace más presente el constructivismo, respaldado por una manera propia de aprender (Por proyectos, por problemas, por escenarios...) puede llevarnos a maneras más activas de aprender”.

Se destaca en la apreciación del tutor, que los nuevos roles en la institución han proporcionado y posibilitado nuevas formas de pensar la formación en el programa por tanto se reconoce como un factor importante en el reconocimiento de acciones conducentes a fortalecer la gestión de conocimiento.

Pero a su vez existen contradicciones como lo plantea **YGS**, quien afirma

“Los procesos de gestión de conocimiento al interior del sistema de tutoría virtual en la universidad es aún incipiente, si bien es cierto se dinamizan redes de tutores que analizan, sistematizan y promueven el reconocimiento de las dinámicas propias del curso, no siempre es claro cuál es el fin último de dicha información, si no se socializa, no se realiza un análisis global de la misma ni recibe realimentación. De otro lado, la gestión de conocimiento al interior de los cursos debe ser revisada constantemente, que se espera de los estudiantes? Es importante tener en cuenta que la gestión de conocimiento supone la revisión de diversos elementos de planeación, ejecución y revisión de las dinámicas del proceso educativo, por tanto, es importante reconocer lo que estamos haciendo, su impacto real y tomar decisiones de acuerdo a los resultados de tal evaluación”.

Esta realidad reafirma la posibilidad de gestar dinámicas como las “redes de tutores” que potencien la formación y los acuerdos que permitan incentivar la calidad en la formación

posgradual desde la planeación y la evaluación pero tiene que ser abordada crítica y racionalmente desde las maneras de actuar en la interacción. Por ello **JAR** resalta:

“La gestión del conocimiento debe ser el núcleo del proceso enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, en estudiantes con una formación profesional de grado puede ser más fluida si se asume el sentido de aprender autónomamente. La doble vía entre enseñar y aprender se debería reflejar en los foros o ágoras de conocimiento, pero no siempre se puede evidenciar esta dinámica, posiblemente por la carencia de tiempo esgrimida a favor del alto número de estudiantes”.

Desde una perspectiva crítica los tutores encuentran que es conveniente enfocar la formación desde lo autónomo, lo colaborativo y lo significativo que depende mucho del estudiante y del tutor por supuesto. Pero a su vez las políticas institucionales deben propender por una racionalidad de tiempos y de las actividades que realizan los tutores y los mismos estudiantes cotidianamente en la formación. Esto coincide en el planteamiento de **JMA** quien menciona:

“La gestión del conocimiento en el modelo educativo de la UNAD, permite al estudiante tener acceso fácil y rápido a los contenidos. No obstante este proceso debe estar alimentado por las interacciones entre el educador y el educando, esta interacción presenta dos dificultades. La primera la cultura del estudiante al "dejar todo para último momento" y la segunda, la premura del tiempo por parte de los educandos frente a las actividades asignadas en el día a día”.

JAB Y LMG precisan elementos fundamentales para la gestión del conocimiento en la institución. En primera instancia **JAB** ratifica la pertinencia de pensar en primera instancia la modalidad y sus facetas propias de las metodologías y en segunda instancia las complejidades de la formación

“Considero que la gestión de contenidos no establece una relación de dependencia con el tipo de modalidad o los recursos de la modalidad, el proceso de gestión responde de manera directa a una ruta metodológica o pedagógica de enseñanza – aprendizaje. (...) En el contexto de interés, además de los valores agregados se evidencia un enfoque estratégico para la gestión de conocimiento el cual está en ejecución, pero considero que este tipo de enfoque, debe responder a un nivel académico universitario, debido a que las estrategias, recursos o técnicas a implementar no pueden ser transversales, teniendo en cuenta la complejidad o el nivel del conocimiento y el nivel cognitivo a desarrollar, lo anterior lo resalto principalmente en el momento de proyección, diseño y ejecución de cursos.

Y es este sentido **LMG** afirma

“Según Wiig (1997) “La gestión del conocimiento tiene perspectivas tácticas y operativas... y se centra en la forma de dar a conocer y administrar las actividades relacionadas con el conocimiento, así como su creación, captura, transformación y uso. Su función es planificar, implementar y controlar, todas las actividades relacionadas con el conocimiento y los programas requeridos para la administración efectiva...” Con base en esto me parece que la tutoría virtual se relaciona con los procesos estratégicos y de planeación no solo de los cursos, sino de los diferentes programas y la forma en que los procesos, actividades y dinámicas se llevan a cabo. En la UNAD hay una dificultad grande con la planeación: matrículas tardías, asignación de cursos demorada, reitero, exagerada asignación de estudiantes para cada docente, actividades fuera de los planes de trabajo y respuestas a un sinúmero de asignaciones urgentes y demás que afectan ese sistema ostensiblemente en detrimento de su calidad”.

Estos aspectos destacan la necesidad de diseñar estrategias que propendan por hacer esfuerzos en la institución que permitan gestar conocimiento y llevar calidad en la formación posgradual. **OFN** por tanto sitúa aspectos desde y para la institución

“Los procesos de gestión de conocimiento pese a estar articulados por el modelo pedagógico unadista y el modelo curricular problémico en la cual el estudiante tiene una gran responsabilidad, falta una mayor pedagogía para que los aportes sean aún más significativos y generen una mayor apropiación del conocimiento”.

Al respecto **SAZ** menciona *“La gestión del conocimiento de cada espacio académico se da en relación con la estructura didáctica de cada curso y en relación con la apuesta formativa que tenga cada tutor para la investigación”.* Y así mismo lo conforma **PUR** *“Estos procesos son susceptibles de mejoramiento continuo, es un espacio donde se da claridad al estudiante sobre su quehacer, pero sobretodo lo centra en cuanto a la intencionalidad del curso y por qué debe asumirlo dentro de su plan de estudios”.* Para **JVR** *“Los procesos son buenos, pero falta un poco más. Los foros deben ser mucho más interactivos y participativos”.* Estas afirmaciones de los tutores sitúan la pertinencia de la investigación, el trabajo colaborativo, las intencionalidades formativas y la calidad de la interacción como un factor vital y relevante para gestar conocimiento en el programa.

3. *¿Cuál es su percepción frente a los recursos y contenidos presentes en los escenarios formativos de los estudiantes en la UNAD?*

En lo concerniente al tema de recursos y contenidos para la formación en la institución, se encuentra una perspectiva interesante por parte de los tutores, ya que se presentan aspectos de corte instrumental, otros más de orden cognitivo y otros en un enfoque sistémico.

En el aspecto instrumental se encuentra que algunos de los tutores los relacionan con elementos asociados al tema de herramientas como lo menciona por ejemplo **JVR** precisando: *“Los contenidos son buenos. Pero faltan más recursos debemos buscar otras herramientas que ayuden en el proceso, como el chat y las web. Sobre las web debemos buscar que la asistencia sea puntuable”*. En este mismo sentido desde un punto de vista crítico se encuentra que se requiere potenciar dichos recursos con propósitos formativos. Al respecto **SAZ** resalta:

“La plataforma virtual de la UNAD brinda los suficientes recursos para poder acompañar a los estudiantes a través de los entornos. Falta tener integrado o activado el sistema de webconference para que no se tenga que utilizar otro espacio sino dentro de cada curso”.

Un grupo de tutores los enfocan más desde el punto de vista de mediación pedagógica como es el caso de **JAR** quien afirma *“La nueva implementación de recursos virtuales exigibles a partir de syllabus, guía integradora y hojas de ruta han hecho de los AVA escenarios formativos pertinentes y acordes con la posibilidad de actualizarlos”*. Siendo un aspecto tan importante por que tiene que ver en el modo en el cual la institución ha avanzado en gestar dichos recursos con el fin de mediar pedagógicamente en la formación. Desde una perspectiva de apropiación de dichos recursos no solo desde el valor de uso, **JMA** menciona:

“El trabajar con acceso a internet genera en los estudiantes una cultura de red, en donde los recursos y contenidos tienen una buena accesibilidad debido al uso de las herramientas que proporcionan las nuevas tecnologías. De esta manera el estudiante puede hacer uso de los recursos y contenidos para su aprendizaje de manera cómoda y eficiente. Empero, esto también ha generado unos patrones en donde el plagio y el copy/paste se ha convertido en un fenómeno generalizado debido a la facilidad de acceso a la información y recursos”.

Y así lo confirma **LMG** desde una perspectiva didáctica *“A mi juicio, los docentes nos esmeramos por ofrecer escenarios ricos en recursos y contenidos que favorecen la formación de los estudiantes”*.

Como se puede apreciar predomina la crítica a la presencia de dichos recursos y así lo afirma **OFN** resaltando la necesidad de fortalecer estas mediaciones pedagógicas con el fin entre otras de fortalecer la investigación, el rigor y la interdisciplinariedad. Al respecto el tutor expone:

En cuanto a los recursos creo que son variados e insuficientes en la parte bibliográfica, se debe adicionar una mayor base de datos para realizar un mejor trabajo de investigación y los contenidos sean más diversos. Esta debería ser una fortaleza de una universidad virtual. Los contenidos en los escenarios de formación deben ser de un mayor rigor académico.

Desde una perspectiva sistémica algunos tutores como **PUR** resaltan que ha sido valiosa la innovación de pasar del estándar CORE al modelo AVA en la institución y esto se ve reflejado en los recursos y contenidos “*Los recursos cada vez son más dinámicos, el entorno AVA le permite al estudiante un nivel de interacción constante pero también se siente acogido en el curso. Tal vez porque no visibiliza un curso tan plano como el CORE*”. Y en este mismo sentido **LAS** lo refiere así desde las nuevas facetas en las cuales la institución ha evolucionado:

(...) han posibilitado una manera más abierta de aprender; un buen ejercicio de curaduría de contenidos por parte del diseñador del curso, puede garantizar un curso rico en contenidos y en recursos. Ciertamente se hace necesaria una mentalidad abierta, que admita que el aprendizaje es multimodal y que permite momentos, escenarios y recursos diversos. El Tutor y el Director no tienen como tarea llevar todas las herramientas, sino mostrar dónde está; pero sobretodo motivar para que se usen. Para el tutor no basta mostrar dónde queda el restaurante, sino demostrar que allí es muy rica la comida; el estudiante dejará fluir su hambre y sed de conocimiento y el Director y Tutor le ayudarán a abrir el apetito”.

Este aspecto sistémico también supone retos para la institución en el diseño y apropiación de dichos contenidos y recursos, lo cual coincide con el planteamiento de **YGS** quien al respecto afirma desde una perspectiva crítica:

“La mayoría de docentes procura integrar contenidos de fuentes primarias para el proceso de revisión, así como la incorporación de referente novedosos, llamativos y actuales. Se cuenta con buenas bases de datos de consulta, sin embargo considero pertinente la revisión juiciosa de los derechos de autor, de la permisividad existente para compartir determinado tipo de documentos, a fin de evitar procesos complejos por los permisos requeridos por ejemplo creative commons para las licencias de los mencionados derechos de autor para compartir material bajo determinados términos y condiciones, este ejercicio no siempre se realiza al compartir información con los estudiantes”.

Se concluye por tanto en este aspecto que los docentes encuentran una serie de falencias claramente detectadas frente a los recursos y contenidos, pero también proponen una serie de estrategias

4. *¿Cuál es su opinión sobre el uso de la plataforma virtual de la UNAD como escenario formativo de los estudiantes de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?*

Los docentes en cuanto al tema del uso de la plataforma virtual de la UNAD como escenario de formación de los estudiantes, predomina la crítica frente a ella aunque también encuentran muchas posibilidades si prima lo pedagógico y didáctico sobre la eminentemente técnico.

Al respecto las respuestas son variadas por ejemplo **JVR** coincide con **JAR** afirmado respectivamente que *“Le hace falta más interactividad. La distancia no debe ser el motivo para no trabajar en los cursos académicos”*. Y (...) *“la plataforma virtual no es el escenario formativo, es el soporte o repositorio de escenarios formativos como lo han sido el CORE y el AVA”*

Tutores como **SAZ** y **OFN**, ratifican que la plataforma es un escenario valioso y con alta proyección pero aún requiere de potenciarse, al respecto **SAZ** confirma ello como

“La plataforma tiene los elementos básicos para la formación de los estudiantes, es un escenario Valioso y permite dinamizar los procesos de formación académica de los estudiantes de posgrado, tan solo tiene una dificultad y es que no se pueden organizar grupos por afinidades o intereses sino que el sistema los asigna automáticamente, esto dificulta procesos de trabajo en grupo y de formación investigativa a largo plazo”.

Y lo ratifica **OFN** afirmando que se limita a lo instrumental de las TIC, pero escasea lo investigativo y lo académico:

“Creo que los estudiantes no aprovechan al 100% la plataforma virtual, porque en ocasiones en vez de responder a una pedagogía significativa y autónoma, se cae en un conductismo al responder sólo lo que se encuentra en las guías. Por parte de la Unad el uso de la plataforma virtual responde a elementos tecnológicos y de herramientas tic, antes que fortalecer la investigación y lo académico”

Otros tutores lo encuentran como un escenario lleno de posibilidades, a pesar de contar limitadamente con lo concerniente al diseño la innovación y la investigación. Al respecto **JMA** menciona:

“La plataforma de la UNAD es sin duda un espacio de vanguardia en la educación abierta y a distancia, que está en constante revisión y cambio. De la misma manera la universidad se ha preocupado por capacitar a los docentes para responder a los retos que exige la educación. Sin embargo, en ocasiones se realizan cambios en la plataforma, que no permiten hacer reflexiones o identificar aspectos puntuales para ir mejorando de manera progresiva y con menos errores”.

Y así mismo lo ratifica **PUR** como escenario formativo que debe repensarse:

“Sobre todo en Nivel de Posgrado, por una razón fundamental, es el espacio propicio para que aprenda a aprender, es decir de verdad el estudiante entiende tres cosas, que es aprendizaje significativo, aprendizaje autónomo, y aprendizaje colaborativo”.

Y como lo afirma **YGS**, la plataforma debe garantizar al estudiante potenciando aspectos desde lo argumentativo y lo crítico

“La plataforma constituye una herramienta, pero el escenario formativo depende del uso que el docente le dé y que el estudiante dinamice. En posgrados se requiere reforzar escenarios que promuevan la argumentación, el debate y el pensamiento crítico”.

Otros tutores ven a la plataforma virtual como escenario que les ha permitido crecer y comprender más acerca de la modalidad a distancia y la metodología virtual. Al respecto **LMG** comenta:

“La plataforma como mediación pedagógica y didáctica ofrece recursos variados y pertinentes para la formación en la modalidad a Distancia. En la UNAD se hace uso adecuado y en los AVA se pueden aprovechar mucho mejor; aclaro que no tengo experticia en el campo; he aprendido en el proceso”.

LAS plantea que:

La plataforma es buena y contiene los recursos adecuados y necesarios; pero no hay que olvidar que el aprendizaje es multimodal y que el papel del educador ya no es un dador de contenidos, sino un motivador de vida y de aprendizaje. La tecnología avanza y estamos ya ad portas de encontrar en la plataforma herramientas que facilitan el encuentro y la interacción. Como ejemplo las lecciones en vivo.

Se encuentra para éste aspecto que los tutores encuentran una serie de fortalezas y debilidades en la plataforma virtual de la institución la cual cumple con funciones tecnológicas y de gestión administrativa, pero escasea lo académico, lo investigativo y lo innovador. Los

tutores proponen una serie de alternativas que van desde el diseño pedagógico hasta la optimización de recursos que potencien la formación apropiando nuevas alternativas y gestionando estrategias pedagógicas y didácticas que incentiven la interacción y la construcción de conocimiento.

5. *¿Cuál es su apreciación sobre las metodologías de trabajo académico realizadas al interior de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?*

En cuanto a lo metodológico, los tutores afirman que ha venido creciendo y evolucionando el desarrollo de apuestas de trabajo académico en la institución. Más sin embargo requieren consolidarse a la luz de la innovación curricular y debe ser analizadas y evaluadas en cuanto al impacto generado, esto es ratificado en respuestas como las de **YGS** quien menciona:

“Las metodologías de trabajo al interior de los diferentes espacios académicos se ha ido ajustando de acuerdo a los nuevos requerimientos de la plataforma y los lineamientos dados (...), sin embargo, la puesta en marcha de dichas metodologías debería ser evaluada, sistematizada y analizada en pro de tomar decisiones oportunas respecto a su ejecución”.

En el mismo sentido **LAS**, sitúa la pertinencia de incentivar el aprendizaje autónomo en búsqueda de un aprendizaje significativo como elemento vital a tener en cuenta en lo metodológico:

“Necesitamos mentes abiertas para un aprendizaje abierto, una ética autónoma para un aprendizaje autónomo. Si logramos ver la educación de manera diferente – como un más allá de un CUMPLI – MIENTO, seguramente el aprendizaje será más significativo. Lo que el profesional busca no son conceptos, sino aprendizajes prácticos de acciones transferibles. Se requiere crear un ambiente más universitario, de aprendizaje autónomo, de búsquedas de experiencias significativas. Lo anterior no significa laxitud, sino al contrario disciplina; solo que la exigencia no puede ser impuesta, sino asumida desde el interior de cada uno de los actores del aprendizaje”.

La institución ha avanzado y procurado crecer en estas experiencias de aprendizaje, pero requiere de incentivar cultura al rededor de éstas por tanto la evolución de llegar a transferir conocimiento como lo afirma **PUR** depende del *“tipo de estrategia propuesto ya sea si es aprendizaje basado en proyectos, o en escenarios o en problemas entre otros. Esto es muy significativo pues el estudiante comprende y aprende que y como es la aplicación de estas estrategias para su qué hacer profesional (...) el estudiante incursiona en procesos básicos de investigación.”*. Lo expuesto por el tutor confirma que esta nueva manera de comprender

lo metodológico, es una manera en la cual el programa puede crecer, pero se debe dar prioridad a los procesos pedagógicos y didácticos sobre los tecnológicos y administrativos. Al respecto **OFN** comenta que las metodologías “se han fortalecido, aunque falta una mayor articulación y falta darle una mayor fortalecimiento desde la pedagogía, la didáctica (...) pues es la tecnología debe estar al servicio de lo educativo y no lo educativo al servicio de la tecnología”.

Pero como lo menciona **SAZ**, aún es necesario que dichas metodologías trasciendan y sean efectivas realmente en los cursos:

(...) “hace falta la articulación entre las metodologías que se vuelvan complementarias entre los diferentes cursos para el proceso formativo de los estudiantes. Por ahora se perciben metodologías aisladas, lo cual es válido pero puede ser más productivo pensar los programas de las especializaciones de manera articulada”.

Y el caso de tutores como **LMG, JAR y JVR** confirman que las metodologías actuales responden a las necesidades de formación. **LMG** afirma “*por cuanto plantean interacción, discusión y en su mayoría formulación de proyectos; los rediseños de los cursos para el AVA han favorecido la cualificación de los mismos*”. Para **JAR** menciona que “*para el caso del aprendizaje toda metodología debe establecer pasos muy claros para aprender. En este caso valoro como positivo las estrategias de aprendizaje implementadas en los AVA*”. Y en palabras de **JVR** “*La metodología nos lleva a cumplir ciertos objetivos, y me parece que se está cumpliendo con lo requerido en cada uno de ellos*”.

Como propuestas **JMA** menciona propositivamente que:

“Me parece que los directores de curso debemos ser tutores de los mismos, ya que esto permitirá tener mayor acercamiento a las problemáticas y aciertos que podamos tener en la elaboración de las actividades y estructuras temáticas. La mejor red que se puede tener en un curso, es con los estudiantes ya que estos desde sus preguntas o confusiones nos dan luces para mejorar en los objetivos trazados del curso.

Se confirma en este aspecto que lo metodológico los tutores lo encuentran como un elemento vital en el que hacer pedagógico en el programa que actualmente posee falencias, pero ha venido evolucionando y con el desarrollo de alternativas y estrategias que innoven en los escenarios formativos, se puede llegar a fortalecer la formación que sea de calidad para el estudiantado del posgrado.

