



**UNIVERSIDAD TECVIRTUAL
ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN**

Factores Asociados con No Aprobar un Curso de Educación a Distancia en el

Instituto Mexicano del Seguro Social

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Tecnología Educativa

presenta:

Manuel Mario Matute González

Asesor tutor:

Mtra. Leticia Amelia González Galbraith

Asesor titular:

Dra. Marcela Georgina Gómez Zermeño

México, D.F.

Marzo 2013

Dedicatorias

A Dios, el inicio, razón y fin de todo.

A mi esposa Ana, le da sentido a este viaje por la vida.

A mis hijos, Ana Sofia, María Guadalupe y Manuel Mario, mi futuro y alegría de ser.

A mis padres, el inicio y apoyo constante.

A mis hermanos, por su amistad y presencia en toda mi vida.

A Tere, siempre en mi corazón.

Agradecimientos

En este breve espacio deseo expresar mis sentimientos de agradecimiento a todas las personas e instituciones que participaron directa o indirectamente en la realización de este proyecto.

A la Maestra Leticia Amelia González Galbraith por su dirección y ayuda en la organización y estructuración de las ideas. Así mismo por sus observaciones y palabras de aliento.

Al Instituto Mexicano del Seguro Social por fomentar la educación continua y permitir realizar la investigación. Especialmente a la Dra. Lilia Elena Monroy Ramírez de Arellano, la Dra. Irina Elizabeth Juárez Muñoz y la Dra. Norma Magdalena Palacios Jiménez por los comentarios y la confianza depositada en mi persona.

Al Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey por la beca otorgada. Así como por contar con una insuperable plantilla de docentes, excelente diseño en los cursos y una plataforma eficiente para aprender.

Factores Asociados con No Aprobar un Curso de Educación a Distancia en el Instituto Mexicano del Seguro Social.

Resumen

La necesidad de satisfacer las demandas formativas de la sociedad ha obligado a buscar otros medios para lograr la educación y la modalidad a distancia llena estas expectativas. Sin embargo el número de participantes no aprobados en esta modalidad es del 30 a 50%. Por lo anterior surge la pregunta de investigación ¿Cuáles son los factores asociados con no aprobar un curso de educación a distancia en los alumnos en formación del IMSS? Los cuatro principales objetivos fueron identificar las variables demográficas, la influencia de la autorregulación, la percepción de la facilidad de uso de la tecnología y la capacidad de trabajo autónomo de los alumnos no aprobados en un curso de educación a distancia. Se eligió un grupo de médicos en formación del Instituto Mexicano del Seguro Social inscritos en un curso de educación a distancia. Al inicio del curso se les invito a participar, se aplico el instrumento utilizando un *software* para realizar encuestas. Recibieron invitación 313 personas, 98 respondieron, 217 no respondieron y 5 solicitaron ser excluidos. Los resultados mostraron menor interés en la educación en línea en los alumnos con mayor grado académico. También la motivación de los alumnos aprobados es interna y de los no aprobados es externa. Así mismo el dominio de la tecnología no represento un obstáculo. Y por último en lo referente al trabajo autónomo los alumnos no aprobados tuvieron mejores resultados.

Índice

1. Capítulo 1. Planteamiento del problema.....	1
1.1. Antecedentes	1
1.2. Problema de investigación	5
1.3. Objetivos	7
1.4. Los objetivos de la investigación buscan identificar los factores que impiden a los alumnos del curso de educación a distancia tener un buen desempeño.....	7
1.4.1.Objetivo general.	7
1.4.2.Objetivos específicos.....	7
1.5. Hipótesis	8
1.5.1.Hipótesis General.	8
1.5.2.Hipótesis Específica.....	8
1.6. Justificación.....	10
1.7. Limitaciones del estudio	13
1.8. Glosario.....	14
2. Capítulo 2. Marco teórico.	17
2.1.1.Educación a distancia.....	17
2.1.2.Motivos de la Educación a distancia.	18
2.1.3.Actores en la educación a distancia.	19
2.1.4.Tecnología y educación a distancia.	20
2.1.5.Conceptos Pedagógicos en la educación a distancia.	23
2.2. Variables de la educación a distancia asociadas al desempeño de los alumnos	25
2.2.1.Alumnos.	25
2.2.2.Docentes.....	31
2.2.3.Plataforma tecnológica.....	32
2.2.4.Contenidos.....	34

2.3. Motivación	36
2.3.1. Teoría Placer-Dolor	37
2.3.2. Relaciones interpersonales	39
2.3.3. Teorías de motivación y medio ambiente	40
2.4. Distancia Transaccional	44
2.4.1. Estructura	45
2.4.2. Interacción	46
2.4.3. Autonomía	49
3. Capítulo 3. Metodología	52
3.1. Enfoque metodológico	52
3.2. Diseño de la Investigación	54
3.3. Selección de la muestra	55
3.4. Instrumento	56
3.4.1. Cuestionario: información demográfica	57
3.4.2. Cuestionario: Autorregulación Académica	57
3.4.3. Cuestionario: competencias tecnológicas	58
3.4.4. Cuestionario: Estrategias de Trabajo Autónomo	59
3.5. Procedimiento en la aplicación de instrumentos	60
3.5.1. Fase de preparación	61
3.5.2. Fase de exploración	62
3.6. Cronograma de actividades	62
3.7. Análisis de datos	63
3.8. Confiabilidad y validez	64
3.9. Aspectos éticos	65
4. Capítulo 4: Análisis y discusión de resultados	66
4.1. Variables demográficas	67
4.2. Autorregulación Académica	69
4.2.1. Recreación en el trabajo escolar	70
4.2.2. Orientación al logro	72
4.2.3. Orientación al cumplimiento de expectativas del profesor	74

4.2.4.Orientación al cumplimiento de expectativas sociales.....	75
4.2.5.Evitar la culpa y vergüenza.....	78
4.3. Competencias Tecnológicas.....	80
4.3.1.Disponibilidad.....	80
4.3.2.Uso de tecnologías.....	81
4.3.3.Frecuencia de uso.....	83
4.4. Trabajo Autónomo.....	87
4.4.1.Ampliación.....	87
4.4.2.Colaboración.....	89
4.4.3.Conceptualización.....	92
4.4.4.Planificación.....	94
4.4.5.Preparación de Exámenes.....	95
4.4.6.Participación.....	97
5. Capítulo 5: Conclusiones.....	100
6. Referencias.....	110
7. Apéndice A: Cuestionario.....	115
8. Apéndice B. Manual de Codificación.....	129
9. Apéndice C. Evidencias del Trabajo de Campo.....	144
10. Curriculum Vitae.....	161

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Instrumentos de investigación</i>	57
Tabla 2 <i>Agrupación por factores del Cuestionario de Autorregulación</i>	58
Tabla 3 <i>Agrupación por estrategias del Cuestionario competencias tecnológicas</i>	59
Tabla 4 <i>Agrupación por estrategias del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo</i>	60
Tabla 5 <i>Variables demográficas</i>	68
Tabla 6 <i>Disponibilidad de infraestructura tecnológica</i>	80

Índice de Figuras

Figura 1. Etapas del proceso de investigación.....	61
Figura 2. Cronograma de actividades del proceso de investigación.....	63
Figura 3. Comparación de las variables que exploran la recreación en el trabajo escolar entre los alumnos aprobados y reprobados (primera parte).....	71
Figura 4. Comparación de las variables que exploran la recreación en el trabajo escolar entre los alumnos aprobados y reprobados (segunda parte).....	72
Figura 5. Comparación de las variables que exploran la orientación al logro entre los alumnos aprobados y reprobados (primera parte).....	73
Figura 6. Comparación de las variables que exploran la orientación al logro entre los alumnos aprobados y reprobados (segunda parte).....	74
Figura 7. Comparación de las variables que exploran la orientación al cumplimiento de las expectativas del profesor entre los alumnos aprobados y reprobados.....	75
Figura 8. Comparación de las variables que exploran la orientación al cumplimiento de las expectativas sociales entre los alumnos aprobados y reprobados (primera parte)....	77
Figura 9. Comparación de las variables que exploran la orientación al cumplimiento de las expectativas sociales entre los alumnos aprobados y reprobados (segunda parte)....	78
Figura 10. Comparación de las variables que exploran la evitación de la culpa y la vergüenza entre los alumnos aprobados y reprobados.....	79
Figura 11. Comparación de las variables que exploran el uso de tecnología entre los alumnos aprobados y reprobados (primera parte).....	81
Figura 12. Comparación de las variables que exploran el uso de tecnología entre los alumnos aprobados y reprobados (segunda parte).....	82
Figura 13. Comparación de las variables que exploran el uso de tecnología entre los alumnos aprobados y reprobados (tercera parte).....	83
Figura 14. Comparación del tiempo como usuario de internet entre los alumnos aprobados y reprobados.....	84
Figura 15. Comparación de la frecuencia de acceso a internet entre los alumnos aprobados y reprobados.....	85
Figura 16. Comparación de los correos electrónicos enviados y recibidos por los alumnos aprobados y reprobados.....	86

Figura 17. Comparación de las variables que exploran el interés por ampliar el conocimiento entre los alumnos aprobados y reprobados (primera parte).....	88
Figura 18. Comparación de los variables que exploran el interés por ampliar el conocimiento entre los alumnos aprobados y reprobados (segunda parte).	89
Figura 19. Comparación de los variables que exploran el aprendizaje colaborativo entre los alumnos aprobados y reprobados (primera parte).	90
Figura 20. Comparación de los variables que exploran el aprendizaje colaborativo entre los alumnos aprobados y reprobados (segunda parte).....	91
Figura 21. Comparación de los variables que exploran la conceptualización entre los alumnos aprobados y reprobados (primera parte).....	93
Figura 22. Comparación de los variables que exploran la conceptualización entre los alumnos aprobados y reprobados (segunda parte).	94
Figura 23. Comparación de los variables que exploran las estrategias de planificación entre los alumnos aprobados y reprobados.....	95
Figura 24. Comparación de los variables que exploran las estrategias de preparación de los exámenes entre los alumnos aprobados y reprobados (primera parte).	96
Figura 25. Comparación de los variables que exploran las estrategias de preparación de los exámenes entre los alumnos aprobados y reprobados (segunda parte).....	97
Figura 26. Comparación de los variables que exploran la participación entre los alumnos aprobados y reprobados.....	98

Capítulo 1. Planteamiento del problema

Antecedentes

El Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) es una institución de salud pública, que a su vez ofrece cursos de formación para médicos especialistas, pasantes de servicio social, internos de pregrado, enfermeras, personal técnico del área de la salud y directivos. Los egresados de estos cursos son más de veinte mil personas al año.

Los procesos educativos se desarrollan en las unidades de atención médica en toda la República. Los médicos, enfermeras y técnicos del área de la salud invierten una buena parte de su tiempo en actividades educativas y la gran mayoría no tienen formación docente (Benavides-Caballero, Inistrán-Sanchez, & Viniegra-Velázquez, 2006).

El IMSS ha realizado esfuerzos para capacitar al personal en docencia a través de cursos de formación, desde 1983, los cuales han tenido diferentes enfoques pero no se ha logrado el avance deseado. Esta falta de formación docente propicia el uso de los métodos "tradicionales" en la enseñanza, donde no se consideran las necesidades de los alumnos, se privilegia la memorización y la actitud de los estudiantes es pasiva, receptiva y acrítica.

Por otro lado los profesores sin formación docente, en la mayoría de los casos son autoritarios y limitan a los alumnos a cumplir con los objetivos e ideas del maestro.

Solamente él tiene la facultad de estructurar las materias y determinar los conocimientos necesarios en el aprendizaje.

Los cursos de formación docente en el IMSS tienen como finalidad centrar el aprendizaje en el alumno, donde deja de ser un espectador y se convierte en un protagonista elaborando y desarrollando su conocimiento. El profesor debe motivar, impulsar, orientar y guiar al estudiante para que elabore su propio conocimiento. Para lograr lo anterior es fundamental capacitar a los involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje (Medina-Rodriguez, Andrade-Padilla, Rivera-Ibarra, & Gaña-Eretza, 2009).

En el IMSS se establecieron siete Centros de Investigación Educativa y Formación Docente (CIEFD) para impulsar y favorecer la formación pedagógica del personal. Están ubicados, dos en el Distrito Federal, Puebla, Yucatán, Nuevo León, Sonora, Jalisco y Nayarit. Sin embargo el número de aspirantes es mayor a los lugares disponibles. Además de los problemas presupuestales, como es el pago de salario y viáticos a los asistentes

También los CIEFD se encuentran apartados del sitio de residencia de algunos de los candidatos y los compromisos de trabajo y personales les impiden abandonar su domicilio (Aguilar-Mejía, Espinoza-Huerta, Robles-Paramo, García-Mangas, & Palacios-Jiménez, 2006).

Ante esta situación el IMSS inicio un programa de educación a distancia. El programa de educación a distancia tiene sus antecedentes en el instituto a finales de la década de los 70, sin embargo es hasta el año 2007 cuando se consolida.

El Proyecto de Educación a Distancia tiene como objetivo mejorar la calidad, oportunidad y cobertura de los procesos de formación, capacitación para el trabajo y la actualización del personal de atención a la salud; a través del desarrollo de estrategias educativas con el uso de las TICs (Echevarria-Zuno, Monroy-Ramirez de Arellano, Palacios-Jimenez, Loria-Castellanos, & Gallardo-Candelas, 2010).

La educación a distancia en el IMSS utiliza la plataforma *MOODLE*, que es un sistema de gestión del aprendizaje abierto (*learning management system*) que puede ser utilizado para crear cursos de aprendizaje en línea. Es un *software* capaz de organizar materiales y actividades de cursos basados en la Web donde además se puede hacer seguimiento del proceso de aprendizaje. Tiene también funciones para realizar la matrícula, comunicación y evaluación de los participantes.

Se imparten cursos de docencia, formación de directivos y de guías de práctica clínica. En los cursos de formación docente hay dos modalidades: mixta y en línea. En la primera los alumnos asisten una vez por semana a recibir asesorías presenciales y trabajan en línea el resto de la semana. En la modalidad en línea todas las actividades se realizan a distancia y en algunos casos se programan dos reuniones presenciales, una previa al inicio para explicar el uso de la plataforma, objetivos y forma de trabajo. La segunda para clausurar y evaluar las actividades.

A través de la educación a distancia en el IMSS se ha logrado incrementar el número de profesores con formación docente en más de un 100%, sin embargo las tasas de no aprobados de los cursos son altas.

Giorgis (2010) propone clasificar la deserción en la educación a distancia en variables psicológicas, tecnológicas y cognitivas. En las causas psicológicas menciona falsas expectativas y errores en la percepción de los objetivos. El alumno puede considerar los cursos en línea más fáciles y suponer que requieren una menor inversión de tiempo.

Entre los aspectos tecnológicos se encuentran la falta de habilidades con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs), como es ignorar como navegar en internet, el uso del correo electrónico, del *hardware* y *software*.

En el área cognitiva están el diseño instruccional, el desarrollo y la administración del curso. En el diseño instruccional se organizan adecuadamente los contenidos tomando en consideración los diferentes estilos de aprendizaje de los participantes. Así mismo es importante dar flexibilidad y coherencia a los objetivos de aprendizaje con los contenidos. Igualmente el participante debe tener capacidades de administración del tiempo, motivación y ser auto regulado.

Lo anterior aplica al personal del IMSS, que debe cumplir con sus obligaciones asistenciales y tienen poco tiempo para estudiar. Consecuentemente pueden considerar los cursos de educación a distancia una manera sencilla de obtener reconocimientos académicos. Por otro lado los docentes deben recurrir en el diseño a diferentes estilos de aprendizaje. Así como seleccionar a aspirantes motivados y auto regulados.

En el año 2011 los alumnos no aprobados en dos cursos de formación docente en línea fueron entre 20 y 45% por lo cual es deseable disminuir este porcentaje. En el

proceso de mejora se buscara identificar las variables predictoras de éxito en las actividades a distancia con la intención de disminuir los alumnos no aprobados y aumentar la eficiencia terminal de en los cursos de educación a distancia.

Problema de investigación

La educación a distancia es una necesidad de la sociedad actual, por factores económicos, geográficos y de los individuos. Los avances en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) han permitido ofrecer programas académicos de calidad en esta modalidad.

La educación a distancia tiene dos componentes básicos, la comunicación transaccional y la autonomía del estudiante. La comunicación transaccional se refiere a la distancia entre los actores del proceso y las estrategias para fomentar el desarrollo de comunicación entre ellos. La autonomía del estudiante depende de la estructura del programa, demandando acciones de auto programación, autonomía, responsabilidad y autocontrol por parte de los discentes (Vásquez & Rodríguez, 2007).

También requiere una plataforma de fácil acceso y manejo para los usuarios. Así mismo los recursos y materiales tienen que ser diseñados para esta modalidad. El docente debe estar formado para comprender su papel como mediador y facilitador de la construcción del conocimiento.

En el Instituto Mexicano del Seguro Social se reconocieron las ventajas de la educación a distancia. Una de las primeras estrategias ha sido capacitar al personal en esta modalidad con la finalidad de tener una masa crítica que impulse el proyecto. Sin

embargo las tasas de no aprobados han sido elevadas, representando un obstáculo para lograr los objetivos.

El problema se presenta en todas partes del mundo. Las cifras de deserción en la Universidad Nacional de Educación a Distancia en España en 1981 fueron del 72%. En Canadá la Athabasca University tiene un porcentaje de fracaso de 35 a 40%, la Sokhothai Thammathirat Open University (STOU) de Tailandia en el grupo que ingreso en 1981 después de cinco meses quedaban 30% de los alumnos (Carrión, 2012). La Universidad de Antioquia para el lapso de 1997-2004 reporto una deserción estudiantil de los cursos de educación a distancia a nivel superior de 38.54% (Vásquez & Rodriguez, 2007).

En nuestro país el Instituto Tecnológico de Sonora en su primer programa en la modalidad virtual presencial de la Licenciatura en Dirección de la Cultura Física y el Deporte presento 52% de abandono en el primer módulo (Mortis & Lozoya, 2012). El Instituto Mexicano del Seguro Social en los cursos de Educación a Distancia tiene un índice de deserción para los trabajadores del 30% y de los alumnos en formación del 15%.

Este fenómeno se presenta en todo el sistema educativo, sin embargo en este trabajo se desea investigar los factores asociados con no aprobar el curso de educación a distancia en el Instituto Mexicano del Seguro Social.

Por lo anterior se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los factores asociados con no aprobar el curso de educación a distancia de los alumnos en formación del IMSS?

De la cual se derivan las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las variables demográficas de los alumnos en formación que no aprueban el curso de educación a distancia?

¿Cuál es la orientación a la autorregulación de los alumnos que no aprueban el curso de educación a distancia?

¿Cuál es la percepción de la facilidad del uso de la tecnología en los alumnos que no aprueban el curso de educación a distancia?

¿Cuáles son las aptitudes para el trabajo autónomo de los alumnos que no aprueban el curso de educación a distancia?

Objetivos

Los objetivos de la investigación buscan identificar los factores que impiden a los alumnos del curso de educación a distancia tener un buen desempeño.

Objetivo general.

Determinar las causas para no aprobar el curso de educación a distancia de los alumnos en formación del IMSS para implementar estrategias de mejora.

Objetivos específicos.

Identificar las variables demográficas asociadas con no aprobar el curso de educación a distancia de los alumnos en formación del IMSS.

Determinar la influencia de la autorregulación con no aprobar el curso de educación a distancia de los alumnos en formación del IMSS.

Conocer el nivel de percepción sobre la facilidad de uso de la tecnología en los alumnos en formación del IMSS que no aprueban el curso de educación a distancia.

Determinar la capacidad de trabajo autónomo de los alumnos en formación del IMSS que no aprueban los cursos de educación a distancia.

Hipótesis

Hipótesis General.

Los alumnos del curso de educación a distancia en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) tienden a no aprobar por factores demográficos, de autorregulación, competencias tecnológicas y de trabajo autónomo.

Hipótesis Específica.

Hi 1

Los alumnos con antecedente de deserción o no haber aprobado un curso a distancia previamente tienden a fracasar nuevamente.

Ho 1.

Los alumnos con antecedente de deserción o no haber aprobado un curso a distancia previamente aprueban posteriormente los cursos en línea.

Hi ₂

Los alumnos con una baja autorregulación tienden a no aprobar el curso de educación a distancia.

Ho ₂.

Los alumnos con baja autorregulación aprueban el curso de educación a distancia.

Hi ₃

Los alumnos con dificultades en el uso de la tecnología tienden a no aprobar el curso de educación a distancia.

Ho ₃.

Los alumnos con dificultades en el uso de la tecnología aprueban el curso de educación a distancia.

Hi ₄

Los alumnos con una mala capacidad de trabajo autónomo tienden a no aprobar el curso de educación a distancia.

Ho ₄.

Los alumnos con mala capacidad de trabajo autónomo aprueban el curso de educación a distancia.

Justificación

El IMSS es una institución de seguridad social que invierte una parte de su presupuesto en educación y capacitación. La Institución actualmente tiene problemas económicos y todos los recursos deben ser utilizados eficientemente.

La inversión en educación depende de la eficiencia de los programas educativos. Uno de los indicadores para programar el presupuesto es el número de personas que terminan el curso sobre el número de personas que iniciaron los estudios. Otra medida es la proporción de alumnos que logra un nivel satisfactorio de aprendizaje.

La deserción se presenta en diferentes etapas del proceso, se puede clasificar en cuatro: En primer lugar se encuentran los alumnos que se inscriben pero nunca participan. Se encuentran también los escolares que participan por un periodo variable y abandonan el curso. Otros participan durante todo el curso, pero no cumplen con las tareas y los exámenes. Y por último los dicentes que cumplen con las participaciones, tareas y exámenes y no aprueban el curso. La investigación buscará conocer los factores que provocan que los alumnos no aprueben.

En las actividades escolarizadas la deserción escolar se atribuye al docente, el alumno, el programa y la integración social. Además en la educación a distancia interviene el servicio de soporte al estudiante y el acceso a la tecnología.

Los docentes en el IMSS son médicos, enfermeras y personal técnico motivados para enseñar. Estas personas tienen el conocimiento técnico pero no tienen formación docente. Los cursos de educación a distancia mejorarán su desempeño en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por lo tanto se busca a través de la educación a distancia que el estudiante tenga un papel central y sea el responsable del modelo pedagógico. La finalidad es fomentar en los docentes acciones de autorregulación, autonomía, responsabilidad y autocontrol (Vásquez & Rodríguez, 2007).

También es necesario promover la administración del tiempo. La percepción de no tener tiempo es por una mala selección de las actividades realizadas. La competencia para organizar las actividades priorizando los momentos para el estudio significa administrarse a uno mismo para optimizar el rendimiento del tiempo (Mortis & Lozoya, 2012).

La responsabilidad en el estudio es otra variable relacionada con la deserción. Los estudiantes con hábitos de estudio malos o debajo del promedio abandonan con más frecuencia los programas (Vásquez & Rodríguez, 2007).

Los alumnos en los cursos de educación a distancia tienen comunicación rápida y continua. La pérdida de un compañero provoca la sensación de falta de organización o pertinencia de los contenidos del curso en el grupo, favoreciendo la salida de otros estudiantes.

El desarrollo de los contenidos en la educación a distancia involucra a diferentes personajes, un experto en el tema, un diseñador gráfico y un experto multimedia. De ahí que los costos del desarrollo, implementación y evaluación de los cursos en los LMS son elevados. Además el programa debe ser adecuado a los alumnos y permitir la solución de retos académicos. Lo anterior y resolver problemas relacionados con el desempeño diario desarrolla mayor identificación con el curso y la institución.

La integración social se refiere al compromiso institucional e individual. El compromiso requiere que la institución aporte los recursos necesarios para el logro de las metas, contar con una plataforma adecuada y amigable. En respuesta el individuo deberá cumplir con los proyectos programados (Vásquez & Rodríguez, 2007).

Otra consideración conveniente es la dificultad del desarrollo de los cursos con la salida de alumnos. Durante el curso propedéutico se integra el grupo, los alumnos realizan comentarios y comparten sus expectativas. La pérdida de un compañero afecta la integración de los equipos perturbando la dinámica de trabajo y en algunas ocasiones es necesario cambiar la logística.

Es imperativo identificar las causas de abandono de los cursos a distancia para tomar las medidas preventivas necesarias. Al disminuir la deserción de los cursos a distancia se beneficia al IMSS, a las personas que participan como docentes, el desarrollo de los cursos y a los pacientes.

Se busca aumentar un 30% el número de alumnos egresados de los cursos en dos años, esto permitirá consolidar el proyecto de educación a distancia. La modalidad en el

IMSS está dirigida a personas que brindan atención a la salud. Por lo anterior mantener sus conocimientos actualizados y formar nuevos recursos humanos asegura una mejor calidad de atención médica.

La investigación propuesta contribuirá a conocer aspectos importantes de porque las personas no aprueban los Cursos de Educación a Distancia del IMSS. Así mismo los resultados nos ayudaran a planear el perfil de ingreso de los participantes, el diseño instruccional de los cursos y mejorar la plataforma educativa.

Limitaciones del estudio

En la investigación identificaremos los factores predisponentes de abandono de los cursos de educación a distancia de los médicos en formación en el IMSS. Los participantes tienen el grado de licenciatura, especialidad y maestría. No se cuenta con los antecedentes académicos de los alumnos, lo que dificulta determinar los hábitos de estudio y la autorresponsabilidad.

El rango de edad de las personas inscritas es de 24 años a 30 años. Por ser menores de 30 años han de tener un buen dominio del uso de la tecnología pero no están motivados a participar en el curso de educación a distancia porque no lo consideran útil.

El estudio se realizara con los participantes inscritos en un solo curso de educación a distancia. La actividad académica se realiza de forma anual y se inscriben alrededor de 300 personas, se espera que 100 personas acepten participar.

La información de los participantes está protegida por el Instituto Federal de Acceso a la Información y Protección de Datos (IFAI). Por lo tanto la privacidad de los

datos personales está garantizada. Así mismo se les informara que el uso de sus datos quedará limitado al envío de la liga para responder la encuesta. También el compromiso de no revelar o hacer disponibles o utilizar la información, excepto con la autorización del sujeto de los datos.

La investigación se puede realizar porque se utilizará un *software* que facilita la realización de encuestas. El curso tiene una duración de 8 semanas y en la primera semana se programa un curso propedéutico en línea. Durante la primera semana no hay muchas actividades y se aprovechara para enviar la dirección electrónica de la encuesta. Les solicitaremos la respuesta a la brevedad y la liga se inhabilitara tres semanas después del inicio del curso.

El Instituto Mexicano del Seguro Social cuenta con un servidor y cuentas de correo electrónico institucionales. Sin embargo la capacidad de las cuentas es muy limitada por lo cual se solicitara a los participantes proporcionen una dirección de correo electrónico no institucional.

También por normatividad, el Internet del Instituto Mexicano del Seguro Social solamente permite la navegación en sitios web de gobierno y en algunas páginas con terminación org. Por lo anterior solicitaremos a los participantes contestar la encuesta utilizando un servicio de internet no institucional.

Glosario

Educación a distancia: es el proceso de enseñanza aprendizaje realizado a través de las Tecnologías de la Comunicación y la Información donde la apropiación del

conocimiento es a través del aprendizaje autónomo de los estudiantes alumno (García-Aretio, 1987).

Deserción: abandonar las obligaciones del proceso de enseñanza aprendizaje en los cursos de educación a distancia.

Diseño instruccional: es un proceso sistemático planificado y estructurado donde se organizan los materiales educativos de acuerdo a las necesidades de los estudiantes para lograr el aprendizaje significativo.

Médicos en formación: profesional de la medicina con título legalmente expedido y registrado ante las autoridades competentes, que ingresa a una unidad médica con la finalidad de formarse como especialista en una rama específica de la medicina.