6. *Cuál es su percepción frente procesos evaluativos presentes en los escenarios formativos de los estudiantes en la UNAD?*

Teniendo en cuenta que lo evaluativo es tan importante para la formación en esta modalidad, se percibe con las respuestas de los docentes que debido a la complejidad de realizar procesos evaluativos de este tipo en entornos virtuales, se están gestando y delimitando rumbos que la institución tiene que estudiar. Así lo confirma **YGS** quien menciona al respecto:

“Es un proceso complejo evaluar en espacios virtuales, por un lado se presentan casos igual a la modalidad presencial, donde estudiantes pueden pagar por que les hagan sus trabajos, o participen por ellos en los foros, etc., sin embargo considero que la evaluación debe ser procesual como se ha asumido en AVA, a través de una estrategia claramente definida, dicho proceso requiere una revisión y seguimiento que permita evidenciar sus fortalezas y debilidades en pro de optimizarlas. Sin embargo, considero que a mayor número de estudiantes, menor será el proceso efectivo y a profundidad de revisión que pueda hacerse a cada uno de los trabajos, por ende no siempre darán cuenta de lo que se buscaba evaluar inicialmente”.

Se reitera la pertinencia de la activación de estrategias metodológicas que conlleven a una formación de calidad, pero a su vez se encuentran dificultados de generar un proceso de acompañamiento efectivo y es debido al número de estudiantes asignados a cada tutor. Esto también lo ratifica **LMG** que describe *“Los procesos evaluativos pretenden dar cuenta del aprendizaje comprensivo y significativo de los estudiantes; pero aparece el tema de calidad en la medida en que hacer seguimiento de 300 estudiantes, es muy imposible y se pierde el horizonte de la evaluación”.* Y al respecto coincide **SAZ** mencionando que *“Los procesos evaluativos se realizan de acuerdo al grupo de estudiantes y a la propuesta de cada curso en su diseño pedagógico”.*

Otro grupo de tutores como **OFN** y **PUR**, se aferran a los institucional desde lo normativo y lo actual afirmando que lo evaluativo se estipula en el PAPS y en el reglamento estudiantil y por otro lado en lo concerniente a la evolución del modelo AVA.

Por tanto **OFN** afirma:

“Los procesos de evaluación enfocados al estudiante se encuentran estipulados en el reglamento estudiantil en el capítulo 7. “La evaluación busca mejorar los niveles de competencias y dar cuenta de los procesos de comprensión, aplicación y producción de conocimiento”. Como se dijo anteriormente, a veces se evalúan productos solicitados y no los niveles de competencias o los procesos de comprensión que se estipulan, por varias razones. La cantidad de estudiantes que se le asignan a un tutor, que no debe ser igual a un curso de pregrado. Los procesos que se toman son los enunciados por el Paps y a veces no se miran las metodologías evaluativas de cada asignatura y área. Pese a que se enuncian las estrategias de evaluación como: la autoevaluación, la hetero y la coevaluación no se aplican de manera coherente y procesual”.

Así mismo **PUR** lo ratifica afirmando que *“En el momento con el desarrollo del AVA, se está asumiendo la evaluación como proceso permanente, constante y constructivo, permite en gran medida que se evidencie la impronta unadista”.*

Mientras que para tutores como **JAB** y **JMA**, lo evaluativo se contempla en la concepción de rúbricas que estandarizan lo proceso evaluativos en la institución. Al respecto **JAB** considera que (...) *“están estos estandarizados a unos recursos que responden a las matrices o rubricas”.* Y **JMA** lo confirma como:

“La rúbrica es un buen elemento que proporciona al estudiante unas reglas claras de juego frente a los trabajos, de la misma manera permite al tutor tener una visión clara sobre los ítems y la relevancia que les da el director del curso. No obstante, la evaluación es una herramienta no solamente para el estudiante sino también para el educador, en este orden de ideas, el director del curso debería tener un rol de tutor y esto le permitiría ver a través del ejercicio evaluativo cuales fueron los puntos que deben mejorarse en el trabajo y como reforzar aquellos en los que los estudiantes presentan mayores debilidades”.

7. *¿Qué opinión le merecen las estrategias de motivación, que se presentan en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?*

En cuanto a lo motivacional, los tutores encuentran que es un aspecto que debe potenciarse y generalizarse fortaleciendo formativamente a los estudiantes. Por tanto como lo afirma **LAS**, se requiere incentivar el aspecto de trato afectivo y eficaz en entornos virtuales. Al respecto el tutor afirma:

“Creo que ahí está la gran falla, como se decía ahora, los profesores más que dadores son motivadores y para motivar deben estar motivados. Los sentimientos también se transmiten a través de la web. Se necesita pasión o mística y porque no testimonio”.

Así mismo **JAR**, define que se deben tener en cuenta las diversas facetas y estilos de aprendizaje de los estudiantes que a su vez va a permitir generar por parte de los tutores diversas maneras de motivar:

“Es importante y funcional, siempre y cuando el grupo de docentes que hacen parte de la red que acompaña un curso específico, pueda establecer los factores y elementos motivadores para los estudiantes e incluso determinando grupos de estudiantes que se motivan bajo los mismos objetivos e intereses de aprendizaje”.

JVR menciona que se hace necesario fortalecer la motivación en los programas de posgrado *“La motivación es muy importante y al interior de las especializaciones hace falta mayor motivación y seguimiento”*. Y así mismo lo confirma **SAZ** afirmando: *“La interacción dentro de cada curso depende de la dinámica propuesta por cada tutor y por el grupo de tutores de la red de tutores, no se han definido estrategias motivacionales estandarizadas”*.

Para un grupo de tutores como **OFN** y **JMA**, la motivación depende mucho del estudiante y el papel que juega el tutor en aspectos asociados a lo ético por ejemplo **OFN** lo plantea como:

“La motivación en algunos casos se confunde con dar plazo para la entrega de trabajos, algo que no es ético. (...) Algunos tutores por la evaluación que hace el estudiante sobre la asignatura no son exigentes y colocan calificaciones altas y para evitar problemas de PQR; de esta manera se piensa que está motivando al estudiante para seguir con sus estudios. Creo que la motivación se da en la medida en el que el estudiante realiza sus aportes y el tutor lo orienta y le comenta los aspectos a mejorar y lo que debe corregir”.

Mientras que **JMA** lo confirma desde el papel del acompañamiento efectivo que debe hacer el tutor

“Como tutores y directores tenemos una comunicación constante con los estudiantes, a través de las redes de tutores identificamos dificultades y planeamos estrategias frente a los estudiantes que han tenido problemas de algún tipo. La web-conference es una herramienta de motivación para el estudiante en la medida que puede expresar sus dudas de manera sincrónica y se aclaran temas que pueden ser complejos. En cuanto al Skype, es otra herramienta de motivación, en donde el estudiante encuentra un apoyo ya sea en el director o tutor. El acompañamiento es la mejor forma de motivación, a pesar de que en ocasiones los tiempos de los profesores Unadistas son reducidos y no se puede hacer asesorías personalizadas como en ocasiones se requiere”.

Para **PUR** en el mismo sentido, cuestiona el papel que realizan los mismo docentes de las redes de curso y la necesidad de implementar el e-learning desde una perspectiva afectiva

“Existen diversas estrategias de motivación una está en el acompañamiento a través de las WEB Conferencias, incluso en la implementación del chat... la respuesta oportuna a correos internos, pero resultaría muy significativo que los tutores implementáramos el E-learning afectivo, es decir en la forma de comunicación. Pero para esto se requieren aspectos como capacitación del docente en ese sistema afectivo y que todos, absolutamente todos entráramos en esa tónica. Encuentra uno directores que lo cuestionan a uno como tutor, porque tutea a los estudiantes, e insisten que los comentarios y realimentaciones sean imparciales. Esto, en mi opinión no debería ser, el hecho, que se le otorgue al estudiante cierta confianza, en ningún momento es falta de respeto. Son cosas diferentes, y el estudiante lo comprende”.

Y así mismo YGS lo ratifica desde la necesidad de relizar estrategias de acompañamiento personalizado

“Los procesos de motivación abordados en cada uno de los cursos obedecen a la dinámica misma del curso. En mi caso particular prefiero tener un trato muy cercano con los estudiantes que así lo permiten, esto hace parte de la parte afectiva que está implícita en cada una de las actividades que a diario realizamos, ejemplo de ello, siempre llamo a los estudiantes compañeros en las especializaciones, porque son profesionales haciendo un proceso de cualificación, aunque algunos acreditadores consideran que debe llamárseles estudiantes y no compañeros, creo que esto para nada aporta al proceso, por el contrario puede generar barreras o brechas y si bien es cierto, tenemos un rol (docentes o estudiantes), el proceso posibilita el aprendizaje de ambos lados si es eficientemente llevado. De otro lado, la motivación también implica brindarles opciones para que reconozcan la pertinencia y calidad de lo que se les ofrece, es decir realimentaciones puntuales, pertinentes y oportunas”.

Se confirma en éste aspecto que la motivación depende mucho del estudiante y del tutor. Existen procesos en marcha que está realizando la institución pero se requieren implementar estrategias reales que incentiven en el estudiante desde el punto de vista del aprendizaje autónomo esa faceta tan vital en la formación. Allí se ponen en juego mucho el papel de la consejería y el acompañamiento de la institución en pro de garantizar y motival al estudiante en una modalidad que con complejidades es motivante a su vez para quienes optan por ella.

8. *Cuál es su apreciación sobre las estrategias de permanencia y retención académica realizadas al interior de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?*

Siendo uno de los elementos de total trascendencia en la formación en la educación superior, los tutores de los programas de posgrado encuentran como relevante la necesidad de precisar estrategias que incentiven en el estudiantado la retención y la permanencia. Al respecto algunos tutores como **JVR** menciona que existe esa problemática en los posgrados *“Hay algunos cursos con un alto grado de deserción, posiblemente se podría dar por el alto*

número de estudiantes a signados a los tutores”. Y así mismo lo identifica **JAR** “*Hace falta mayor contundencia y disciplina por parte de nosotros como tutores, en ocasiones se considera que por contar con estudiantes profesionales, son capaces de asumir la responsabilidad en el entorno de manera solipsista sin ningún tipo de interacción, denotando abandono al estudiante*”

JMA afirma desde una perspectiva real y contextualizada en el escenario educativo, que el problema de la deserción depende también desde el ámbito institucional aspectos que erradiquen de raíz estas causas:

“Si bien es cierto que el nivel de posgrado los estudiantes son profesionales que tiene un nivel de formación universitario, como tutores no se puede olvidar que el modelo pedagógico requiere un acompañamiento constante por parte de los educadores. En este orden de ideas la mejor estrategia para evitar la deserción es brindarle al estudiante un espacio ameno y de excelencia donde se construya como persona y profesional”.

Así mismo **JAB** lo confirma “*En este aspecto es importante tener como referencia que a nivel institucional como estrategia se ha generado unidades y momentos para establecer contacto con los participantes para la permanencia de los estudiantes*”. Igualmente **SAZ** plantea “*Las estrategias de permanencia y retención cumplen con los estándares y los requerimientos de los procesos de calidad aunque podrían diseñarse estrategias integrales entre las diferentes unidades misionales y al interior de los programas académicos*”

Tutores como **LMG** y **JVR** proponen alternativas que realizan en sus cursos con el fin de controlar la deserción. Al respecto **JVR** propone “*Debemos buscar estrategias como el chat de curso, las web permanentes den los cursos en horarios flexible y con una programación conocida desde el inicio de semestre*”. Y en el mismo sentido **LMG** plantea:

“El llamado individual a los estudiantes, la asesoría permanente para que desarrollen las actividades, el seguimiento en los foros, la disposición de los diferentes medios para consultas, ayudas e interacción y la realización de webs, me parecen suficientes y pertinentes para contribuir con los procesos de retención y permanencia; aclaro que estas condiciones no se dan solamente como resultado de la mediación pedagógica; la gestión del conocimiento y las disposiciones administrativas ajenas al entorno mismo, juegan un papel vital en ello”.

La necesidad de procesos de inducción preliminares y de conocimiento de la modalidad y sus procesos académicos son alternativas que la institución debe fortalecer. Para OFN, “una estrategia de retención es ser claro con el estudiante, desde la inducción, acerca de la metodología y la responsabilidad frente al estudio, al tiempo dedicado y lo necesario de un buen soporte tecnológico para el desarrollo de su especialización”. Así mismo lo confirma YGS, afirmando que:

En este punto, es compleja la mirada que debe darse al proceso de retención. Por un lado, se cumplen con diferentes estrategias en pro de acercar al estudiante al proceso, contribuir con su proceso y resolver las diversas inquietudes que pueden presentarse y que pueden conllevar al retiro de la universidad, sin embargo, es necesario realizar dicha mirada desde procesos de exigencia, de calidad, de pertinencia, en este sentido, cada caso debería revisarse con detenimiento en las zonas evitando por ejemplo, realizar solicitudes para que un estudiante pueda realizar una actividad determinada o para que se le reciba un trabajo fuera del tiempo o por que no está conforme con la nota cuando recurren al plagio, sin haber realizado la indagación correspondiente de manera previa, en este caso ¿es conveniente para los programas de posgrado promover personas que recurren al plagio en sus trabajos? ¿Qué no dan cuenta de los trabajo de forma pertinente?

Un aspecto en el cual coinciden varios de los tutores es en lo relacionado con el trabajo de grado, al respecto OFN plantea

Creo que un elemento relevante para la retención es la fase final del trabajo de grado para que el estudiante culmine con el título. Creo que allí falta una mayor orientación y exigencia, además los tiempos para la asignación de asesor y la entrega del trabajo a jurado son muy cortos. En este sentido creo que es pertinente que los asesores sean de la Zona a la cual pertenece el estudiante para una mayor comunicación y efectiva culminación.

YGS, también lo afirma como:

(...)revisar el proceso de trabajos de grado de manera más eficiente, por un lado muchos de los trabajos que llegan al asesor tienen múltiples ajustes a realizar o no tienen definidos muchos aspectos por lo que deben ser encaminados en algunas ocasiones desde el problema, en este sentido, la permanencia del estudiante puede afectarse, pues él considera que con haber entregado un trabajo en el seminario trabajo de grado y haber obtenido buena nota es suficiente para continuar con el proceso y no es así. Ante la situación planteada, creo pertinente revisar el alcance del curso, lo que se dice al estudiante, ser muy claros frente a lo que implica el trabajo de grado, vincular de manera más efectiva las líneas de investigación en el desarrollo de dichos trabajos, entre otros aspectos.

Una reflexión muy importante que hace el tutor LAS, tiene que ver con el concepto de la retención que es el sentir que debe analizarse con el fin de tomar medidas reales en la institución

Estamos ante una situación de complejidad, de modo que la retención académica se tiene que abordar desde distintos sectores, en cuanto que los factores de deserción son múltiples. Nos permitimos aquí abordar solo dos, pero que a nuestro juicio pueden ser los más importantes: los C: Calidad y Claridad y los S: Solidaridad y Servicio. (...)La no exigencia

lleva más a la deserción que la rigurosidad (que dista de la tiranía), pero la calidad va acompañada de la claridad; el estudiante debe tener claro a qué atenerse, a qué se compromete y qué se le pide. Las universidades más exigentes generalmente tienen el tope de usuarios. ¿Dónde nos matricularíamos o dónde matricularíamos a nuestros hijos? ¿En la universidad de mentiras? (...) La solidaridad no se puede confundir con alcahuetería, nada más contraproducente. La solidaridad lleva más bien a la compasión (que es muy diferente de lástima) es a sentir pasión con. Tutores y estudiantes apasionados por el aprendizaje y la transformación de las personas y de la humanidad. Pero no se puede ser solidarios sin una actitud de servicio, el servicio es lo que hace grande al ser humano.

7.6. Análisis cualitativo de entrevistas a directivos

Se entrevistaron a la vicerrectora de medios y mediaciones pedagógicas, la decana de la Escuela Ciencias de la Educación y la directora de campus virtual de la UNAD, se realizó una entrevista semiestructurada, cuyo guion recogió fundamentalmente 5 preguntas la cual estuvo apoyada por grabación.

Se seleccionaron tres informantes clave en el desarrollo de la entrevistas. Ellas son la Vicerrectora de Medios y Mediaciones Pedagógicas, quien tiene a cargo todo el liderazgo de la modalidad a distancia y la metodología virtual en la Universidad, la Directora del campus Virtual ya que es la encargada de coordinar todos los procesos tecnopedagógicos en los escenarios formativos virtuales de la institución y la decana de la escuela ciencias de la educación quien lidera los programas formativos y tiene una influencia directa en los programas de posgrado de la UNAD.

CARACTERÍSTICAS DE LOS ENTREVISTADOS

Nombre	Gloria Sánchez	Herrera Clara Goyeneche	Pedraza Patricia Ruiz
---------------	-------------------	-------------------------------	--------------------------



					
Formación	Licenciada en educación, especialista en Pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo, magíster en educación y Doctora en tecnología educativa y diseño instruccional	en	Licenciada en Psicología y Pedagogía, Especialista en Diseño de Ambientes de Aprendizaje, Magíster en Administración Educativa	en	Psicóloga, Especialista en perspectiva de género, Magíster en desarrollo educativo y Doctoranda en Educación a distancia y diseño instruccional
Rol	Vicerrectora de Medios y Mediaciones Pedagógicas	de	Decana de la Escuela de Ciencias de la Educación	Escuela de la	Directora de Campus Virtual de la UNAD
Aspectos tenidos en cuenta	Estrategias de acompañamiento Sistema de tutoría virtual Gestión del conocimiento Plataforma virtual como escenario formativo	de	Gestión del conocimiento Deserción y retención estudiantil	del	Estrategias de acompañamiento Gestión del conocimiento Deserción y retención estudiantil Diseño de estrategias

Tabla 17. Caracterización de la muestra de los directivos entrevistados como parte del presente análisis. Fuente: El presente trabajo (2015).



UGR

Universidad
de Granada

GUIÓN DE ENTREVISTA

Estimada (o) directivo

El presente ejercicio tiene como objetivo afianzar el estudio relacionado sobre el "Análisis del sistema de tutoría virtual de los programas de posgrado de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD".

Para esta etapa de la investigación se acudirá a la técnica denominada entrevista, la cual según Castañón (2011), tiene como propósito:

“La entrevista cualitativa puede ser contemplada como el correspondiente, en la vertiente del interrogar, de lo que la observación participante constituye en la vertiente del observar. Es evidente que la inmersión en la realidad social que el investigador efectúa con la entrevista cualitativa no es tan profunda como la que se realiza con la observación participante. Con la entrevista el investigador no pretende entrar en el mundo estudiado hasta el punto de alcanzar la identificación que le permita verlo con los ojos de sus personajes. Pero, en cualquier caso, el objetivo último es acceder a la perspectiva del sujeto estudiado: comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones, sus percepciones y sus sentimientos, los motivos de sus actos. Podemos definir la entrevista cualitativa como una conversación: a) provocada por el entrevistador; b) dirigida a sujetos elegidos sobre la base de un plan de investigación; c) en número considerable; d) que tiene una finalidad de tipo cognoscitivo; e) guiada por el entrevistador y f) sobre la base de un esquema flexible y no estandarizado de interrogación”. (p.1)

(...) “En la entrevista semiestructurada el entrevistador dispone de un «guión», que recoge los temas que debe tratar a lo largo de la entrevista. Sin embargo, el orden en el que se abordan los diversos temas y el modo de formular las preguntas se dejan a la libre decisión y valoración del entrevistador. En el ámbito de un determinado tema, éste puede plantear la conversación como desee, efectuar las preguntas que crea oportunas y hacerlo en los términos que estime convenientes, explicar su significado, pedir al entrevistado aclaraciones cuando no entienda algún punto y que profundice

en algún extremo cuando le parezca necesario, establecer un estilo propio y personal de conversación” (p. 4).

El grupo entrevistado son los directivos que orientan el Sistema de Tutoría Virtual en la UNAD la Dra. Gloria Herrera Vicerrectora de Medios y Mediaciones Pedagógicas, la Doctora Patricia Ruiz Directora del Campus Virtual y la Dra. Clara Pedraza Decana de la Escuela Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD,

La dinámica parte de preguntas, cuyo objetivo es que los directivos además de responderlas planteen posibles argumentos frente a la discusión académica que puede suscitar dichos planteamientos, esta es una información de vital importancia para el presente estudio.