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 (Moodle).

Perfil de ingreso: descripción de las características deseables en el alumno de nuevo ingreso en términos de conocimientos, habilidades y aptitudes para cursar y terminar con mayores posibilidades de éxito los estudios que inicia.

Plataforma educativa: son aplicaciones Web que proveen funciones administrativas y de seguimiento necesarias para posibilitar y controlar el acceso a los contenidos, implementar recursos de comunicaciones y llevar a cabo el seguimiento de quienes utilizan la herramienta. En general facilitan la interacción entre docentes y

estudiantes. En inglés se les conoce como *Learning Management Systems* sus siglas en inglés son LMS (Agudelo, 2012).

Tecnologías de la información y la Comunicación: se encargan del estudio, desarrollo, implementación, almacenamiento y distribución de la información mediante la utilización de hardware y *software* como medio de sistema informático. Son parte de las tecnologías emergentes y poseen las características de ayudar a comunicarnos porque desaparecen las distancias geográficas y el tiempo (tics).

Capítulo 2. Marco teórico.

La deserción estudiantil es un fenómeno social de carácter colectivo donde los alumnos una vez inscritos en un programa educativo abandonan el proceso sin completar el ciclo, por causas internas o externas (Vásquez-Martínez y Rodríguez-Pérez, 2007).

La efectividad de la educación a distancia está demostrada, pero existe preocupación por las altas tasas de deserción. Para su análisis se realizara una revisión de los siguientes aspectos: la educación a distancia, variables de la educación a distancia asociadas al desempeño de los alumnos, la motivación y la distancia transaccional.

Educación a distancia.

La educación a distancia ha ganado reconocimiento con el paso de los años. Sus orígenes a mediados del siglo XIX y el desarrollo durante los primeros ochenta años del siglo XX la situaron como una opción para obtener educación.

Los cambios demográficos y políticos de la segunda mitad del siglo XX obligaron a buscar una alternativa donde se educara a un mayor número de personas, a un menor costo y de forma permanente. En la década de 1980 y 1990 evoluciono la tecnología rápidamente, las computadoras fueron accesibles y el Internet se generalizo.

El desarrollo de la tecnología obligo a reformular las teorías de la educación a distancia. A mediados de 1980 los ambientes educativos se transformaron, los cursos se publicaron en la red y se archivaron digitalmente. Los recursos fueron evolucionando de análogos a digitales a multimedia e interactivos. El Internet proporciono los medios de

comunicación sincrónicos y asincrónicos desarrollándose el trabajo colaborativo en línea.

Se han desarrollado *Software* para la educación a distancia, tienen diferentes nombres y definiciones. En nuestro idioma son conocidos como Plataformas, existen diferentes tipos, tienen características semejantes y las herramientas son similares.

En respuesta a los cambios sociales, políticos y a la evolución de la tecnología las teorías de la educación a distancia cambiaron. El concepto del profesor emisor del conocimiento con un alumno receptor se modifica. La educación a distancia permite la educación centrada en el alumno. El objetivo es tener un alumno responsable de su aprendizaje, auto regulado, motivado y que logre aprendizajes significativos.

Motivos de la Educación a distancia.

La necesidad de satisfacer las demandas formativas de la sociedad ha provocado buscar otros medios para lograr la educación. Esta se ha desarrollado por los avances sociopolíticos, la necesidad de aprender durante toda la vida, la carestía de los sistemas convencionales, los avances en el ámbito de las ciencias de la educación y los avances en la tecnología (García Aretio, 2010).

Los centros convencionales no cuentan con la infraestructura para satisfacer la demanda de educación de la sociedad. También existen grupos sociales incapaces de asistir a las aulas como: residentes de áreas geográficas alejadas, adultos con actividades laborales, amas de casa, presos, y ciudadanos de otros países (García Aretio, 2010).

La formación de las personas en el momento actual es constante. El conocimiento hace unos años se renovaba lentamente, pero actualmente lo hace con una velocidad vertiginosa. Surge la necesidad de una educación permanente, aprender a lo largo de toda la vida. Las estructuras formales de educación no pueden dar respuesta a esta necesidad de adaptación progresiva (García Aretio, 2010).

La educación a distancia se desarrolló gracias a los avances en las ciencias de la educación con el cambio del paradigma de la educación centrada en el profesor a centrada en el alumno, así como la evolución de la tecnología (García Aretio, 2010).

Actores en la educación a distancia.

El cambio provocado por las tecnologías no ha revolucionado la enseñanza como se esperaba, la tendencia hacia el futuro debe ser cautelosa. Como todas las innovaciones, la educación a distancia tiene que sufrir un periodo de maduración. Se deben asimilar los nuevos paradigmas propuestos en el aprendizaje y la interacción (OECD, 2010).

Las inscripciones en educación en línea en las universidades con programas tradicionales representan el 5% de la matrícula. En la mayoría de las instituciones la educación a distancia no ha cambiado el sistema presencial y los programas de postgrado son los más aceptados en esta modalidad (OECD, 2005).

El crecimiento no es el esperado pero las instituciones la están ofreciendo y tienen planes de crecimiento. (OECD, 2005). La educación a distancia tiene a favor las expectativas de los próximos estudiantes. Muchos de los aprendices de los próximos 10

años en la educación superior no conciben el mundo sin los juegos de digitales y el Internet.(OECD, 2010)

La propuesta del romper las barreras geográficas entre los países con la educación a distancia no se he realizado. Los estudiantes prefieren la educación presencial, hay escepticismo sobre el valor pedagógico de la educación en línea (OECD, 2005).

Para iniciar un programa de educación a distancia una institución requiere capacitar a su plantilla de profesores, contratar expertos en tecnología y diseñadores gráficos (OECD, 2005).

Convencer a los profesores de participar en la educación en línea es un reto. Las instituciones han encontrado problemas en la definición de las actividades de los profesores y el nuevo personal técnico (OECD, 2005). La resistencia de profesores a la educación en línea está relacionada con la percepción de limitaciones y de la inmadurez de las herramientas disponibles. Otros factores son la falta de motivación y de tiempo para participar en un proyecto nuevo que implica una tarea más. También la consideran un riesgo, puede disminuir sus horas de clase afectando sus ingresos y perder la propiedad intelectual de los materiales utilizados en la red (OECD, 2005).

Tecnología y educación a distancia.

La evolución continua de las tecnologías de la información y la comunicación es uno de los motores de la economía. La tecnología ha ganado terreno en la educación y ha mejorado el aprendizaje a través del internet, bibliotecas digitales, las computadoras

portátiles y otros dispositivos móviles. Las universidades han incorporado gradualmente las TICs en los currículos de sus cursos presenciales. (OECD, 2010).

Las instituciones utilizan los sistemas de administración del aprendizaje (LMS) en el proceso de enseñanza aprendizaje. Estos *software* permiten la inscripción electrónica, acceso electrónico a los materiales del curso y realizar evaluaciones (OECD, 2005). La mayoría de las instituciones utilizan plataformas como *Blackboard* y *WebCT*, pero el uso de sistemas libres (*Moodle*) no es despreciable (OECD, 2005).

Una plataforma es un amplio rango de aplicaciones informáticas instaladas en un servidor cuya función es la de facilitar al profesorado la creación, administración, gestión y distribución de cursos a través de Internet (Sánchez Rodríguez, 2009). Las plataformas deben tener las siguientes características: (1) interactividad, (2) flexibilidad, (3) escalabilidad y (4) estandarización (Boneu, 2007).

Las plataformas comerciales han evolucionado incorporando más herramientas y son muy amigables. Tienen como ventajas brindar asistencia técnica, haber sido ensayadas en múltiples ocasiones, actualizarse con frecuencia, ser confiables y se pueden personalizar a las necesidades de educación de cada institución (Sánchez Rodríguez, 2009). Los inconvenientes de estas plataformas son los costos que están directamente relacionados al tipo de licencias contratadas.

Las licencias de las plataformas de *software* libre permiten usar el programa con cualquier propósito, adaptar el programa a las necesidades, distribuir copias, mejorar el programa y hacer públicas las mejoras. Las ventajas son una reducción en los costos y

la decisión de actualizarse la toman los usuarios y no una empresa (Sánchez Rodríguez, 2009).

Las plataformas de desarrollo propio suponen una aplicación propia que puede reajustarse y adaptarse en cualquier momento, solamente se debe planear perfectamente el costo que supone su creación. Se requiere de personal experto y se asegura que el modelo y el enfoque educativo de la plataforma este alineado con el de la Institución Educativa (Sánchez Rodríguez, 2009).

Las plataformas educativas tienen que cumplir con estándares, es decir reglas y especificaciones para garantizar la interoperabilidad. Es necesario compartir datos “hablar” con otros sistemas. Las instituciones educativas pueden decidir cambiar de plataforma por otra que se ajuste mejor a sus necesidades. El cumplir con los estándares supone una migración poco traumática, si no se siguen estas reglas el proceso es imposible de realizar (Sánchez Rodríguez, 2009).

El estandarizar las plataformas tiene ventajas para todos los actores del proceso. (1) Evita que el consumidor se quede atrapado en un sistema. (2) Disminuye los costos del vendedor al eliminar la necesidad de desarrollar interfaces para cada uno de sus productos. (3) Los contenidos son producidos en un formato único, útil en las diversas plataformas. (4) Los alumnos pueden elegir entre mayor número de productos. (5) Se tiene acceso a repositorios de contenidos reutilizables (Sánchez Rodríguez, 2009)

Para la reutilización e interoperabilidad de contenidos debe cumplirse con la doble premisa: los cursos deben seguir un estándar y las plataformas deben soportar este

estándar (Boneu, 2007). Sin embargo crear estándares es una labor compleja, han surgido algunas guías publicadas por diferentes organizaciones. Un resultado práctico de estos esfuerzos son los *Sharable Content Object Reference Model* (SCORM) y los *Open Service Interface Definitions* (OSIDs) (Sánchez Rodríguez, 2009).

Las herramientas de las plataformas se pueden clasificar en: (1) distribución de contenidos, (2) comunicación y colaboración síncronas y asíncronas, (3) seguimiento y evaluación, (4) administración y asignación de permisos y (5) complementarias (Sánchez Rodríguez, 2009).

Al integrar las plataformas a la web 2.0 la estructura pasa de ser cliente-servidor a un servicio de web. En este nuevo sistema el principal protagonista es el usuario, la web es dinámica y se utiliza para realizar lectura y escritura. La unidad mínima es el artículo, mensaje o post y es más importante el contenido a los aspectos tecnológicos o de diseño (Boneu, 2007).

El mayor impacto de la tecnología en la educación es en los servicios administrativos. La inscripción y el control escolar se realizan a través de plataformas en un gran número de escuelas (OECD, 2005).

El acceso a la información académica es mejor gracias a la tecnología. Es un éxito la consulta de revistas, libros y portales educativos, algunos con acceso libre (OECD, 2005). La investigación académica ha progresado por el rápido acceso a todos los materiales y la facilidad para manejar datos en forma masiva.

Conceptos Pedagógicos en la educación a distancia.

Las teorías de la educación a distancia se clasifican en tres grupos: independencia y autonomía, industrialización de la enseñanza y de interacción y comunicación (Simonson, 2002).

En la teoría de la independencia el estudiante decide su materia de aprendizaje. Sus fundamentos son, el aprendiz es responsable de su aprendizaje, los profesores no son vigilantes, articular un programa a la medida y permitir a los estudiantes decidir sus tiempos de estudios (Simonson, 2002).

La teoría de la industrialización propone un proceso industrial. Los elementos son: planeación, organización, estandarización y centralización administrativa. El objetivo es tener un proceso de enseñanza altamente controlado y eficiente (Simonson, 2002)

Por último la teoría de la interacción y comunicación, el aprendizaje se logra por la interacción entre las entidades que participan. El estudiante se motiva por su gusto por el estudio y por participar en la toma de decisiones concernientes al curso. Se desea tener un ambiente amistoso y personal para facilitar el acceso a los temas (Simonson, 2002).

La educación a distancia apoyada en la tecnología se puede clasificar en el uso de la computadora, en internet y en la Web. El cambio va más allá de la tecnología exclusivamente, es epistemológico. La educación basada en las computadoras tiene como objetivo distribuir contenidos y está centrada en el profesor. La educación basada

en la Web tiene como objetivo capturar el conocimiento y está centrada en el alumno (Boneu, 2007).

La educación centrada en el alumno da importancia a los medios instruccionales, es conveniente que sean familiares o iguales a los utilizados previamente por el aprendiz. En estos medios hay que considerar el estilo de aprendizaje, motivación, características y condiciones de su empleo. Tienen que ser pertinentes con el ejercicio profesional y social. El diseño curricular incluye todas las posibilidades educativas y permite la interacción entre los estudiantes, estudiante-docente y estudiante-objeto de aprendizaje. Los medios y materiales han de propiciar el auto aprendizaje, es decir la capacidad de búsqueda, apropiación y socialización del conocimiento. Vinculan la teoría con la práctica y favorecen el trabajo independiente. (Moreno Castañeda, 2010).

Variables de la educación a distancia asociadas al desempeño de los alumnos

En la educación a distancia intervienen el alumno, el docente, la plataforma tecnológica y los contenidos. El estudiante debe realizar acciones de auto programación, autonomía, responsabilidad y autocontrol. El docente cambia del rol de transmisor de información al de mediador y facilitador de adquisición del conocimiento. La plataforma tiene que ser de fácil manejo y acceso. Así mismo los contenidos requieren tener la estructura adecuada y la actividades pertinentes a la modalidad (Vásquez-Martínez y Rodríguez-Pérez, 2007).

Alumnos.

Las personas inscritas en los proyectos de educación a distancia son diferentes a los alumnos de los programas escolarizados. Los inscritos en los cursos en línea generalmente son mayores de 25 años, tienen responsabilidades familiares y actividades laborales. También hay diferencia en sus preferencias, necesidades y competencias (Kathy, 2007).

Los cursos a distancia están planeados para adultos sin tiempo para acudir a la escuela pero con la necesidad de seguir estudiando. Los estudiantes de los sistemas escolarizados se inscriben en los cursos en línea porque tienen la percepción que son fáciles y les ahorran tiempo (Moody, 2004).

Es difícil que un alumno acostumbrado a la educación escolarizada con el modelo tradicional se adapte a las exigencias de la educación a distancia. No se adecúan fácilmente a la dinámica de independencia, autorresponsabilidad y auto organización (Vásquez-Martínez y Rodríguez-Pérez, 2007).

Las posibles explicaciones de los malos resultados en los cursos de educación a distancia es la dificultad de los alumnos de adaptarse al aprendizaje auto regulado, mayor dificultad del curso a lo esperado y falta de experiencia del docente en la modalidad (Moody, 2004).

La autorregulación se refiere a la capacidad del estudiante de tener un papel activo en su aprendizaje. Se ha demostrado que los estudiantes autorregulados tienen un mejor desempeño y mayor motivación por aprender (Parres Soto y Flores Macías, 2013).

Parres Soto y Flores Macías (2011) aplicaron estrategias de autorregulación alumnos de la licenciatura de la Universidad de Occidente, unidad Culiacán Sinaloa; del área de Ciencias Sociales y Humanidades. Los resultados mostraron que los estudiantes tomaron mayor conciencia de su autonomía y capacidades para decidir las estrategias de aprendizaje obteniendo mejores resultados académicos.

En la educación a distancia el alumno se auto dirige y organiza. El estudiante es independiente y tiene claro su objetivo. La ausencia de estas capacidades provoca el abandono en la educación en línea (Vásquez-Martínez & Rodríguez-Pérez, 2007).

La percepción de auto eficiencia definida como la sensación de una persona de poder completar una meta es otra variable (Vielma & Salas, 2000). Los estudiantes están conscientes que sus acciones afectan su destino. Tienen la capacidad de resolver problemas, anticipar consecuencias, modificar su comportamiento, auto regularse y cambiar su conducta en base a la reflexión (Kathy, 2007).

Barca Lozano (2012) analizo la interacción entre las metas académicas y las estrategias de aprendizaje para tratar de analizar su capacidad predictiva en el rendimiento académico. Aplico un cuestionario para conocer las metas académicas y de autoeficacia así como las estrategias de aprendizaje a 787 alumnos de educación básica. En los resultados encontró que cuando las metas de aprendizaje y las de rendimiento/logro son altas el rendimiento académico del alumnado aumenta. En sentido contrario las metas de valoración social y miedo al fracaso altas se asocian con un rendimiento académico bajo.

La auto eficiencia también se asocia con la satisfacción de los estudiantes. La auto eficiencia se define como la opinión de una persona en sus juicios o habilidades para organizar y ejecutar una acción necesaria para cumplir con una meta. Las personas inscritas en un curso en línea deben considerarse auto eficientes en el uso de las computadoras y otras herramientas tecnológicas (Womble, 2008).

También se ha demostrado la sensación de autonomía como un factor importante para mantener el esfuerzo. Los tutores que permiten a sus alumnos auto regularse favorecen la necesidad de superar los retos, el aprendizaje es mejor y más efectivo (Ryan & Deci, 2000). El aprendizaje es auto dirigido y autónomo.

Algunos alumnos están motivados por presiones sociales para realizar las actividades académicas. Los individuos identifican esta intervención como un grado de control. Pueden adquirir un grado de autonomía cuando se realizan las acciones para evitar la culpa y la ansiedad, pero si lo realiza para sentirse orgulloso es mejor, (Ryan & Deci, 2000).

Las variables involucradas en el éxito de un estudiante en la educación a distancia son múltiples y con relaciones complejas. Otras variables son los estilos de aprendizaje, la administración del tiempo y las calificaciones obtenidas en otros cursos (Kathy, 2007).

Los estilos de aprendizaje influyen en los deseos de continuar en los cursos. Por lo anterior se ha intentado realizar cursos a distancia personalizados que se adapten al estilo de cada alumno (Kyong-Jee, 2009).

Los estilos de aprendizaje son factores cognitivos, afectivos y psicológicos que indican como el aprendiz percibe, interactúa y responde a un ambiente de aprendizaje. Los estudiantes en línea prefieren aprender de forma independiente. Los estudiantes en el sistema presencial son más dependientes de la guía del profesor o de otros estudiantes, les gusta el trabajo colaborativo, son competitivos y necesitan el reconocimiento de sus logros (Kathy, 2007).

También se demostró que los estudiantes en línea tienen un estilo visual y los inscritos en cursos escolarizados prefieren el estilo auditivo y kinestésico. Así mismo la motivación de los aprendices en línea es interna. Ellos controlan el éxito de sus actividades y tienen mayor satisfacción de los procesos de aprendizaje (Kathy, 2007).

Las calificaciones de cursos previos son un factor importante en el éxito. Los estudiantes con mejores resultados en los cursos de lectura tienen mejor desempeño en los cursos en línea (Kathy, 2007).

Es importante considerar que la flexibilidad y el control del ritmo de aprendizaje en los cursos a distancia es percibido como un factor positivo. En algunos casos es el factor decisivo para la permanencia de los alumnos en la educación en línea. También los participantes consideran útil tomar la decisión de las unidades que revisan. Les permite dedicar más tiempo a los contenidos difíciles e invertir poco tiempo en los temas que ya conocen (Kyong-Jee, 2009).

De la misma manera hay que tomar en cuenta la capacidad intelectual, el compromiso académico y la identificación profesional. La capacidad intelectual se

refiere al desarrollo de la inteligencia, adaptación al ambiente y solución de los problemas. Conforme avanza el curso, el estudiante al completar sus metas adquiere mayor identificación y termina su ciclo académico (Vásquez-Martínez & Rodríguez-Pérez, 2007).

Cuando el bajo rendimiento se explica por una capacidad intelectual no suficiente la deserción tiene poco remedio. En caso de ausencia de compromiso académico se puede fomentar ayudando al estudiante a obtener mejores hábitos de estudio (Vásquez-Martínez & Rodríguez-Pérez, 2007).

La mayor parte de los desertores de los cursos a distancia dicen haber abandonado el curso por falta de tiempo. Sin embargo las verdaderas razones son una mayor dificultad en los cursos a lo esperado y carencia de habilidades en el manejo de las computadoras (Moody, 2004).

Además mantener a los alumnos satisfechos con los cursos en línea disminuye la deserción. Los alumnos con mayores niveles de satisfacción se reinscriben en actividades de educación a distancia y obtienen mejores calificaciones (Womble, 2008).

La satisfacción en la educación a distancia se refiere a la respuesta afectiva de los estudiantes al terminar el curso. El afecto es un sentimiento de aceptación o rechazo y este último se asocia con mayor índice de deserción. El usuario que percibe utilidad y valor en los temas, acepta los cursos (Womble, 2008).

La satisfacción también se presenta cuando el alumno aprecia que el curso en línea es útil en su trabajo habitual. Además otras ventajas que favorecen este sentimiento

como el no tener que dejar su trabajo, acudir a un aula, realizar las actividades en los momentos más convenientes y no perder clases por actividades laborales. En otras palabras la educación a distancia permite combinar la agenda de trabajo con las actividades académicas (Womble, 2008).

Los seres humanos repiten una conducta cuando los satisface y la evitan en caso contrario. Las variables asociadas a la motivación interna se asocian con factores que producen satisfacción. Al contrario los valores que producen insatisfacción se asocian con la motivación externa. Al mejorar las condiciones externas se reduce la insatisfacción pero no se influye en la satisfacción (Chyung & Vachon, 2005).

Aplicado a la educación a distancia la deserción de los cursos se relaciona con malas condiciones en el ambiente de aprendizaje, tutores y la plataforma. Sin embargo al mejorarlo no se aumenta la satisfacción de los alumnos. La variable más importante en la satisfacción y retención de los estudiantes es la auto eficiencia en el uso de las computadoras, sentido de pertenencia y percibir el curso como útil (Chyung y Vachon, 2005).

Docentes.

Al planear los cursos en línea se deben identificar las percepciones y expectativas de los candidatos. El cambio de rol de los tutores de transmisores de conocimiento a facilitadores requiere de formación. El profesor tiene que participar constantemente durante el desarrollo de las actividades académicas (Chyung & Vachon, 2005).

La retroalimentación oportuna del instructor ayuda a la integración de los estudiantes. La deserción de los cursos en línea es menor cuando los participantes se sienten integrados, también la ayuda entre compañeros favorece el nacimiento de este sentimiento. Otra actividad son los trabajos escritos, porque escribir exige un pensamiento más profundo (Moody, 2004).

La falta de participación del tutor y las instrucciones confusas producen insatisfacción. Estos factores fueron identificados por los alumnos como motivos para no lograr los objetivos. Los alumnos consideran como causa de deserción asesorías deficientes, no pertenencia a la universidad y mala interacción alumno profesor (Chyung y Vachon, 2005; Vásquez-Martínez y Rodríguez-Pérez, 2007).

Una interacción instructor alumno exitosa genera el nacimiento de comunidades de aprendizaje virtuales. El sentimiento de comunidad del grupo favorece los procesos cooperativos y aumenta el rendimiento del mismo. Así mismo otra estrategia es la formación de equipos pequeños para realizar las actividades. Todo lo anterior apoya el modelo constructivista del conocimiento, que no se logra de forma aislada (Moody, 2004).

Plataforma tecnológica.

La habilidad para el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como la percepción de la utilidad de los cursos a distancia son factores asociados al éxito de los alumnos (Kathy, 2007). También las causas de

deserción atribuibles a la plataforma son la producción y entrega deficiente de los materiales (Vásquez-Martínez & Rodríguez-Pérez, 2007).

En la educación a distancia se debe aprovechar la tecnología para crear una estructura diferente de enseñanza aprendizaje. La interacción logra enganchar a los alumnos en los cursos. El objetivo es otorgar soporte en línea y generar un sentido de pertenencia en el alumno (Moody, 2004).

La comunicación fácil y continua favorece la interacción. Los alumnos "solos" experimentan ansiedad abandonando los cursos más frecuentemente. También es importante la inclusión de actividades interactivas y demostraciones animadas. El último aspecto es el control de las actividades por parte del estudiante. El determina el ritmo, la secuencia y el acceso a las mesas de ayuda (Kyong-Jee, 2009).

El compromiso de la institución es contar con una plataforma adecuada para el logro de las metas. Tiene la obligación de dotar y contribuir a la existencia de todos los recursos necesarios y de su buen funcionamiento. El alumno necesita cumplir con las expectativas y proyectos solicitados (Vásquez-Martínez & Rodríguez-Pérez, 2007). Este delicado balance es indispensable para evitar la deserción.

Es importante considerar que las personas sobre estiman sus conocimientos sobre el uso de las computadoras al inscribirse en un curso a distancia. Algunos estudiantes desconocen cómo usar el correo electrónico. Herramientas como los foros, chat, y la forma de subir archivos a la web. En el proceso de inscripción debe especificarse que en la educación en línea estas son las vías de interacción (Moody, 2004).

En los cursos en línea los participantes deben ser aptos en el uso de las computadoras y el internet. El antecedente de un curso en línea con un buen desempeño es un factor de éxito. Las habilidades deficientes en el uso de las TICs provocan que los alumnos culpen a la plataforma de su pobre desempeño.

Contenidos.

La administración del tiempo es un factor importante de permanencia en los cursos de educación a distancia. Los instructores y diseñadores de los cursos no pueden intervenir en el tiempo de los alumnos pero dentro del diseño de los cursos se pueden incluir actividades para lograr una administración adecuada de este recurso (Kyong-Jee, 2009).

Así mismo en el diseño instruccional de los cursos a distancia hay que considerar brindar mayores oportunidades de interacción entre los estudiantes y los instructores e incluir un mayor número de recursos. Hay que permitir a los alumnos tener roles activos en su aprendizaje y apoyar a diferentes estilos de aprendizaje. Es importante promover el desarrollo de habilidades cognitivas superiores (Moody, 2004).

Los cursos a distancia exitosos tienen tres tipos de interacciones, aprendiz-contenidos, aprendiz-instructor y aprendiz-aprendiz. En el primer caso son las actividades animadas donde los alumnos participan dando las respuestas y logran integrar los conocimientos. Un ejemplo son los cuestionarios de arrastrar y soltar (Kyong-Jee, 2009).

También las actividades prácticas son consideradas interesantes por los estudiantes. Como por ejemplo las interacciones con la aplicación de una fórmula y el uso de un *so* en la solución de un problema. A los alumnos les interesa participar en actividades de aprendizaje de situaciones aplicables al mundo real (Kyong-Jee, 2009).

Los factores asociados con la satisfacción de los alumnos están orientados a lograr el aprendizaje. Chyung y Vacho (2005) identificaron que los participantes consideran útil para lograr sus objetivos en primer lugar los contenidos del curso, los métodos y estilos de enseñanza efectivos, y que los instructores dominen el tema.

Los contenidos tienen que ser prácticos y aplicables en las actividades cotidianas de los alumnos (Chyung y Vachon, 2005). Es decir el estudiante debe darse cuenta de las habilidades adquiridas y emplearlas. Entonces en el diseño instruccional hay que incluir actividades con esta finalidad (Kyong-Jee, 2009).

Como conclusión la deserción se puede clasificar en los factores tecnológicos y académicos. Los primeros se relacionan con la disponibilidad del equipo, el dominio en el uso del correo electrónico, internet, instalación de *Software* y manejo de archivos. Así como la percepción del alumno sobre sus habilidades tecnológicas.

Los aspectos académicos se relacionan con el docente, el alumno y la plataforma. Los tutores necesitan formación en educación a distancia para seguir adecuadamente a los alumnos. La plataforma tiene que ser de fácil acceso y uso. Las instrucciones claras y precisas, evitando la confusión de los participantes. Los contenidos ser útiles en las

actividades cotidianas de los participantes. Por último el diseño de instrucción tiene que evitar la insatisfacción y promover la motivación externa.

Los alumnos tienen que estar motivados a aprender por objetivos. Entre sus características personales se encuentran la administración adecuada del tiempo, la autorregulación y la organización. También deben tener la capacidad de obtener satisfacciones a través de la motivación interna.

El diseño del curso tiene que incluir varias estrategias de enseñanza-aprendizaje. Es necesario un diagnóstico de los estilos de aprendizaje y entregar los contenidos en diferentes formas. Así mismo los materiales interactivos dan mejores resultados (Battalio, 2007).

Motivación

La motivación es el grado de esfuerzo que la persona decide invertir para lograr una meta, puede ser interna o externa. Una persona con motivación interna realiza las actividades para obtener satisfacción personal. Sus principales promotores son el sentimiento de orgullo, los retos, la curiosidad, el control de las metas y las fantasías (Kyong-Jee, 2009).

La motivación externa es secundaria a la consecuencia de sus actos, premio o castigo. Hay polémica respecto cual de las dos es mejor para lograr un aprendizaje significativo. En conclusión no podemos utilizar un solo tipo de motivación, es prudente tener un equilibrio de ambas (Kyong-Jee, 2009).

La motivación externa ayuda a terminar los cursos. Al no existir presión o motivadores externos se olvida concluir las actividades, dejándolas siempre en un lugar secundario (Kyong-Jee, 2009).

Uno de los mejores fundamentos en un proceso de enseñanza aprendizaje es mantener a los alumnos motivados y entusiasmados. Los cursos extraordinarios requieren alumnos motivados. La motivación se refiere al deseo, intensidad, dirección y persistencia del esfuerzo para completar una tarea (Naeem, Gulzar, Rehman, y Sarfraz, 2011).

A continuación se realizara una breve explicación de la teoría del placer-dolor. Posteriormente se expondrá la importancia de las relaciones interpersonales en la motivación de los alumnos. Por último estudiamos algunas teorías relacionadas con la motivación y el medio ambiente.

Teoría Placer-Dolor.

La motivación es un elemento indispensable en la ejecución de cualquier tarea, está compuesta por dos factores. El primero es obtener un resultado favorable, como lograr una meta, obtener reconocimiento por otros, aumento de sueldo o ascenso en el trabajo. El lado negativo es evitar un castigo, desaprobación o pérdida económica. El segundo es la percepción del alumno de obtener el pago justo al esfuerzo realizado. Por tanto se recomienda evitar contenidos inapropiados y actividades exhaustivas sin objetivos claros (Jun, 2005).

La motivación está determinada por la necesidad, los satisfactores y los incentivos. La necesidad es una falta de equilibrio fisiológico o psicológico. Los satisfactores calman las necesidades. Por último los incentivos equilibran nuevamente las necesidades fisiológicas y psicológicas (Naeem, Gulzar, Rehman, & Sarfraz, 2011).

Las personas tenemos diferentes necesidades y por lo tanto metas. Lo anterior condiciona comportamientos distintos. El principio de la teoría placer-dolor es que los individuos tienen la tendencia a evitar el dolor. El esfuerzo utilizado para evitar el sufrimiento indica el nivel de motivación (Naeem, Gulzar, Rehman, & Sarfraz, 2011).

En un extremo de la teoría se encuentra el dolor y en el otro el placer. La evaluación se realiza en cinco niveles, se otorgan calificación de 0 al más bajo y 10 al más alto. Los individuos realizan esfuerzos para subir de nivel.

La teoría tiene los siguientes principios. Los individuos presentan dolor cuando no están cubiertas sus necesidades básicas y solo se puede soñar con lograr el placer absoluto. Al llegar a un nivel las personas satisfechas se quedan ahí en su área de confort. Las personas no satisfechas buscarán ascender de nivel y cada logro genera sensación de bienestar (Naeem, Gulzar, Rehman, & Sarfraz, 2011).

Maslow jerarquizó las necesidades en cinco niveles. Las necesidades básicas son fisiológicas como el hambre, la sed y el sexo. Ascendiendo en la escala otras necesidades son la seguridad, el sentido de pertenencia, el amor y la autoestima. Se espera que los individuos cubran primero las necesidades elementales y asciendan al

lograrlo. Sin embargo no es estrictamente necesario, algunas personas buscaran satisfacer necesidades de niveles superiores (Huang & Hsu, 2009).

Las personas que buscan ascender al nivel superior y no lo logran, se enfrentan a dos escenarios, complacencia o insatisfacción. En el primer caso se mantienen sin cambio y alcanzan su zona de confort. Se encuentran cómodos con su situación, sus aspiraciones están cubiertas y no tienen presiones. En el segundo caso no ascender a un nivel superior crea ansiedad. Estas personas al presentar ansiedad constante desarrollan depresión y requieren ayuda médica. Finalmente si no se resuelve mostrara alteraciones de la conducta y puede llegar a cometer actos criminales (Naeem, Gulzar, Rehman, & Sarfraz, 2011).

Naeem (2011) coincide en los satisfactores básicos como la comida, la casa y el bienestar para la familia. En el siguiente nivel localiza la salud y el vestido. Los amigos, la educación, el trabajo y el desarrollo profesional asociados con las relaciones interpersonales se encuentran en el nivel superior.

Relaciones interpersonales.

Las relaciones interpersonales son importantes en la vida académica de las personas. Se pueden definir como la relación o comunicación entre personas, especialmente en el aspecto emocional (Martin & Dowson, 2009).

Las relaciones interpersonales positivas son necesarias para el funcionamiento adecuado de los humanos, producen felicidad y permiten tolerar el estrés. A través de ellas las personas reciben ayuda, apoyo emocional y realizan actividades colaborativas.

También son importantes en el desarrollo social, emocional y en la motivación (Martin & Dowson, 2009).

La motivación también se puede definir como una serie de emociones y pensamientos que influyen directamente en la conducta y las relaciones interpersonales afectando ambas. La interacción social ayuda a los individuos a identificarse y pertenecer a un grupo particular. En el contexto académico el tutor puede potenciar la adquisición de valores (Martin & Dowson, 2009).

Otra parte de este proceso es la hipótesis de "necesidad de pertenencia". Sostiene que los seres humanos necesitan mantener un mínimo de relaciones interpersonales significativas. Cuando cubren la necesidad de pertenencia tienen una respuesta emocional positiva. En consecuencia los alumnos aceptan los retos, tienen mejor autorregulación y autoestima (Martin & Dowson, 2009).

Teorías de motivación y medio ambiente.

Algunas teorías de la motivación relacionadas con el medio ambiente son: 1) de la causa o atribución, 2) expectativa de éxito con el esfuerzo, 3) de los objetivos o metas, 4) autodeterminación, auto eficacia y autoestima (Martin y Dowson, 2009).

De acuerdo a la teoría de la causa, el origen al cual los individuos atribuyen los resultados tiene un impacto en su desarrollo cognitivo posterior. Generalmente atribuyen el fracaso a la suerte, la dificultad de las tareas, falta de capacidad y esfuerzo insuficiente (Martin y Dowson, 2009).

En la educación en línea un alumno que tiene confianza en su habilidad para el manejo de la tecnología, desarrolla una actitud positiva ante la plataforma educativa. El mismo caso se presenta en los estudiantes con participación activa en las redes sociales. La interacción en la plataforma y la comunicación en los foros será un éxito, además de tener un sentido de pertenencia.

La teoría de la expectativa de éxito con el esfuerzo, propone que la motivación individual es proporcional a la probabilidad de éxito percibida por el individuo (Martin & Dowson, 2009; Wigfield, 2000). Los estudiantes con antecedentes de un buen desempeño en un curso de educación a distancia tienen menos riesgo de desertar. Así mismo en el diseño se deben evitar los cursos extensos o exhaustivos, percibidos por los asistentes como imposibles.

Las expectativas y los valores influyen directamente en la decisión de realizar la tarea y también influyen en el resultado, esfuerzo y persistencia. Se encuentran determinados por la percepción de la dificultad de tareas semejantes realizadas con anterioridad (Wigfield, 2000). Tareas comunes como haber enviado un correo electrónico o participado en una red social así como la intención de hacerlo son la diferencia de una participación exitosa en la educación a distancia.

Los valores se refieren a la utilidad de la tarea. El logro será mejor valorado cuando el aprendizaje influye en las actividades actuales o futuras de los individuos. El costo se relaciona con el tiempo necesario para completar la actividad, interferencia con otra actividad y el esfuerzo (Wigfield, 2000).

La teoría de los objetivos asume que los objetivos son representaciones cognitivas de lo que el estudiante debe lograr y explican por qué se debe realizar la tarea. Deben ser accesibles y prácticos para que pueden ser valorados por los alumnos y los tutores (Pintrich, 2000).

Esta teoría también se puede orientar al significado que los estudiantes perciben de la sociedad respecto a su desempeño y sus acciones, donde distinguen interpretaciones de aprobación y rechazo. Así cuando los alumnos al participar en una actividad obtienen reconocimiento continúan en el curso, pero también pueden no desertar para evitar la desaprobación o el enojo de su contexto social (Martin & Dowson, 2009).

La teoría de la auto determinación se apoya en las relaciones interpersonales, la competencia y la autonomía. Las relaciones interpersonales dependen de la comunicación y sentido de pertenencia con otras personas. Contar con redes de apoyo brinda seguridad emocional y le permite al estudiante interactuar activamente en su medio ambiente (Martin & Dowson, 2009).

También en la teoría de la auto determinación se incluyen las actitudes de los alumnos a los retos, tener una talante positivo ayuda a superarlos. También la autonomía y la competencia favorecen el establecimiento de expectativas mayores y motivan a las personas a lograrlas.

En este mismo orden de ideas, las relaciones interpersonales influyen positivamente en la generación del sentimiento de auto eficacia. El reconocimiento de

los logros individuales por el tutor o los pares da una percepción positiva a las personas y les genera confianza. En la educación en línea el trabajo colaborativo contribuye a reconocer los logros personales y grupales (Martin & Dowson, 2009).

La teoría de la auto eficacia se refiere a la percepción individual sobre la capacidad para realizar con éxito una tarea, así como el impacto que tiene en su motivación y logros. Los individuos auto eficaces tienen la capacidad de buscar estrategias alternativas cuando no logran su objetivo inicialmente. Logran mantener niveles altos de esfuerzo y persistencia, así como enfrentar situaciones problemáticas (Martin & Dowson, 2009).

Las personas que persisten esforzándose por lograr una meta eventualmente eliminan los obstáculos. Los individuos con miedo a realizar la actividad dejan de intentarlo y adquieren una conducta defensiva. Entonces para lograr la sensación de auto eficacia hay que poseer una experiencia previa, observar a otras personas realizar la actividad con éxito y persuadirse que uno posee la capacidad para lograr cumplir la tarea (Bandura & Adams, 1977).

En la educación a distancia se aplica la teoría de la auto eficacia en el diseño instruccional a través del aprendizaje basado en problemas. Es un método basado en el principio de usar problemas para la adquisición de nuevos conocimientos. En este modelo el trabajo es colaborativo con grupos conformados por 5 a 8 estudiantes (Santillán-Campos, 2006).

En la teoría de la autoestima, se protege y fomenta la confianza en la persona. La autoestima del estudiante depende de su desempeño académico y competitivo previo (Martin & Dowson, 2009).

Se requiere un mínimo de autoestima para tener confianza y cumplir con los objetivos de las tareas. Sin embargo en ocasiones por mantenerla, protegerla o aumentarla, las personas eluden su responsabilidad buscando pretextos por no obtener los resultados. También la excesiva confianza en las habilidades propias, puede llevar a los participantes a menospreciar las acciones de los compañeros. Por último puede ser difícil aceptar las críticas y los esfuerzos se dirigen a rebatir las ideas en lugar de utilizarlo para mejorar el trabajo (Crocker & Nuer, 2003).

En los cursos a distancia los alumnos deben estar motivados. Para lograrlo los asistentes tiene que tener cubiertas sus necesidades fisiológicas y presentar una necesidad psicológica. Las actividades del curso han de ser viables, en caso contrario los participantes cometerán actos de deshonestidad académica. Por último el resultado de la tarea deber ser útil y con una recompensa adecuada.

Las relaciones personales son importantes en desarrollo del sentido de pertenencia para lo cual es necesario mantener redes sociales positivas y apoyos afectivos. La autoestima, auto eficacia y la autodeterminación del individuo son afectados por las opiniones de su medio ambiente. Los tutores tienen la oportunidad de influir positivamente motivando a sus alumnos.

Distancia Transaccional

La educación a distancia se caracteriza por la separación del profesor y el alumno. También por la existencia de una organización donde se planean y preparan las actividades, y se brinda apoyo a los estudiantes.

La teoría de la distancia transaccional es un concepto pedagógico. Describe el medio ambiente y las relaciones entre el tutor - aprendiz cuando se encuentran separados en espacio y tiempo. Se pueden clasificar en estructura, interacción y autonomía del estudiante (Moore, 1997).

Originalmente la comunicación era de dos vías y los estudiantes aprendían de forma aislada. La evolución de las TICs ha permitido el nacimiento de comunidades virtuales. Permitiendo la aplicación de las teorías constructivistas y de aprendizaje colaborativo. Los avances en la Web 2 con el desarrollo de los blogs, wikis, redes sociales y mundos virtuales permite la interacción entre los participantes de los cursos en línea (Benson & Samarawickrema, 2009).

Estructura.

La teoría de distancia transaccional es una forma de analizar el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación a distancia. Es un principio psicológico más que geográfico que considera la separación entre los alumnos y entre los alumnos y el profesor (Benson & Samarawickrema, 2009; Moore, 1997).

El dialogo ocurre entre el tutor y los alumnos al solicitar una actividad y obtener la respuesta. El dialogo debe ser propositivo, constructivo y de valor para ambas partes. El objetivo del dialogo en la educación es mejorar la comprensión del estudiante. Está

determinado por la corriente epistemológica utilizada por el grupo responsable del diseño del curso. También por la personalidad de los participantes, los contenidos del curso y el medio ambiente (Moore, 1997).

La estructura del curso expresa la flexibilidad o rigidez del programa, objetivos, estrategias de enseñanza-aprendizaje y métodos de evaluación. Determina el grado en que el programa se puede acoplar a las necesidades de los aprendices. En la educación a distancia el aprendizaje rara vez es individual, se trata de un proceso colaborativo. El programa y los materiales favorecen el dialogo entre los expertos y los alumnos (Moore, 1997).

Un balance adecuado entre la estructura y el dialogo del instructor con los alumnos es fundamental en el éxito de los cursos a distancia. El principal objetivo de estructura es la satisfacción del estudiante en el ambiente en línea. Es mejor ajustar la estructura para permitir mayor flexibilidad de los contenidos y aumentar el dialogo (Benson y Samarawickrema, 2009).

Interacción.

La interacción en la distancia transaccional se puede clasificar en tres: el instructor y el aprendiz, el aprendiz y los contenidos y entre los aprendices. Se puede agregar también la interacción entre el aprendiz y la interfaz. De estas variables, la interacción entre los aprendices es la más importante, seguida por la interacción entre el instructor y el aprendiz (Benson y Samarawickrema, 2009).

La interacción frecuente entre los tutores y los estudiantes en los programas de educación a distancia mejora las actitudes de los participantes. La comunicación favorece el análisis completo del programa académico, mejorar el desempeño, incrementar la retención y genera la creación de comunidades de conocimiento (Fallon, 2011).

Así mismo propicia la motivación y el sentido de pertenencia y permite la retroalimentación oportuna, ayuda a los estudiantes a estructurar el conocimiento e identificar las prioridades (Fallon, 2011).

También los profesores pueden identificar el nivel de conocimientos y comprensión de los estudiantes. Les permite hacer cambios en las estrategias instruccionales, los contenidos y asegurarse que la información llega claramente a los estudiantes (Fallon, 2011).

La comunicación en la educación a distancia puede funcionar como un mecanismo de coordinación indirecta entre los participantes para estimular otra acción. El título y la estructura del mensaje de un foro es un signo. Los alumnos pueden ser motivados a participar o alejarse si la estructura es poco clara o complicada (Dron, 2005). Los signos en los cursos de educación a distancia afectan la distancia transaccional.

Desde el crecimiento de la educación a distancia a final de la década de los noventa se ha reconocido la importancia de la interacción colaborativa y las comunidades de aprendizaje. Ambas son necesarias para brindar experiencias exitosas a

los estudiantes. La Web 2 ha permitido su evolución favoreciendo la interacción entre los pares y estudiante-instructor (Battalio, 2007).

Por tanto los cursos a distancia deben ser más interactivos que los cursos presenciales. Las experiencias colaborativas y las variables sociales de comunicación favorecen el compromiso de los alumnos con la educación a distancia. Los organismos acreditadores de la educación a distancia ponderan de forma importante la interactividad al evaluar los cursos (Battalio, 2007).

Sin embargo la evaluación del trabajo colaborativo en los cursos en línea es compleja. Algunos estudiantes reportan experiencias negativas con esta actividad y haber logrado menor aprendizaje. El efecto puede estar relacionado con una metodología inapropiada, demasiada información o frustración por no tener la competencia de trabajo en equipo (Battalio, 2007).

En una investigación realizada en 2007, Battalio (2007) creó dos versiones del mismo curso, una de ellas requería interacción entre pares, alumno-instructor y realizar dos trabajos colaborativos. En la otra se mantenía la interacción en niveles mínimos. Se evaluó la eficiencia terminal del curso, la seguridad y satisfacción de los alumnos. Los resultados fueron iguales en ambos grupos.

Sin embargo la interacción es indispensable para el éxito de la educación a distancia. Pero exactamente ¿Qué tipo de Interacción? Con la entrada del internet y la tecnología a la vida cotidiana, contar con equipos más accesibles y mejor funcionalidad los conceptos de la educación a distancia va a cambiar nuevamente.

Poco a poco los estudiantes interactúan mejor con la tecnología. Las personas tienen mayor familiaridad con el uso del internet, el correo electrónico y las computadoras. El siguiente paso es hacer accesibles los materiales de los cursos y las interacciones entre compañeros e instructores en los equipos móviles. (Battalio, 2007).

Entonces ahora que la población tiene un mejor dominio de las TICs, Battalio (2007) sugiere dos tipos de interacciones exclusivamente, instructor-estudiante y con el diseño del curso.

Autonomía.

El término autonomía describe el proceso donde el estudiante elige los programas y contenidos necesarios para alcanzar sus objetivos. Así como realizarlo utilizando sus estrategias y bajo su control. Lo ideal es una persona emocionalmente independiente del instructor que no necesita la intervención de otros actores para lograr sus objetivos. Esta conducta debería ser natural en los adultos. Sin embargo el aprendizaje se ha logrado tradicionalmente de forma dependiente, por lo tanto no están preparados para la autorregulación y el autocontrol. El instructor tiene la obligación de ayudarlos adquirir estas habilidades (Moore, 1997).

Aparentemente el propósito de la educación es lograr formar aprendices autónomos. Sin embargo las personas tienen diferentes necesidades a través del tiempo y contextos. En algunas ocasiones renunciar al control será la mejor opción y en otros los mejores procesos de enseñanza aprendizaje serán altamente estructurados con poco diálogo (Dron, 2005).

El dialogo y la estructura tienen una relación inversa. La estructura representa el control del profesor mientras el dialogo incorpora el control y autonomía del estudiante. La autonomía del estudiante es particularmente importante en los ambientes de la Web 2.0, donde existen oportunidades de colaboración. Los aprendices recuperan, comparten y evalúan la información para crear el conocimiento (Benson & Samarawickrema, 2009; Horzum, 2011).

El control representa la cuarta variable en la teoría de la Distancia Transaccional. En algunas ocasiones el profesor elige y en otras el alumno. La forma de tomar estas decisiones es el control transaccional. Al igual que el dialogo y la estructura, a mayor control del tutor, menor autonomía del alumno (Horzum, 2011).

Los estudiantes novatos en educación a distancia requieren en los primeros cursos niveles bajos de autonomía y altos de estructura del curso. En el diseño son convenientes las agendas con fechas rígidas. Los tutores inician con una intervención frecuente en los foros de discusión, participando activamente en el proceso y los contenidos. Es recomendable en estos primeros foros analizar los temas más complejos donde es necesario mayor apoyo. Paulatinamente la participación del tutor disminuye, permitiendo mayor autonomía a los alumnos (Hlapanis & Dimitrakopoulou).

El tutor debe estar consciente de su intervención sobre todo cuando los alumnos son novatos en la modalidad. Su participación debe guiar el desarrollo de los contenidos, mantener el progreso alineado con los objetivos de aprendizaje, realizar retroalimentaciones oportunas y enviar mensajes de motivación.

Los cursos tienen que ser diseñados utilizando todos los recursos de las TICs. Los contenidos deben entregarse utilizando diferentes formas para lograr mantener motivados a los estudiantes. También la estructura tiene que ser flexible incluyendo actividades colaborativas y agendas de acuerdo a las necesidades de los participantes.

La autonomía de los estudiantes estará supeditada al contexto y las características personales. En algunos ambientes el asistente puede progresar de forma independiente y lograra los objetivos propuestos. Sin embargo debe tener competencias de autorregulación, autocontrol y de administración del tiempo.

Capítulo 3. Metodología.

La presente investigación busco especificar los perfiles de las personas que desertaron o no aprobaron el cursos de educación a distancia del IMSS. Pretendio recoger información de las variables asociadas al abandono de las actividades académicas en línea. (Hernández-Sampieri, Fernandez-Collado, y Baptista-Lucio, 2010).

En los estudios sobre la deserción en los cursos de educación a distancia los investigadores nacionales y extranjeros han identificado factores asociados con los alumnos, docentes y la plataforma. Hay diferencias en los resultados de las diferentes instituciones educativas, quizás por ser distintos contextos.

La diversidad en las expectativas de los usuarios obliga a identificar las causas en cada ambiente en particular. Así mismo iniciar estrategias adecuadas a cada lugar con la finalidad de incrementar la eficiencia terminal.

En este capítulo se presenta la metodología propuesta para realizar el trabajo de investigación sobre los factores asociados con la deserción de un curso de educación a distancia en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). Para lograrlo se desarrollan temas los siguientes, enfoque metodológico y justificación; Diseño de la Investigación; participantes e instrumentos de recolección de información.

Enfoque metodológico

Se propuso utilizar un enfoque cuantitativo para recolectar a través de encuestas datos numéricos, aplicando alcances descriptivos y explicativos. La recolección de los datos siguió un método estandarizado a través de la aplicación de cuestionarios. Se midieron los factores de autorregulación, competencias tecnológicas y de trabajo autónomo en los estudiantes. Posteriormente se compararon los resultados entre los estudiantes que aprobaron y los reprobados del curso educación a distancia en el IMSS. Los resultados fueron analizados a través de métodos estadísticos para lograr generalizar los resultados (Hernández-Sampieri, et. al, 2010).

Referente a los alcances, las investigaciones pueden ser exploratorias, descriptivas, correlacionales o explicativas. Los estudios exploratorios preparan el camino y anteceden al resto de los enfoques. En el caso de los descriptivos dan la información para realizar investigaciones explicativas. Estas últimas ayudan a determinar las causas de los problemas o evalúan las soluciones (Hernández-Sampieri, et al., 2010).

La deserción en los cursos de educación a distancia es un tema ampliamente investigado. La revisión de la literatura permite identificar el problema y abarca diferentes perspectivas. Se han determinado las tendencias, ambientes, contextos y situaciones de estudio y las relaciones entre las diferentes variables (Hernández-Sampieri, et al., 2010). Estos estudios exploratorios han preparado el camino para realizar investigaciones con mayores alcances.

La finalidad fue determinar las causas porque los alumnos en formación no aprobaron el curso de educación a distancia. Se determino, midiendo las diferencias entre los alumnos que aprobaron el curso y los que los reprobados. La calificación no aprobatoria es menor a 6 y los alumnos que desertan fueron registrados como no aprobados.

La investigación inicio con un enfoque descriptivo y se incluyo una parte correlacional. El primer paso fue identificar los factores en los alumnos en formación y posteriormente se describio la asociación entre las variables.

Diseño de la Investigación

El diseño de investigación se seleccionó en base a las preguntas de investigación planteadas. Se propuso aplicar un diseño de tipo no experimental transeccional. Los datos fueron recolectados en un solo momento. El propósito fue describir variables y determinar la interrelación (Hernandez-Sampieri, et al., 2010)

Se trato de un estudio no experimental porque las variables independientes ocurren, no es posible modificarlas y no son susceptibles de manipulación. Los fenómenos fueron observados en su contexto natural y posteriormente evaluados. (Hernandez-Sampieri, et al., 2010).

En los diseños transeccionales correlacionales causales se busca establecer asociaciones entre variables sin precisar causalidad. En primer lugar se describen las variables individuales para posteriormente establecer relaciones (Hernandez-Sampieri, et al., 2010).

Es un diseño correlacional porque en la investigación se planteo determinar el perfil de los alumnos de los cursos de educación a distancia del IMSS, sin intervenir. La recolección de los datos fue única al inicio del curso a distancia. . La intención fue conocer las variables demográficas, de autorregulación, competencias tecnológicas y trabajo autónomo. Al finalizar el curso se registraron las personas que no aprobaron y las que finalizaron estableciendo la relación entre variables (Hernandez-Sampieri, et al., 2010).

Las relaciones se reconstruyeron a partir de las variables independientes para realizar un estudio prospectivo. De esta manera se determino las diferencias en cada grupo (Hernandez-Sampieri, et al., 2010).

Selección de la muestra

De acuerdo a los objetivos planteados la unidad de análisis de la investigación fue un curso de educación a distancia impartido en el IMSS. Para ello se busco el apoyo de la División de Innovación de la Coordinación de Educación en Salud del IMSS encargada de la administración de los cursos de educación a distancia y de la División de Programas que imparte algunos cursos.

Las especificaciones de la población fueron alumnos en formación del Instituto Mexicano del Seguro Social inscritos en los cursos de educación a distancia en la plataforma *MOODLE* de la Coordinación de Educación en Salud del mismo instituto. El universo estuvo delimitado por los registros de la inscripción a las actividades en línea

del segundo semestre del 2012 impartidos por la División de Programas de la Coordinación de Educación en Salud.

Se utilizó una muestra de tipo no probabilístico relacionada con las características de la investigación. Los criterios del estudio fueron incluir todos los alumnos inscritos en el curso de educación a distancia impartido en el segundo semestre del 2012 por la División de Programas de la Coordinación de Educación en Salud del IMSS.

Aunque las muestras no probabilísticas no intentan ser representativas. Hernandez-Sampieri, et al. (2010) recomienda en los estudios transversales para generalizar los resultados, utilizar 30 casos por grupo o segmento del universo. Esta decisión tiene como inconvenientes que no se calculan el error estándar y el nivel de confianza. De ahí que los resultados pueden tener un valor limitado porque la estadística inferencial se basa en la teoría de la probabilidad.

Hernandez-Sampieri, et al., (2010) destaca que las muestras no probabilísticas no son privativas de los estudios cualitativos. Se seleccionó a una población con el mismo perfil o bien que compartan rasgos similares. Este tipo de muestra se conoce como homogénea y el propósito es centrarse en un grupo específico.

Instrumento

A través de una encuesta se midieron las variables para obtener datos cuantitativos (Apendice A y B). El instrumento está formado por cuatro cuestionarios conformados por preguntas cerradas que permitieron caracterizar a los alumnos en formación (ver tabla 1).

Tabla 1

Instrumentos de investigación

Enfoque	Instrumento	Designación
Cuantitativo	Cuestionario	Información demográfica
Cuantitativo	Cuestionario	Autorregulación
Cuantitativo	Cuestionario	Competencias tecnológicas
Cuantitativo	Cuestionario	Autonomía

Cuestionario: información demográfica.