Las preguntas planteadas van en dos sentidos tratando de identificar las bondades (fortalezas) y debilidades (falencias), que se pueden presentar en los procesos de formación de estudiantes de los programas de posgrado.

Las preguntas dinamizadoras para el grupo directivos expertos son las siguientes:

1. ¿Cuál es su opinión en cuanto al proceso de acompañamiento de los estudiantes en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?
2. ¿Qué opinión le merecen los procesos de gestión de conocimiento, que se presentan en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?
3. ¿Cuál es su percepción frente a los recursos y contenidos presentes en los escenarios formativos de los estudiantes en la UNAD?
4. ¿Cuál es su opinión sobre el uso de la plataforma virtual de la UNAD como escenario formativo de los estudiantes de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?
5. ¿Cuál es su apreciación sobre las metodologías de trabajo académico realizadas al interior de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?
6. ¿Cuál es su percepción frente a los procesos evaluativos presentes en los escenarios formativos de los estudiantes en la UNAD?
7. ¿Qué opinión le merecen las estrategias de motivación, que se presentan en el sistema de tutoría virtual en la UNAD?

8. Cuál es su apreciación sobre las estrategias de permanencia y retención académica realizadas al interior de los programas de posgrado de la Escuela Ciencias de la educación de la UNAD?

Agradecemos la colaboración y la atención prestada a este ejercicio investigativo.

Cordialmente,

Pablo Munévar

Docente Asistente

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

7.6.1 Análisis de la información de entrevistas a directivos

Desde la perspectiva de interpretación de la información recogida en el intercambio de opiniones en las entrevistas, los directivos aportan desde su rol en la institución aspectos que contribuyen a identificar como la alta gerencia de la universidad plantea y desarrolla las políticas, que son relacionadas con el objeto de estudio de la presente investigación.

Acudiendo a la técnica de codificación abierta de datos y de codificación axial que permite el software atlas/ti que ya fue usada para el grupo focal de docentes, esta misma estrategia ha sido usada para el análisis cualitativo de las entrevistas. Por ello teniendo en cuenta el objeto de la presente investigación se presentan los aspectos en los cuales las personas entrevistadas.

7.6.1 Acompañamiento

Se coincide en afirmar que parte de la innovación curricular que en los últimos años ha surgido en la institución, se plantea una serie de aspectos que han potenciado el acompañamiento docente en la institución. Uno de ellos es el surgimiento de los denominados lineamientos curriculares que incluyen como un aspecto fundamental el acompañamiento.

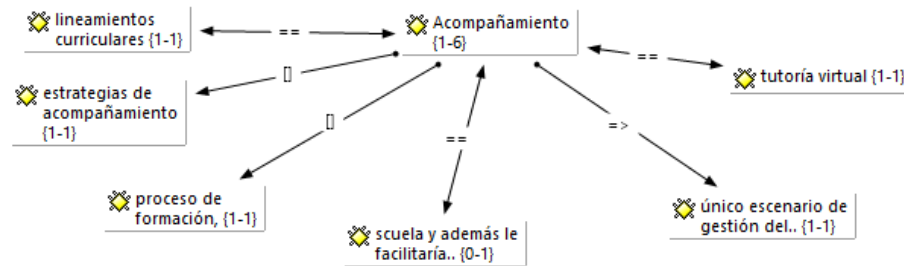


Figura 6. Aspectos comunes en lo relacionado con el acompañamiento desde la percepción de los entrevistados bajo atlas/ti. Fuente: El presente estudio. 2015.

Así mismo se han potenciado estrategias de acompañamiento como el fortalecimiento del trabajo colaborativo y la dinámica en los cursos virtuales, los cuales se han sumado a un proceso formativo que permiten repensar la figura de la tutoría virtual en la institución que debe repensarse más a un mediador o un diseñador. Como lo plantea **PR** en su respuesta, “...el docente no es exclusivamente el poseedor del conocimiento sino que de la mano con una tendencia desde una teoría de aprendizaje basado en constructivismo que se plantea como política, orienta, facilita, guía, gestiona, aporta, lidera procesos de conocimiento y de construcción de conocimiento desde la autogestión del aprendizaje de los estudiantes esto lo pone en por lo menos dos roles fundamentales, el primero el del diseño de las situaciones de aprendizaje y segundo el acompañamiento propiamente dicho”.

7.6.2 Recursos

Desde una perspectiva interpretativa a las respuestas correspondientes a este aspecto, los recursos son vistos para los directivos a partir de las pedagogías mediadas, tal cual las señala **PR** como “...ese sentido, mas no solo en lo tecnológico al contrario, es comprender que es un ejercicio de pedagogía mediada , entonces esto tampoco debe darse por supuesto que el docente o el tutor sepa de que se está hablando hay que hacer un acompañamiento allí una formación previa para que él pueda diseñar construir esta nueva forma didáctica, con herramientas digitales...”.

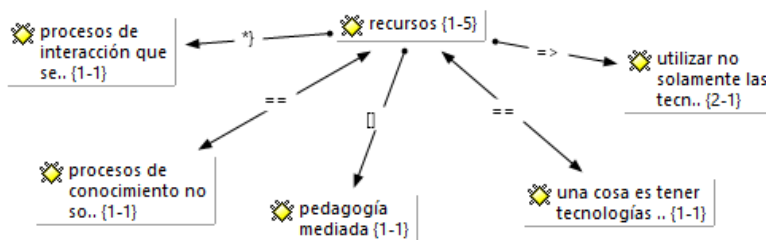


Figura 7. Aspectos comunes en lo relacionado con los recursos desde la percepción de los entrevistados bajo atlas/ti.
Fuente: El presente estudio. 2015.

Por tanto, los recursos se plantean como objetos que potencian el aprendizaje a partir de procesos de interacción que se constituyen en procesos de conocimiento como parte del saber y contexto de la formación. Las respuestas de la entrevista también coinciden en que debe primar lo didáctico y lo tecnológico por encima de lo instrumental mismo, por tanto la tecnología no depende solo del valor de usos y de tener y dominarla sino depende más de los propósitos de formación. **GHS** al respecto menciona que “...Otra innovación grande tiene que ver con el proceso de formación, porque una cosa es tener tecnologías y otra cosa es cómo se aplican las tecnologías en un proceso educativo. En un proceso de generación de conocimiento en un proceso de innovación organizacional en un proceso de desarrollo regional”. Por tanto los directivos encuentran un valor importante en la apropiación de la tecnología como parte fundamental de la acción tutorial en entornos virtuales de aprendizaje.

7.6.3 Gestión del conocimiento

En cuanto a los aspectos asociados a la gestión del conocimiento desde la perspectiva de la tutoría, los directivos coinciden en afirmar que gracias a los procesos que la institución ha venido ahondando en lo concerniente a la innovación en toda su dimensión que ha permitido dinamizar procesos de infraestructura tecnológica y de los centros tutoriales. En particular la innovación curricular ha motivado a la comunidad educativa en la identificación de

problemáticas locales y gracias a la contextualización se potencien en propuestas de impacto regional.

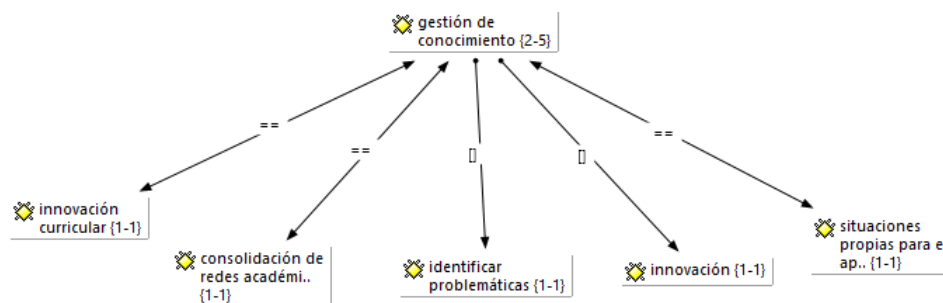


Figura 8. Aspectos comunes en lo relacionado con la gestión de conocimiento desde la percepción de los entrevistados bajo atlas/ti. Fuente: El presente estudio. 2015.

Así mismo la posibilidad de gestar y consolidar redes de conocimiento entre los actores y la misma investigación que potencian el que hacer en las situaciones propias del contexto. Aunque también se precisa como un valor agregado dichas estrategias deben estar pensadas en las dinámicas que una complejidad como la virtualidad posee como características propias de las plataformas virtuales, por tanto vale la pena resaltar lo que menciona CP "...implica ser consiente un ejercicio que es un ejercicio que se desarrolla en las redes en las redes de aprendizaje, de repente cuando hacemos las prácticas el trabajo colaborativo con los estudiantes podemos estar limitando ese escenario a un debate que posiblemente no vaya más allá de un objetivo planteado en una guía de apoyo, o dentro del marco propio de la disciplina o dentro del curso sin aburrirnos en establecer digamos establecer verdadera redes de aprendizaje en escenarios diversos...".

7.6.4 Deserción

En cuanto a la categoría de deserción las personas entrevistadas plantean que existen estrategias de retención como lo evidenciado en los lineamientos curriculares que articulan la vida académica del estudiante con su permanencia en la institución.

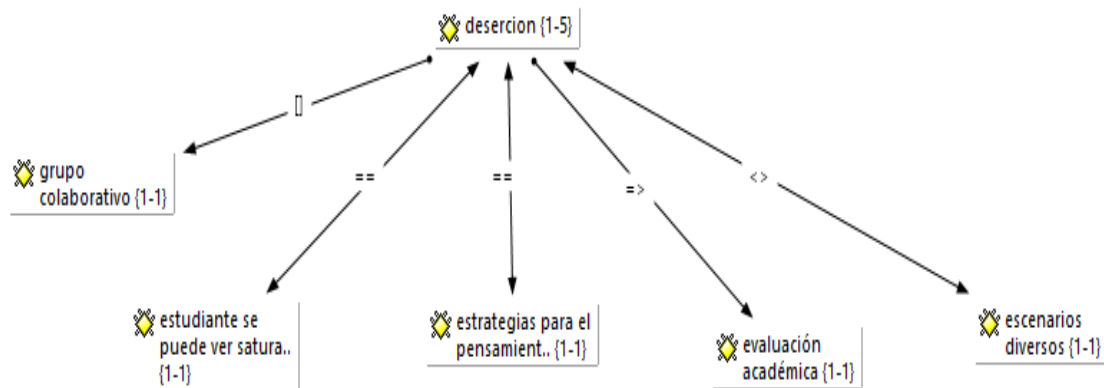


Figura 9. Aspectos comunes en lo relacionado con la deserción desde la percepción de los entrevistados bajo atlas/ti.

Fuente: El presente estudio. 2015.

Tal como lo muestra la figura, la institución ha avanzado en el desarrollo de estrategias como el abordaje de escenarios diversos, la identificación de estrategias del pensamiento que potencien las particularidades de los estudiantes, el acompañamiento docente en los grupos colaborativos y la evaluación académica. Así mismo las políticas de bienestar y de apoyo financiero. Más sin embargo los mismos directivos plantean que no son suficientes, se hace necesario que cada uno de estos aspectos sean “dosificados” y no desborden y saturen por medio de actividades en los espacios formativos la gestión del aprendizaje. Por ello el papel de la acción tutorial es algo vital que la institución debe pensar de una forma correlacionada y no aislada.

7.7. Triangulación de los datos

Colás (1999, p. 274) establece la triangulación como un procedimiento mediante el cual obtenemos credibilidad en los resultados, es decir, establecemos la consistencia entre los datos recogidos por el investigador y la realidad.

Cohen y Manion (1990, p. 331) la definen como el uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto. A su vez, establecen distintos tipos de triangulación, a saber:

- Triangulación en el tiempo
- Triangulación en el espacio
- Núcleos combinados de triangulación
- Triangulación de teorías
- Triangulación de investigadores
- Triangulación metodológica

En el marco de la presente investigación se ha recurrido a la triangulación de núcleos combinados, ya que hemos utilizado más de un nivel de análisis: nivel individual (entrevistas), nivel interactivo (grupo focal) y nivel de colectividades (cuestionarios). El siguiente gráfico muestra el procedimiento seguido en esta investigación:

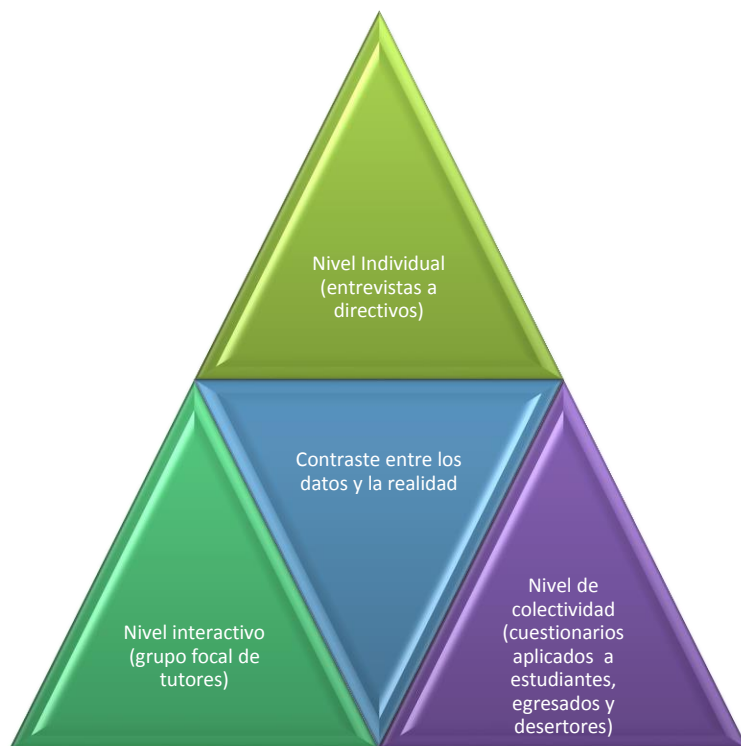


Figura 10. Proceso de triangulación de los datos obtenidos desde el enfoque de corte mixto. *Fuente.* El presente trabajo (2014)

El análisis de la información recopilada como se evidenció en la aplicación de los instrumentos cuantitativos que se sometieron en el software estadístico SPSS; entregó aspectos relevantes desde los estudiantes, egresados y desertores de los programas de especialización, principalmente en la identificación de tendencias y frecuencias de variables

propias del estudio. Ahora, para el caso de lo cualitativo correspondiente a las entrevistas y al grupo focal se utilizó el programa atlas/ti en lo correspondiente a tutores y directivos, el cual garantizó una correlación entre los argumentos producto de las interacciones y las mismas respuestas abiertas que permiten solidificar la investigación.

Los criterios que se tuvieron en cuenta para distinguir los dos tipos de instrumentos en la población indagada fundamentalmente se debe en que los primeros existe un numero masivo y su ubicación es más compleja, que la cercanía y el acceso a interactuar con los docentes y los directivos evidenciada en el grupo focal y la entrevista.

Análisis de elementos cualitativos desde el programa Atlas/ti

Teniendo en cuenta que la presente investigación se soporta desde un enfoque de orden mixto – es decir desde aspectos cuantitativos y cualitativos-, la versatilidad y la optimización del procesamiento y análisis de la información recogida desde los aspectos obtenidos en la interacción del grupo focal entre los docentes de los programas de posgrado y así mismo las entrevistas con los directivos de la universidad, requiere que los contenidos recopilados sean analizados al detalle, donde la herramienta atlas/ti entrega una adecuada forma de procesar dichos datos.

Es común escuchar sobre dicho software que “la base de ese programa informático es la Teoría Fundamentada”, aunque está claro que no se agota en esta. Para Corbin (2010), experta en el tema, este método se compone, entre otros aspectos, de conceptos que son creados luego de agrupar los datos en categorías. La información es proveniente de muchas fuentes: entrevistas, grupos focales, observación, audios, vídeos, fotografías, entre otros:

“El producto final es una descripción fundamentada con una serie de conceptos bien desarrollados o una teoría que también se desarrolla a partir de sus propiedades y dimensiones, pero incluye demás, procesos y variaciones.” (p.18)

Corbin, además asegura que de la teoría fundamentada se desprende una metodología para producir teoría y “(...) también para hacer muy buenas descripciones fundamentadas.” (p.15)

Corbin y Strauss (2010) llaman la atención sobre tres tipos de codificaciones posibles:

- a) Codificación abierta en el proceso interpretativo, los datos se desglosan analíticamente y sirve para pensar o interpretar los fenómenos a partir del reflejo de los datos.
- b) Codificación axial, ocurre cuando las categorías se relacionan con subcategorías propias, por lo que es posible establecer múltiples relaciones.
- c) Codificación selectiva, es la articulación de las categorías en torno a una categoría núcleo o central.

Dichas codificaciones han sido tenidas en cuenta para el análisis de la información cualitativa, donde un alto nivel de procesamiento ha tenido en cuenta la codificación abierta, que a continuación se presenta en el siguiente capítulo producto del análisis tanto cualitativo como cuantitativo desde el enfoque metodológico mixto propuesto.

Teniendo en cuenta lo planteado por Johnson & Christensen (2012), el análisis de datos de un estudio con enfoque mixto, acude a procesos como la triangulación desde técnicas como las “Matrices de análisis de datos de investigaciones mixtas” (p. 538). Por tanto para la presente investigación se acudió a esta técnica desde el *multianálisis*, ya que como se menciona en apartados anteriores, el estudio correlaciona datos obtenidos de la recogida de datos de instrumentos de corte cuantitativo que para esta caso son los cuestionarios aplicados a estudiantes desertores y egresados; mientras que para lo cualitativo el grupo focal y la entrevista fueron las técnicas tenidas en cuenta para el estudio con docentes y directivos respectivamente.

A continuación se presenta la matriz de triangulación que sintetiza el análisis de datos del estudio realizado para la presente investigación:

	INSTRUMENTOS		
	Cuestionarios	Grupo focal	Entrevistas
	Aplicados a estudiantes, egresados y desertores de los	Aplicado al grupo de docentes de los programas de	Aplicadas a directivos de la institución

CATEGORIAS DE LOS DATOS OBTENIDOS	programas de posgrado en la escuela Ciencias de la Educación de la UNAD	posgrado en la escuela Ciencias de la Educación de la UNAD	
Acompañamiento	En un alto porcentaje la precepción de los encuestados confirman que el acompañamiento es un aspecto que se encuentra muy limitado, ya que se asocia a factores como el seguimiento, la realimentación oportuna y la comunicación permanente entre docentes, estudiantes y la misma institución. Se requiere el planteamiento de estrategias que permitan realizar un mayor seguimiento y atender las solicitudes de los futuros especialistas, así como fortalecer el desarrollo de dinámicas que potencien la formación.	Para los docentes, el acompañamiento de calidad deben conjugarse esa serie de procesos que contribuyan a los propósitos de formación que aunque están gestándose en la institución, son posibles de potenciarse gestando escenarios que fortalezcan el aprendizaje, pero dependen de una asignación de tiempos y de número de estudiantes pertinentes para ejercer ese acompañamiento de calidad, que gracias a análisis y estadísticas puedan potenciar este aspecto de vital importancia en el sistema de tutoría virtual en los programas de posgrado de la UNAD.	Se identifican aspectos que han potenciado el acompañamiento docente en la institución. Uno de ellos es el surgimiento de los denominados lineamientos curriculares que incluyen como un aspecto fundamental el acompañamiento. estrategias de acompañamiento como el fortalecimiento del trabajo colaborativo y la dinámica en los cursos virtuales, los cuales se han sumado a un proceso formativo que permiten repensar la figura de la tutoría virtual en la institución que debe repensarse más a un mediador o un diseñador.
Motivación	Los datos obtenidos por la muestra de estudiantes, egresados y desertores, confirma que aunque se han desarrollados estrategias pertinentes y eficaces para incentivar la motivación, son muy limitadas frente a la expectativas de los encuestados. Se	Para los tutores, se confirma en éste aspecto que la motivación depende mucho del estudiante y del tutor. Existen procesos en marcha que está realizando la institución pero se requieren implementar estrategias reales que incentiven en el estudiante desde el	Para los directivos, la motivación depende mucho del papel que realizan los tutores en sus cursos y así mismo la disposición de aspectos y apropiación de lineamiento y estrategias que la institución ha diseñado para éste fin. Se reconoce que la institución ha

	<p>menciona entre otros aspectos que deben canalizarse los intereses y las iniciativas de las personas por realizar su formación posgradual. Así mismo como desarrollar aspectos más dinámicos e innovadores que permitan generar más disposición y apropiación del conocimiento enfocado al trato, lo afectivo y la calidad misma de la formación.</p>	<p>punto de vista del aprendizaje autónomo esa faceta tan vital en la formación. Allí se ponen en juego mucho el papel de la consejería y el acompañamiento de la institución en pro de garantizar y motivar al estudiante en una modalidad que con complejidades es motivante a su vez para quienes optan por ella.</p>	<p>generado gradualmente el desarrollo de dinámicas que incentiven la motivación pero es un proceso paulatino que depende mucho de la disposición del estudiante y el conocimiento por parte del cuerpo académico de estos procesos que se están planificando.</p>
<p>Gestión de conocimiento</p>	<p>Los datos permiten interpretar que se encuentran avances interesantes en cuanto a lo creativo y la generación y actualización de contenidos. Más sin embargo, para los encuestados aspectos asociados a la investigación, la innovación y el diseño pedagógico de contenidos aún son muy precarios. Por tanto es pertinente incentivar acciones de mejora que proporcionen estos factores al estudiantado, buscando garantizar educación de calidad bajo ésta modalidad.</p>	<p>Los docentes sitúan la pertinencia de la investigación, el trabajo colaborativo, las intencionalidades formativas y la calidad de la interacción como un factor vital y relevante para gestar conocimiento en el programa. Se afirma la pertinencia de pensar en primera instancia la modalidad y sus facetas propias de las metodologías y en segunda instancia las complejidades de la formación. Por tanto, necesidad de diseñar estrategias que propendan por hacer esfuerzos en la institución que permitan gestar conocimiento y llevar calidad en la formación posgradual.</p>	<p>Los directivos coinciden en afirmar que gracias a los procesos que la institución ha venido ahondando en lo concerniente a la innovación en toda su dimensión que ha permitido dinamizar procesos de infraestructura tecnológica y de los centros tutoriales. En particular la innovación curricular ha motivado a la comunidad educativa en la identificación de problemáticas locales y gracias a la contextualización se potencien en propuestas de impacto regional. Así mismo la posibilidad de gestar y consolidar redes de conocimiento entre los actores y la misma investigación que</p>

			potencian el que hacer en las situaciones propias del contexto
Recursos y contenidos	<p>El análisis de los datos permite identificar que los estudiantes, egresados y desertores encuentran que los recursos y contenidos no son suficientes para la formación.</p> <p>Aunque mencionan que éstos han permitido construir conocimiento, no motivan la interacción, el trabajo colaborativo y el autónomo en cierta medida.</p> <p>Por tanto se intuye que es pertinente y necesario que dichos recursos y contenidos tengan un enfoque que permita construir y apropiar socialmente el conocimiento con fines de responder a las expectativas e intereses de los especialistas.</p>	<p>Los docentes encuentran una serie de falencias claramente detectadas frente a los recursos y contenidos, pero también proponen una serie de estrategias.</p> <p>Fundamentalmente en la necesidad de brindar al estudiante formación de calidad, resaltando la necesidad de fortalecer estas mediaciones pedagógicas con el fin entre otras de fortalecer la investigación, el rigor y la interdisciplinariedad.</p> <p>Se sitúa que la perspectiva de la mediación pedagógica y la apropiación social de estos objetos debe primar sobre el valor de uso técnico instrumental con fines educativos.</p>	<p>Los directivos señalan que la institución aborda los recursos y contenidos no solo en lo tecnológico sino en comprender que es un ejercicio de pedagogía mediada, entonces esto tampoco debe darse por supuesto que el docente o el tutor sepa de que se está hablando hay que hacer un acompañamiento allí una formación previa para que él pueda diseñar construir esta nueva forma didáctica, con herramientas digitales. Los recursos se plantean como objetos que potencian el aprendizaje a partir de procesos de interacción que se constituyen en procesos de conocimiento como parte del saber y contexto de la formación. Las respuestas a la entrevista también coinciden en que debe primar lo didáctico y lo tecnológico por encima de lo instrumental mismo, por tanto la tecnología no depende solo del valor de usos y de tener y dominarla sino depende más de los</p>

			propósitos de formación.
Uso de la plataforma	<p>Los datos de los encuestados permiten interpretar que existen apreciaciones diversas y encontradas frente al tema del uso de la plataforma. Dentro de los aspectos a favor se encuentra que la identifican como un escenario que les ha permitido formarse y acceder a educación superior. Pero a su vez encuentran debilidades en cuanto al acceso, la innovación y la incorporación de nuevas formas de aprender y comprender las disciplinas.</p> <p>Se infiere por tanto, que para los encuestados la plataforma pueda convertirse en el escenario ideal para su formación a partir de aspectos asociados a la investigación, la creatividad, el acceso y la innovación entre otros factores.</p>	<p>Se encuentra para éste aspecto que los tutores encuentran una serie de fortalezas y debilidades en la plataforma virtual de la institución la cual cumple con funciones tecnológicas y de gestión administrativa, pero escasea lo académico, lo investigativo y lo innovador. Los tutores proponen una serie de alternativas que van desde el diseño pedagógico hasta la optimización de recursos que potencien la formación apropiando nuevas alternativas y gestionando estrategias pedagógicas y didácticas que incentiven la interacción y la construcción de conocimiento.</p>	<p>Los directivos coinciden en mencionar que cuando se trata de abordar el tema de la formación en cuanto al tema del escenario destinado para ello como lo es la plataforma, existe un diseño pedagógico, didáctico e instruccional que la ha valido a la institución crecer y llegar a muchos lugares donde la presencialidad no llega. Existe una plataforma tecnológica integrada que incorpora aspectos formativos, administrativos y de gestión que se actualiza y dinamiza, pero puede crecer mucho más desde una perspectiva de las pedagogías mediadas que lo convierta en un escenario de investigación e innovación social.</p>
	<p>Al respecto los datos obtenidos confirman que metodológicamente, el programa ha venido incursionando en el desarrollo de estrategias y motivando aspectos asociados al trabajo autónomo y</p>	<p>Se confirma en este aspecto que lo metodológico los tutores lo encuentran como un elemento vital en el que hacer pedagógico en el programa que actualmente posee falencias, pero ha venido evolucionando</p>	<p>Para los directivos el docente no es exclusivamente el poseedor del conocimiento sino que de la mano con una tendencia desde una teoría de aprendizaje basado en constructivismo que se plantea como</p>

<p>Metodologías de trabajo</p>	<p>colaborativo. Sin embargo el análisis permite interpretar que para los encuestados es necesario que dichas metodologías sean más contextualizadas y pensadas en los escenarios reales y los intereses de los estudiantes. Por tanto didáctica y pedagógicamente es necesario desarrollar estrategias que permitan un mayor grado de apropiación de conocimiento desde metodologías acordes con la modalidad y las formas de interactuar en entornos virtuales.</p>	<p>y con el desarrollo de alternativas y estategias que innoven en los escenarios formativos, se puede llegar a fortalecer la formación que sea de calidad para el estudiantado del posgrado.</p>	<p>política, orienta, facilita, guía, gestiona, aporta, lidera procesos de conocimiento y de construcción de conocimiento desde la autogestión del aprendizaje de los estudiantes esto lo pone en por lo menos dos roles fundamentales, el primero el del diseño de las situaciones de aprendizaje y segundo las metodologías que han venido evolucionando gracias a la innovación curricular.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Para los encuestados la evaluación a partir de las respuestas obtenidas, es un aspecto que debe ser tratado y fortalecido en el programa. Dentro de otros aspectos la realimentación oportuna, el diseño de las pruebas e instrumentos, la preparación así como la presencia de recursos innovadores que incentiven la evaluación como un proceso permanente debe surgir. Los datos obtenidos conllevan a inferir que la evaluación puede</p>	<p>Teniendo en cuenta que lo evaluativo es tan importante para la formación en esta modalidad, se percibe con las respuestas de los docentes que debido a la complejidad de realizar procesos evaluativos de este tipo en entornos virtuales, se están gestando y delimitando rumbos que la institución tiene que estudiar.</p> <p>Por tanto debe existir una relacion entre lo metodologico y lo propio de la modalidad en lo que compete a abordar la evaluación ya que ésta debe estar</p>	<p>Para los directivos, actualmente la institución de dela innovación curricular y el surgimiento de los lineamientos curriculares ha crecido en el desarrollo de procesos como el fortalecimiento del sistema nacional de evaluación, el cual ha venido trabajando de la mano con el campus virtual de la universidad con el fin de potenciar e innovar en procesos evaluativos que superan la perspectiva tradicional. Se reconoce que es un proceso que se ha implementado paulatinamente donde</p>

	potenciarse en la formación de los especialistas si se gestan dichos recursos y se contextualizan en los escenarios reales donde se desempeñará el futuro especialista.	acorde con las exigencias de la calidad necesaria para la formación posgradual.	se espera fortalecer este aspecto vital la para la formación
Permanencia	<p>Los datos obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos a estudiantes, egresados y desertores, se encuentra que la deserción corresponde en un problema que ellos identifican y son conscientes que es una problemática en los programas. Al respecto predominan aspectos como focos de deserción el tema de lo metodológico, principalmente en aspectos que incentiven estrategias que potencien el aprendizaje y adaptación a la modalidad en cuanto a sus dinámicas y alcances.</p> <p>Del mismo modo aspectos asociados a la realimentación oportuna, la atención a las solicitudes, el desarrollo que actividades que potencien la formación, la investigación y la innovación es algo que debe fortalecerse. Así mismo la necesidad de consolidar procesos que permitan vislumbrar a la modalidad virtual como un escenario de</p>	<p>Desde una perspectiva real y contextualizada en el escenario educativo, el problema de la deserción depende también desde el ámbito institucional aspectos que erradiquen de raíz estas causas. Para los docentes la necesidad de procesos de inducción preliminares y de conocimiento de la modalidad y sus procesos académicos son alternativas que la institución debe fortalecer. Así mismo como aspectos asociados al seguimiento a las solicitudes, la atención de los trabajos de grado, la formulación y ampliación de la oferta posgradual así como dando un sentido mayor a la importancia y lo autónomo que caracteriza a la modalidad son dinámicas que deben generara los programas.</p>	<p>Las personas entrevistadas plantean que existen estrategias de retención como lo evidenciado en los lineamientos curriculares que articulan la vida académica del estudiante con su permanencia en la institución. La institución ha avanzado en el desarrollo de estrategias como el abordaje de escenarios diversos, la identificación de estrategias del pensamiento que potencien las particularidades de los estudiantes, el acompañamiento docente en los grupos colaborativos y la evaluación académica. Así mismo las políticas de bienestar y de apoyo financiero. Más sin embargo los mismos directivos plantean que no son suficientes, se hace necesario que cada uno de estos aspectos sean “dosificados” y no desborden y saturen por medio de actividades en los espacios formativos la gestión del</p>

	calidad en la formación posgradual. Finalmente algo que predomina es la necesidad de trascender la oferta a programas de maestría, ya que es contundente que los encuestados apuntan a una formación que incluya profundización e investigación con el fin de fortalecer sus intereses y por qué no su estatus profesional y económico.		aprendizaje. Por ello el papel de la acción tutorial es algo vital que la institución debe pensar de una forma correlacionada y no aislada.
--	---	--	---

Tabla 18. Triangulación de los datos obtenidos en el presente estudio. *Fuente.* El presente trabajo. (2015)

8. CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES

Al finalizar el presente estudio frente a las implicaciones que surgen en los sistemas de tutoría virtual, se traza un horizonte pertinente a ser analizado, principalmente en las maneras en las cuales desde lo educativo, se contribuye al fortalecimiento de la acción tutorial en pro de lograr procesos de calidad en la formación de estudiantes en educación virtual.

Actualmente existe un corpus teórico muy interesante frente al diseño de las plataformas tecnológicas, estrategias de enseñanza y aprendizaje, y uso y apropiación de recursos educativos en dichos ambientes entre otros aspectos; pero al mismo tiempo se han descuidado elementos de vital importancia, como lo son los propios de las metodologías y la acción tutorial misma, los cuales han desencadenado baja calidad en esta modalidad, deserción y críticas a la educación virtual entre otros aspectos.

Dentro de los factores que más inciden en la deserción de los programas de posgrado de la escuela ciencias de la Educación de la UNAD, sobresale algo que supera lo que hipotéticamente encontramos en estos entornos. Lo correspondiente a las metodologías de enseñanza, la evaluación y la falta de abordar procesos relacionados con la gestión del conocimiento, superan las condiciones económicas y temporales que tradicionalmente se encuentran en estudios de estas características.

Los estudiantes, egresados y desertores coinciden en algunos aspectos que son muy pertinentes como el tema de abordar la necesidad de incluir aspectos asociados a la investigación, y el desarrollo de estrategias que permitan realizar una acción tutorial de calidad.

La necesidad de identificar los factores asociados a la deserción en los ambientes virtuales de aprendizaje, aunque como su nombre lo indica es una realidad desde una panorámica dramática; también es oportunidad de legitimar el surgimiento de una nueva línea de investigación denominada *acción tutorial en entornos virtuales de aprendizaje*, la cual puede constituirse como un problema pedagógico y objeto de conocimiento de corte global frente al tema de la educación virtual.

Considerando que la deserción es un fenómeno que afecta a las instituciones universitarias en general con efectos negativos en el desarrollo académico, económico, social y cultural en los distintos países de Iberoamérica, es de vital importancia compartir las acciones que las universidades implementan a fin de reducir las tasas elevadas de deserción.

Por tanto la deserción en ambientes virtuales es un fenómeno de corte multifactorial, donde inciden aspectos de corte interno y externo que de ser diagnosticadas sus posibles causas, se pueden generar y enfocar acciones que contribuyan a su reducción. Por tanto el alcance del presente estudio permitió identificarlas y a su vez convertirse en un insumo de generación de estrategias que conlleven al mejoramiento de propuesta de impacto.

En cuanto al análisis de los recursos de tipo tecnológico que hacen parte de los sistemas de tutoría virtual de la UNAD, es necesario potenciar sus ventajas desde una perspectiva pedagógica y didáctica. Un alto número de los actores indagados coinciden en afirmar que aunque se posee una plataforma virtual de aprendizaje robusta, es necesario fortalecer dichos elementos de corte tecnológico como lo son los sistemas de videoconferencia, los recursos educativos digitales, la velocidad de acceso a dichos recursos y dinamizar mucho más los espacios de trabajo colaborativo como los foros e incluir herramientas que potencien la gestión de conocimiento y la investigación.

Los ambientes virtuales de aprendizaje son escenarios propicios para la construcción colectiva de conocimiento, ya que gracias al uso de plataformas tecnológicas se desarrollan actividades de formación optimizando la apropiación de recursos con fines del aprendizaje. De este modo las estrategias que propendan por potenciar el desarrollo de actividades enfocadas a la construcción de conocimiento son alternativas en pro de lograr la calidad y acercar a los sujetos a la denominada sociedad del conocimiento.

Pero no basta con tener plataformas LMS que desplieguen un gran conjunto de actividades y herramientas cuando no se cuenta con una cultura que incentive al estudiante a hacerse protagonista de su propio aprendizaje. Se hace necesario precisar rutas que motiven mayor actitud y significancia del conocimiento en el aprendizaje, y todo esto se logra en la

optimización de recursos, estrategias y actividades en escenarios virtuales que contribuyen en la formación; esto realmente constituye esa acción tutorial en entornos virtuales.

Es decir que surge la necesidad de profundizar en las diversas circunstancias que propician el fortalecimiento de la acción tutorial en entornos virtuales, identificando los factores que pueden alterar el ofrecimiento de una educación de calidad y reconocimiento de la educación virtual.

Los factores asociados al fortalecimiento de la acción tutorial, desde una de las problemáticas más importantes como lo es la deserción en los sistemas de tutoría virtual que se hallaron en el presente estudio son la *motivación, gestión de conocimiento, recursos y contenidos, uso de la plataforma, metodologías de trabajo, evaluación, motivación y la permanencia.*

Algo que se concluye es que realmente para el núcleo de egresados, estudiantes y desertores, es que los posgrados a nivel de especialización en el contexto colombiano no son lo suficientemente atractivos, se concluye que dichos programas deben trascender a convertirse en maestrías ya que se encuentra que no solo desde lo económico y el status es una condición que predomina, sino también el llamado a que los programas virtuales impacten más en investigación y propuestas de innovación que vayan en beneficio de las regiones y los contextos del estudiantado.

Así mismo dentro de las acciones al interior de la universidad, el presente estudio ha permitido entre otros aspectos fortalecer elementos que tienen que ver con la formación de los docentes desde la perspectiva de e-mediadores, donde el aporte se ha tenido en cuenta para que la tendencia de la acción tutorial en entornos virtuales descrito y argumentado en esta tesis haga parte integral de los cursos del programa formador de formadores de la UNAD, que es el escenario de cualificación del cuerpo académico de la institución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca Fernández, R (2009). *Propuesta para evaluar aprendizajes virtuales*. UCSM. Lima. Disponible en <http://www.ucsm.edu.pe/rabarcaf/PropEvalAprVirt.pdf>. Consultado en Noviembre de 2011
- Adell, J. (1997). *Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información*, EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, nº 7. Noviembre de 1997. Universitat de les Illes Balears.
- Adell, J., Castellet, J. M., Gumbau, J. P. (2004). *Selección de un entorno virtual de enseñanza/aprendizaje de código fuente abierto para la Universitat Jaume I*. Disponible en http://cent.uji.es/doc/eveauji_es.pdf Consultado en Noviembre de 2011.
- Aebli, H. (2001). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Allen, R, Cederberg, J & Wallace, M (1991). *Computers in Geometry Classrooms: A Model for teacher training*. Proceedings of the Fourth Annual International Conference on Technology in Collegiate Mathematics, Portland State U, November 15-17, 1991, Addison-Wesley Publishing, pp. 433-437.
- Andrade, E (2000). *Ambientes de aprendizaje para la educación en tecnología*. Disponible en: <http://www.geocites.com/Athens/8478/Andrade>. Consultado en Mayo de 2009.
- Arboleda T, N (2005). *ABC de la Educación Virtual y a Distancia. E-learning en la sociedad del conocimiento*. UNESCO-IESALC. Bogotá, Interconed.
- Artigot, R,M. (1973). *La tutoría*. ICE, Madrid, Universidad Complutense.

-
- Barberà, E & Badia G., A (2005). *El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* Vol. 2, No 2.UOC. Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf>. Consultado en Agosto de 2011.
- Bartolomé, A. (1997). *Preparando para un nuevo modo de conocer*. En: Gorreta, Rosa (coord.). *Desenvolupament de capacitats: Noves Estraègies*. Hospitalet de Llobregat: Centre Cultural Pineda, págs. 69-86.
- Bates, A. W. (2001). *Aspectos culturales y éticos en la educación internacional a distancia*, conferencia en el programa de doctorado interdisciplinario e internacional sobre la sociedad de la información y el conocimiento, Universidad Oberta de Cataluña, Barcelona. UOC. Disponible en <http://www.uoc.es/web/esp/art/uoc/bates1201/bates1201.html>. Consultado en Mayo de 2010.
- Bates, A. W (2001). *Cómo Gestionar el Cambio Tecnológico, estrategias para los responsables de centros universitarios*. Disponible en: http://www.uoc.es/web/esp/art/uoc/bates1101/bates1101_imp.html. Consultado en Septiembre de 2008
- Cabero, J (2001). *Las TICs: una conciencia global en la educación, en C.P.R. DE LORCA (2001): TICEMUR. Tecnologías de la información y la comunicación en educación en la región de Murcia, Lorca, Centro de Profesores, XIX-XXXVI*.
- Cabero, J & Llorente, M. C (2005). *Las plataformas virtuales en el ámbito de la teleformación. Revista Alternativas*. Disponible en <http://www.unicen.edu.ar/b/publicaciones/alternativas/>. Consultado en Mayo de 2010.
- Cabero, J (2006). *Bases pedagógicas del e-learning. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* Vol. 3, n.º 1. UOC. Disponible en <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>. Consultado en Abril de 2011.