A través de un cuestionario de preguntas cerradas se registraron la edad, género, escolaridad, promedio final y año de graduación de la licenciatura, especialidad, maestría o doctorado y categoría contractual. Se preguntó el antecedente de haber participado en cursos de educación a distancia y si lo concluyó (Apendice A).

Cuestionario: Autorregulación Académica.

Para la recolección de los datos se utilizó el cuestionario de Autorregulación Académica propuesto por Decy y Ryan (2000), traducido al español y validado en México por Caso (2010). El instrumento se conforma por treinta y dos reactivos con cuatro opciones de Likert en cuatro componentes: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada. Evalúa los estilos de regulación de la conducta académica desde el control externo a la autonomía, un puntaje alto representa una mayor orientación a la autorregulación.

El instrumento fue aplicado a 5 994 estudiantes de tercero de secundaria del estado de Baja California. El objetivo fue obtener las propiedades psicométricas del Cuestionario. Los reactivos obtuvieron coeficientes de correlación punto biserial

superiores a 0.20, los criterios de bondad de ajuste interno y externo fueron entre 0.50 a 1.50, y los índices de dificultad entre 0.64 y 0.72 (Caso-Niebla, Varga, Contreras-Niño, Rodríguez-Macias, & Urias-Luzanilla, 2010).

Con el método de análisis de componentes principales se analizó la validez de constructo y se agruparon los reactivos en cinco factores, recreación en el trabajo escolar, orientación al logro, orientación al cumplimiento de expectativas del profesor, orientación al cumplimiento de expectativas sociales, evitar la culpa y vergüenza (tabla 2). El análisis de alfa de Cronbach dio un resultado global de 0.92 (Apéndice A) (Caso-Niebla, Varga, Contreras-Niño, Rodríguez-Macias, & Urias-Luzanilla, 2010).

Tabla 2

Agrupación por factores del Cuestionario de Autorregulación.

Factor	Nombre	Reactivos
1	Recreación en el trabajo escolar	3, 7, 13, 15, 19, 22 y 29
2	Orientación al logro	5, 8, 11, 16, 21, 23,30 y 31
3	Orientación al cumplimiento de expectativas del profesor	1, 10, 17, 24 y 26
4	Orientación al cumplimiento de expectativas sociales	2, 6, 9, 14, 20, 25 y 28
5	Evitación de culpa y vergüenza	4, 12, 18 y 29

Cuestionario: competencias tecnológicas.

El cuestionario de competencias tecnológicas se fundamenta en los trabajos de Davis (1989) donde la percepción de la facilidad de uso tiene un impacto positivo en la percepción de la utilidad. El cuestionario explora la disponibilidad de infraestructura tecnológica, uso general y particular de las tecnologías de la información, tiempo siendo usuario de internet, frecuencia de acceso a internet, actividades realizadas a través de

internet y correos electrónicos enviados y recibidos por semana (Padilla-Melendez & Garrido-Moreno, 2006).

El instrumento tiene seis preguntas (tabla 3). Las repuestas en el factor de disponibilidad de infraestructura tecnológica y de uso de las tecnología de la información son dicotómicas (positiva o negativa). La frecuencia de uso de internet se evalúa con tres preguntas de opción múltiple de una sola respuesta (Apéndice A) (Padilla-Melendez & Garrido-Moreno, 2006).

Tabla 3

Agrupación por estrategias del Cuestionario competencias tecnológicas.

Estrategias	Nombre	Reactivos
1	Disponibilidad.	1, 2 y 3
2	Uso de tecnologías	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 y 18
3	Frecuencia de uso	19, 20, 21 y 22

Cuestionario: Estrategias de Trabajo Autónomo.

El instrumento explora los comportamientos de los alumnos en las tareas de aprendizaje autónomo. Se puede definir como la modalidad de aprendizaje donde el estudiante toma la responsabilidad de la organización de su trabajo y la adquisición de diferentes competencias a su propio ritmo. Las acciones son tomar el control, planear, realizar y evaluar el proceso de aprendizaje (Lopez-Aguado, 2010).

A través de este cuestionario se evaluaron las competencias para aprender, competencias para el uso adecuado de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y competencias para el trabajo cooperativo y colaborativo. El

instrumento inicial contenía 55 reactivos donde se expresan acciones que pueden ser realizadas. Las respuestas utilizan una escala tipo Likert con cinco opciones, nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces y siempre (Lopez-Aguado, 2010).

El cuestionario se aplico a 805 estudiantes de la Universidad de León. De los 55 reactivos iniciales, se eliminaron 10 y el instrumento final tiene 45 reactivos con índices de dificultad entre 75 y 95%. El resultado del coeficiente de Cronbach fue de 0.898 (Lopez-Aguado, 2010).

A través del análisis de componentes principales se exploró la validez de constructo. También con este proceso se determinó la presencia de seis estrategias: ampliación, colaboración, conceptualización, planificación, preparación de exámenes y de participación (tabla 3). Esta escala tiene una elevada consistencia interna y las seis estrategias son claras, tienen contenido uniforme y discriminan correctamente (Apéndice A) (Lopez-Aguado, 2010).

Tabla 4

Agrupación por estrategias del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo.

Estrategias	Nombre	Reactivos
1	Ampliación.	8, 9, 14, 16, 18, 19, 25, 40 y 45
2	Colaboración.	15, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 31, 33, 37 y 38.
3	Conceptualización.	3, 5, 6, 7, 11, 13, 32 y 43.
4	Planificación.	10, 12, 17, 39, 44
5	Preparación de exámenes.	20, 29, 34, 35, 36 y 42
6	Participación	1, 2, 4, 28, 30 y 41

Procedimiento en la aplicación de instrumentos

Como se puede observar en la figura 1, con base en el enfoque cuantitativo las actividades de la investigación se organizaron en dos fases independientes.

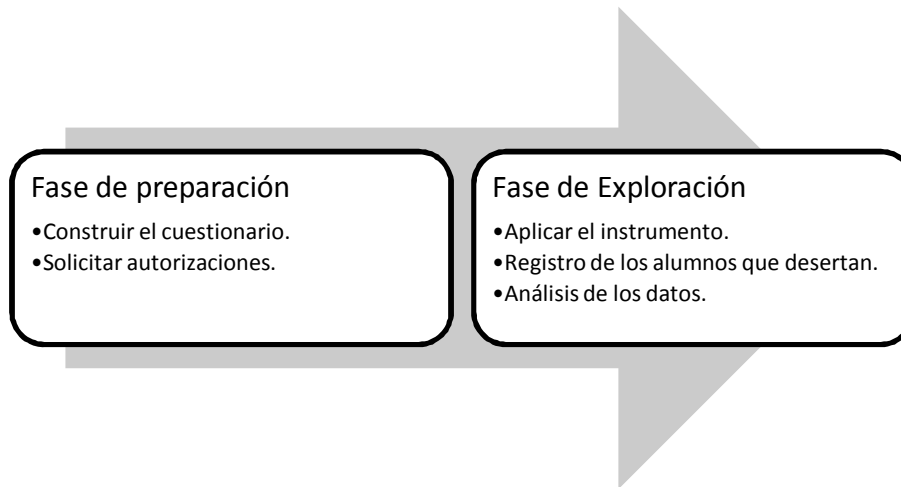


Figura 1. Etapas del proceso de investigación.

Fase de preparación.

En un sitio Web (*Survey Monkey*) dedicado a distribuir encuestas en red, se creó el cuestionario. En la primera página se les invitó a participar, se explicó el objetivo y el tiempo necesario para responder la encuesta. Cada uno de los cuestionarios se desarrolló en páginas independientes. De esta forma en cada página se exploraron los datos demográficos, autorregulación, competencias tecnológicas y trabajo autónomo. En total fueron cinco páginas.

Es necesario señalar que se solicitó el consentimiento de las autoridades de la Coordinación de Educación en Salud del IMSS para tener acceso a las direcciones de

correo electrónico de los alumnos. Los datos se encontraban en el registro de inscripción al curso de formación a distancia del IMSS.

Fase de exploración.

En la primera semana del curso a los alumnos que aceptaron participar se les envío la liga de la encuesta. Se inhabilito el acceso a la encuesta tres semanas después del inicio del curso. Los resultados de las encuestas fueron exportados a un documento de Excel.

Durante el desarrollo del curso se realizo el seguimiento de los participantes. Al finalizarlo se identificaron aquellos que no aprobaron. Los datos se registran en el documento de Excel y posteriormente se realizo el análisis.

Cronograma de actividades

Se realizaron los trabajos de investigación en un periodo de 9 meses. La primera fase se realizo en tres meses y la segunda etapa en seis meses. El reporte final no esta considerado en el cronograma (figura 2).

Actividad	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Fase de preparación	X								
Construir el cuestionario	X								
Solicitar autorizaciones	X								
Prueba piloto		X	X						
Fase de Exploración									
Aplicar instrumentos				X					
Registro de alumnos que desertan					X	X	X	X	
Análisis de los datos									X

Figura 2. Cronograma de actividades del proceso de investigación.

Análisis de datos

Por tratarse de un estudio con diseño cuantitativo se utilizo estadística descriptiva e inferencial. Las respuestas del cuestionario fueron codificadas previo a su aplicación. Los datos se registraron en una matriz. En los renglones se encontraron los sujetos y en las columnas las variables.

Inicialmente se realizo estadística descriptiva. Se comienzo con un análisis de frecuencias, en seguida con medidas de tendencia central (media, moda y mediana) y se terminara con medidas de dispersión (desviación estándar, rangos y percentil).

Para comparar las diferencias entre las personas que no aprobaron y las que finalizan el curso se utilizo la prueba de Chi cuadrada y la t de Student para dos muestras independientes.

Confiabilidad y validez

La confiabilidad es el grado en que la aplicación repetida del instrumento produce los mismos resultados. Se determino utilizando el coeficiente de alfa de Cronbach. En el cuestionario se utilizan el mayor número de reactivos posibles, intentando no sean excesivos para evitar el cansancio (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, y Baptista-Lucio, 2010).

La validez se refiere al grado en que un instrumento mide lo que pretende medir. Los cuestionarios deben tener validez de contenido, de criterio y de constructo (Hernández-Sampieri, et al., 2010).

La validez de contenido refleja el dominio en que el instrumento representa la variable medida (Hernández-Sampieri, et al., 2010). Se midio la autorregulación, la competencia tecnologica y el trabajo autonomo de los participantes. Se utilizaron cuestionarios donde se representan los componentes del dominio a medir utilizados en otros estudios (Caso-Niebla, 2010; Lopez-Aguado, 2010; Padilla-Melendez, 2006).

La validez de criterio compara los resultados del instrumento con algún criterio externo (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, y Baptista-Lucio, 2010).

La validez de constructo se refiere a que tan exitosamente un instrumento mide el concepto teórico. Se tiene mayor confianza en el constructo cuando se han realizado un mayor número de mediciones (Hernández-Sampieri, et al., 2010). El cuestionario de competencias tecnologicas se ha utilizado en diferentes estudios (Padilla-Melendez & Garrido-Moreno, 2006). Los cuestionarios de autorregulación y trabajo autónomo son

instrumentos recientes, pero estan realizados con una metodologia adecuada (Caso-Niebla, , 2010; Lopez-Aguado, 2010)

Aspectos éticos

Los datos de los participantes fueron confidenciales y la encuesta anónima. Sin embargo en el correo electrónico de invitación se solicito su autorización y tenían la opción de ser excluidos definitivamente de la lista de distribución. También se solicito autorización a las autoridades del IMSS.

El enfoque de la investigación fue no experimental transeccional y correlacional. Se selecciono una muestra de tipo no probabilístico obtenida de los participantes de los cursos de educación a distancia del IMSS. Se les aplico un cuestionario de 96 preguntas cerradas a través de un sitio Web especializado en realizar encuestas. Los instrumentos evaluaron las variables demográficas, de autorregulación, de competencias tecnológicas y de trabajo autónomo. Los resultados fueron analizados con métodos estadísticos descriptivos e inferenciales por tratarse de variables nominales, ordinales y de razón.

Capítulo 4: Análisis y discusión de resultados.

La pregunta de investigación es ¿Cuales son los factores asociados con no aprobar el curso de educación a distancia de los alumnos en formación del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS)?

El objetivo es determinar los factores asociados a no aprobar el curso de educación a distancia en las variables demográficas, la autorregulación, las competencias tecnológicas y el trabajo autónomo de los alumnos.

El análisis de los resultados se realizo en el siguiente orden, primero las variables demográficas, seguidas de las variables de referentes a la autorregulación académica, posteriormente las variables de competencia tecnológica y por último lo relacionado con el trabajo autónomo.

En el análisis de los resultados se utilizo el programa Statistical Package for the Social Sciences SPSS. Las variables se analizaron con el siguiente orden. Primero calcularon las estadísticas descriptivas, y posteriormente las frecuencias. Se realizaron las tablas de contingencia con las frecuencias en las filas y se calcularon las estadísticas paramétricas y no paramétricas según el tipo de variable.

La variable independiente, aprobar o reprobar el curso clasifico a los resultados en dos grupos. Las variables dependientes de razón se analizaron con media, mediana, moda, desviación estándar, varianza y rango. Las medias fueron comparadas con la t de student para dos muestras independientes. A las variables dependientes nominales y

ordinales se analizo inicialmente la frecuencia y posteriormente se realizaron tablas de contingencia y se les aplico la prueba no paramétrica de chi cuadrada.

Conforme a lo planeado en la metodología durante las inscripciones al curso de educación a distancia se invito a los participantes a responder la encuesta. El curso está dirigido a médicos graduados inscritos en los cursos de especialización médica. El objetivo es comprender los conceptos básicos del proceso enseñanza aprendizaje en las ciencias de la salud para su educación permanente y superación personal. La actividad académica se realizo del 16 de octubre al 31 de diciembre del 2012. La duración fue de 70 horas con una matrícula de 315 médicos en formación de 8 hospitales del Instituto Mexicano del Seguro Social.

Se enviaron 315 encuestas, respondieron 98 personas, 4 parcialmente y 94 de forma completa. Cinco personas solicitaron ser excluidos de la investigación y dos correos electrónicos fueron devueltos. Se analizaron las respuestas de 96 personas, dos más fueron eliminadas por no haber respondido ninguna pregunta.

Variables demográficas

En los últimos años se ha vivido una revolución tecnológica que ha modificado los escenarios laborales y educativos. De esta manera las personas se agrupan según sus características en nativos, inmigrantes y analfabetas digitales. Los nativos digitales es la generación compuesta por las personas que han crecido y desarrollado en un medio repleto de tecnología. En cambio los inmigrantes digitales se han adaptado a la

tecnología y han realizado un proceso de acercamiento al nuevo entorno. De ahí que conocer las características demográficas de los alumnos nos puede ayudar a predecir su desempeño.

Las variables demográficas fueron la edad, tiempo promedio transcurrido en años desde el último grado que obtuvo y el promedio final en este curso. También se investigó el sexo y la escolaridad. Las tres primeras variables se analizaron con media, mediana y moda como medidas de tendencia central y como medidas de dispersión se calcularon la desviación estándar, el mínimo y máximo.

Participaron en la investigación 96 personas. La edad promedio de los participantes es de 28.9, el tiempo transcurrido desde su graduación hasta el inicio del curso de educación a distancia fue 3.01 años y el promedio final de 87.95% (Tabla 5). Fueron 56 mujeres (58.3%) y 40 hombres (41.7%).

Tabla 5

Variables demográficas.

<i>Variables</i>	<i>Media</i>	<i>Mediana</i>	<i>Moda</i>	<i>Desv. Stand</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
Edad.	28.91	28	28	2.53	25	38
Tiempo transcurrido desde su graduación hasta el inicio del curso en años.	3.013	3	2	2.30	0	12
Promedio Final	87.95	89	90	6.14.	56	98

Se dividió a los 96 participantes en dos grupos, aprobados y reprobados, el 80.2% aprobaron el curso. La edad promedio de los aprobados fue de 29.12 años y de los reprobados 28.05 (t 0.97). Aprobaron 78.57% de las mujeres y 82.5% de hombres (p= 0.634).

El último grado académico del 58.3% fue licenciatura, 34.4% especialidad y 7.3% subespecialidad. Aprobaron el curso el 82% de los licenciados, 78% de los especialistas y 71% de los subespecialistas. La diferencia no es significativa ($p = 0.77$), sin embargo se observa una disminución de 11% en el interés por participar en los procesos de educación a distancia en los participantes con mayor formación académica.

El tiempo transcurrido en años desde la graduación de su último grado al inicio del curso en promedio fue de 3.01 para los aprobados y 3 para los no aprobados ($t = 0.948$). Referente al promedio final del último proceso de formación los aprobados tienen en promedio 88.36 y los no aprobados 86.31 ($t = 0.195$).

De los 96 participantes 24 (25%) tienen el antecedente de haber participado en un curso de educación a distancia, de ellos 18 (75%) aprobaron. Los 72 participantes que no habían tenido contacto con la educación a distancia terminaron satisfactoriamente el curso 59 (61.5%), aunque hay una diferencia de 14% entre los aprobados y reprobados, no es significativa ($p = 0.460$).

Las variables demográficas son semejantes en los dos grupos. Se trata de una población homogénea sin diferencias significativas en la edad, sexo, promedio de calificación en estudios previos y años transcurridos desde su último proceso educativo.

Autorregulación Académica

El aprendizaje es más efectivo y significativo cuando el alumno se auto regula. La autorregulación está influida por la motivación. Así entonces participan en ella las

presiones sociales, realizar acciones para evitar la culpa y la ansiedad y también para sentirse orgulloso por los logros obtenidos.

Expresado de otra forma, la autorregulación hace referencia a procesos afectivos y motivacionales requeridos por los estudiantes para adquirir nuevos conocimientos. El rendimiento académico se asocia a la manera que se organizan, planean y administran las actividades escolares. Uno de los objetivos del presente trabajo es determinar la influencia de la autorregulación en el desempeño en un curso de educación a distancia.

Con la finalidad de explorar la autorregulación de los participantes se utilizaron como variables: la recreación en el trabajo escolar, orientación al logro, orientación al cumplimiento de las expectativas del profesor, orientación al cumplimiento de las expectativas sociales y evitar la culpa y la vergüenza.

Recreación en el trabajo escolar.

La recreación en el trabajo escolar es una variable asociada con la motivación interna. Cuando un estudiante disfruta realizar su tarea, el trabajo en clases o ir a la escuela repetirá la conducta con buenos resultados.

En la recreación en el estudio de los estudiantes aprobados y reprobados no se encontraron diferencias significativas. Se aplicó la prueba de Chi cuadrada, el resultado de p en todos los reactivos fue mayor de 0.5 (figura 2 y figura 3).

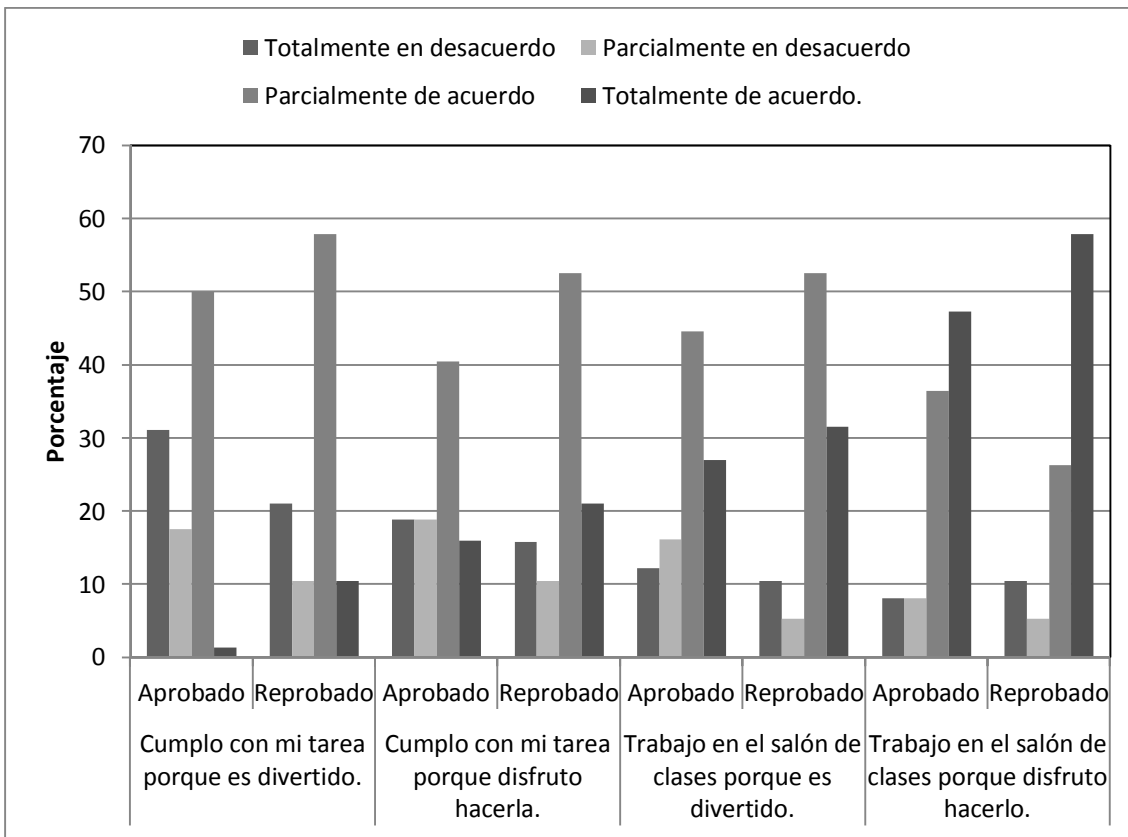


Figura 3. Comparación de las variables que exploran la recreación en el trabajo escolar entre los alumnos aprobados y reprobados (primera parte).

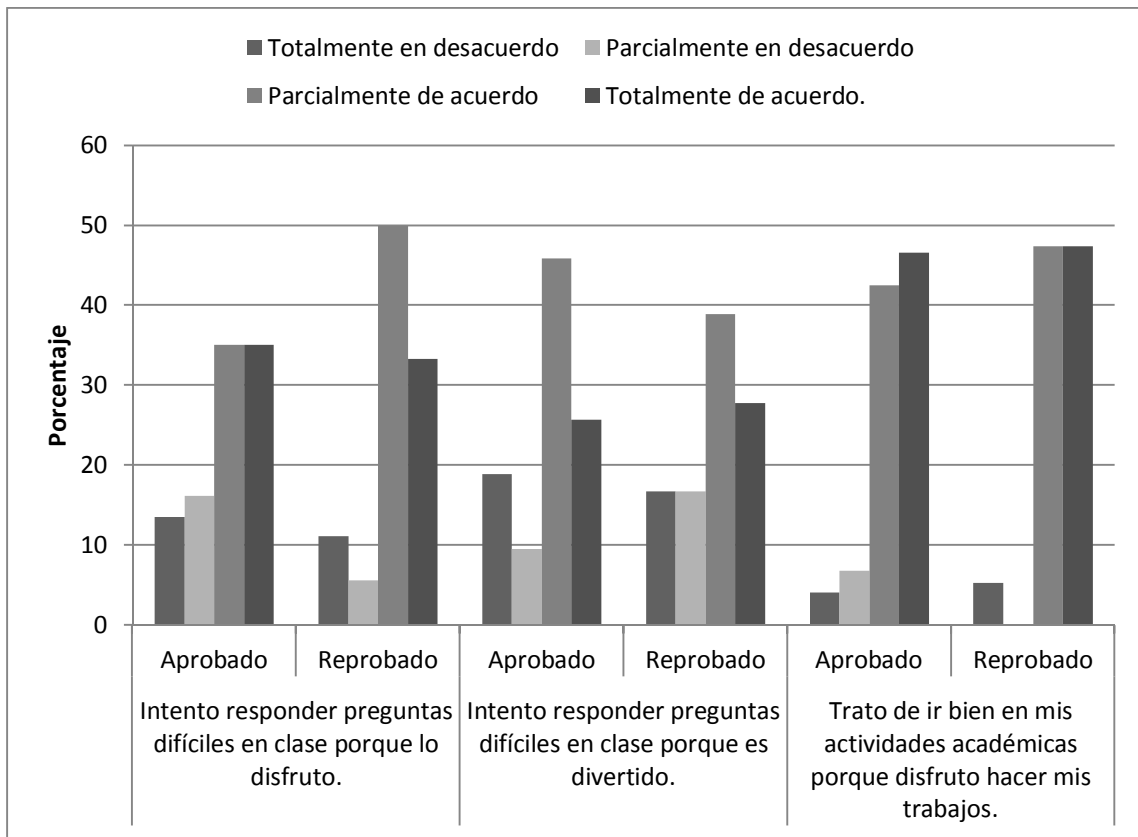


Figura 4. Comparación de las variables que exploran la recreación en el trabajo escolar entre los alumnos aprobados y reprobados (segunda parte).

En los dos grupos los resultados son similares. Aunque lo esperable sería encontrar una motivación interna menor en los alumnos no aprobados, este resultado no se pudo comprobar en esta variable.

Orientación al logro.

La orientación al logro es una variable asociada con la motivación interna. Los alumnos orientados al logro son auto eficientes y administran su tiempo adecuadamente. Los participantes realizan las actividades por obtener satisfacción personal y sus principales promotores son los retos, la curiosidad, el control y las fantasías.

En orientación al logro los estudiantes aprobados respondieron en un 48% estar completamente de acuerdo con: Cumplir con la tarea porque es importante, a diferencia de los no aprobados que solamente estuvieron completamente de acuerdo el 36.8%. La diferencia es significativa con una p de 0.05. El resto de las variables no presentaron diferencias entre los dos grupos (figura 4 y figura 5).

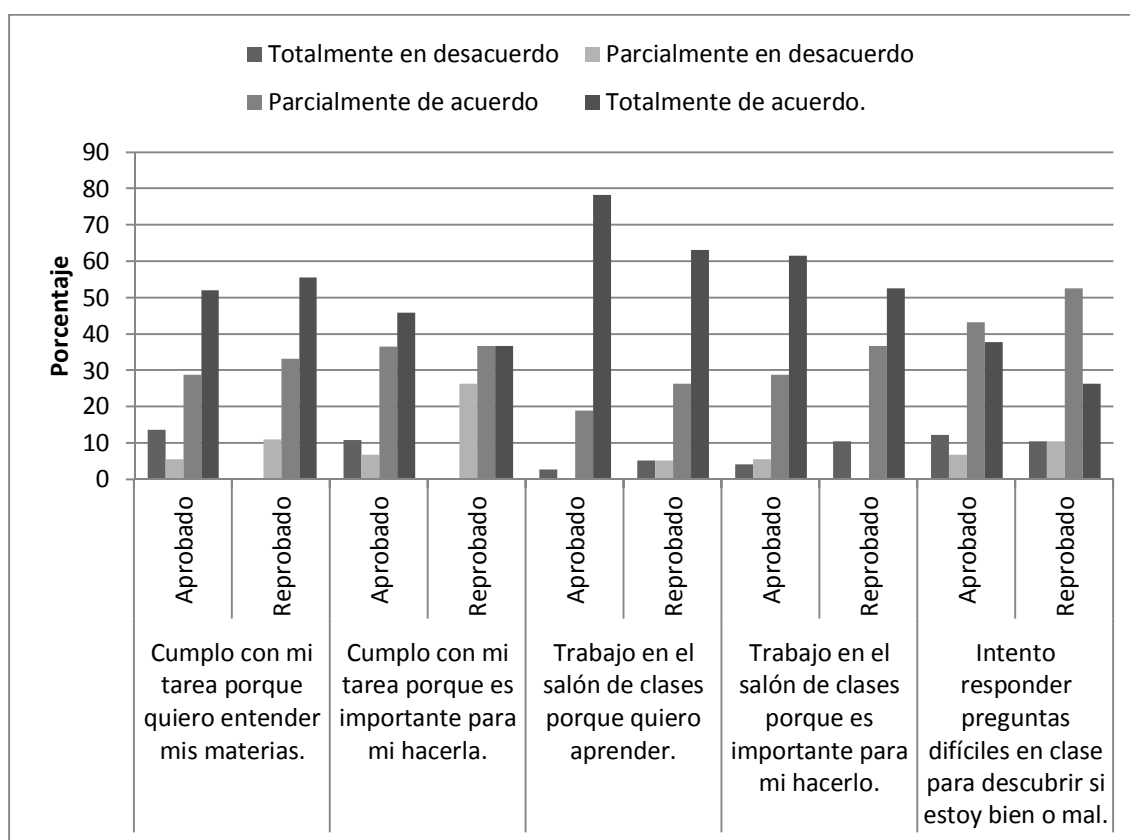


Figura 5. Comparación de las variables que exploran la orientación al logro entre los alumnos aprobados y reprobados (primera parte).