- Cabero, J. & Loscertales, F (1998). *¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesor y la enseñanza en los medios de comunicación*, Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Cabero, J (2004). *La función tutorial en la teleformación*. En: F. MARTÍNEZ; M. P. PRENDES (coords.). *Nuevas tecnologías y educación*. Madrid: Pearson Educación. Pág. 129-143.
- Cabero, J., Duarte, A & Barroso, J (1997). *La piedra angular para la incorporación de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los contextos educativos: la formación y el perfeccionamiento del profesorado*. En *EduTec. Revista electrónica de tecnología educativa*, No. 8. Universidad de les Illes Balears. Palma de Mallorca.
- Castells, M. (2000). *La era de la información*, vols. I-III. Madrid: Alianza
- Castillo, S.A. & García Aretio, L. (1996). *El tutor y la tutoría en el modelo UNED*. En García Aretio (ed.), *La educación a distancia y la UNED*. UNED-IUED. Madrid.
- Castro, M. (2006). *Guía de autoaprendizaje y metodología de estudio*. Colombia: Corporación universitaria de investigación y desarrollo.
- Chaupt, J. M, Corredor M & Marín G. (1998) *El tutor, el estudiante y su nuevo rol*. En: *Desarrollo de ambientes de aprendizaje en educación a distancia*. Universidad de Guadalajara. Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia. 1998. (Textos del VI Encuentro Internacional de educación a Distancia).
- Clements, L (2003). *Virtual Learning Environment Comparison. Progress through Training*. Universidad de Toronto. Disponible en http://atutor.ca/atutor/files/VLE_comparison.pdf. Recuperado en Enero de 2012.
- Cohen, L & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

-
- Colas, P & De Pablos, J (2004). *La formación del profesorado basada en redes de aprendizaje virtual: aplicación de la técnica DAFO*. En Revista digital Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Salamanca. Disponible en: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_colas_pablos.htm Consultado en Octubre de 2008.
- Contreras Castillo, J., Pérez Fragoso y Favela, J. (2006). *Assessing the Use of Instant Messaging in Online Learning Environments*. International Journal of Interactive Learning Environments, 14 (3), pp. 205-218.
- De Kerchove, D (1999). *Inteligencias en conexión*. Barcelona: Gedisa.
- Dery, M (1998). *Velocidad de escape. La cibercultura en el final de siglo*. Ediciones Siruela, Madrid.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª. ed.). México: McGraw Hill.
- Dillenbourg, P. (2000). *Virtual Learning Environments*. Trabajo Presentado en: EUN Conference 2000: Learning in the New Millennium: Building New Education Strategies for Schools.
- Duart, J. M. & Sangrà, A. (Comp.) (2007). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dussel, I (2011). *Aprender y Enseñar en la Cultura Digital*. VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Santillana. Buenos Aires.
- Escudero, J.M. (1992). *Del diseño y producción de medios al uso pedagógico de los mismos*. En DE PABLOS PONS, J. y GORTARI, C. (eds.): *Las nuevas tecnologías de la información en la educación*, 15-30. Sevilla: Alfar.
- Fainholc, B. (1999) *La interactividad en la educación a distancia*. Barcelona. Paidós.

- Facundo, Á (2009). *Análisis sobre la deserción en la educación superior a distancia y virtual: El caso de la UNAD– Colombia*. En *Deserción en las instituciones de educación superior a distancia en América Latina y el Caribe*. Ediciones UAPA. República Dominicana. 224 págs.
- Facundo, Á. (2008) *El marco regulatorio de la educación a distancia en América Latina y el Caribe*. Virtual Educa. UNAD. Bogotá.
- Ferro C, Martínez A & Otero M (2009). *Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles*. En EDUTEC Revista Española de Tecnología Educativa. No. 29. Disponible en http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec29/articulos_n29_pdf/5Edutec-E_Ferro-Martinez-Otero_n29.pdf. Consultado en Septiembre de 2011.
- Ferry, G (1993). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona. Paidós.
- Fluck, A. & Gough-Watson, J (1999). *Integration of Information and Communications Technologies (ICTs) through Teacher Professional Development and Pre-service Training. Report to the 13 th. APEC Education Forum*. Australia: DETYA.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- Fozdar, B, Kummar, L; Kannan ,S (2006). *A survey of a study on the reasons responsible for student dropout from the bachelor of science programme at Indira Gandhi National Open University. India*. International Review of Research in Open and Distance Learning. vol. 7, n.3. Diciembre, 2006, Disponible en <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/download/291/755>. Consultado en Marzo de 2012
- Galusha, J.M (1997). *Barriers to Learning in Distance Education. Interpersonal Computing and Technology*, 5, 3-4. Disponible en <http://jan.ucc.nau.edu/~ipct-j/1997/n4/galusha.html>. Consultado en Marzo de 2012

-
- García Aretio, L (1999). *Pasado y presente de la acción tutorial en la UNED*. Publicado en García Aretio, Oliver, A. y Alejos, A. (Eds.). *Perspectivas sobre la función tutorial*. Madrid. UNED, pp.19-54.
- García Ferrando, M (1985). *Análisis y modelización causal en sociología*. Revista española de investigaciones sociológicas. CIS, 143-164
- Gámiz S, V (2009). *Entornos virtuales para la formación práctica de estudiantes de educación: implementación, experimentación y evaluación de la plataforma aulaweb: Universidad de Granada*. Tesis Doctoral disponible en el repositorio de tesis doctorales de la Universidad de Granada <http://hera.ugr.es/tesisugr/1850436x.pdf>. Consultada en Julio de 2011.
- Garrison, D. y Anderson, T. (2005), *El e-learning en el siglo XXI*. Investigación y práctica, Barcelona: Ediciones Octaedro.
- González Bernal E. (2006). *Formación del tutor para la educación a distancia y los ambientes virtuales de aprendizaje 1974-2002*. PUJ. Colección Tesis Doctorales Rudecolombia. Bogotá. 304 págs.
- González, O., & Flores, M. (2000): *El trabajo docente: enfoques innovadores para el diseño de un curso*. Ed. Trillas, México.
- Gros Salvat, B (2004). *La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades*. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Volumen 2004 – 5. Universidad de Salamanca. Disponible en http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_gros.htm. Consultado en Diciembre de 2011.
- Gubern R. (2000). *El Eros Electrónico*. Editorial Alfaguara, Madrid, 2000.
- Hamada, T (2003). *Tecnología Informática y Educación: Perspectiva Teórica*. En Nuevas Tecnologías y cultura / Carmen Bueno y María Josefa Santos (Coord.). Barcelona. Anthropos Editorial. P 183 – 208.

- Harasim, L., Hiltz, S., Turoff, M. & Teles, L. (2000). *Redes de aprendizaje: Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*, Barcelona: Gedisa/EDIUOC [Versión original: *Learning networks. A fiel guide to teaching and learning online*. Cambridge (EE.UU.): Massachusetts Institute of Technology Press.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández, J (2007). *Conformación de ambientes de aprendizaje para el área de tecnología e informática informe y compendio de experiencias*. Serie Estudios y Avances. Secretaría de Educación de Bogotá. Bogotá
- Herrera, M.A. (2006) *Consideraciones cognitivas para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje*. Revista Iberoamericana de Educación 38(5). Disponible en http://www.rieoei.org/delos_lectores/1326herrera.pdf. Consultado en Octubre de 2011.
- Herrera Sánchez, G (2010). *Ambientes Virtuales de Aprendizaje en la UNAD*. Vicerrectoría de Medios y Mediaciones Pedagógicas Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Bogotá D.C.
- Herrera Torres, L (2006). *La acción tutorial en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Disponible en www.ugr.es/~ptutoriasmelilla/archivos/Accion%20tutorial.pdf. Consultado en Diciembre de 2011.
- Holmberg, B. (1989). *Theory and Practice of Distance Education*. London and New York: Routledge. En Journal of Universal computer Science. Disponible en http://www.jucs.org/jucs_2_6/on_the_potential_of/Holmberg_B.html. Consultado en Agosto de 2011
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B (2004). *Educational research Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

-
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia (2001). *La Acción Tutorial*. Sevilla. Disponible en www.ice.udl.es/uou/accion.pdf. Consultado en Enero de 2012
- Keegan, D (1990). *Foundations of Distance Education*, 2nd edn (New York, Routledge)
- Kember, D (1989). *A Longitudinal-process Model of Dropout from Distance Education*. *Journal of Higher Education*, 60, 278-301.
- Lázaro, A & Asensi (1986). *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*. Ed. Narcea. Madrid.
- Lázaro Martínez, A. (1997). *La función tutorial de la acción docente universitaria*. *Revista Complutense de Educación*, vol. 8, Nº 1 y 2, pp. 234-252 y 109-127.
- Lévy, P (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós
- López A, Ledesma, R & Escalera, S (2002). *Ambientes Virtuales de Aprendizaje*. Ponencia publicada en el Simposio Virtual SOMECE, Instituto Politécnico Nacional, México. Disponible en: <http://www.informaticaeducativa.com/virtual2002/mesas/index.html>. Consultado en Enero de 2012.
- López Núñez, J. A (2007). *Aportaciones Didáctico Organizativas de las Universidades Populares en España: Caso UP de Loja*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Marquès, P (2000). *Funciones de los docentes en la sociedad de la información*. Sinergia. Vol. 10, págs. 5-7.
- Marquès, P (2000). *Nuevos instrumentos para la catalogación, evaluación y uso contextualizado de espacios web de interés educativo*. En *Revista interuniversitaria de tecnología educativa*. págs. 199-209.
- Martínez, J (2004). *El papel del tutor en el aprendizaje virtual*. UOC. Disponible en: <http://www.uoc.edu/dt/20383/index.html>. Consultado en enero de 2011.
- McLuhan, M (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Meyer, K. (2002). *Quality in distance education*. Focus on On-line learning, Jossey-Bass, Hoboken.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf. Consultado en Marzo de 2012.
- Mockus, A (1989). *Las fronteras de la escuela*, Asociación Colombiana de Pedagogía. Bogotá. Ed. Magisterio.
- Molina, R & Briceño, S. (2010). *Redes virtuales de aprendizaje: una experiencia de formación con docentes*. Bogotá. Aseuc. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Moreno Castañeda, M. (1998). *El desarrollo de ambientes de aprendizaje a distancia*. En: *Desarrollo de ambientes de aprendizaje en educación a distancia*. Universidad de Guadalajara. Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia. 1998. (Textos del VI Encuentro Internacional de educación a Distancia).
- Moreno, O. A & Sola, M. T. (2005). *La acción tutorial en el contexto del espacio europeo de educación superior*. En *Revista Educación y Educadores*, año/vol. 8. Universidad de La Sabana. Bogotá. pp. 123-143.
- Moreno, O. A (2011). *Propuesta de formato para trabajos académicos*. Universidad de Málaga
- Moore, M. (1989). *Three Types of Interaction*. En *American journal of distance education*, vol 3, No. 2.
- Nemirovski, G & Neuhaus, U (1998). *Setting Requirements for Learning Software*, Ed-Media & Ed-Telecom'98, Freiburg, Alemania.

- Papert, S (1995). *La Máquina de los Niños*. Paidós Ibérica. Madrid
- Park, J.-H., & Choi, H. J. (2009). *Factors Influencing Adult Learners' Decision to Drop Out or Persist in Online Learning*. *Educational Technology & Society*, 12 (4), 207–217. Disponible en el sitio <https://pdfs.semanticscholar.org/152d/86f8e09ce4d476277b2dfacc38f85b2e2754.pdf> Consultado en marzo de 2016.
- Perkins, D. (1998). *What is Understanding?* En Stone W., M. (Ed.) *Teaching for Understanding: Linking research with practice* (pp. 39 – 57). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Piaget, J. (1978). *Behavior and evolution*. Random House. New York
- Piaget, J (1982). *Génesis del Número en el Niño*. Editorial Guadalupe. Argentina.
- Porlán, R (2000). *Constructivismo y Escuela*. Ed. Paidós. Buenos Aires
- Quintana, A & Otálora, N (2002). *Ambientes Educativos Hipertextuales: modelos de uso en procesos de enseñanza aprendizaje*. Revista Científica Universidad Distrital No. 4, Centro de Investigaciones. Bogotá.
- Restrepo, B (2005). *Consideraciones sobre el aseguramiento de la Calidad en la Educación Virtual*. Disponible en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-86323_archivo.pdf. Consultado en Abril de 2012.
- Sangrà, A. (2001). *Enseñar y aprender en la virtualidad*. Revista *EDUCAR*, 28. Barcelona: Publicaciones de la Universitat Autònoma de Barcelona. Pp 117-131. Disponible en <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn28p117.pdf>. Consultado en Diciembre de 2011
- Santángelo, H (2003). *Modelos pedagógicos en los sistemas de enseñanza no presencial basados en nuevas tecnologías y redes de comunicación*. En Martínez Sánchez,

- Francisco (coord.): *Redes de Comunicación en la Enseñanza: Las Nuevas Perspectivas del Trabajo Corporativo*. Barcelona: Paidós Ibérica, págs. 63-91.
- Scolari, C (2004). *Hacer Clic: hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*. Barcelona. Gedisa
- Sierra Bravo, R (1995). *Técnicas de investigación Social Teoría y ejercicios*, Décima edición. Madrid. Editorial Paraninfo.
- Sigalés, C (2004). *Formación universitaria y TIC: nuevos usos y nuevos roles*. En *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. UOC. Vol. 1, No 1. Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/sigales0704.pdf>. Consultado en Marzo de 2009.
- Sigalés, C. (2001). *El potencial interactivo de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia*. Actas del X Encuentro Internacional de Educación a Distancia: “Hacia la construcción de la sociedad del aprendizaje”. Guadalajara (México).
- Silva Quiroz, J. E (2007). *Las interacciones en un entorno virtual de aprendizaje para la formación continua de docentes de enseñanza básica*. Tesis Doctoral disponible en <http://hdl.handle.net/10803/2918>. Consultada en Enero de 2012
- Smaldino, S. E., Lowther, D. L. & Russell, J. D (2008). *Instructional technology and media for learning*. 9ª ed., Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill.
- Stojanovic, L (2001) “*Integración de las Tecnologías de información al proceso instruccional en la educación superior: el rol del docente*” .Docencia Universitaria. Vol. II. No. 2 (p.17)
- Tinto, V. & Goodsell Love, A. (1990). *A Longitudinal Study of Freshman Interest Groups at La Guardia Community College*. The Pennsylvania State University: The National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment

-
- Turkle, S (2000) *La vida en la pantalla, La construcción de la identidad en la era de Internet*, Barcelona, España, Editorial Paidós.
- UNESCO (1998). *Informe Mundial sobre Educación: Los docentes y la Enseñanza en un mundo en mutación*. Madrid: Santillana/Unesco.
- UNESCO (2004). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación Docente*. Trillas. Montevideo.
- UNESCO (2006). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la formación docente. Guía de Planificación*.
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD (2008). *Proyecto académico pedagógico Solidario PAP Solidario 2008*. UNAD. Bogotá
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD (2010). *Pensamiento Liderazgo y acción Unadista*. UNAD. Bogotá
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD (2011). *Proyecto educativo de la Escuela Ciencias de la Educación*. UNAD. Bogotá
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD (2011). *Proyecto académico pedagógico Solidario PAP Solidario 2011*. UNAD. Bogotá.
- Valles, M (2002). *Métodos Cualitativos en Investigación Social*. Noriega. Editores. México
- Vygostsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós. Madrid
- Wladasky – Berger, I. (2008). *Technology and Innovation in the Service Economy*. Estudio Referenciado en el futuro de la Tecnología. The Economist Buenos Aires.
- Zabalza, M.A. (2000). *Enseñando para el cambio. Estrategias didácticas innovadoras*. Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía: Cambio educativo y educación para el cambio (pp. 241-271). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

ANEXOS

Anexo I. Cuestionario para estudiantes



CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES DE POSGRADO DE LA ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNAD (COLOMBIA)

El presente instrumento pretende indagar acerca de su percepción del sistema de tutoría virtual de la UNAD, para ello se diseña el cuestionario con los siguientes aspectos:

I. ACOMPAÑAMIENTO. Valore los aspectos de los apartados 1-10 según esta guía:

Malo	Regular	Bueno	Muy bueno
1	2	3	4

Pregunta	Valoración			
1. El acompañamiento recibido durante el proceso formativo.	1	2	3	4
2. Las actividades realizadas tanto en el trabajo individual como en el grupal.	1	2	3	4
3. Las estrategias de acompañamiento por parte de los tutores y directores de curso.	1	2	3	4
4. La comunicación recibida por parte de tutores y directores de curso.	1	2	3	4
5. La dinamización para realizar las actividades de los cursos.	1	2	3	4
6. La motivación para realizar las actividades de los cursos.	1	2	3	4
7. El lenguaje en que se expresan tanto tutores como directores.	1	2	3	4
8. El tiempo de respuesta por parte del tutor y el director a sus solicitudes.	1	2	3	4
9. Los espacios destinados para comunicarse.	1	2	3	4
10. Las orientaciones sugeridas por el tutor para el aprovechamiento académico del curso.	1	2	3	4

II. GESTIÓN DE CONOCIMIENTO. Indique su punto de vista respecto a las afirmaciones 11-22 según la siguiente guía:

Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

Pregunta	Valoración			
11. Las actividades formativas de los cursos han sido significativas para mi desarrollo personal y profesional.	1	2	3	4
12. Las actividades propuestas en los cursos han potenciado el trabajo autónomo.	1	2	3	4
13. Las actividades propuestas en los cursos han potenciado el trabajo colaborativo.	1	2	3	4
14. Las actividades formativas de los cursos están acorde con mis expectativas en la formación de posgrado.	1	2	3	4
15. La información proporcionada por el tutor es suficiente y relevante para la adaptación académica de los estudiantes.	1	2	3	4
16. Se ha propiciado el desarrollo de competencias asociadas a la búsqueda y procesamiento de la información.	1	2	3	4
17. Las actividades formativas han permitido la realización de ejercicios investigativos.	1	2	3	4
18. El diseño del curso plantea actividades que fomentan la construcción de conocimiento.	1	2	3	4
19. Las actividades que se desarrollan en los cursos son innovadoras.	1	2	3	4
20. Las actividades que se desarrollan en los cursos incentivan la creatividad.				
21. El curso propicia la interacción entre múltiples disciplinas del conocimiento.	1	2	3	4
22. Las actividades realizadas en el curso pueden ser apropiadas para desarrollar investigaciones e innovación en mi campo de conocimiento.	1	2	3	4

III. RECURSOS Y CONTENIDOS. Indique su punto de vista respecto a las afirmaciones 23-38 según la siguiente guía:

Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

Pregunta	Valoración			
23. Los recursos y herramientas con las que cuentan los cursos favorecen el aprendizaje.	1	2	3	4
24. Los recursos con los que cuenta el curso facilitan la comunicación con el tutor.	1	2	3	4
25. Los recursos con los que cuenta el curso facilitan la comunicación entre los mismos estudiantes.	1	2	3	4
26. Los recursos usados en el curso son innovadores.	1	2	3	4
27. Los recursos usados en el curso fomentan la creatividad.	1	2	3	4
28. Los recursos usados en el curso fomentan la investigación.	1	2	3	4
29. Los recursos presentes en el curso incentivan el trabajo autónomo.	1	2	3	4
30. Los recursos presentes en el curso propician el trabajo colaborativo.	1	2	3	4

31. Las actividades de trabajo autónomo se realizan adecuadamente con los recursos presentes en el curso.	1	2	3	4
32. Las actividades de trabajo colaborativo se realizan adecuadamente con los recursos presentes en el curso.	1	2	3	4
33. Los contenidos del curso se presentan adecuadamente y son legibles.	1	2	3	4
34. El acceso a los contenidos del curso es sencillo y de fácil navegación.	1	2	3	4
35. Los contenidos del curso son actuales.	1	2	3	4
36. Los contenidos del curso son coherentes.	1	2	3	4
37. Los recursos y contenidos del curso permiten la construcción de nuevo conocimiento.	1	2	3	4
38. Los recursos y contenidos de los cursos son adecuados para la formación de posgrado.	1	2	3	4

IV. USO DE LA PLATAFORMA: Indique su punto de vista respecto a las afirmaciones 39-47 según la siguiente guía:

Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

Pregunta	Valoración			
39. El acceso a la plataforma del campus virtual de la UNAD es ágil y sencillo.	1	2	3	4
40. Los elementos estructurales del aula virtual del curso son de fácil identificación y navegación.	1	2	3	4
41. Los elementos estéticos (colores, formas, estructura) fomentan el desarrollo de las actividades de aprendizaje.	1	2	3	4
42. Los cursos virtuales son escenarios que permiten construir conocimiento.	1	2	3	4
43. La plataforma en la cual se encuentran diseñados los cursos de la UNAD es una herramienta óptima para mi formación de posgrado.	1	2	3	4
44. Los contenidos didácticos son precisos, fiables y comprensibles.	1	2	3	4
45. El aula virtual del curso cuenta con videos, animaciones y otros recursos multimedia.	1	2	3	4
46. La plataforma del curso posee una navegación efectiva.	1	2	3	4
47. El diseño del curso virtual en la plataforma es amigable y sencillo de comprender.	1	2	3	4

V. METODOLOGÍAS DE TRABAJO. Indique su punto de vista respecto a las afirmaciones 48-56 según la siguiente guía:

Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

Pregunta	Valoración			
48. Las actividades que se realizan en los cursos virtuales fomentan el aprendizaje autónomo.	1	2	3	4
49. Las actividades que se realizan al interior del curso fomentan el aprendizaje colaborativo.	1	2	3	4
50. Las actividades que se realizan en el curso virtual permiten la solución de problemas aplicados al contexto.	1	2	3	4
51. En el curso virtual se desarrollan estrategias metodológicas de trabajo asíncrono (foros, cuestionarios, lecciones etc.).	1	2	3	4
52. En el curso virtual se desarrollan estrategias metodológicas de trabajo síncrono (chat, videoconferencia, webconference, etc.).	1	2	3	4
53. El curso ha innovado desarrollando otras estrategias metodológicas y actividades de aprendizaje.	1	2	3	4
54. La metodología didáctica, utilizada en el curso virtual atiende a los distintos estilos de aprendizaje.	1	2	3	4
55. La metodología didáctica utilizada en el curso potencia actitudes positivas hacia el estudio y mantiene el interés en el seguimiento del curso.	1	2	3	4
56. El curso presenta recursos (contenidos de comunicación, de evaluación y de estudio) de adecuada calidad técnica en su funcionamiento y programación.	1	2	3	4

VI. EVALUACIÓN: Indique su punto de vista respecto a las afirmaciones 57-66 según la siguiente guía:

Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

Pregunta	Valoración			
57. Las herramientas de evaluación con las que cuentan los cursos son de calidad.	1	2	3	4
58. La retroalimentación que realizan los tutores respecto a la evaluación de los cursos es precisa y se ofrece a tiempo.	1	2	3	4
59. El diseño de las pruebas y herramientas evaluativas son interactivas y de fácil comprensión.	1	2	3	4
60. El acceso a las calificaciones a través del curso es conocido por los estudiantes.	1	2	3	4
61. Las estrategias de evaluación son coherentes con los propósitos de la formación de posgrado.	1	2	3	4
62. Las pruebas y herramientas evaluativas de los cursos virtuales están acorde con los contenidos y recursos.	1	2	3	4
63. La forma de evaluar en los cursos virtuales de la UNAD es adecuada.	1	2	3	4

64. Las estrategias, herramientas y pruebas evaluativas permiten valorar el nivel de avance y aprendizaje en los cursos virtuales de la UNAD.	1	2	3	4
65. Las estrategias evaluativas del curso fomentan el interés para ser preparadas.	1	2	3	4
66. La evaluación en el curso incentiva la construcción de nuevo conocimiento.	1	2	3	4

VII. MOTIVACIÓN: Indique su punto de vista respecto a las afirmaciones 67-78 según la siguiente guía:

Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

Pregunta	Valoración			
67. Me siento satisfecho de la formación recibida hasta el momento en este programa de posgrado.	1	2	3	4
68. La especialización ha cumplido con mis expectativas.	1	2	3	4
69. Cuento con el tiempo disponible para realizar mis actividades de la especialización.	1	2	3	4
70. Cuento con los recursos económicos disponibles para realizar mis estudios de especialización.	1	2	3	4
71. Cuento con un ambiente favorable para la realización de mis estudios de posgrado.	1	2	3	4
72. Hay cumplimiento por parte de la universidad en lo que se ofertó en el momento de iniciar los estudios.	1	2	3	4
73. Los recursos invertidos (tiempo y dinero) se han visto reflejados en mi motivación por continuar el programa.	1	2	3	4
74. Recomendaría a otras personas cursar este programa de posgrado	1	2	3	4
75. Me encuentro motivado para continuar mis estudios de posgrado en esta Universidad	1	2	3	4
76. La Universidad se ha preocupado por mantenerme informado de las diversas situaciones académicas	1	2	3	4
77. La institución ha cumplido con todas mis peticiones	1	2	3	4
78. La Universidad ha respondido oportunamente a la información solicitada	1	2	3	4

VIII. PERMANENCIA: Indique su punto de vista respecto a las afirmaciones 79-92 según la siguiente guía:

Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

Pregunta	Valoración			
79. He pensado abandonar mis estudios en algún momento de mi posgrado.	1	2	3	4
80. Considero que graduarme en esta especialización es un logro personal.	1	2	3	4
81. Considero que graduarme en esta especialización es un logro profesional.	1	2	3	4

82. Conozco casos de compañeros que han abandonado los estudios	1	2	3	4
83. He considerado abandonar mis estudios por factores económicos.	1	2	3	4
84. He considerado abandonar mis estudios por factores familiares.	1	2	3	4
85. He considerado abandonar mis estudios por factores asociados a la metodología de enseñanza de la institución.	1	2	3	4
86. He considerado abandonar mis estudios por factores asociados a diferencias con mis docentes	1	2	3	4
87. He considerado de abandonar mis estudios por factores asociados a diferencias con mis compañeros del posgrado	1	2	3	4
88. He considerado abandonar mis estudios por factores asociados a problemas de salud	1	2	3	4
89. He considerado abandonar mis estudios por factores asociados al rendimiento académico	1	2	3	4
90. Considero que mi programa de posgrado es de muy buena calidad	1	2	3	4
91. Considero que el programa de posgrado es la mejor opción de formación a nivel de especialización	1	2	3	4
92. Continuaría realizando mi formación de posgrado, ahora a nivel de maestría en la UNAD	1	2	3	4

Anexo II. Cuestionario para egresados



ugr | Universidad
de Granada

**CUESTIONARIO PARA EGRESADOS DE PROGRAMAS DE POSGRADO
DE LA ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DE LA UNAD (COLOMBIA)**

El presente instrumento pretende indagar acerca de su percepción del sistema de tutoría virtual de la UNAD durante el tiempo que usted cursó sus estudios, para ello se diseñó el cuestionario con los siguientes aspectos:

I. ACOMPAÑAMIENTO. Valore los aspectos de los apartados 1-10 según esta guía:

Malo	Regular	Bueno	Muy bueno
1	2	3	4

Pregunta	Valoración			
1. El acompañamiento recibido durante el proceso formativo.	1	2	3	4
2. Las actividades realizadas tanto en el trabajo individual como en el grupal.	1	2	3	4
3. Las estrategias de acompañamiento por parte de los tutores y directores de curso.	1	2	3	4
4. La comunicación recibida por parte de tutores y directores de curso.	1	2	3	4
5. La dinamización para realizar las actividades de los cursos.	1	2	3	4
6. La motivación para realizar las actividades de los cursos.	1	2	3	4
7. El lenguaje en que se expresaron tanto tutores como directores.	1	2	3	4
8. El tiempo de respuesta por parte del tutor y el director a sus solicitudes.	1	2	3	4
9. Los espacios destinados para comunicarse.	1	2	3	4
10. Las orientaciones sugeridas por el tutor para el aprovechamiento académico.	1	2	3	4

II. GESTIÓN DE CONOCIMIENTO. Indique su punto de vista respecto a las afirmaciones 11-22 según la siguiente guía:

Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

Pregunta	Valoración			
11. Las actividades formativas de los cursos fueron significativas para mi desarrollo personal y profesional.	1	2	3	4
12. Las actividades propuestas en los cursos permitió el desarrollo del trabajo autónomo.	1	2	3	4
13. Las actividades propuestas en los cursos permitió el desarrollo del trabajo colaborativo.	1	2	3	4
14. Las actividades formativas de los cursos estuvo acorde con mis expectativas en la formación de posgrado.	1	2	3	4
15. La información proporcionada por el tutor fue suficiente y relevante para la adaptación académica de los estudiantes.	1	2	3	4
16. Se motivó el desarrollo de competencias asociadas a la búsqueda y procesamiento de la información.	1	2	3	4
17. Las actividades formativas permitieron la realización de ejercicios investigativos.	1	2	3	4
18. El diseño del curso permitió realizar actividades que motivaron la construcción de conocimiento.	1	2	3	4
19. Las actividades que se desarrollaron en los cursos fueron innovadoras.	1	2	3	4
20. Las actividades que se desarrollaron en los cursos incentivaron la creatividad.				
21. El curso propició la interacción entre disciplinas del conocimiento.	1	2	3	4
22. Las actividades realizadas en los cursos han sido apropiadas para desarrollar investigaciones e innovación en mi campo de conocimiento.	1	2	3	4

III. RECURSOS Y CONTENIDOS. Indique su punto de vista respecto a las afirmaciones 23-38 según la siguiente guía:

Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

Pregunta	Valoración			
23. Los recursos y herramientas con las que cuentan los cursos favorecieron el aprendizaje.	1	2	3	4
24. Los recursos con los que cuenta el curso facilitaron la comunicación con el tutor.	1	2	3	4
25. Los recursos con los que cuenta el curso facilitaron la comunicación entre los mismos estudiantes.	1	2	3	4
26. Los recursos usados en el curso fueron innovadores.	1	2	3	4
27. Los recursos usados en el curso fomentaron la creatividad.	1	2	3	4
28. Los recursos usados en el curso fomentaron la investigación.	1	2	3	4
29. Los recursos presentes en el curso motivaron el trabajo autónomo.	1	2	3	4
30. Los recursos presentes en el curso motivaron el trabajo colaborativo.	1	2	3	4
31. Las actividades de trabajo autónomo, se realizaron adecuadamente con los recursos presentes en el curso.	1	2	3	4
32. Las actividades de trabajo colaborativo, se realizaron adecuadamente con los recursos presentes en el curso.	1	2	3	4

33. Los contenidos del curso se presentaron adecuadamente y fueron legibles.	1	2	3	4
34. El acceso a los contenidos del curso fue sencillo y de fácil navegación.	1	2	3	4
35. Los contenidos del curso fueron actuales y cumplieron con mis expectativas a nivel personal y profesional.	1	2	3	4
36. Los contenidos del curso fueron coherentes y cumplieron con las expectativas a nivel personal y profesional.	1	2	3	4
37. Los recursos y contenidos del curso permitieron la construcción de nuevo conocimiento.	1	2	3	4
38. Los recursos y contenidos de los cursos fueron adecuados para la formación de posgrado.	1	2	3	4

IV. USO DE LA PLATAFORMA: Indique su punto de vista respecto a las afirmaciones 38-49 según la siguiente guía:

Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

Pregunta	Valoración			
39. El acceso a la plataforma del campus virtual de la UNAD es ágil y sencillo.	1	2	3	4
40. Los elementos estructurales del aula virtual del curso son de fácil identificación y navegación.	1	2	3	4
41. Los elementos estéticos (colores, formas, estructura) motivaron el desarrollo de las actividades de aprendizaje.	1	2	3	4
42. Los cursos virtuales son escenarios que permiten construir conocimiento.	1	2	3	4
43. La plataforma en la cual se encuentran diseñados los cursos de la UNAD, es una herramienta óptima para mi formación de posgrado.	1	2	3	4
44. Los contenidos didácticos son precisos, fiables y objetivos.	1	2	3	4
45. El curso virtual presenta exactitud y claridad de los contenidos.	1	2	3	4
46. Los contenidos didácticos son comprensibles.				
45. El aula virtual del curso contaba con recursos adecuados, videos, animaciones y elementos multimedia.	1	2	3	4
46. La plataforma del curso posee una navegación que motiva el aprendizaje, gracias a la disposición de recursos y actividades.	1	2	3	4
47. El diseño del curso virtual en la plataforma es amigable e intuitivo.	1	2	3	4
48. La plataforma dispone de recursos para trabajo autónomo.	1	2	3	4
49. La plataforma dispone de recursos para el trabajo colaborativo.	1	2	3	4

V. METODOLOGÍAS DE TRABAJO. Indique su punto de vista respecto a las afirmaciones 50-58 según la siguiente guía:

Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

Pregunta	Valoración			
50. Las actividades que se realizan en el los cursos virtuales fomentan el aprendizaje autónomo.	1	2	3	4
51. Las actividades que se realizan al interior del curso fomentan el aprendizaje colaborativo.	1	2	3	4
52. Las actividades que se realizan en el curso virtual permiten la solución de problemas aplicados al contexto.	1	2	3	4
53. En el curso virtual se desarrollan estrategias metodológicas de trabajo asíncrono (foros, cuestionarios, lecciones etc.).	1	2	3	4
54. Al interior del curso se desarrollan estrategias metodológicas de trabajo síncrono (chat, videoconferencia, webconference).	1	2	3	4
55. El curso innovó el desarrollo de otras estrategias metodológicas y actividades de aprendizaje.	1	2	3	4
56. La metodología didáctica, utilizada en el curso virtual atiende a los distintos estilos de aprendizaje.	1	2	3	4
57. La metodología didáctica utilizada en el curso potencia actitudes positivas hacia el estudio y mantiene el interés en el seguimiento del curso.	1	2	3	4
58. El curso presenta recursos (contenidos, de comunicación, de evaluación y de estudio) de adecuada calidad técnica en su funcionamiento y programación.	1	2	3	4

VI. EVALUACIÓN: Indique su punto de vista respecto a las afirmaciones 59-68 según la siguiente guía:

Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

Pregunta	Valoración			
59. Las herramientas de evaluación con las que cuentan los cursos son de calidad.	1	2	3	4
60. La retroalimentación que realizan los tutores respecto a la evaluación de los cursos fue precisa y se entregó a tiempo.	1	2	3	4
61. El diseño de las pruebas y herramientas evaluativas fueron interactivas y de fácil comprensión.	1	2	3	4
62. El acceso a las calificaciones través del curso fue conocido por los estudiantes.	1	2	3	4
63. Las estrategias de evaluación fueron coherentes con los propósitos de la formación de posgrado.	1	2	3	4
64. Las pruebas y herramientas evaluativas de los cursos virtuales estuvieron acordes con los contenidos y recursos.	1	2	3	4
65. La forma de evaluar en los cursos virtuales de la UNAD es adecuada.	1	2	3	4

66. Las estrategias, herramientas y pruebas evaluativas permitieron valorar el nivel de avance y aprendizaje en los cursos virtuales de la UNAD.	1	2	3	4
67. Las estrategias evaluativas del curso motivaron el interés para ser preparadas.	1	2	3	4
68. La evaluación en el curso motivó la construcción de nuevo conocimiento.	1	2	3	4

VII. MOTIVACIÓN: Indique su punto de vista respecto a las afirmaciones 69-80 según la siguiente guía:

Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

Pregunta	Valoración			
69. Me siento satisfecho de la formación que recibí, en este programa de posgrado.	1	2	3	4
70. La especialización cumplió con mis expectativas.	1	2	3	4
71. Conté con el tiempo disponible para realizar mis actividades de la especialización.	1	2	3	4
72. Conté con los recursos económicos disponibles para realizar mis estudios de especialización.	1	2	3	4
73. Se encontró un ambiente favorable para la realización de mis estudios de posgrado.	1	2	3	4
74. Hubo cumplimiento por parte de la universidad en lo que se ofertó, en el momento de iniciar los estudios.	1	2	3	4
75. Los recursos invertidos (tiempo y dinero), se vieron reflejados en mi motivación para graduarme programa.	1	2	3	4
76. Recomendaría a otras personas cursar este programa de posgrado	1	2	3	4
77. Estuve motivado por continuar mis estudios de posgrado en esta Universidad	1	2	3	4
78. La universidad se preocupó por mantenerme informado de las diversas situaciones académicas	1	2	3	4
79. La institución ha cumplió con todas mis peticiones	1	2	3	4
80. La Universidad respondió oportunamente a la información solicitada	1	2	3	4

VIII. PERMANENCIA: Indique su punto de vista respecto a las afirmaciones 81-101 según la siguiente guía:

Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

Pregunta	Valoración			
81. Pensé abandonar mis estudios en algún momento del posgrado.	1	2	3	4

82. Traté de abandonar mis estudios por factores económicos.	1	2	3	4
83. Traté de abandonar mis estudios por factores familiares.	1	2	3	4
84. Traté de abandonar mis estudios por factores asociados a la metodología de enseñanza de la institución.	1	2	3	4
85. Traté de abandonar mis estudios por factores asociados a diferencias con mis docentes	1	2	3	4
86. Traté de abandonar mis estudios por factores asociados a diferencias con mis compañeros del posgrado	1	2	3	4
87. Traté de abandonar mis estudios por factores asociados a problemas de salud	1	2	3	4
88. Traté de abandonar mis estudios por factores asociados al rendimiento académico	1	2	3	4
89. Considero que mi programa de especialización es de muy buena calidad	1	2	3	4
90. Considero que el programa de posgrado fue la mejor opción de formación a nivel de especialización	1	2	3	4
91. Continuaría realizando mi formación de posgrado, ahora a nivel de maestría en la UNAD	1	2	3	4
92. Considero que graduarme de esta especialización es un logro personal.	1	2	3	4
93. Considero que graduarme de esta especialización es un logro profesional.	1	2	3	4
94. Conocí casos de compañeros que han abandonaron los estudios	1	2	3	4
95. Conocí casos de compañeros que abandonaron sus estudios por factores económicos.	1	2	3	4
96. Conocí casos de compañeros que abandonaron sus estudios por factores familiares.	1	2	3	4
97. Conocí casos de compañeros que abandonaron sus estudios por factores asociados a la metodología de enseñanza de la institución.	1	2	3	4
98. Conocí casos de compañeros que abandonaron sus estudios por factores asociados a diferencias con mis docentes	1	2	3	4
99. Conocí casos de compañeros que abandonaron sus estudios por factores asociados a diferencias con mis compañeros del posgrado	1	2	3	4
100. Conocí casos de compañeros que abandonaron sus estudios por factores asociados a problemas de salud	1	2	3	4
101. Conocí casos de compañeros que abandonaron sus estudios por factores asociados al rendimiento académico	1	2	3	4

Anexo III. Cuestionario para desertores



ugr | Universidad
de Granada

**CUESTIONARIO PARA DESERTORES DE PROGRAMAS DE POSGRADO
DE LA ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DE LA UNAD (COLOMBIA)**

El presente instrumento pretende indagar acerca de su percepción del sistema de tutoría virtual de la UNAD durante el tiempo que usted cursó sus estudios, antes de tomar la decisión de abandonar sus estudios en el programa, para ello se diseña el cuestionario con los siguientes aspectos:

I. ACOMPAÑAMIENTO. Valore los aspectos de los apartados 1-10 según esta guía:

Malo	Regular	Bueno	Muy bueno
1	2	3	4

Pregunta	Valoración			
1. El acompañamiento recibido durante el proceso formativo.	1	2	3	4
2. Las actividades realizadas tanto en el trabajo individual como en el grupal.	1	2	3	4
3. Las estrategias de acompañamiento por parte de los tutores y directores de curso.	1	2	3	4
4. La comunicación recibida por parte de tutores y directores de curso.	1	2	3	4
5. La dinamización para realizar las actividades de los cursos.	1	2	3	4
6. La motivación para realizar las actividades de los cursos.	1	2	3	4
7. El lenguaje en que se expresaron tanto tutores como directores.	1	2	3	4
8. El tiempo de respuesta por parte del tutor y el director a sus solicitudes.	1	2	3	4
9. Los espacios destinados para comunicarse.	1	2	3	4
10. Las orientaciones sugeridas por el tutor para el aprovechamiento académico.	1	2	3	4