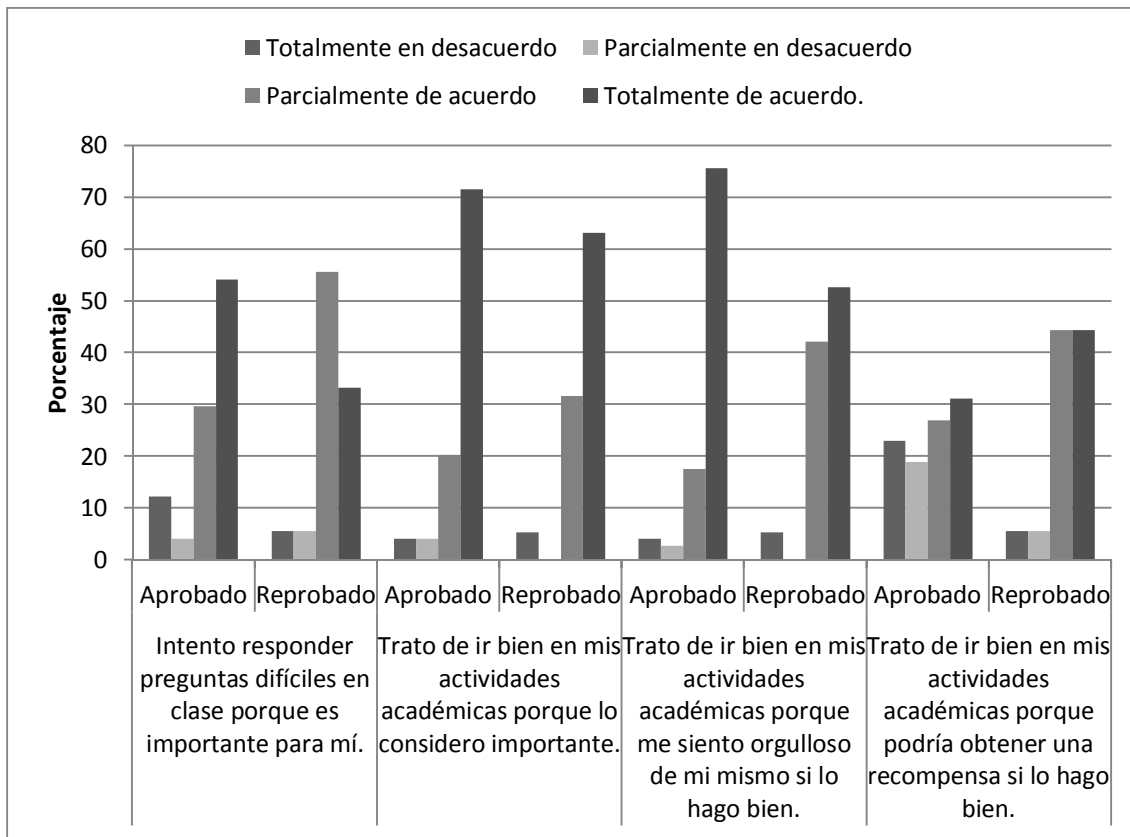


Figura 6. Comparación de las variables que exploran la orientación al logro entre los alumnos aprobados y reprobados (segunda parte).

Los alumnos aprobados tienen mayor motivación interna al compararlos con los no aprobados de acuerdo a los resultados.

Orientación al cumplimiento de expectativas del profesor.

La variable orientación al cumplimiento de las expectativas del profesor explora la motivación externa. Se busca conocer la importancia de la opinión del profesor sobre los participantes y la influencia en el desempeño del curso.

Respecto a cumplir con las expectativas del profesor, los dos grupos presentaron un comportamiento semejante. Al aplicar la prueba de Chi cuadrada los resultados fueron mayores a 0.5 (figura 6).

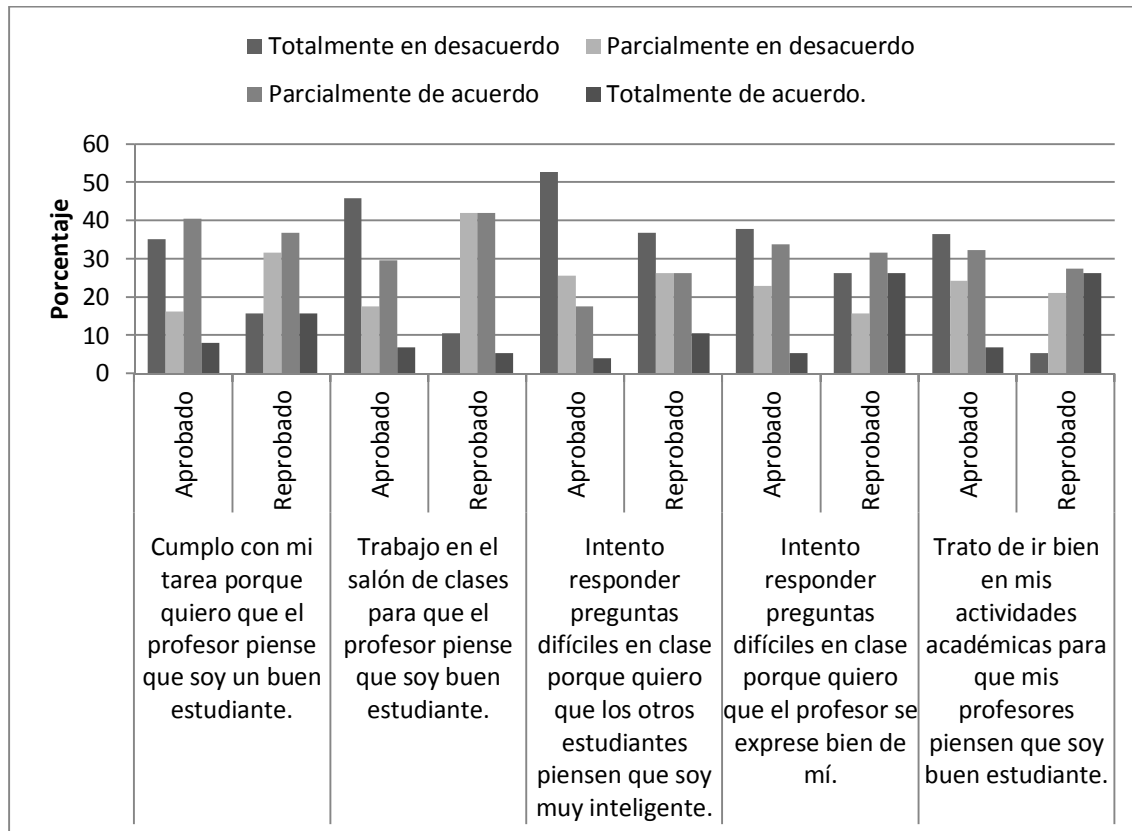


Figura 7. Comparación de las variables que exploran la orientación al cumplimiento de las expectativas del profesor entre los alumnos aprobados y reprobados.

A los participantes del curso no les importa la opinión del profesor sobre su desempeño. Los alumnos aprobados y reprobados respondieron estar parcialmente en desacuerdo con todas las afirmaciones. Se puede explicar por tratarse de personas adultas donde el trato con un profesor es más cercano.

Orientación al cumplimiento de expectativas sociales.

La variable está asociada a la motivación externa, investiga el efecto de las presiones sociales en el desempeño de los alumnos. La opinión de los pares, profesores y de la familia del estudiante pueden representar el principal estímulo para lograr una meta.

En la orientación al cumplimiento de las expectativas sociales los resultados en el grupo reprobado al reactivo "Trabajo en el salón de clases para que el profesor no me regañe" fueron: Totalmente de acuerdo el 21.1% y los estudiantes aprobados respondieron Totalmente en desacuerdo en el 58.1% con una $p= 0.025$. Es decir los estudiantes con un mal desempeño en la educación a distancia requieren de un profesor presencial que los motive.

Así mismo el 36% de los estudiantes reprobados en el reactivo "Intento responder preguntas difíciles en clase porque es lo que se supone debo hacer" respondieron totalmente de acuerdo. En el grupo de los aprobados el 31.1% contestaron estar totalmente en desacuerdo. La diferencia es significativa con una $p = 0.018$. Por lo tanto los estudiantes reprobados necesitan reconocimiento de sus pares.

También en la afirmación "Trato de ir bien en mis actividades académicas porque eso se supone, debo hacer", el 52.6% de los estudiantes reprobados respondieron estar totalmente de acuerdo y los aprobados el 20.3%. El resultado de p es igual a 0.005.

El 50% de los estudiantes reprobados respondieron totalmente de acuerdo en la variable "Trato de ir bien en mis actividades académicas porque me metería en

problemas si no lo hago bien" y los aprobados en un 17.6%, el resultado de p fue de 0.030.

En las otras tres variables el resultado fue semejante en los dos grupos y la p no demostró diferencias significativas (figura 7 y 8).

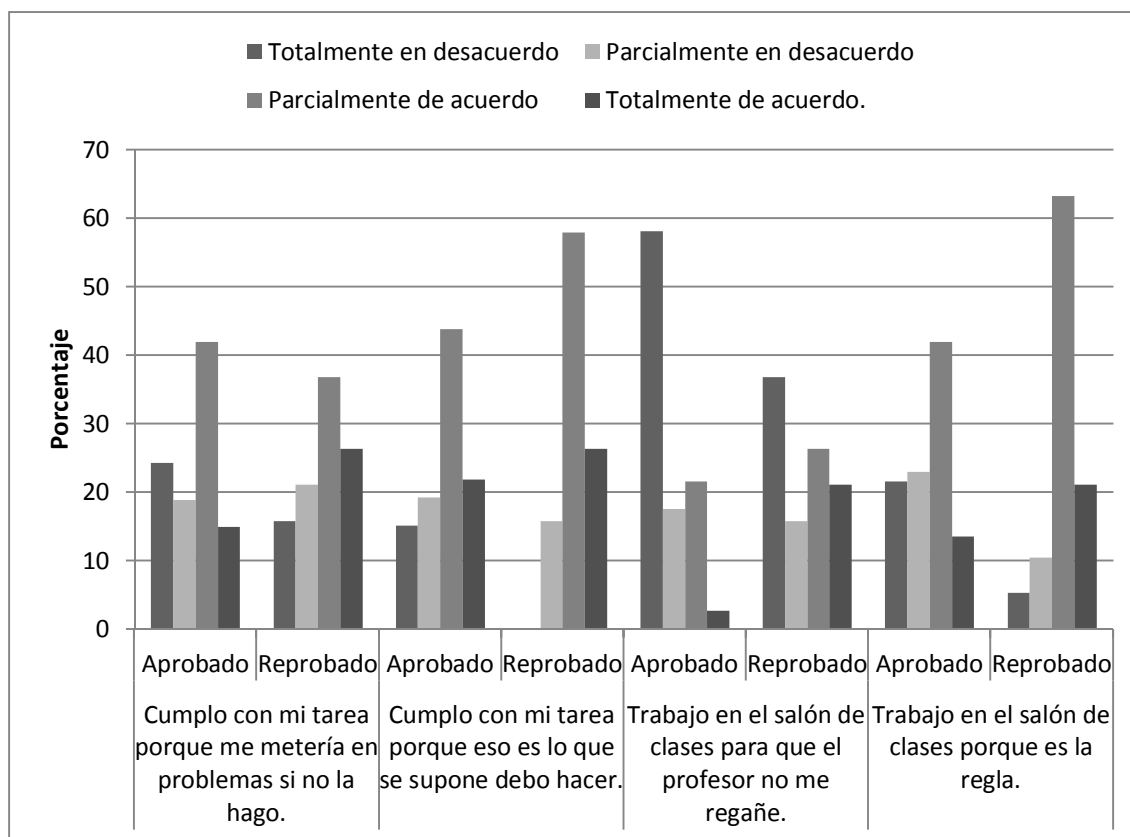


Figura 8. Comparación de las variables que exploran la orientación al cumplimiento de las expectativas sociales entre los alumnos aprobados y reprobados (primera parte).

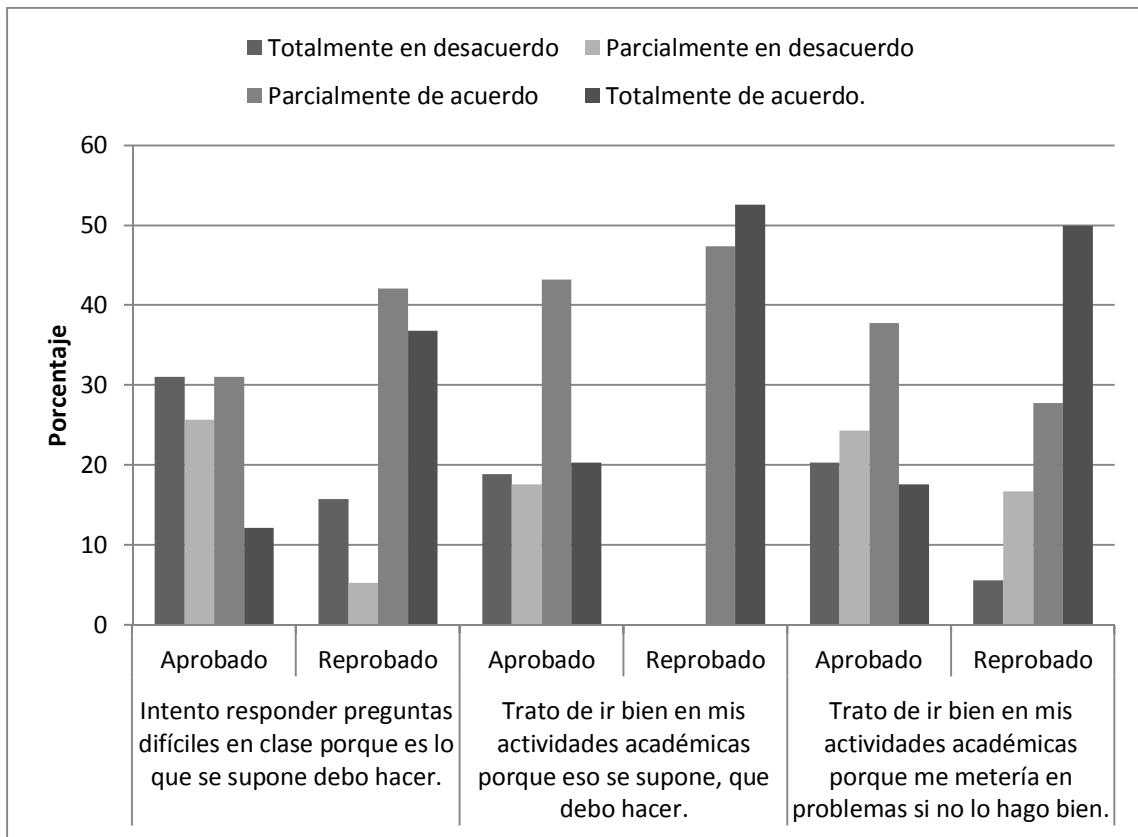


Figura 9. Comparación de las variables que exploran la orientación al cumplimiento de las expectativas sociales entre los alumnos aprobados y reprobados (segunda parte).

En estos resultados se observa que los alumnos reprobados están motivados principalmente de forma externa. Se encuentran preocupados por las opiniones de los profesores y sus pares. Esto confirma que la motivación externa es necesaria en los cursos, sin embargo es más efectiva la motivación interna en el aprendizaje significativo.

Evitar la culpa y vergüenza.

Las acciones para evitar la culpa y la vergüenza se relacionan con la ansiedad y el orgullo. Los estudiantes al cumplir con sus actividades evitan los sentimientos negativos y al mismo tiempo adquieren la percepción de autonomía. Esta variable se asocia igual que las dos anteriores con la motivación externa.

El 48% de los estudiantes aprobados están totalmente en desacuerdo con la afirmación "Intento responder preguntas difíciles en clase porque me siento avergonzado de mi cuando no lo hago" y los que reprobaron el 47.4% respondieron estar parcialmente de acuerdo. El resultado es significativo con un valor de p de 0.032.

El comportamiento de las otras variables fue semejante en los dos grupos. No se presentan diferencias (figura 9).

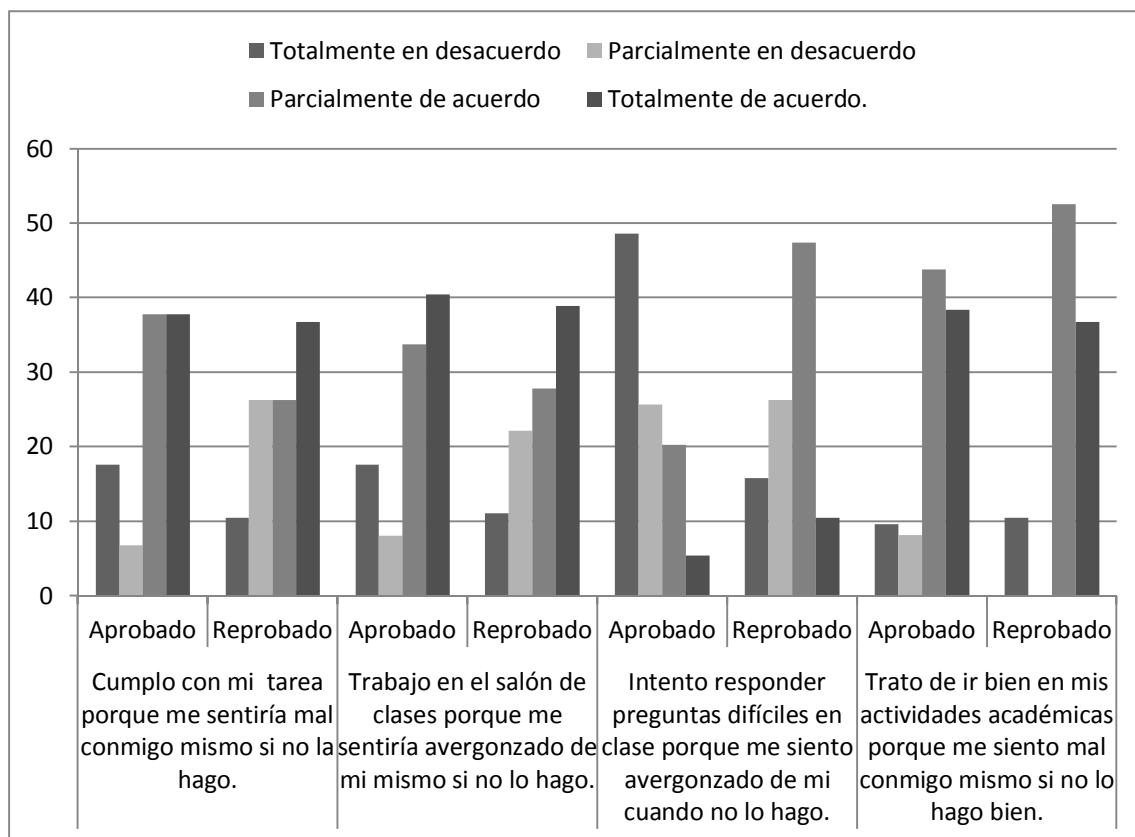


Figura 10. Comparación de las variables que exploran la evitación de la culpa y la vergüenza entre los alumnos aprobados y reprobados.

Los alumnos aprobados tienen como motivación externa evitar la culpa y generar un sentimiento de orgullo. A diferencia de aquellos con un mal desempeño que no

participan por el temor de sentirse mal y probablemente peor al no poder responder adecuadamente.

Competencias Tecnológicas

La tecnología es un factor determinante en la mejora de los procesos educativos. Las ventajas identificables son la eliminación de límites temporales o geográficos y la posibilidad de disminuir los costos. Sin embargo los participantes requieren estar familiarizados con las TICs, Además deben estar disponibles, conocerlas y utilizarlas con frecuencia. Por lo tanto uno de los objetivos de este trabajo es comparar la percepción sobre las TICs de los alumnos que aprobaron y reprobaron un curso de educación a distancia.

Disponibilidad.

Los alumnos aprobados y reprobados en el curso de educación a distancia tienen acceso a internet, disponibilidad de *software* Microsoft o similar y *software* relacionados con sus asignaturas en la misma proporción. El 78.4% de los alumnos aprobados tiene acceso a internet, el 91.9 a un *software* como Microsoft Office o similar y el 77% tiene disponibilidad de *software* relacionado con las asignaturas que estudia (tabla 6).

Tabla 6.

Disponibilidad de infraestructura tecnológica.

	¿Tiene disponibilidad de puntos de acceso a internet?		¿Tiene disponibilidad de <i>software</i> , como Microsoft Office o similar?		¿Tiene disponibilidad de <i>software</i> relacionado con las asignaturas que estudia?	
	Si	No	Si	No	Si	No
Aprobado	78.4%	21.6%	91.9%	8.1%	77%	23%
Reprobado	68.4%	31.6%	84.2%	15.8%	78.9%	21.1%

Uso de tecnologías.

Los dos grupos usan las tecnologías en la misma proporción. Es importante destacar la baja frecuencia de uso de los *software* de base de datos (Access) y de los foros de discusión Web (Blogs) También el 76.7% de los estudiantes aprobados utilizan el teléfono móvil para acceder a internet y los reprobados el 52.6%. La diferencia es significativa, resultado de $p = 0.038$ (figura 10, figura 11 y figura 12).

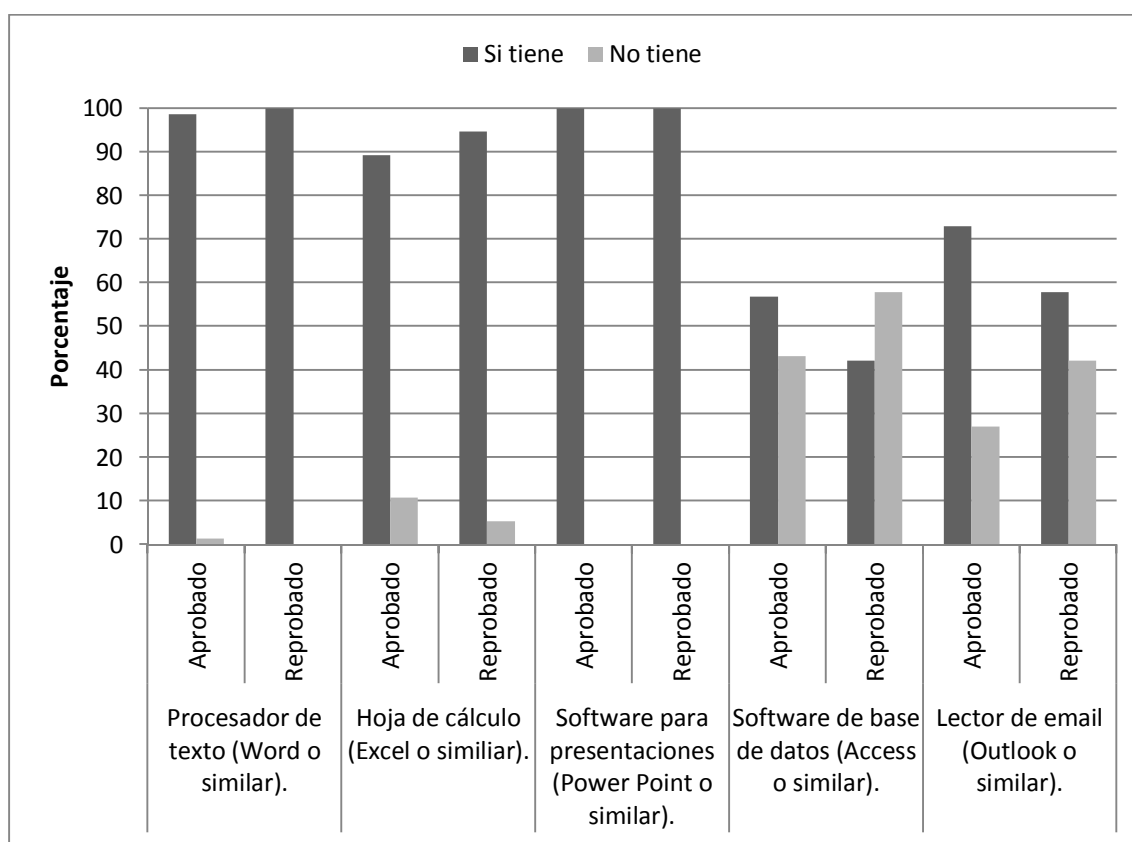


Figura 11. Comparación de las variables que exploran el uso de tecnología entre los alumnos aprobados y reprobados (primera parte).

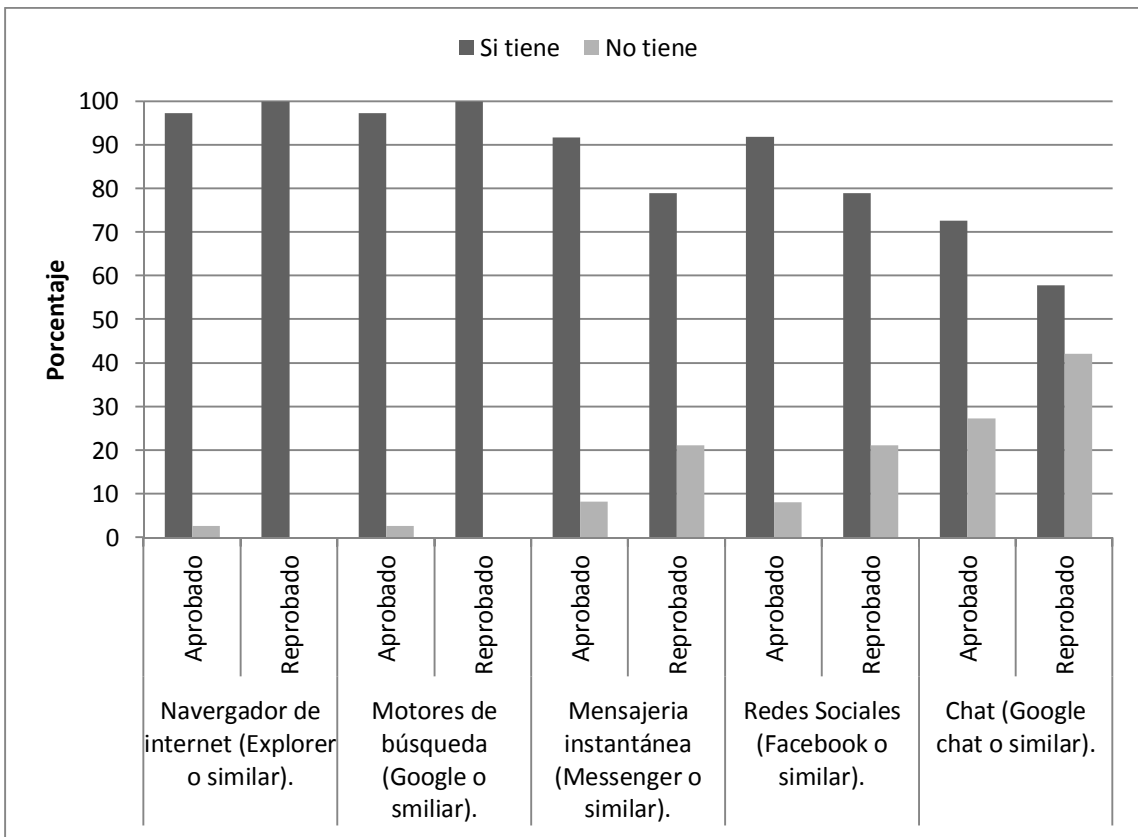


Figura 12. Comparación de las variables que exploran el uso de tecnología entre los alumnos aprobados y reprobados (segunda parte).