II. GESTIÓN DE CONOCIMIENTO. Indique su punto de vista respecto a las afirmaciones 11-22 según la siguiente guía:

Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

Pregunta	Valoración			
11. Las actividades formativas de los cursos fueron significativas para mi desarrollo personal y profesional.	1	2	3	4

12. Las actividades propuestas en los cursos permitió el desarrollo del trabajo autónomo.	1	2	3	4
13. Las actividades propuestas en los cursos permitió el desarrollo del trabajo colaborativo.	1	2	3	4
14. Las actividades formativas de los cursos estuvo acorde con mis expectativas en la formación de posgrado.	1	2	3	4
15. La información proporcionada por el tutor fue suficiente y relevante para la adaptación académica de los estudiantes.	1	2	3	4
16. Se motivó el desarrollo de competencias asociadas a la búsqueda y procesamiento de la información.	1	2	3	4
17. Las actividades formativas permitieron la realización de ejercicios investigativos.	1	2	3	4
18. El diseño del curso permitió realizar actividades que motivaron la construcción de conocimiento.	1	2	3	4
19. Las actividades que se desarrollaron en los cursos fueron innovadoras.	1	2	3	4
20. Las actividades que se desarrollaron en los cursos incentivaron la creatividad.				
21. El curso propició la interacción entre disciplinas del conocimiento.	1	2	3	4
22. Las actividades realizadas en los cursos han sido apropiadas para desarrollar investigaciones e innovación en mi campo de conocimiento.	1	2	3	4

III. RECURSOS Y CONTENIDOS. Indique su punto de vista respecto a las afirmaciones 23-38 según la siguiente guía:

Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

Pregunta	Valoración			
23. Los recursos y herramientas con las que cuentan los cursos favorecieron el aprendizaje.	1	2	3	4
24. Los recursos con los que cuenta el curso facilitaron la comunicación con el tutor.	1	2	3	4
25. Los recursos con los que cuenta el curso facilitaron la comunicación entre los mismos estudiantes.	1	2	3	4
26. Los recursos usados en el curso fueron innovadores.	1	2	3	4
27. Los recursos usados en el curso fomentaron la creatividad.	1	2	3	4
28. Los recursos usados en el curso fomentaron la investigación.	1	2	3	4
29. Los recursos presentes en el curso motivaron el trabajo autónomo.	1	2	3	4
30. Los recursos presentes en el curso motivaron el trabajo colaborativo.	1	2	3	4
31. Las actividades de trabajo autónomo, se realizaron adecuadamente con los recursos presentes en el curso.	1	2	3	4
32. Las actividades de trabajo colaborativo, se realizaron adecuadamente con los recursos presentes en el curso.	1	2	3	4
33. Los contenidos del curso se presentaron adecuadamente y fueron legibles.	1	2	3	4
34. El acceso a los contenidos del curso fue sencillo y de fácil navegación.	1	2	3	4

35. Los contenidos del curso fueron actuales y cumplieron con mis expectativas a nivel personal y profesional.	1	2	3	4
36. Los contenidos del curso fueron coherentes y cumplieron con las expectativas a nivel personal y profesional.	1	2	3	4
37. Los recursos y contenidos del curso permitieron la construcción de nuevo conocimiento.	1	2	3	4
38. Los recursos y contenidos de los cursos fueron adecuados para la formación de posgrado.	1	2	3	4

IV. USO DE LA PLATAFORMA: Indique su punto de vista respecto a las afirmaciones 38-49 según la siguiente guía:

Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

Pregunta	Valoración			
39. El acceso a la plataforma del campus virtual de la UNAD es ágil y sencillo.	1	2	3	4
40. Los elementos estructurales del aula virtual del curso son de fácil identificación y navegación.	1	2	3	4
41. Los elementos estéticos (colores, formas, estructura) motivaron el desarrollo de las actividades de aprendizaje.	1	2	3	4
42. Los cursos virtuales son escenarios que permiten construir conocimiento.	1	2	3	4
43. La plataforma en la cual se encuentran diseñados los cursos de la UNAD, es una herramienta óptima para mi formación de posgrado.	1	2	3	4
44. Los contenidos didácticos son precisos, fiables y objetivos.	1	2	3	4
45. El curso virtual presenta exactitud y claridad de los contenidos.	1	2	3	4
46. Los contenidos didácticos son comprensibles.				
45. El aula virtual del curso contaba con recursos adecuados, videos, animaciones y elementos multimedia.	1	2	3	4
46. La plataforma del curso posee una navegación que motiva el aprendizaje, gracias a la disposición de recursos y actividades.	1	2	3	4
47. El diseño del curso virtual en la plataforma es amigable e intuitivo.	1	2	3	4
48. La plataforma dispone de recursos para trabajo autónomo.	1	2	3	4
49. La plataforma dispone de recursos para el trabajo colaborativo.	1	2	3	4

V. METODOLOGÍAS DE TRABAJO. Indique su punto de vista respecto a las afirmaciones 50-58 según la siguiente guía:

Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
---------------------------------	---------------------	-------------------	------------------------------

1	2	3	4
---	---	---	---

Pregunta	Valoración			
50. Las actividades que se realizan en el los cursos virtuales fomentan el aprendizaje autónomo.	1	2	3	4
51. Las actividades que se realizan al interior del curso fomentan el aprendizaje colaborativo.	1	2	3	4
52. Las actividades que se realizan en el curso virtual permiten la solución de problemas aplicados al contexto.	1	2	3	4
53. En el curso virtual se desarrollan estrategias metodológicas de trabajo asíncrono (foros, cuestionarios, lecciones etc.).	1	2	3	4
54. Al interior del curso se desarrollan estrategias metodológicas de trabajo síncrono (chat, videoconferencia, webconference).	1	2	3	4
55. El curso innovó el desarrollo de otras estrategias metodológicas y actividades de aprendizaje.	1	2	3	4
56. La metodología didáctica, utilizada en el curso virtual atiende a los distintos estilos de aprendizaje.	1	2	3	4
57. La metodología didáctica utilizada en el curso potencia actitudes positivas hacia el estudio y mantiene el interés en el seguimiento del curso.	1	2	3	4
58. El curso presenta recursos (contenidos, de comunicación, de evaluación y de estudio) de adecuada calidad técnica en su funcionamiento y programación.	1	2	3	4

VI. EVALUACIÓN: Indique su punto de vista respecto a las afirmaciones 59-68 según la siguiente guía:

Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

Pregunta	Valoración			
59. Las herramientas de evaluación con las que cuentan los cursos son de calidad.	1	2	3	4
60. La retroalimentación que realizan los tutores respecto a la evaluación de los cursos fue precisa y se entregó a tiempo.	1	2	3	4
61. El diseño de las pruebas y herramientas evaluativas fueron interactivas y de fácil comprensión.	1	2	3	4
62. El acceso a las calificaciones través del curso fue conocido por los estudiantes.	1	2	3	4
63. Las estrategias de evaluación fueron coherentes con los propósitos de la formación de posgrado.	1	2	3	4
64. Las pruebas y herramientas evaluativas de los cursos virtuales estuvieron acordes con los contenidos y recursos.	1	2	3	4
65. La forma de evaluar en los cursos virtuales de la UNAD es adecuada.	1	2	3	4
66. Las estrategias, herramientas y pruebas evaluativas permitieron valorar el nivel de avance y aprendizaje en los cursos virtuales de la UNAD.	1	2	3	4

67. Las estrategias evaluativas del curso motivaron el interés para ser preparadas.	1	2	3	4
68. La evaluación en el curso motivó la construcción de nuevo conocimiento.	1	2	3	4

VII. MOTIVACIÓN: Indique su punto de vista respecto a las afirmaciones 69-80 según la siguiente guía:

Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

Pregunta	Valoración			
69. Me siento satisfecho de la formación que recibí, en este programa de posgrado.	1	2	3	4
70. La especialización cumplió con mis expectativas.	1	2	3	4
71. Conté con el tiempo disponible para realizar mis actividades de la especialización.	1	2	3	4
72. Conté con los recursos económicos disponibles para realizar mis estudios de especialización.	1	2	3	4
73. Se encontró un ambiente favorable para la realización de mis estudios de posgrado.	1	2	3	4
74. Hubo cumplimiento por parte de la universidad en lo que se ofertó, en el momento de iniciar los estudios.	1	2	3	4
75. Los recursos invertidos (tiempo y dinero), se vieron reflejados en mi motivación para cursar el programa.	1	2	3	4
76. Recomendaría a otras personas cursar este programa de posgrado	1	2	3	4
77. Estuve motivado por continuar mis estudios de posgrado en esta Universidad	1	2	3	4
78. La universidad se preocupó por mantenerme informado de las diversas situaciones académicas	1	2	3	4
79. La institución ha cumplió con todas mis peticiones	1	2	3	4
80. La Universidad respondió oportunamente a la información solicitada	1	2	3	4

VIII. PERMANENCIA: Indique su punto de vista respecto a las afirmaciones 81-102 según la siguiente guía:

Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

Pregunta	Valoración			
81. Siempre tuve en mente abandonar mis estudios en algún momento del posgrado.	1	2	3	4
82. Abandoné mis estudios por factores económicos.	1	2	3	4

83. Abandoné mis estudios por factores familiares.	1	2	3	4
84. Abandoné mis estudios por factores asociados a la metodología de enseñanza de la institución.	1	2	3	4
85. Abandoné mis estudios por factores asociados a diferencias con mis docentes	1	2	3	4
86. Abandoné mis estudios por factores asociados a diferencias con mis compañeros del posgrado	1	2	3	4
87. Abandoné mis estudios por factores asociados a problemas de salud	1	2	3	4
88. Abandoné mis estudios por factores asociados al rendimiento académico	1	2	3	4
89. Considero que el programa de especialización es de muy buena calidad	1	2	3	4
90. Considero que el programa de posgrado fue la mejor opción de formación a nivel de especialización	1	2	3	4
91. Continuaría realizando mi formación de posgrado, ahora a nivel de maestría en la UNAD	1	2	3	4
92. Considero que graduarme de esta especialización era un logro personal.	1	2	3	4
93. Considero que graduarme de esta especialización era un logro profesional.	1	2	3	4
94. Conocí casos de compañeros que han abandonaron los estudios	1	2	3	4
95. Conocí casos de compañeros que abandonaron sus estudios por factores económicos.	1	2	3	4
96. Conocí casos de compañeros que abandonaron sus estudios por factores familiares.	1	2	3	4
97. Conocí casos de compañeros que abandonaron sus estudios por factores asociados a la metodología de enseñanza de la institución.	1	2	3	4
98. Conocí casos de compañeros que abandonaron sus estudios por factores asociados a diferencias con mis docentes	1	2	3	4
99. Conocí casos de compañeros que abandonaron sus estudios por factores asociados a diferencias con mis compañeros del posgrado	1	2	3	4
100. Conocí casos de compañeros que abandonaron sus estudios por factores asociados a problemas de salud	1	2	3	4
101. Conocí casos de compañeros que abandonaron sus estudios por factores asociados al rendimiento académico	1	2	3	4
102. Volvería a retomar mis estudios de posgrado en la Escuela Ciencias de la Educación en la UNAD	1	2	3	4
103. Volvería a retomar mis estudios de posgrado en otra escuela en la UNAD	1	2	3	4

Anexo IV. Transcripción de entrevistas a directivos

Entrevista Doctora Clara Pedraza (CP) Decana Escuela Ciencias de la Educación Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

PM. Hoy nos encontramos con la Doctora Clara Pedraza quien es la decana de la escuela Ciencias de la Educación de la UNAD. Agradecemos este tiempo de atención, a nombre del profesor Tomás Sola Martínez, el profesor Antonio Moreno Ortíz que son directores de esta tesis y a nombre mío en particular, quienes básicamente queremos plantear esta corta entrevista que nos está permitiendo consolidar esta propuesta de tesis doctoral. Para comenzar quisiera que nos comente acerca de su perfil y formación a continuación entraremos en detalle a realizarlas preguntas.

CP. Bueno... yo soy Clara Esperanza Pedraza Goyeneche Colombiana, nacida en un departamento llamado Boyacá, en una población que se llama Sogamoso ambos al interior de éste país de donde he realizado todo el proceso inicial de formación, allí me gradué o como psicopedagoga en la UPTC (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia) después en la ciudad de Bogotá, adelante estudios de maestría en administración supervisión educativa y también adelanté una de especialización en ambientes virtuales de aprendizaje, digamos eso hace parte de la formación de base. Tengo además otra formación complementaria que está más orientada por lo que tiene que ver desde las pedagogías y la orientación escolar con la terapia familiar sistémica, soy terapeuta familiar sistémica, y también todo lo que tiene que ver con planificación educativa, diseños curriculares ... en fin todo lo que tiene que ver con sistemas de gestión de calidad de las instituciones de educación, específicamente a la luz de las diferentes normas que existen en el país fundamentalmente eso digamos que en términos generales lo relacionado en la formación.

PM. Muchas gracias Dra. Clara, como tú lo sabes el doctorado en Currículo, Profesorado e Instituciones Educativas, está adscrito al departamento de didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, donde entonces pues doctora agradeciendo por supuesto que desde el perfil que nos presenta y su tiempo pues el contar con una persona de tan excelentes

cualidades tanto profesionales como personales pensando en el aporte significativo a esta tesis, donde reiteramos el agradecimiento por tu tiempo y precisamente a partir de esa experiencia que has tenido en la escuela ciencias de la educación y toda la experiencia que has tenido desde la parte pedagógica y también en administración educativa, pues el aporte va a ser muy significativo para este trabajo: Doctora para comenzar y ser muy puntuales, básicamente la pregunta iniciaría desde esa perspectiva de tu liderazgo y de la experiencia que has tenido en la UNAD y todo el proceso del sistema de tutoría virtual, cual sería toda tu percepción sobre todo el esquema de los proceso de gestión de conocimiento que caracteriza nuestro sistema en la UNAD.

CP. Bueno, cuando me preguntas acerca de la gestión de conocimiento, en la acción tutorial en nuestra universidad pues me trae en mente e inmediatamente empiezo a pensar en ese proceso evolutivo que ha llevado nuestra universidad a través de la innovación curricular, donde ya se ha empezado la manera de visibilizar y de concretar esos procesos de interacción que se dan en la acción tutorial con nuestros estudiantes, verdaderos desarrollos de estrategias para el pensamiento crítico por ejemplo para la apropiación realmente del conocimiento a partir de lo problémico de lo propio el contexto lo que conduce a que el estudiante haga un inmersión en su entorno inmediato y tenga todas las posibilidades de gestar el conocimiento comenzando a identificar problemáticas que los va a conducir a desarrollar también los proceso de investigación dentro de marco de la misión institucional atendiendo lo regional, las necesidades propias del territorio y todo enmarcado en la base de la solidaridad, creo que eso ha sido uno de los grandes aportes que ha tenidos ese proceso de innovación curricular que ha venido desarrollando la universidad en estos últimos años. Sin embargo que opinión me merece, así como hay muchas fortalezas, creo que es importante analizar cuál es el verdadero papel de ese tutor en ese proceso de interacción que tiene con sus estudiantes, que herramientas realmente tiene para poderlo desarrollar para que ocurra la gestión de ese conocimiento y salir de esas rutinas en las que a veces se ve inmerso en donde lo que hace es desarrollar procesos de conceptualización básica con los estudiantes que se quedan en el contexto disciplinar, pero que no trascienden en sentido y significado de lo que realmente implica un proceso de formación, entonces allí hay asuntos que tendíamos que

revisar desde la generalidad, pero si son aspectos que desde la acción tutorial respecto a este tipo que tendíamos que revisar, y pienso que a través de trabajos como estos como esta tesis doctoral y desde el análisis y las indagación que se vienen adelantando con nuestros propios estudiantes y docentes podríamos encontrar algunas alternativas para fortalecer este proceso dentro de la escuela inicialmente para después replicarse hacia las demás escuelas. La gestión del conocimiento también desde la modalidad que nosotros tenemos desde la metodología virtual implica ser consiente un ejercicio que es un ejercicio que se desarrolla en las redes en las redes de aprendizaje, de repente cuando hacemos las prácticas el trabajo colaborativo con los estudiantes podemos estar limitando ese escenario a un debate que posiblemente no vaya más allá de un objetivo planteado en una guía de apoyo, o dentro del marco propio de la disciplina o dentro del curso sin aburrirnos en establecer digamos establecer verdadera redes de aprendizaje en escenarios diversos, es decir como trabajamos la red dentro del curso con nuestros estudiantes pero no la trabajamos hacia afuera es decir no establecemos una conexión con el mundo exterior, eso pueden ser los riesgos y una de las situaciones que se presentar en los curso que pueden ser verdaderas barreras para crear redes de aprendizaje donde realmente se da la gestión y aprehensión del conocimiento, entonces se que muchos cursos incluso de las especializaciones si se hace una dinamización donde el estudiante encuentra posibilidad de interacción con estudiantes de otras universidades con estudiantes de otros sitios del mundo y diferentes países alrededor de tema e intereses propios del conocimiento pero la tendencia generalmente es obtener redes que se quedan internas dentro de ese ejercicio de aprendizaje colaborativo en el curso. Entonces pienso que allí habría algo que hacer importante esa misma creación de verdaderas redes de aprendizaje también vendría mediado por procesos de investigación, lo que le daría realmente verdadera vida a los programas de la escuela y además le facilitaría cambiar el horizonte de formación a nivel de maestría y de doctorado.

PM. Bien doctora, respecto a ese tema , conversando con la Doctora Patricia Ruiz, a quien también le planteamos esta misma pregunta, ella comentaba que para lograr esos procesos de gestión del conocimiento y coincidiendo mucho con lo que mencionas, lo cual es de una riqueza excelente, se hablaba de esos intereses comunes de esa perspectiva de lo local en la consolidación de redes académicas y propuestas cuando hablas de la figura de los escenarios

diversos donde nuestros estudiantes pueden estar haciendo intervención desde sus prácticas y sus mismos proyectos, esta situación la misma Dra. Patricia nos comentaba de la distribución para fortalecer ese trabajo colaborativo, se reflejaba un poco desde el sistema tanto de registro y control tanto la distribución se hacía en campus donde se hacía una distribución aleatoria y no una distribución por parte de los intereses desde aquí se identificaba como uno de las posibles sugerencias que plantea este estudio que precisamente para lograr esas acciones de gestión del conocimiento se pueden fortalecer los intereses y expectativas para hacer esas intervenciones investigativas, desde esa perspectiva cual podría ser de alguna manera una estrategia de cómo establecer esas relaciones entre lo propio que desde la escuela tratando de focalizar esos intereses comunes desde la educación, la tecnología, la diversidad la inclusión digamos en ciertas medidas las diversas facetas que tenemos en nuestras especializaciones desde la realización de estos trabajos colaborativos, no desde lo aleatorio sino como lo mencionas desde esa figura académica.

CP. Bueno aquí hay varias cosas, una es que me acabas de recordar a una persona que trabaja en la Universidad de Granada el Dr. José Antonio Ortega, él menciona que porque los docentes deben depender de los ingenieros y aquí hay una situación que tiene que ver con el hardware y del software, ese tiene que ver con esa ingeniería que de verdad no debe depender, que debe estar al servicio de la docencia entre ellas al servicio de la academia y no depender de ellos, no depender de estos elementos, no depender de estos profesionales para poder ejercer la docencia, debemos superar esa barrera y es que debemos dejar de pensar que para poder crear una red de aprendizaje o una red académica tenemos que circunscribirnos estrictamente a lo que está establecido para la conformación aleatoria de grupos colaborativos, y es pensar que no solamente en el pequeño grupo colaborativo yo puedo desarrollar los procesos de gestión del conocimiento, eso es una cosa. Otras cosas tienen que ver si hay redes de cursos, en donde está el director de los cursos donde están todos los tutores que tiene que ver con ese curso y hay una red de directores de curso, también el líder del programa y todos los directores de los diversos cursos que tiene el programa y existen unas intencionalidades formativas propias del programa y del programa del programa como tal, tenemos que tratar también esos intereses de investigación que sean comunes para todos y salirnos de la figura del grupo colaborativo. Es decir dejar el grupo colaborativo, como uno

de los escenarios como como el único escenario de gestión del conocimiento y de posibilidades de creación de redes, abrimos ... es abrimos, entendiendo todavía un poco más como lo que nosotros estamos planteando en nuestro modelo pedagógico y educación para todos con calidad glocal, que quiere decir calidad glocal es decir estamos tocando lo local y lo global y como estamos dando la mirada local no estamos mirando lo provincial, sino una mirada local pero también parados desde lo global mirándose por la posición local y teniendo un punto de referencia de lo global, entonces quiere decir esto que tenemos que superar la barrera del grupo colaborativo aleatorio también desde otro escenarios abiertos donde se le invite al estudiante a participar, no sé si a través de los blog, podamos hacer invitaciones para que los estudiantes que se encuentren en una misma región aun cuando no estén en el mismo grupo colaborativo emprendan acciones de investigación, de reflexión, de apropiación del conocimiento, de divulgación de socialización cierto... que les permita construir también sus propias redes, dándole también cierta libertad al estudiante, como convertir eso en un escenario académico formal también para ellos, pero dentro de esas libertades que ellos también tienen que tener, superar lo que plantea no solo alrededor de los intereses de las regiones sino que estos sean agentes del propio del conocimiento en la región, por ejemplo, todos los que estén interesados en trabajar alrededor del buylling que se encuentre movilizar estudiantes para que puedan generar estas redes y generara todos los dispositivos de comunicación e interacción que ellos quieran, de manera que el profesor también sepa canalizar articulara esto al proceso formativa y aportar al esquema del grupo o del ciclo que tenemos en el trabajo colaborativo, pero eso exige del docente unas habilidades unas competencias que tendríamos que entrar a revisar si contamos con ello consideremos que estamos trabajando para desarrollarlas en la escuela. Proponer internamente que ya no sea aleatorio el grupo colaborativo pues exige también la revisión nuestra de cómo funciona este tema para nosotros poder proponer acciones viables que los viabilicen porque muy seguramente a todos se les está haciendo formación por razones digamos de facilidad para establecer los grupos que tiene que ver con el SW y el HW y que realmente tienen que ver con la subjetividad que nosotros queremos tener en cuenta, que debe tener con los intereses propios de aprendizaje de los estudiantes, para de esa manera tendríamos que ser propositivos y entregara estrategias de acciones correctas a la universidad para que en ese dialogo con los ingenieros se pude establecer una salida. Generalmente acciones manuales para revisar los

grupo las universidad en donde se manejan tantos estudiantes, normalmente no es aceptada pero podríamos pensar por lo menos en unos pilotos o en una estrategia para iniciar o lo que estoy planteando salgamos del grupo colaborativo. O desde ese trabajo colaborativo, Invitemos a trabajas en las redes para tener un mayor conocimiento. Es lo que se me ocurre....

PM. Pensando en el otro elemento en otro bastión, en el cual la propuesta en el cual partiendo desde la figura desde la gestión del conocimiento e ha viniendo estructurando, y sabemos de la experiencia y has insistido mucho en los lineamientos curriculares de la universidad desde una perspectiva en la que hemos venido evolucionando. Dentro de esas perspectivas de las metodologías de trabajo académico, que podemos hablar en forma particular de las estrategias de aprendizaje que se han venido potenciando desde la escuela y podemos hablar de un caso puntual como las especializaciones de la escuela.

CP. Algo muy positivo que ha traído precisamente la innovación, es la creación de unos lineamientos curriculares, en donde se le ha dado la posibilidad a los docentes en principio, de proponer estrategias de aprendizaje coherentes con los propósitos de formación y las competencias que se esperan trabajar con el estudiante. Pero cuando se da la oportunidad de establecer esos aspectos coherentes, ahí en la coherencia es donde debemos tener especial cuidado, entonces, suele suceder o sucede más bien que los docentes planean estrategias como el trabajo por proyectos y se convierte la estrategia en una estrategia reiterativa, entonces la estrategia del trabajo de proyectos la han venido realizando y diagnosticando del curso ha sido una estrategia efectiva siempre y cuando tenga coherencia con los propósitos de formación pero también suele suceder que la reiteración de esa estrategia de los distintos cursos y se puede diagnosticar algo que se llama proyectitis entonces la reiteración de la estrategia pro proyectos es proyectitis, entonces el estudiante se puede ver saturado de actividades se puede correr el riesgo de que haya una dosificación inadecuada frente a los tiempos y posibilidades que realmente tiene le estudiante entonces pienso que aquí es lo que debe hacerse una reflexión adecuada sobre cada propósito de formación cuales son las diversa estrategias de aprendizaje con las que podemos contar y a partir de un dialogo que debe darse entre el líder del programa y los directores del curso establecer las que realmente le son

propias y convenientes muy bien planificadas y además siendo también coherentes con la misión y visión de la institución que tipo de ser humano que estamos allí fortaleciendo porque ya a nivel de especialización se esperaría una mayor exigencia.

Entrevista Doctora Patricia Ruiz (PR)
Directora de Campus Virtual
Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

PM. Bueno... Esta tarde contamos con la Dra. Patricia Ruiz, quien durante varios años ha sido la directora de campus virtual de la universidad, acudimos a su aporte como experta para este estudio, fundamentalmente porque gracias a ella y su liderazgo se han suscitado cambios muy interesantes en todo el proceso que la universidad ha realizada fundamentalmente en el sistema de tutoría virtual y fundamentalmente todo lo que la dirección de campus la doctora lidera de lo cual nosotros como cuerpo académico agradecemos y reconocemos. Agradecemos la confianza y la participación, para iniciar quisiéramos conocer algo sobre su formación y perfil

PR. Primero muchas gracias Agradezco la invitación y si puedo contribuir en este estudio será un placer. Yo estude psicología, luego una especialización en proyectos de desarrollo con perspectiva de género una maestría en desarrollo educativo y social y actualmente soy aspirante del doctorado en educación a distancia y tecnología instruccional de la Nova Southeastern University, esto cuanto a la formación y en cuanto a lo profesional estuve vinculada en varias dependencias de la universidad liderando varios programas a distancia y luego con la incorporación de la tecnologías en manejo de la virtualización de los mismos y finalmente en la dirección de campos virtual

PM. Doctora ya entrando en materia en nombre de la UGR de departamento de didáctica y OE, en nombre de AM y TS, que son los directores de esta tesis doctoral quienes manifiestan una cordial saludo y agradecemos la oportunidad de poder compartir contigo estos temas. Doctora fundamentalmente el estudio que estamos desarrollando es desde la perspectiva en la acción tutorial en los entornos virtuales de aprendizaje percibiendo el análisis del sistema

de tutoría virtual en la UNAD, desde todo el metalenguaje que se maneja tenemos mucho acercamiento en lo que la institución. Es una entrevista semiestructurada siguiendo la perspectiva desde un enfoque mixto y cualitativo para este caso y acudimos en la técnica de la entrevista para fortalecer a lo cualitativo. Para comenzar en hora buena por la presentación que nos haces, la pregunta es cómo desde la dirección desde campus como se evidencian las estrategias de acompañamiento en la UNAD y como

PR. Un saludo a la UGR y agradecer el espacio de apoyo a la formación y consolidación de esta tesis doctoral. Para comenzar a hablar del concepto de tutoría virtual es importante iniciar hablando desde el mismo nombre y el mismo concepto que se está usando y es el de tutoría. Los contextos de educación a distancia están obligando a plantearse el campo de la pedagogía mediada y dentro de esta está el término de docente resignificado. Este es uno de los pilares sobre los cuales se puede empezar a visualizar todas las estrategias como se denomina desde el acompañamiento tutorial virtual. Es decir que este rol de docente en esta campo tiene algunos matices el primero de ellos es que el docente para nosotros en la universidad, por lo tanto, el docente no es exclusivamente el poseedor del conocimiento sino que de la mano con una tendencia desde una teoría de aprendizaje basado en constructivismo que se plantea como política, orienta, facilita, guía, gestiona, aporta, lidera procesos de conocimiento y de construcción de conocimiento desde la autogestión del aprendizaje de los estudiantes esto lo pone en por lo menos dos roles fundamentales, el primero el del diseño de las situaciones de aprendizaje y segundo el acompañamiento propiamente dicho. Para nosotros cualquier docente puede hacer cualquiera de los roles, sin embargo los roles sí son distintos, que son digamos tienen sus matices, esto sobre el primero estamos creyendo que en cuanto al diseño es muy importante que quien hace la planeación de un curso, materia o asignatura cualquier antelación de las que estamos hablando, propone, anticipa como va a actuar el docente en esa interacción con estudiante, como el estudiante va a interactuar con otros, como el estudiante va a interactuar con los mismos curso en qué escenario, con qué objetivos, entonces de qué modo estaría sirviendo etc. Esto incluye por su puesto también proceso de evaluación académica y el siguiente es de la tutoría propiamente dicha, entonces en coherencia con esto planeado anticipadamente, el tutor en este otro rol hace el acompañamiento directamente al

estudiante, lo que estoy queriendo decir con esto es que la estrategia está pensada para planearse y luego ejecutarse, y una persona puede hacer cualquiera de los dos roles, o bien especializarse en ellos, verdad... por que quien ha estado en el rol de acompañamiento, puede con su valor acción de la estrategia del curso como lo llamamos acá alimentar una planeación para la siguiente oferta de esta temática. Bueno creo que eso sería como abre bocas frente a lo que plantea aquí en términos generales entonces hemos hablado de conceptos al termino de docente asimismo desde la tutoría y el tutor propiamente dicho sin embargo un tutor puede ser no solamente el acompañamiento sino también el diseño y esta tutoría significa entonces desde la facilitación de los proceso de autogestión del conocimiento por parte del estudiante para ello entonces es importante creo arrancar o iniciar o identificar cuáles son los saberes previos con los que viene el estudiantes que es parte de la teoría del constructivismo social, luego generar unas situaciones propias para el aprendizaje acompañado en el medida en que contempla pasados sin embargo el principio de la autonomía del estudiante en la educación a distancia y generar los procesos de valoración de evaluación de parte del docente o del tutor hacia el estudiante e igualmente una autoevaluación si puede ser ese el término.

PM. Doctora Patricia en cuanto a esa perspectiva usted resalta la importancia de la gestión de conocimiento en el rol tutorial, podríamos ampliar este planteamiento?

PR. Hay un aspecto que sitúas puntalmente y es el termino gestión del conocimiento y la autogestión del conocimiento, desde esta perspectiva ha sido identificada una de las categorías más importantes del proceso de formación que tenemos en la UNAD, desde esa perspectiva como podemos amplia esos términos muy relevantes los cuales plantea como un elemento de perfil de configuración del docente, del tutor, docente facilitador y diseñador dentro de los escenarios de formación en la universidad. Sí... es importante allí un docente distinto desde la tutoría un tutor que facilita proceso a un rol de tutor le debe acompañar entonces un tutor de estudiante particular en el cual se fortalezca la autonomía en la gestión de su conocimiento a que se refiere el ejercicio sabemos que el escenario de la formación a distancia cambia el docente no está al lado del estudiante o el tutor cuando a este le surge una inquietud, es decir que sin que se agoten todos los recursos de un curso para resolver cualquier tarea sin que se agiten estos recursos el diseño de esta interacción debería estar contemplando de manera anticipada cuales son las posibles dificultades con las que se puede

encuentra un estudiante y por lo tanto digamos generamos escenarios de autogestión de dificultades en cuanto por ejemplo al manejo tecnológico que son de repente las más sencillas que se puedan presentar o resolver más bien las siguientes son de orden social porque el estudiante está sintiendo aislado puede estar sintiéndose que no tiene la presencia social del docente en el momento y para ello digamos que se espera que efectivamente halla este acompañamiento por parte del tutor pero que también el estudiante sepa en qué contexto está vinculado no es una expectativa real que para el estudiante que en cualquier momento surja sepa resolver por parte del estudiante es algo importante ahí necesariamente se requiere del contexto estado del contexto didáctico en el que se encuentra. Otro elemento importante que se ha pretendido comentar es que se entienda que el estudiante tiene distintos momentos de aprendizaje, uno de ellos autónomo, otro acompañado por pares y otro el acompañamiento tutorial y así mismo sucede con la evaluación, digamos la autonomía en la gestión del conocimiento es un tema clave que algunas veces lo damos por presupuestado, es decir que como el modelo institucional lo plantea desde el microcurrículo también lo evidencia y es posiblemente que ellos sea una falta de coherencia que exige a un diseñador del curso ser muy puntual en su configuración. Son tres elementos el primero es que los estudiantes hacen actividades de tiempo individual, otra con pares y otra con acompañamiento tutorial. Creo que el manejo de la autonomía puede ser exigente no hay suficientes esfuerzos en este sentido que a veces son presupuestados que existen solamente porque estás en un programa a distancia se dice que ya está allí pero no es suficiente.

PM. Doctora Patricia en ese sentido cuál es la percepción frente al tema de los recursos y el diseño de estrategias en los cursos virtuales?

PR. Como hacemos en campus virtual para mitigar el efecto, lo primero es que generamos un proceso de entrenamiento básico en el que asumimos que la persona no sabe nada del manejo tecnológico de las mediaciones tecnológicas, asumimos que no sabe nada del contexto institucional, no sabe de la educación a distancia, y generamos un curso de entrenamiento que le permite conocer la interfaz y le permite como lo sea lo tecnológico y la interfaz gráfica u se apropia de la herramienta de interacción cualquiera que esta sea. Si es una videoconferencia, si es un video, si es un audio bueno etc... todos los medios todos los recursos y todos los incluso también las plataformas de interacción que tenemos entonces es

un punto de partida es este es un entrenamiento del estudiante, pero este exige también un entrenamiento del docente previamente porque también a veces pretendemos que como ya está generalizado el uso de las tecnologías en el contexto social y la educación suponemos que todos están en la capacidad pero no es así es un lenguaje distinto una gramática distinta para la una es decir en que antes escribías prosa y ahora hacer poesía, tienes una intencionalidad distinta una metodología diferente exige formaciones en ese sentido, mas no solo en lo tecnológico al contrario, es comprender que es un ejercicio de pedagogía mediada , entonces esto tampoco debe darse por supuesto que el docente o el tutor sepa de que se está hablando hay que hacer un acompañamiento allí una formación preveía para que él pueda diseñar construir esta nueva forma didáctica, con herramientas digitales. Sobre las autonomías se necesita seguir formando algo más que avanzar.

Cuando hablas de la mirada de la autonomía y la perspectiva algo que la universidad promulgado son las estrategias didácticas que apoyan el concepto de la investigación, en un tema tan complejo acerca de la investigación donde lo investigativo es complejo y dócil.

Entrevista Gloria Herrera Sánchez (GHS)

Vicerrectora de Medios y Mediaciones Pedagógicas

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

PM. Doctora Gloria es un gusto tener la oportunidad de conversar con usted acerca del sistema de tutoría virtual y todos los procesos asociados a la tutoría en la universidad. Para comenzar nos gustaría saber sobre la formación que usted posee, así como su apreciación sobre el sistema de tutoría virtual en la universidad.

GHS. Pablo, el gusto es mío tener la oportunidad de realizar esta entrevista, agradezco a nuestra Universidad hermana la Universidad de Granada esta invitación. Mi nombre es Gloria Herrera Sánchez Vicerrectora de medios y mediaciones pedagógicas de la universidad nacional abierta y a distancia UNAD. Sobre mi formación en el área educativa llega hasta el nivel de doctorado en educación a distancia y tecnología instruccional.

PM. Doctora Gloria respecto a las características de la universidad, como se visualiza la gestión del conocimiento en la UNAD?

GHS. Quiero referirme en este espacio a la misión de la universidad nacional abierta y a distancia la cual es contribuir a la educación para todos mediante procesos intensivos de

investigación y el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones. En ese sentido la UNAD significa para Colombia la mayor innovación en el campo de la integración la apropiación y el desarrollo de tecnologías para avanzar en procesos de conocimiento no solamente de aprendizaje y sino de generación de ciencia. La UNAD ha desarrollado muchísimas estrategias la primera y creo que la más fuerte de todas haber desarrollado un plan estratégico que tiene que ver con la innovación organizacional, la innovación tecnológica y la innovación pedagógica

PM. Dra Gloria cuales podrían ser esas facetas acerca de los procesos formativos del estudiantado

GHS. Vamos a ver cada uno ellos. En primer lugar nosotros dejamos de ser una universidad creada básicamente en educación a distancia tradicional incorporamos utilizamos tecnologías de punta que no solamente se apoyan el desarrollos que tenemos en los estados unidos en nuestra sede los estados unidos, sino que además que utilizan otro software educativos que podemos tener incorporadas en este momento el servicio de los estudiantes. Otra innovación grande tiene que ver con el proceso de formación, porque una cosa es tener tecnologías y otra cosa es cómo se aplican las tecnologías en un proceso educativo. En un proceso de generación de conocimiento en un proceso de innovación organizacional en un proceso de desarrollo regional en ese sentido la universidad hecho un amplísimo esfuerzo en la formación posgradual en alto nivel que sea doctorados maestrías especializaciones de todo su cuerpo académico pero al mismo tiempo de todos sus funcionarios para poder utilizar no solamente las tecnologías y no emplear de manera adecuada las teorías que lo fundamentan y llegar a generar desarrollos que permitan ampliar la cobertura pero al mismo tiempo que permitan el generar una educación de mejor calidad

PM: perfecto doctora Gloria, y cuál es su percepción frente al tema de los recursos educativos y su impacto en la formación?

GHS. Un buen resultado por ejemplo en la acreditación de nuestros programas en alta calidad siendo de educación a distancia con el uso intensivo de las TIC. Otro gran resultado haber generado proceso de investigación tener consolidados grupos de investigación reconocidos por Colciencias en esas áreas tan específica del uso de las tecnologías para los procesos de desarrollo nacional regional y del sujeto como persona que es en la que tenemos que centrar todos estos avances. Otro gran desarrollo, otro gran logro es permitir que nosotros seamos la universidad más grande del país, pero que además tengamos una réplica internacional dónde además podamos siempre atender al ciudadano Colombiano y en la diáspora el que se encuentra la diáspora, seguir siendo ese modo ese modo articulador entre el país y los colombianos que están por fuera.

el sistema innovación educativa del MEN debe ser una consecuencia lógica tener un ministerio ubicado pensado muy bien para el SXXI en la sociedad de la información y el conocimiento y es lógico que si todo lo que está a nuestro alrededor gira y progresa en el sentido de incorporar las tecnologías para generar una nueva sociedad, una nueva economía y una nueva cultura; todos esos procesos que dinamiza el ministerio que regula el ministerio tienen que ir en esa misma tónica y en esa misma dinámica, lógicamente el ministerio entonces está haciendo en este momento un buen dinamizador y posibilitador de que eso ocurre en Colombia.

PM. Doctora Gloria y respecto a las estrategias de retención y acompañamiento de nuestros estudiantes de los posgrados?

Nosotros como Universidad Nacional Abierta y a Distancia lo venimos desarrollando con mucho esfuerzo, con un alto reconocimiento social, pero necesitamos que otras fuerzas como la del ministerio se unan en ese mismo sentido y muevan a las otras universidades para que logremos verdaderamente una masa crítica favorable en todo territorio nacional, así lograríamos muchísimo más rápido la competitividad nacional una competitividad muy buena porque estaríamos pensando en el sujeto colombiano que se moderniza que avanza el que se forma mejor . Hay una muy buena experiencia que quisiera relatar es el programa de ciudadanía digital dónde la UNAD ha hecho en articulación perfecta con el ministerio de las tics con un ministerio de educación nacional para formar en este año cincuenta mil educadores y lo va a formar y los va a dejar competentes en el uso de las tic para integrar las para adaptarlas y ojala para llegar a innovar en los escenario de aprendizaje pero por lo menos para integrarlas en el aprendizaje los estudiantes con el fin de ser incorporadas en el proceso de acompañamiento y retención de impacto en disminuir la deserción. Eso nos va a llevar a nosotros a tener un indicador muchísimo más alto de calidad bueno esas son nuestras expectativas como universidad que creo que son las expectativas de todos los colombianos y eso impacta a nuestros posgrados elevando la calidad y la buena imagen institucional.