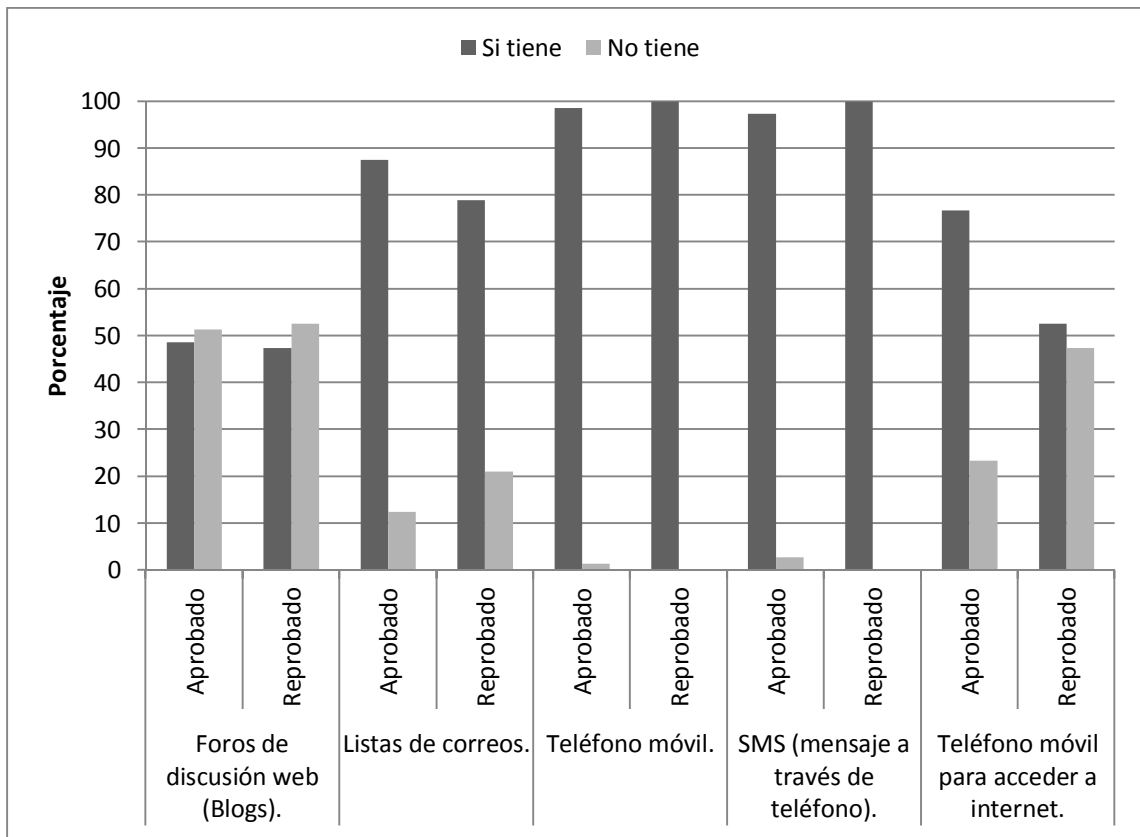


Figura 13. Comparación de las variables que exploran el uso de tecnología entre los alumnos aprobados y reprobados (tercera parte).

Frecuencia de uso.

El tiempo de ser usuario de internet fue igual en todos los alumnos (figura 13).

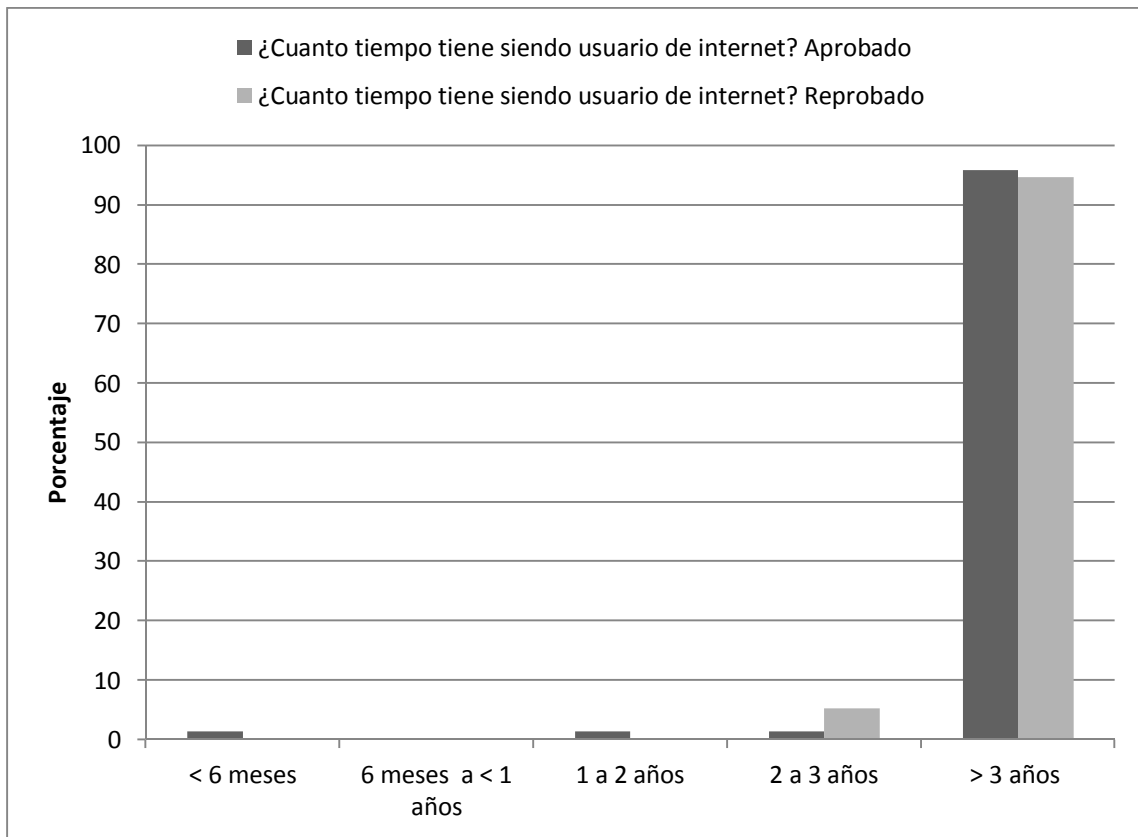


Figura 14. Comparación del tiempo como usuario de internet entre los alumnos aprobados y reprobados.

El 64.9% de los alumnos aprobados y el 47.4 de los reprobados acceden varias veces al día a internet, la diferencia es 17.5%, pero el resultado de p es 0.380 (figura 14).

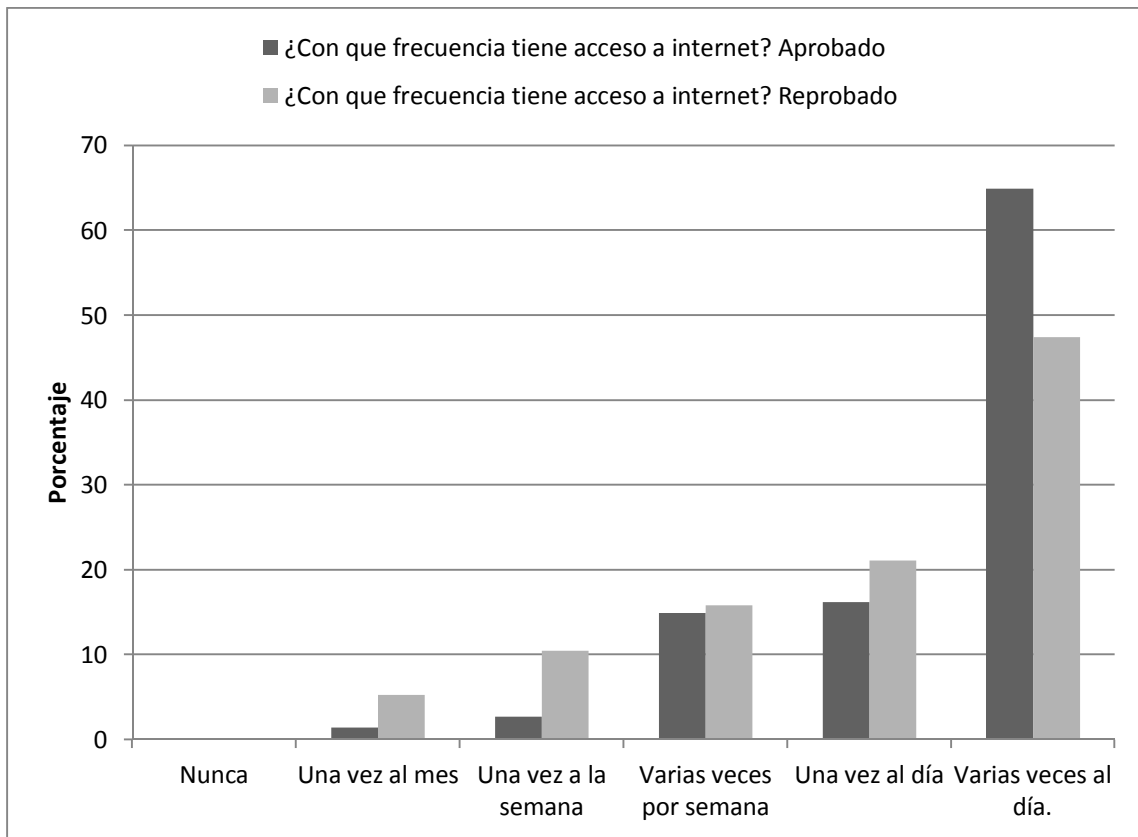


Figura 15. Comparación de la frecuencia de acceso a internet entre los alumnos aprobados y reprobados.

El número de correos electrónicos enviados y recibidos fue igual en los dos grupos. Los alumnos envían y reciben con más frecuencia 5 a 20 correos al día (figura 15).

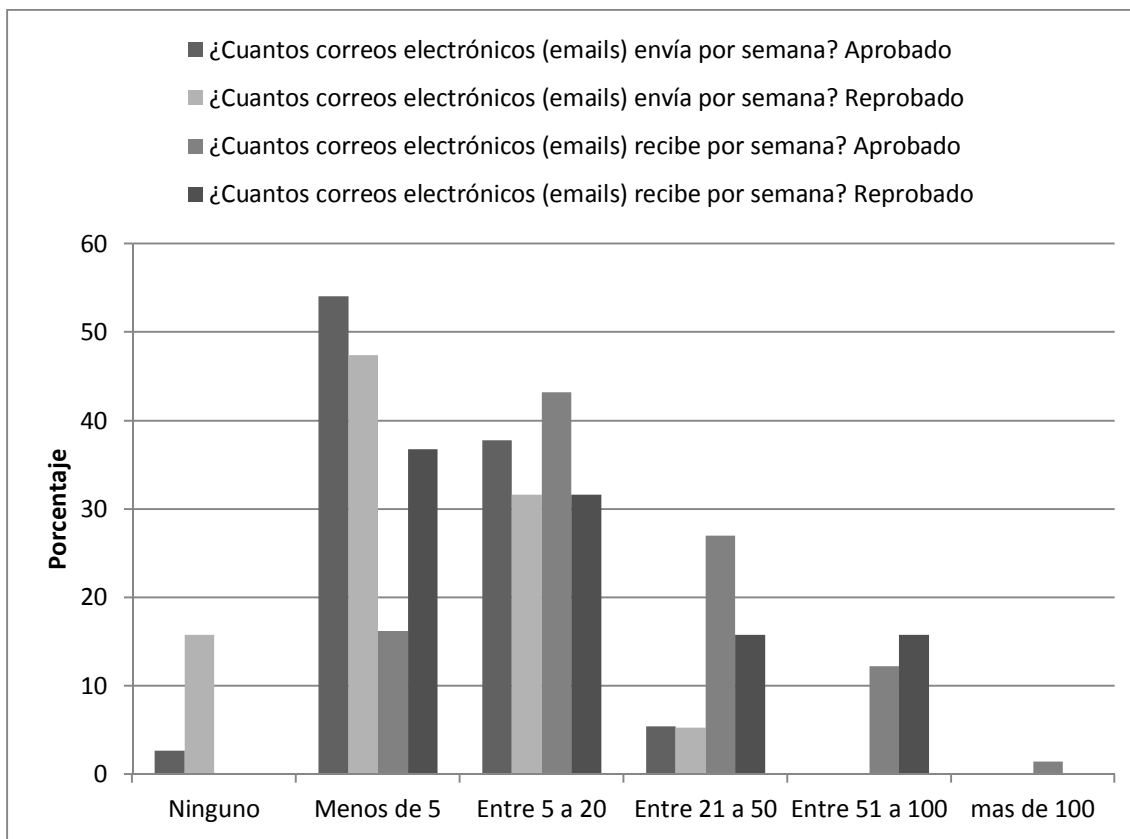


Figura 16. Comparación de los correos electrónicos enviados y recibidos por los alumnos aprobados y reprobados.

La habilidad para el uso de la Tecnologías de la Información y la Comunicación en los participantes del curso de educación a distancia es semejante. La única diferencia se encontró en el uso del teléfono celular para acceder a internet y la frecuencia del uso del internet. Las variables pueden estar relacionadas porque el tener acceso a internet en móvil incrementa el número de accesos a internet.

También llama la atención el bajo porcentaje de conocimiento en los dos grupos de los instrumentos disponibles en el internet para la educación. Es decir los estudiantes deberían tener un mayor conocimiento de los blogs y utilizarlos en el aprendizaje colaborativo de sus materias.

Trabajo Autónomo

El trabajo autónomo implica considerar el aprendizaje como una forma de desarrollo personal constante, a lo largo de toda la vida. El alumno es un agente activo de su aprendizaje y lo realiza conforme sus necesidades e intereses. El decide el ritmo de su proceso educativo.

El último objetivo de este trabajo fue determinar la capacidad de trabajo autónomo de los estudiantes de un curso de educación a distancia y comparar las diferencias entre los que aprobaron y los que reprobaron.

Ampliación.

El estudiante autónomo no se conforma con los contenidos del curso para lograr sus objetivos. Debe tener la competencia de búsqueda, elaboración de materiales y actividades complementarias de ampliación del material entregado por el docente. Por lo tanto busca más información y complementa las actividades.

En la variable "Consulta otros materiales o páginas de internet que ayuden o mejoren la comprensión" el 68.4% de los alumnos que reprobaron respondieron "muchas veces" y los aprobados distribuyeron sus respuestas en todas las opciones, el resultado de p es de 0.036. En las otras afirmaciones no se encontraron diferencias entre los dos grupos (figura 16 y figura 17).

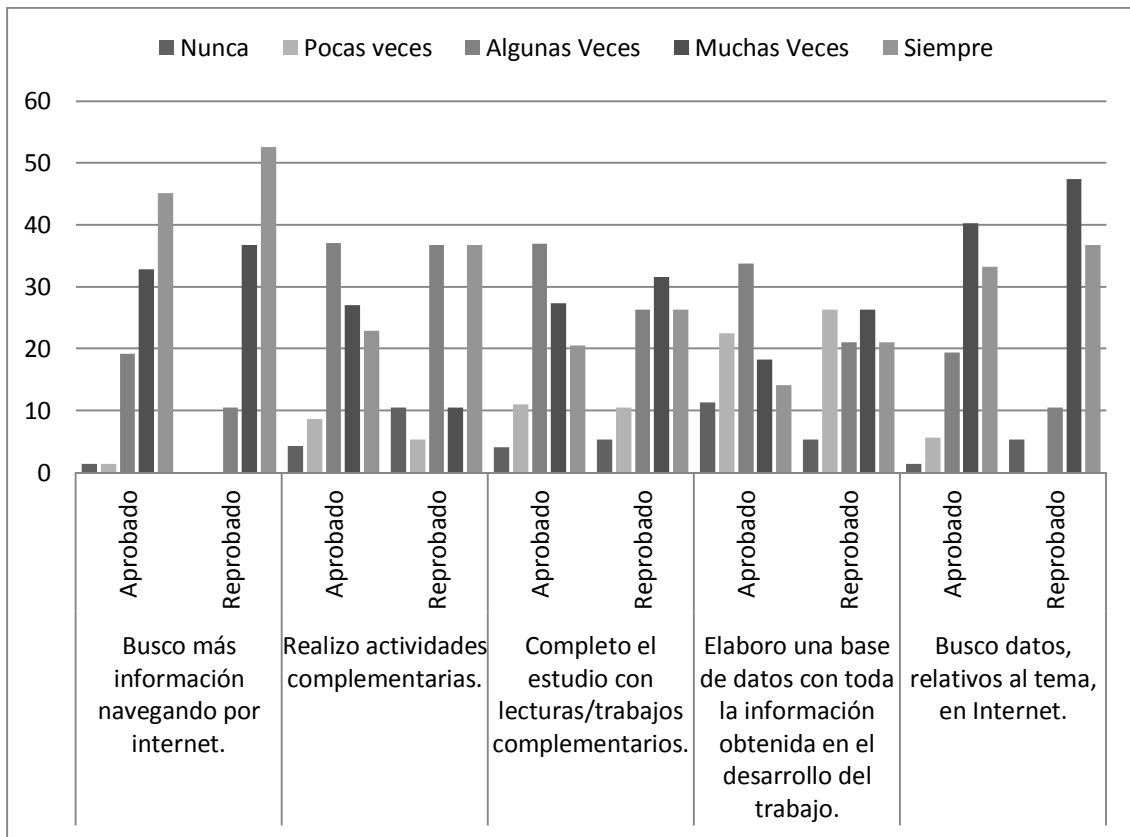


Figura 17. Comparación de las variables que exploran el interés por ampliar el conocimiento entre los alumnos aprobados y reprobados (primera parte).

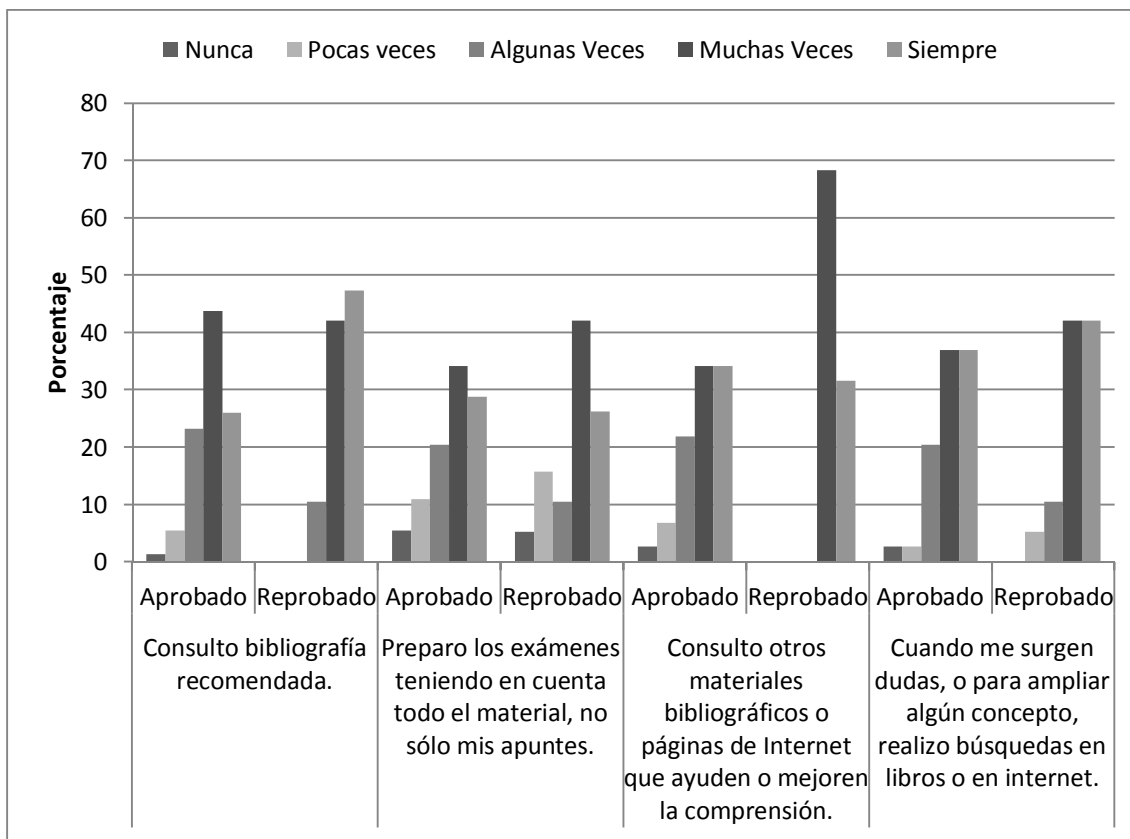


Figura 18. Comparación de los variables que exploran el interés por ampliar el conocimiento entre los alumnos aprobados y reprobados (segunda parte).

Estos resultados son contrarios a lo esperado. Los estudiantes con un buen desempeño en el curso deberían tener mayores actividades de ampliación. Se puede explicar este resultado porque los estudiantes reprobados perciben como aceptable el uso del internet en la educación en línea, aunque según los resultados de la variable uso de tecnología lo realicen con menor frecuencia.

Colaboración.

La interacción entre los estudiantes es una variable importante entre los participantes de los cursos de educación a distancia. La competencia incluye las estrategias relacionadas con las tareas grupales y relaciones interpersonales con los

pares. Una buena interacción entre los participantes del curso favorece el análisis del programa académico y mejora el desempeño al incrementar la retención y generar el nacimiento de comunidades de conocimiento.

El 26.3% de los alumnos reprobados respondieron siempre a la afirmación "Me organizo con los compañeros para pedir libros en la biblioteca", el resultado de $p = 0.05$. El resto de los ítems no demuestran diferencias entre los dos grupos (figura 18 y 19).

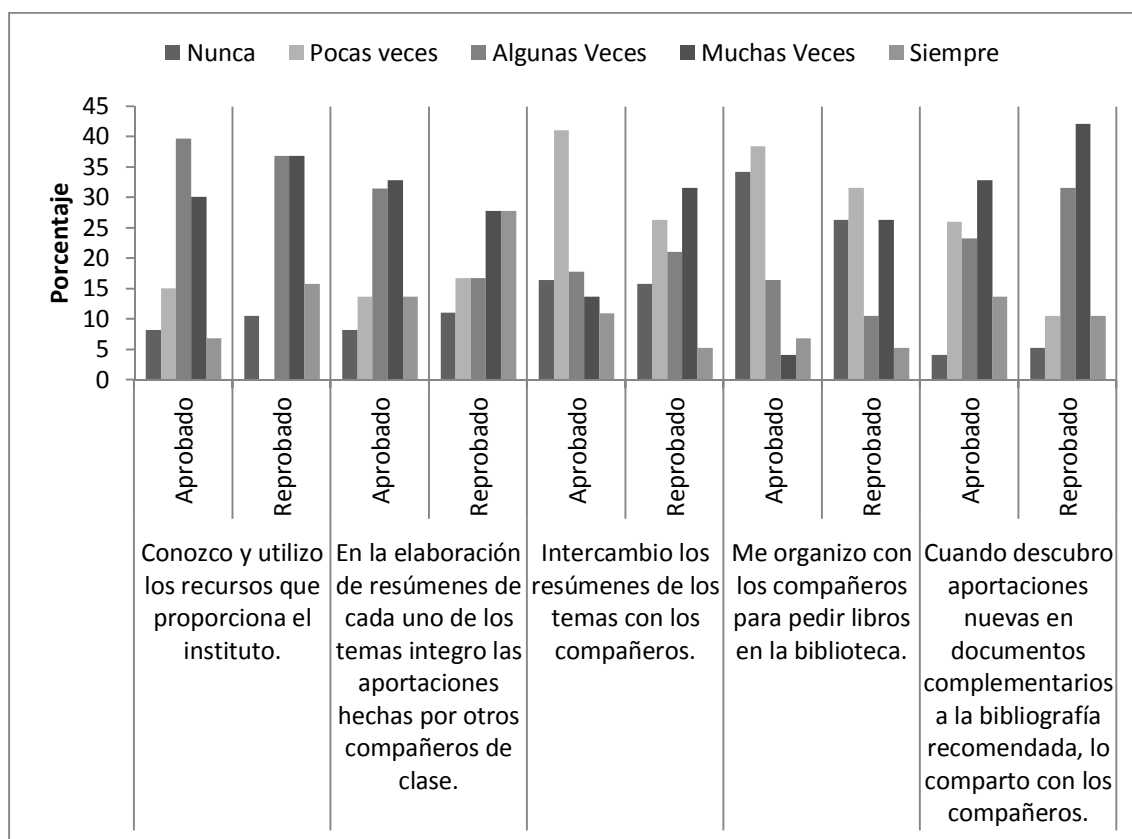


Figura 19. Comparación de los variables que exploran el aprendizaje colaborativo entre los alumnos aprobados y reprobados (primera parte).

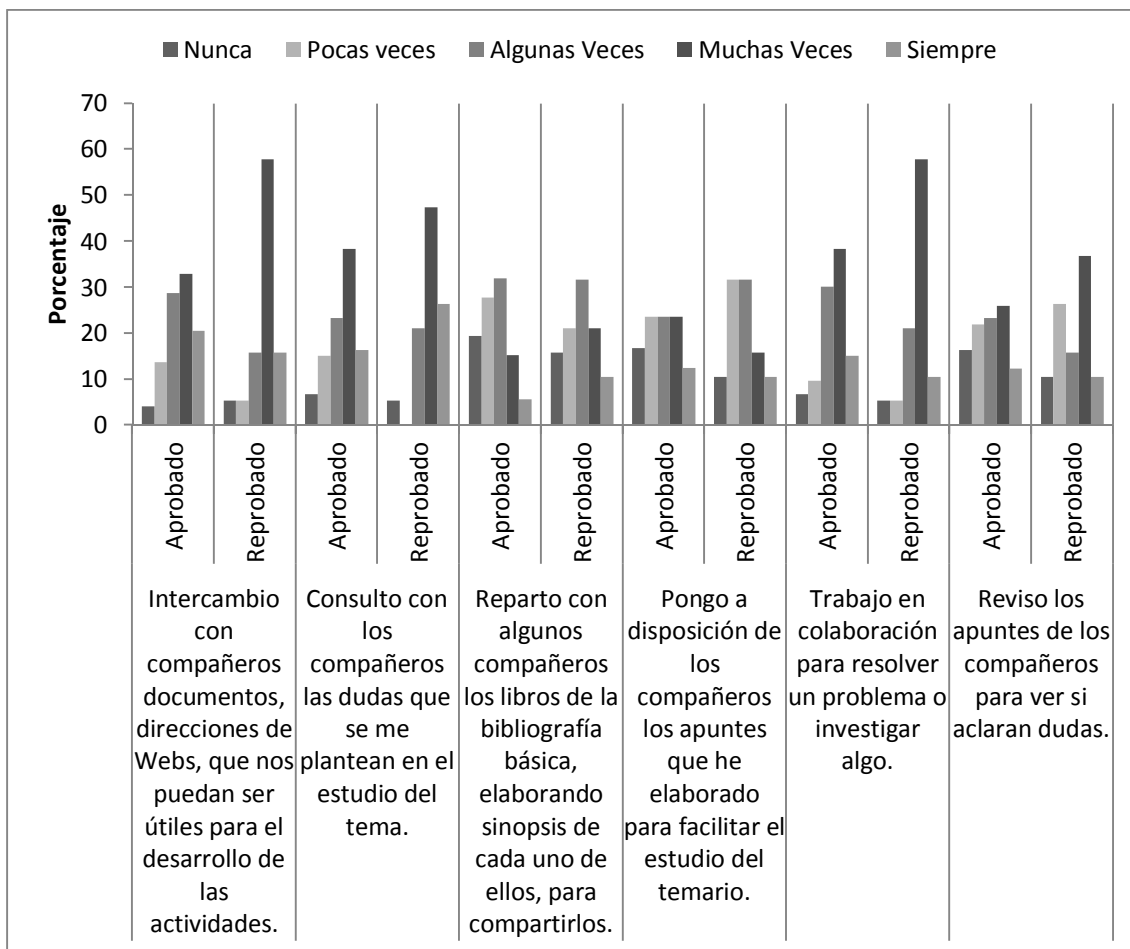


Figura 20. Comparación de las variables que exploran el aprendizaje colaborativo entre los alumnos aprobados y reprobados (segunda parte).

En esta competencia los participantes con malos resultados respondieron de forma positiva al trabajo colaborativo. Los estudiantes aprobados en este curso con mayor frecuencia prefieren trabajar de forma aislada, no consideran importante el trabajo en equipo.

La mayoría de los estudiantes han tenido experiencias negativas con el trabajo en equipo. Lo cual puede estar relacionado con una metodología inapropiada que los lleva a frustración por no tener esta competencia. Por lo tanto se requiere implementar estrategias para el desarrollo de esta habilidad.

Conceptualización.

Para lograr aplicar los contenidos en las actividades cotidianas el estudiante requiere conceptualizar el aprendizaje en sus contextos. Esto implica realizar trabajo intelectual sobre los materiales, como son la elaboración de mapas conceptuales, esquemas, resúmenes, etc. Así el participante lograr darse cuenta de las habilidades adquiridas y emplearlas.

El 36.8% de los alumnos reprobados respondieron que siempre realizan mapas conceptuales y esquemas globales, con una p de 0-006. También 21.1% de los alumnos que reprobaron respondieron que realizan mapas conceptuales de los conceptos más importantes de cada apartado y la diferencia es significativa con los aprobados ($p = 0-034$).

Llama la atención que los alumnos reprobados utilicen con mayor frecuencia estrategias para comprender mejor los contenidos. Probablemente han requerido presentado problemas académicos anteriormente y han recibido orientación en técnicas sobre aprender-aprender.

En el resto de las variables no hubo diferencias en los dos grupos (figura 20 y figura 21).

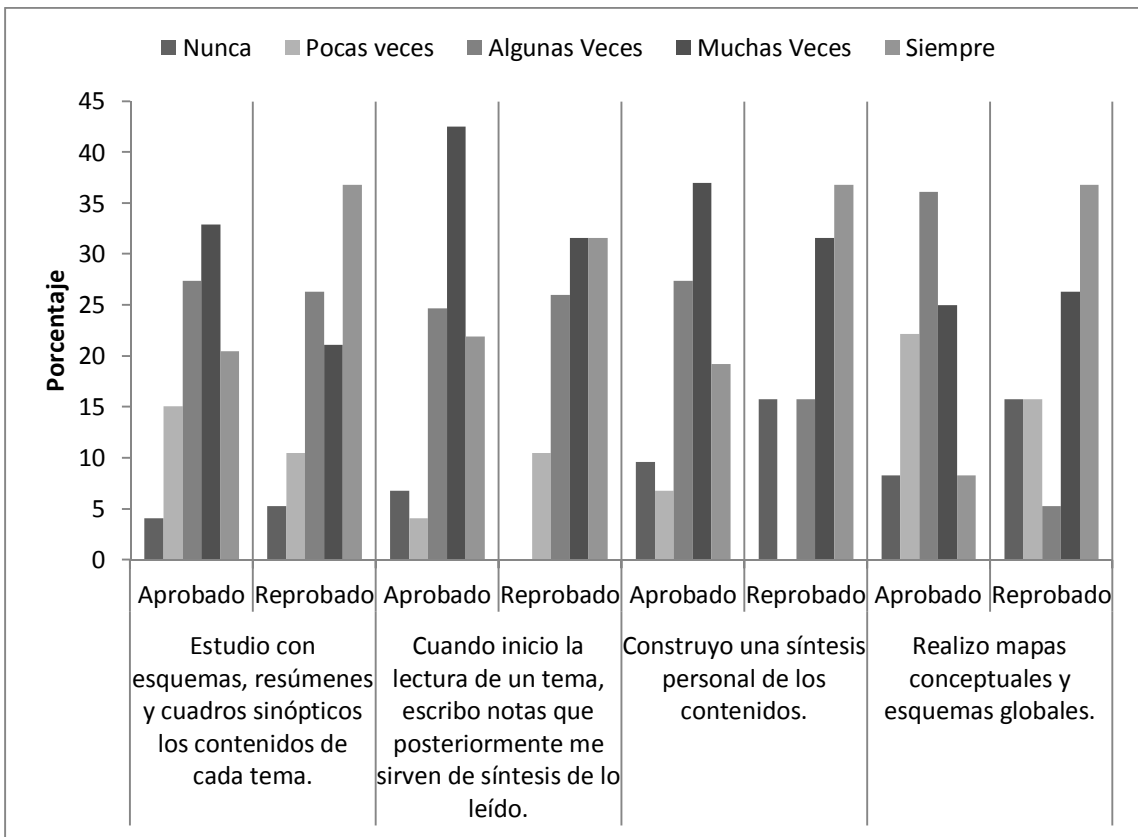


Figura 21. Comparación de los variables que exploran la conceptualización entre los alumnos aprobados y reprobados (primera parte).

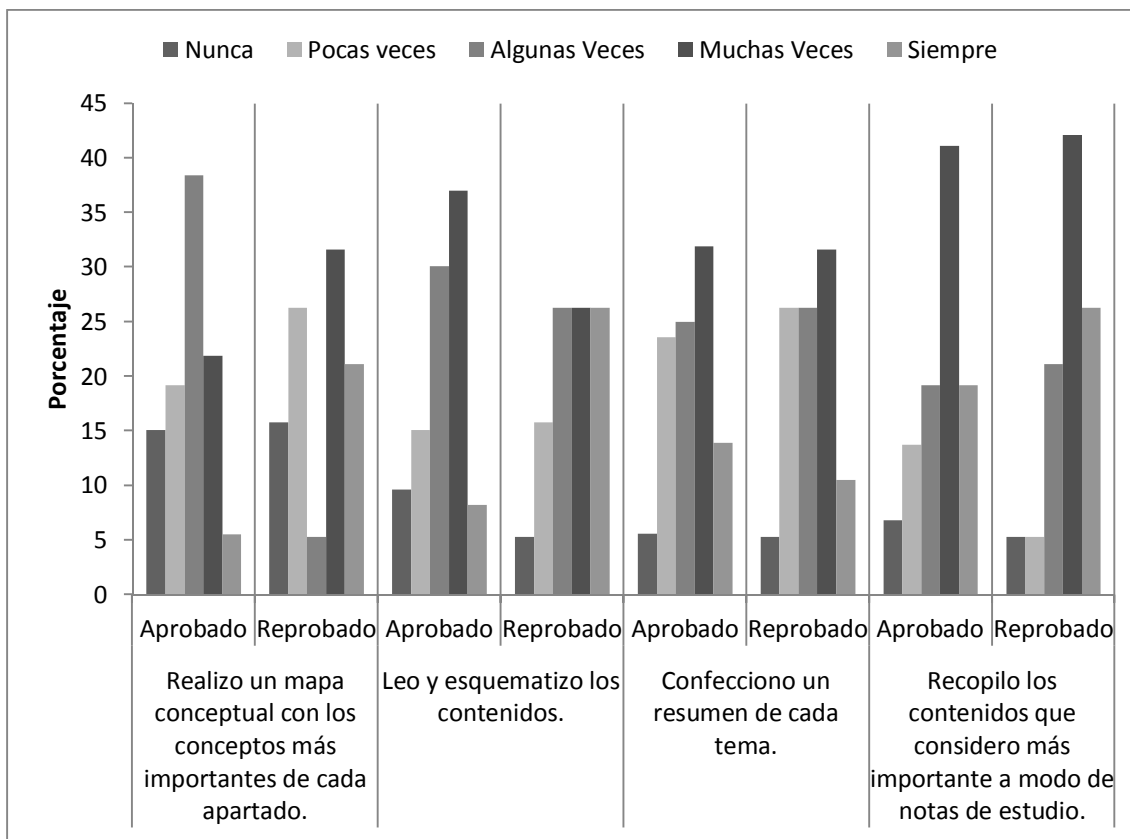


Figura 22. Comparación de los variables que exploran la conceptualización entre los alumnos aprobados y reprobados (segunda parte).

Es contradictorio que los estudiantes no aprobados realicen más actividades de conceptualización. Aparentemente los alumnos aprobados tienen una formación tradicional, estudian los contenidos del curso de forma receptiva sin apropiarse de un rol activo en su proceso de enseñanza aprendizaje.

Planificación.

Los alumnos deben estar orientados al aprendizaje por objetivos. Para lograrlo requieren dominar aspectos relativos a la planificación de tiempos y programación de tareas, tanto de estudio como de elaboración de trabajos. Esta competencia les brinda autonomía y aprendizaje significativo.

Los dos grupos presentaron un comportamiento similar. Se observa que los participantes no administran su tiempo de forma eficiente, no conocen los objetivos del curso, no tienen un plan de trabajo y tampoco realizan una autoevaluación de sus logros al finalizar el proceso educativo, por lo tanto no hay diferencias (figura 22).

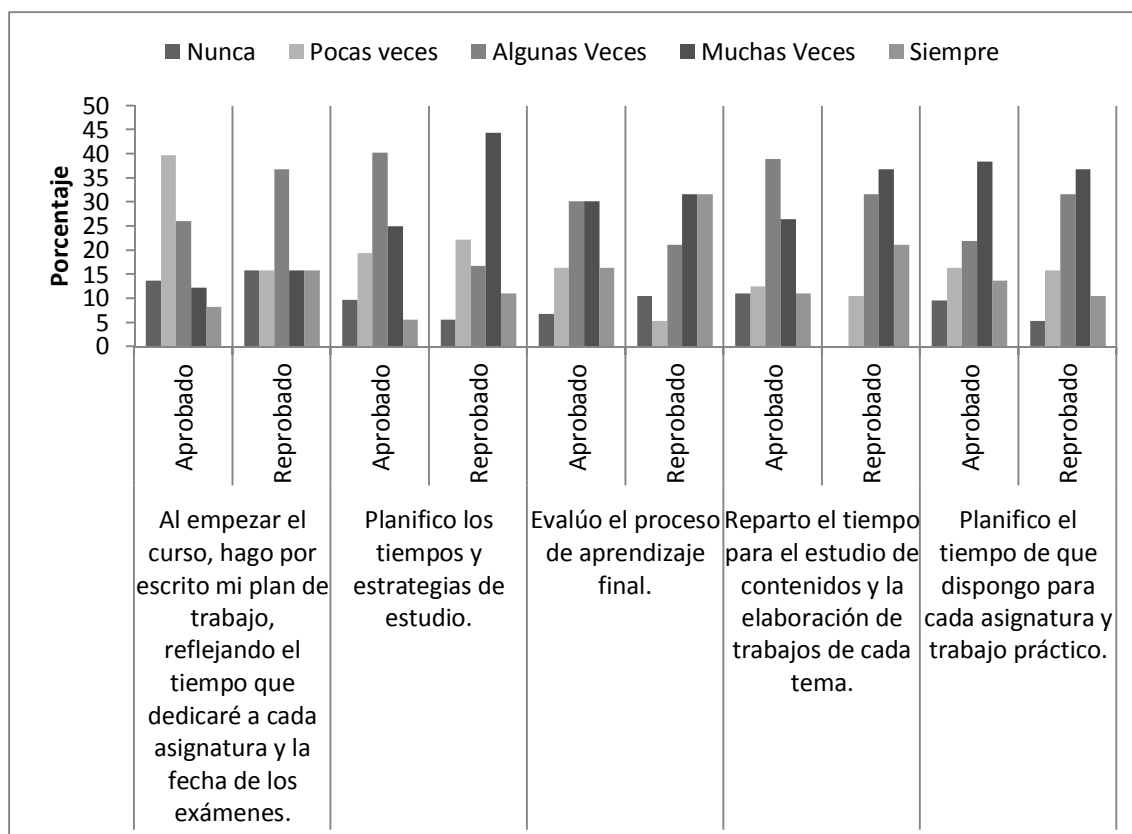


Figura 23. Comparación de los variables que exploran las estrategias de planificación entre los alumnos aprobados y reprobados.

El resultado esperado era tener un mayor número de alumnos aprobados con esta competencia. Sin embargo debido a que el comportamiento de todos los participantes es deficiente en esta competencia se hace necesario establecer las estrategias para desarrollarla en todos.

Preparación de Exámenes.

La preparación de un examen se encuentra en la formación tradicional. Aquella donde el profesor es el transmisor del conocimiento y el alumno el receptor. En esta sección se investigan estrategias relacionadas con el estudio para los exámenes, especialmente la selección de los puntos importantes y actividades de repaso.

Las respuestas de los alumnos aprobados y reprobados fueron semejantes. El comportamiento esperado era obtener en los alumnos aprobados resultados de nunca o pocas veces y los contrarios en los no aprobados (figura 23 y figura 24).

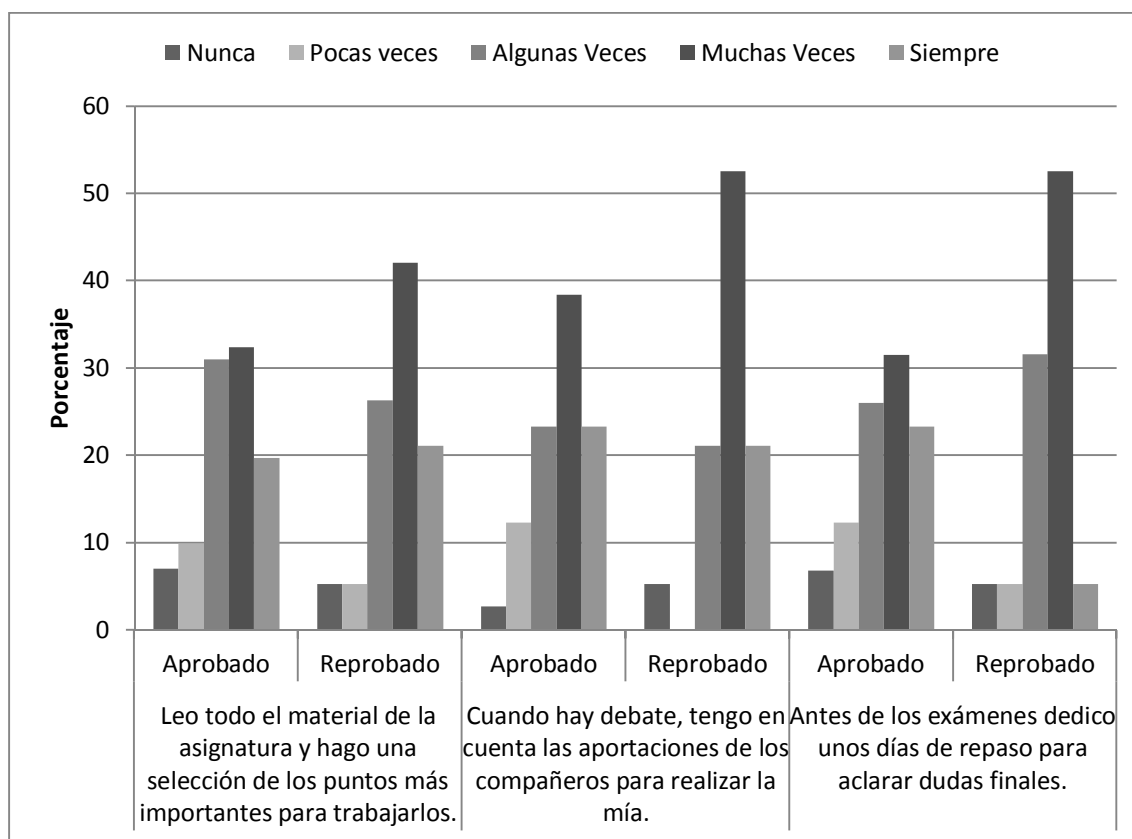


Figura 24. Comparación de los variables que exploran las estrategias de preparación de los exámenes entre los alumnos aprobados y reprobados (primera parte).

Estos resultados obligan a realizar estrategias antes de la inscripción de los alumnos en los cursos a distancia para lograr cambiar el paradigma de la evaluación. Es

decir establecer los mecanismos de una evaluación continua en el curso que sea objetiva y confiable. Además de lograr que sea considerada útil por el alumno.

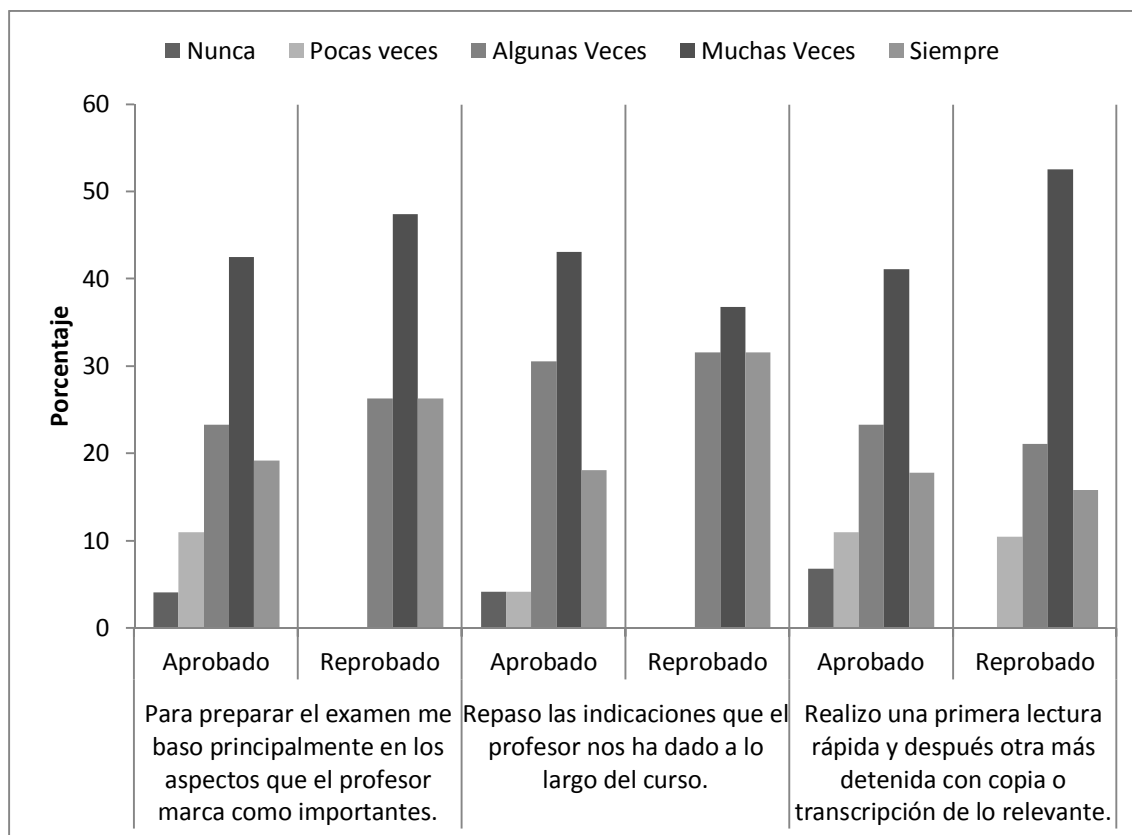


Figura 25. Comparación de los variables que exploran las estrategias de preparación de los exámenes entre los alumnos aprobados y reprobados (segunda parte).

Participación.

La retroalimentación oportuna ayuda a la integración de los estudiantes y del conocimiento. Una causa de mal desempeño en un curso son las asesorías deficientes, la mala interacción alumno profesor y la percepción de tener dudas sin resolver.

La interacción entre al alumno y el profesor es una comunicación de dos vías. El profesor la facilita pero el alumno requiere buscarla con su participación. Esta última

variable investiga el interés de los alumnos por participar y asistir a clases, aclarar las dudas y participar en las tutorías.

Los resultados fueron semejantes en todos los alumnos. Las respuestas de los participantes aprobados y reprobados están orientadas hacia la participación en las actividades académicas. La pregunta no está dirigida a la educación a distancia pero se esperaba tener un mayor porcentaje de respuestas favorables en los alumnos aprobados. Los resultados se explican porque las afirmaciones son actitudes deseables en todos los participantes de un curso. (figura 25).

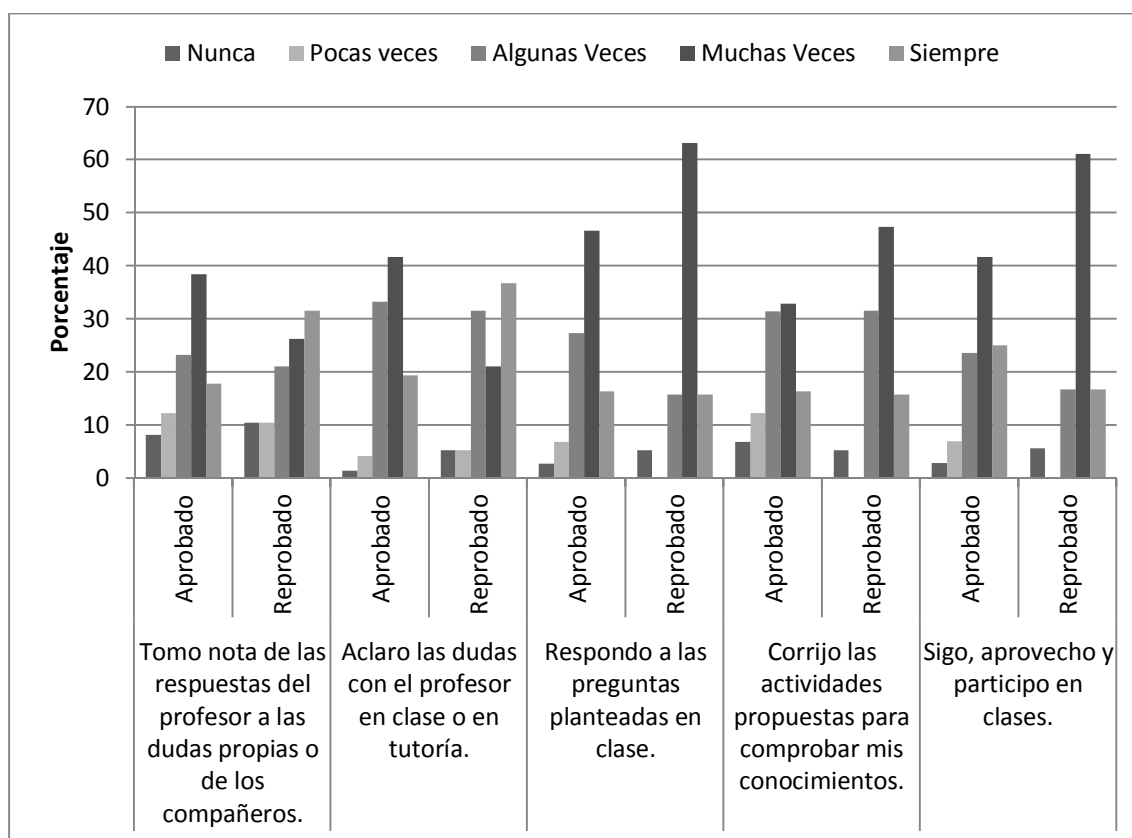


Figura 26. Comparación de los variables que exploran la participación entre los alumnos aprobados y reprobados.

Las variables demográficas reflejan que el grupo de estudiantes aprobados y no aprobados tienen las mismas características de edad, sexo, promedio de calificaciones en el último proceso educativo y tiempo en años de haber terminado sus estudios.

Con respecto a las variables de autorregulación académica los alumnos aprobados tienen motivación interna, es decir están orientados al logro de la meta. También participa en ellos la motivación externa porque los que tuvieron un buen desempeño quieren "evitar la culpa y la vergüenza" En cambio los reprobados tienen una mayor motivación externa, les interesa cumplir con las expectativas sociales.

Así mismo todos los participantes dominan las competencias tecnológicas. La única diferencia se encontró en el teléfono celular con acceso a internet, que fue mayor en los alumnos aprobados. Hay que recordar que los alumnos son en su mayoría menores de 30 años, y algunos de ellos se les puede considerar pertenecientes a las primeras generaciones de los nativos digitales.

En el trabajo autónomo los resultados son contradictorios. Los alumnos reprobados presentaron mejores resultados en la encuesta en las áreas de ampliación del conocimiento y trabajo colaborativo. Sin embargo los resultados en general de estas preguntas indican deficiencias en las competencias relacionadas con el trabajo autónomo. Por lo que se requiere aplicar estrategias para lograr que sean adquiridas por los participantes de los cursos en línea.

Capítulo 5: Conclusiones

La pregunta de este trabajo es ¿Cuales son los factores asociados con no aprobar los cursos de educación a distancia de los alumnos en formación del IMSS? En este capítulo se presentaran las conclusiones, en primer lugar se responderá lo relacionado con las variables demográficas. En segundo lugar se comentara la influencia de la autorregulación, posteriormente como influye el dominio de la tecnología y por último el trabajo autónomo.

Las variables demográficas identifican las características de la población que respondió las encuestas. Las diferencias en la edad, género, el tiempo transcurrido desde su graduación hasta el inicio del curso y su promedio de calificaciones orienta al perfil que debe solicitarse a los aspirantes a participar en la educación en línea. No se encontraron diferencias entre los aprobados y reprobados.

Por otra parte resulto interesante el hallazgo que a mayor grado académico menor desempeño en el curso de educación a distancia. De esta forma el 71% de los sub especialistas aprobaron en contraste con el 82% de los licenciados. Una explicación es que los sub especialistas no tienen interés en la docencia o no la consideran útil en su desempeño profesional. Estos hallazgos obligan a iniciar estrategias de motivación dirigidas a ellos.

Otro hallazgo fue que los alumnos con el antecedente de haber participado en un curso de educación a distancia con buen desempeño, también lo hicieron en esta ocasión. Se puede esperar que conforme la oferta de cursos en línea se incrementa, los resultados

de los alumnos también lo harán. Sin embargo hay que ser cuidadosos con el diseño instruccional, los contenidos, la plataforma, etc., porque un fracaso atribuible a una de estas variables ahuyentara definitivamente a los participantes de esta modalidad.

En otro orden de ideas, un alumno autorregulado logra aprendizajes significativos. Lo cual es una característica indispensable en la educación a distancia. Esta variable fue investigada a través de las siguientes sub variables: recreación en el trabajo escolar, orientación al logro, orientación a las expectativas del profesor, orientación a las expectativas sociales, evitar la culpa y la vergüenza.

Los resultados en la sub variable recreación en el trabajo escolar revelan que los alumnos aprobados y reprobados tienen el mismo nivel de motivación interna. Por el contrario en la sub variable, orientación al logro, que también evalúa la motivación interna, los alumnos aprobados tienen mejores resultados. La conclusión es que las personas con buen desempeño son auto eficientes y administran mejor su tiempo. Sin embargo para mejorar el desempeño de todos los alumnos es conveniente en los cursos propedéuticos o en las primeras unidades de los cursos en línea incluir contenidos acerca de la administración del tiempo.

La motivación externa de los alumnos puede provenir de la opinión que el profesor tenga de ellos, por un deseo de agradar a la autoridad. Sin embargo en este curso los alumnos aprobados y no aprobados le dieron el mismo valor a esta sub variable. Por lo tanto para los participantes agradar al profesor no es una prioridad. Es un resultado

conveniente, porque permite el cambio de paradigma del docente transmisor, autoritario y alejado de los alumnos al de facilitador el aprendizaje.

El sentido de pertenencia a un grupo social se encuentra asociado con cubrir las expectativas de los pares y familiares. Es una fuente de motivación externa, en este caso se demostró que para los participantes no aprobados la opinión de su grupo social es importante y requieren de este estímulo para lograr su meta. Por lo tanto hay que establecer estrategias para obtener un refuerzo positivo en la aprobación social de los cursos en línea para los alumnos.

Los alumnos aprobados tratan de evitar la culpa y la vergüenza. Los sentimientos de culpa representan el aspecto negativo de la motivación interna. Sin embargo es un factor que impulsa a los participantes con un buen desempeño.

El aspecto positivo de la motivación interna es sentirse orgulloso de los logros. En el grupo de alumnos con buen desempeño representa un sentimiento que los motiva a cumplir con sus deberes académicos. El diseño instruccional del curso debe dirigirse a lograr que el participante se sienta satisfecho. Los contenidos deben atraparlo y mantenerlo absorto para que obtenga una evaluación positiva de su propia acción y lograr un mejorar el desempeño de los alumnos.

Entonces en las sub variables que evalúan la autorregulación se demostró que la motivación interna es el factor más importante en los alumnos aprobados y la motivación externa en los reprobados. Los alumnos aprobados están motivados por

obtener un logro y sentirse orgullosos. En contraste con los alumnos no aprobados que tratan de evitar el fracaso para ser aceptados por sus pares y familiares.

La tecnología en la educación en línea es fundamental, los alumnos deben tener acceso a internet. Así como saber utilizar los *software* más comunes y las herramientas de comunicación de la red.

La disponibilidad de puntos de acceso a internet públicos no es una variable controlada por los alumnos. Sin embargo en los últimos años se ha observado un aumento, y entre los participantes del curso hay una alta disponibilidad de acceso a internet.

Todos los alumnos conocen y saben utilizar los *software* comunes. A pesar de no ser nativos digitales, en su formación han utilizado procesadores de texto, hojas de cálculo y programas para realizar presentaciones. El uso de estos programas no representa una limitación para su inclusión en cursos de educación a distancia.

Habiendo identificado como fortaleza que el uso de los *software* más comunes es superior al 90%, se encontró como debilidad el conocimiento de los foros de discusión en la WEB y la base de datos Access. Es un hallazgo importante porque los foros de discusión son la piedra angular en la educación a distancia. En ellos se realiza el aprendizaje colaborativo a través de las aportaciones de los participantes. Por lo tanto se requiere favorecer el uso de los blogs entre los alumnos. Una forma de lograrlo será implementar actividades a través de los mismos foros de discusión, para que los

participantes se familiaricen con su funcionamiento. Además de mejorar el desempeño en los cursos de educación a distancia, también se fomentara la comunicación escrita.

El programa menos conocido y utilizado por los alumnos aprobados y no aprobados es la base de datos de Access. Es un gestor de datos que recopila información y permite realizar el seguimiento de información de varias fuentes. Por lo tanto los alumnos del curso de educación a distancia tienen conocimientos básicos de *software*, pero carecen de conocimientos profundos.

También los alumnos aprobados usan con mayor frecuencia teléfono celular con internet. El resultado confirma un mayor interés de ellos por las TICs. Los participantes sin acceso a internet en su teléfono celular deberán recibir más apoyo para evitar su mal desempeño. Otra opción es integrarlos en equipos donde la mayoría de los miembros cuenten con este recurso y los apoyen a salir adelante.

El 90% de los alumnos aprobados tienen 3 años o más como usuarios de Internet, a diferencia de los que no aprobaron. Entonces no solo la frecuencia, también el tiempo como usuarios de la red es importante para el desempeño en la educación en línea. Con la finalidad de lograr el éxito en los participantes de los cursos en línea, se deberán planear en los cursos propedéuticos actividades para familiarizarlos con el uso del Internet.

Todos los alumnos tienen la percepción que el uso de las tecnologías es fácil. Lo anterior representa una fortaleza que se deberá capitalizar. Las estrategias para mejorar habrán de iniciarse antes de comenzar los cursos. Hay que propiciar en los alumnos el

uso de los foros de discusión, dominar programas de informática más complejos y el uso de los teléfonos móviles en sus actividades académicas.

El trabajo autónomo se refiere al deseo del participante de lograr un desarrollo personal a lo largo de toda la vida. Se indagaron las siguientes sub variables: ampliación, colaboración, conceptualización, planificación, preparación de exámenes y participación.

La ampliación se refiere al interés del alumno por obtener información de fuentes diferentes a las incluidas en el curso. Los participantes exitosos deben tener el deseo de obtener elementos amplios para llegar al fondo de los asuntos buscando datos y realizando investigaciones. Llama la atención que los alumnos reprobados afirman buscar con más frecuencia material extra en comparación con los alumnos aprobados. Sin embargo no logran el aprendizaje por carecer de un programa sistemático.

La competencia de ampliación o acceso y uso de la información requiere buscar la información, analizarla y aplicarla. Los alumnos no aprobados seguramente buscan la información, pero no aplican los otros dos pasos y no logran el aprendizaje. Les falta incorporar la información a su propia base de conocimientos y construir significados. Así como aplicarla a un propósito específico.

Los alumnos no aprobados refieren estar a favor del trabajo colaborativo. Esto implica que están dispuestos a trabajar en equipo para resolver las tareas de aprendizaje. Sin embargo el aprendizaje colaborativo requiere la apropiación y producción de

conocimientos por la interacción conjunta entre los pares. Aun cuando reconocen su importancia no tienen la capacidad para la construcción social de conocimiento.

La conceptualización son las actividades intelectuales realizadas para lograr una mejor comprensión de los conocimientos. Los estudiantes no aprobados refieren realizar mapas conceptuales, esquemas y resúmenes y los aprobados no los consideran útiles. Se esperaba un resultado contrario, sin embargo los participantes con un buen desempeño utilizan otras estrategias de aprendizaje y logran apropiarse del conocimiento.

Los resultados en la planificación del estudio son malos para todos los estudiantes. Los participantes del curso tienen la costumbre de llevar las asignaturas al día y cuando llega la fecha de entrega de trabajos o del examen, realizar jornadas agotadoras, con enorme ansiedad para aprobar. Por lo tanto se deberán promover estrategias para que los alumnos conozcan el programa y el calendario. Para posteriormente planificar el tiempo del que disponen.

Los estudiantes aprobados y no aprobados utilizan la lectura crítica como estrategia de aprendizaje. Lo anterior se puede explicar porque los participantes en el curso son médicos, y se les enseña a formular preguntas clave en base a un escenario clínico y a buscar la evidencia disponible en la bibliografía. Es una práctica común dentro de la formación de los estudiantes de medicina elaborar resúmenes de publicaciones indexadas cada semana.

Los alumnos del curso consideran la participación una variable importante. El proceso de enseñanza aprendizaje es un acto de comunicación y los participantes

solicitan la interacción del profesor para aclarar sus dudas. Están de acuerdo en la importancia del reforzamiento que logran con la retroalimentación.

En la variable que explora el trabajo autónomo los estudiantes no aprobados tienen resultados más altos en la búsqueda de información, en trabajo colaborativo y en la conceptualización de los conocimientos. La planificación del estudio es baja en todos los participantes del curso. Así mismo la estrategia de aprendizaje utilizada por los alumnos es la lectura crítica.

Estos resultados son contrarios a los esperados y obliga a realizar una revisión del cuestionario de las estrategias de trabajo autónomo. El instrumento tiene 45 reactivos distribuidos de forma aleatoria para explorar las seis sub variables.

Los resultados del presente trabajo obligan a continuar investigando las variables demográficas de los participantes de los cursos en línea . Esta pendiente la comparación de grupos de diferentes edades, que nos permitiría identificar estrategias para ayudar a los que pertenecen al segmento de la población considerado como inmigrante de la era digital. Un enfoque en una futura investigación, sería indagar si hay diferencias entre los alumnos de la segunda, tercera y cuarta década de la vida.

Referente a la autorregulación se requiere continuar investigando la motivación interna y externa de los participantes. Buscar cubrir diferentes estilos de aprendizaje y lograr atraer más a los alumnos a los cursos a distancia. También es pertinente fomentar la creación de redes sociales y evaluar su impacto en la participación de los alumnos.

Sería útil una investigación donde se midan las competencias de autorregulación de los alumnos al comenzar el curso. Después se realizarían estrategias para fomentar la autorregulación como es la firma de un contrato de aprendizaje o incluir en el currículo del curso estrategias de aprendizaje. Al finalizar el curso se aplicaría nuevamente el instrumento de autorregulación para contrastar el cambio con los resultados de la evaluación inicial. También se medirían los resultados con el desempeño de los alumnos.

El acceso a internet, el conocimiento y uso de *software* no son factores asociados al fracaso en el curso. Aún se deberá incrementar el manejo de los foros de discusión en todos los participantes. Asimismo fomentar el uso del teléfono móvil como herramienta pedagógica, resaltando las ventajas de tener disponibilidad inmediata a los cursos en línea.

Cada día el acceso a Internet y el dominio de los diferentes software por las personas es más común, y no representa una limitación para la educación a distancia. Sin embargo lo anterior no asegura que se utilicen estas habilidades para adquirir conocimientos. Las investigaciones futuras deberán dirigirse a determinar las estrategias para que las habilidades en el uso de las TICs sean aplicadas en el aprendizaje.

Por último los participantes de la educación en línea deben ser sujetos activos de su propio aprendizaje, con la capacidad de organizar su conocimiento y formular metas. En próximas investigaciones se buscara conocer los procedimientos que permiten al estudiante tomar decisiones oportunas para mejorar su rendimiento. También evaluar

las actividades de reflexión sobre el proceso de aprendizaje y las estrategias de autocontrol y persistencia que favorezcan el estudio.

El diseño de este trabajo no permitió identificar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos. En una futura investigación será conveniente buscar los estilos de aprendizaje en la educación a distancia y los métodos para construir el conocimiento.

Finalmente recapitulando se pudo determinar que los factores demográficos y de competencias tecnológicas no influyen en el desempeño de los alumnos en el curso de educación a distancia. Los alumnos autorregulados con deseos de lograr superarse y evitar la culpa y la vergüenza tienen buenos desempeños, al contrario de los alumnos reprobados donde la motivación es por cumplir con las expectativas de pertenencia a un grupo social. Respecto a la capacidad de trabajo autónomo no se comprobó la hipótesis, porque los alumnos no aprobados tuvieron mejores resultados.

Referencias

- Agudelo, M. (22-Febrero 2012). *Plataformas Educativas*. From <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/banco/html/plataformaseducativas/>
- Aguilar-Mejía, E., Espinoza-Huerta, A., Robles-Paramo, J., García-Mangas, A., & Palacios-Jiménez, N. (2006). Alternativas para la formación del profesorado institucional. *Rev Med Inst Mex Seguro Soc.*, 44, 441-448.
- Bandura, A., & Adams, N. (1977). Analysis of Self-Efficacy Theory of Behavioral Change. *Cognitive Therapy and Research*, 287-310.
- Barca Lozano, A. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de psicología*, 28, 848-859.
- Battalio, J. (2007). Interaction Online. *The Quarterly Review of Distance Education*, 339-352.
- Benavides-Caballero, T., Inistrán-Sánchez, M., & Viniestra-Velázquez, L. (2006). La evolución de la formación docente en el área de la salud. *Rev Med Inst Mex Seguro Soc.*, 105-112.
- Benson, R., & Samarawickrema, G. (2009). Addressing the context of e-learning: using transactional distance theory to inform design. *Distance Education*, 5-21.
- Boneu, J. (2007). Plataformas abiertas de E-Learning para el soporte de contenidos educativos abiertos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 35-47.
- Carrión, J. (2012). Una mirada crítica a la enseñanza a distancia. *Universidad Nacional de Educación a Distancia.*, w.rieoei.org/deloslectores/1102Carrion.pdf.
- Caso-Niebla, J., Varga, L., Contreras-Niño, L., Rodríguez-Macias, J., & Urias-Luzanilla, E. (2010). *Propiedades psicométricas del Cuestionario de Autorregulación Académica*. Ensenada, Mexico: Universidad Autónoma de Baja California.

- Chyung, S., & Vachon, M. (2005). An Investigation of the Profiles of Satisfying and Dissatisfying Factors in E-Learning. *Performance Improvement Quarterly*, 97-113.
- Crocker, J., & Nuer, N. (2003). The Insatiable Quest for Self-Worth. *Psychological Inquiry An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 1-7.
- Davis, F., Bagozzy, R., & Warshaw, P. (1989). User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of two Theoretical Models. *Management Science*, 982-1002.
- Dray, B., Lowenthal, P., Miskiewicz, M., Ruiz-Primo, M., & Marczyński, K. (2011). Developing and instrument to asses studen readiness for online learning: a validation study. *Distance Education*, 29-47.
- Dron, J. (2005). E-Learning and the Building Habits of Termites. *Jl. of Educational Multimedia and Hypermedia*, 321-342.
- Echevarria-Zuno, S., Monroy-Ramirez de Arellano, L., Palacios-Jimenez, N., Loria-Castellanos, J., & Gallardo-Candelas, S. (2010). Estrategia educativa en linea durante el brote de influenza AH1N1. *Rev Med Inst Mex Seguro Soc*, 48, 383-392.
- Fallon, G. (2011). Making the Connection: Moore's Theory of Transactional Distance and Its Relevance to the Use of a Virtual Classroom in Postgraduate Online Teachr Education. *Journal of Research on Technology in Education*, 187-209.
- Garcia-Aretio, L. (1987). Hacia una definición de educación a distancia. *Boletín informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a distancia*, 1-9.
- Garcia Aretio, L. (2010). Historia de la Educación a distancia. <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol2-1/historia.pdf>.
- Giorgis, N. (2010). Deserción: adversario silencioso del E-Learning a vencer con entusiasmo, alfabetismo tecnológico y propuestas de calidad. *Revista Ingeniería Primero*, 33-41.
- Hernandez-Sampieri, R., Fernandez-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2010). Concepción o elección del diseño de investigación. In R. Hernandez-Sampieri, C. Fernandez-Collado, & P. Baptista-Lucio, *Metodología de la Investigación* (pp. 118-169). Perú: MacGraw-Hill / Interamericana Editores S.A. de C.V.

- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2010). Definición del alcance de la investigación a realizar: exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa. In R. Hernández-Sampieri, C. Fernández-Collado, & P. Baptista-Lucio, *Metodología de la Investigación* (Quinta edición ed., pp. 76-87). Perú: McGraw-Hill / Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2010). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. In R. Hernández-Sampieri, C. Fernández-Collado, & P. Baptista-Lucio, *Metodología de la Investigación* (Quinta Edición ed., pp. 2-23). Perú: McGraw Hill / Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Hernandez-Sampieri, R., Fernandez-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2010). Muestreo en la Investigación Cualitativa. In R. Hernandez-Sampieri, C. Fernandez-Collado, & P. Baptista-Lucio, *Metodología de la Investigación* (pp. 392-405). Perú: MacGraw Hill / Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Hlapanis, G., & Dimitrakopoulou, A. (n.d.). *A Course Model Implemented in a Teachers Learning Community Context; Issues of course assessment*. Retrieved 2012 йил 20-marzo from http://users.sch.gr/hlapanis/portal/images/uploads/pdfs/arthro13_Journal_Behaviour_Information_Technology.pdf
- Horzum, M. (2011). Developing Transactional Distance Scale and Examining Transactional Distance Perception of Blended Learning Students in Terms of Different Variables. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 1582-1587.
- Huang, S., & Hsu, C. (2009). Travel motivation: linking theory to practice. *International Journal of Culture, Tourism and Hospitality Research*, 287-295.
- Jun, J. (2005). Understanding E-dropout. *International Journal on E Learning*, 229-239.
- Kathy, M. (2007). Pre-admission Predictors of Student Success in Online Associate Degree Nursing Program. . *Whitney School of Nursing. Universty of Wyoming*.
- Kyong-Jee, K. (2009). Motivational Challenges of Adult Learners in Self-Directed E-Learning. *Jl. of Interactive Learning Research*, 317-335.
- Lopez-Aguado, M. (2010). Diseño y análisis del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autonomo (CETA) para estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 77-99.

- Martin, A., & Dowson, M. (2009). Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice. *Review of Educational Research*, 327-365.
- Medina-Rodriguez, F., Andrade-Padilla, M., Rivera-Ibarra, D., & Gaña-Eretza, B. (2009). Estimación de la postura ante la educación de médicos con y sin formación docente. *Rev Med Inst Mex Seguro Soc.*, 677-682.
- Moreno Castañeda, M. (2010). La mediación docente en la educación a distancia. In C.Perez Fragoso, J. Favela Vara, G. López Mariscal, & L. McAnally Salas (Eds.), *Educación abierta y a Distancia. Experiencias y Perspectivas*. (pp. 19-37). Guadalajara, Jalisco.: UDG Virtual.
- Moodle. (n.d.). *Acerca de Moodle*. Retrieved 12 JUL 19-02 from http://docs.moodle.org/19/es/Acerca_de_Moodle
- Moody, J. (2004). Distance Education. Why are the Attrition Rates so High. *Quarterly Review of Distance Education*, 205-228.
- Moore, M. (1997). Theory of transactional distance. In D. Keegan, *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-38). New York: Routledge.
- Mortis, S., & Lozoya, J. (2012). Causas de tipo académico y no académico de la deserción estudiantil en el primer módulo de la Licenciatura en Dirección de la Cultura Física y el Deporte Modalidad Virtual Presencial. . *Instituto Tecnológico de Sonora*, www.somece.org.mx/.../titulo/.../4_MortisLozoyaSoniaVeronica.pdf.
- OECD (2005). E-Learning in Tertiary Education. <http://www.oecd.org/dataoecd/55/25/35961132.pdf>.
- OECD (2010). Ceri-University Futures: Information and Communication Technology. http://www.oecd.org/document/55/0,3343,en_2469_35845581_36760247_1_1_1_1,00.html.
- Naeem, H., Gulzar, A., Rehman, A., & Sarfraz, N. (2011). Pain - Pleasure Theory of Motivation. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 1489-1497.
- Padilla-Melendez, A., & Garrido-Moreno, A. (2006). El uso de Tecnologías Basadas en Internet para el Aprendizaje. Un estudio exploratorio en el contexto del Modelo de Aceptación de la Tecnología. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 217-230.

- Pastore, R., & Carr-Chellman, C. (2009). Motivations for residential students to participate in online courses. *The Quarterly Review of Distance Education*, 263-277.
- Pintrich, P. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 92-104.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 54-67.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 67-78.
- Santillán-Campos, F. (2006). El Aprendizaje Basado en Problemas como propuesta educativa para las disciplinas económicas y sociales apoyadas en el B-Learning. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-5.
- tics. (19-02-2012). *TICS - Tecnologías de la información y las comunicaciones*. From http://tics.org.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=13&Itemid=28
- Vásquez, C., & Rodríguez, M. (2007). La deserción estudiantil en educación superior a distancia: perspectiva teórica y factores de incidencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVII, 107-122.
- Vásquez-Martínez, C., & Rodríguez-Pérez, M. (2007). La deserción estudiantil en educación superior a distancia: perspectiva teórica y factores de incidencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 107-122.
- Vielma, E., & Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 30-37.
- Wigfield, A. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 68-81.
- Womble, J. (2008). E-learning: The Relationship Among Learner Satisfaction, Self-efficacy, and Usefulness. *The Business Review, Cambridge*, 182-188.

Apéndice A: Cuestionario

Objetivo: A través de este cuestionario se busca obtener información de las características de los participantes de los cursos en línea del Instituto Mexicano del Seguro Social. La información será tratada de manera confidencial y servirá para diseñar estrategias que fortalezcan el proyecto de Educación en Línea.

Instrucciones: Lea con atención las siguientes preguntas y elija la que mejor describa su situación. No hay respuestas correctas o incorrectas. De antemano ¡Muchas gracias por su participación!

Datos Socio demográficos.

- 1.-Edad Años
- 2.- Sexo 1) Masculino 2) Femenino
- 3.- ¿Cuál fue el último grado de estudios que obtuvo?
- | | | | |
|--------------|--------------|-----------------|----------|
| Licenciatura | Especialidad | Subespecialidad | Maestría |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Doctorado | | | |
| 5 | | | |
- 4.-¿En qué año se gradúo? _____ Año
- 5.-¿Cuál fue su promedio final? _____ calificación
- 6.- ¿Ha participado en un curso de educación a distancia? 1) Si 0) No
- 7.- En caso de respuesta afirmativa en la pregunta anterior por favor conteste esta pregunta
- Lo concluyo 1) Si 2) No
- 8.- Categoría Contractual en el IMSS
- | | | | |
|----------------|------------------------------|---------------|--------------------|
| 1.- Interno | 2.- Pasante Servicio Social. | 3.- Residente | 4.- Medico de base |
| 5.-Confianza B | 6.- Confianza A. | | |

Autorregulación académica.

1.- Cumpló con mi tarea porque quiero que el profesor piense que soy un buen estudiante.

Totalmente en desacuerdo.	Parcialmente en desacuerdo.	Parcialmente de acuerdo.	Totalmente de acuerdo.
1	2	3	4

2.- Cumpló con mi tarea porque me metería en problemas si no la hago.

Totalmente en desacuerdo.	Parcialmente en desacuerdo.	Parcialmente de acuerdo.	Totalmente de acuerdo.
1	2	3	4

3.- Cumpló con mi tarea porque es divertido.

Totalmente en desacuerdo.	Parcialmente en desacuerdo.	Parcialmente de acuerdo.	Totalmente de acuerdo.
1	2	3	4

4.- Cumpló con mi tarea porque me sentiría mal conmigo mismo si no la hago.

Totalmente en desacuerdo.	Parcialmente en desacuerdo.	Parcialmente de acuerdo.	Totalmente de acuerdo.
1	2	3	4

5.- Cumpló con mi tarea porque quiero entender mis materias.

Totalmente en desacuerdo.	Parcialmente en desacuerdo.	Parcialmente de acuerdo.	Totalmente de acuerdo.
1	2	3	4

6.- Cumpló con mi tarea porque eso es lo que se supone debo hacer.

Totalmente en desacuerdo.	Parcialmente en desacuerdo.	Parcialmente de acuerdo.	Totalmente de acuerdo.
1	2	3	4

7.- Cumpló con mi tarea porque disfruto hacerla.

Totalmente en desacuerdo.	Parcialmente en desacuerdo.	Parcialmente de acuerdo.	Totalmente de acuerdo.
1	2	3	4

8.- Cumpló con mi tarea porque es importante para mi hacerla.

Totalmente en desacuerdo.	Parcialmente en desacuerdo.	Parcialmente de acuerdo.	Totalmente de acuerdo.
1	2	3	4

- 9.- Trabajo en el salón de clases para que el profesor no me regañe.
- | | | | |
|------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| Totalmente en
desacuerdo. | Parcialmente en
desacuerdo. | Parcialmente de
acuerdo. | Totalmente de
acuerdo. |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
- 10.- Trabajo en el salón de clases para que el profesor piense que soy buen estudiante.
- | | | | |
|------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| Totalmente en
desacuerdo. | Parcialmente en
desacuerdo. | Parcialmente de
acuerdo. | Totalmente de
acuerdo. |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
- 11.- Trabajo en el salón de clases porque quiero aprender.
- | | | | |
|------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| Totalmente en
desacuerdo. | Parcialmente en
desacuerdo. | Parcialmente de
acuerdo. | Totalmente de
acuerdo. |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
- 12.- Trabajo en el salón de clases porque me sentiría avergonzado de mi mismo si no lo hago.
- | | | | |
|------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| Totalmente en
desacuerdo. | Parcialmente en
desacuerdo. | Parcialmente de
acuerdo. | Totalmente de
acuerdo. |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
- 13.- Trabajo en el salón de clases porque es divertido.
- | | | | |
|------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| Totalmente en
desacuerdo. | Parcialmente en
desacuerdo. | Parcialmente de
acuerdo. | Totalmente de
acuerdo. |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
- 14.- Trabajo en el salón de clases porque es la regla.
- | | | | |
|------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| Totalmente en
desacuerdo. | Parcialmente en
desacuerdo. | Parcialmente de
acuerdo. | Totalmente de
acuerdo. |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
- 15.- Trabajo en el salón de clases porque disfruto hacerlo.
- | | | | |
|------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| Totalmente en
desacuerdo. | Parcialmente en
desacuerdo. | Parcialmente de
acuerdo. | Totalmente de
acuerdo. |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
- 16.- Trabajo en el salón de clases porque es importante para mi hacerlo.
- | | | | |
|------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| Totalmente en
desacuerdo. | Parcialmente en
desacuerdo. | Parcialmente de
acuerdo. | Totalmente de
acuerdo. |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
- 17.- Intento responder preguntas difíciles en clase porque quiero que los otros estudiantes piensen que soy inteligente.
- | | | | |
|------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| Totalmente en
desacuerdo. | Parcialmente en
desacuerdo. | Parcialmente de
acuerdo. | Totalmente de
acuerdo. |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

- | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|-------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|
| 18.- Intento responder preguntas difíciles en clase porque me siento avergonzado de mi cuando no lo hago. | | | |
| Totalmente en
desacuerdo.
1 | Parcialmente en
desacuerdo.
2 | Parcialmente de
acuerdo.
3 | Totalmente de
acuerdo.
4 |
| 19.- Intento responder preguntas difíciles en clase porque lo disfruto. | | | |
| Totalmente en
desacuerdo.
1 | Parcialmente en
desacuerdo.
2 | Parcialmente de
acuerdo.
3 | Totalmente de
acuerdo.
4 |
| 20.- Intento responder preguntas difíciles en clase porque eso es lo que se supone debo hacer. | | | |
| Totalmente en
desacuerdo.
1 | Parcialmente en
desacuerdo.
2 | Parcialmente de
acuerdo.
3 | Totalmente de
acuerdo.
4 |
| 21.- Intento responder preguntas difíciles en clase para descubrir si estoy bien o mal. | | | |
| Totalmente en
desacuerdo.
1 | Parcialmente en
desacuerdo.
2 | Parcialmente de
acuerdo.
3 | Totalmente de
acuerdo.
4 |
| 22.- Intento responder preguntas difíciles en clase porque es divertido. | | | |
| Totalmente en
desacuerdo.
1 | Parcialmente en
desacuerdo.
2 | Parcialmente de
acuerdo.
3 | Totalmente de
acuerdo.
4 |
| 23.- Intento responder preguntas difíciles en clase porque es importante para mí. | | | |
| Totalmente en
desacuerdo.
1 | Parcialmente en
desacuerdo.
2 | Parcialmente de
acuerdo.
3 | Totalmente de
acuerdo.
4 |
| 24.- Intento responder preguntas difíciles en clase porque quiero que el profesor se exprese bien de mí. | | | |
| Totalmente en
desacuerdo.
1 | Parcialmente en
desacuerdo.
2 | Parcialmente de
acuerdo.
3 | Totalmente de
acuerdo.
4 |
| 25.- Trato de ir bien en las mis actividades académicas porque eso se supone que debo hacer. | | | |
| Totalmente en
desacuerdo.
1 | Parcialmente en
desacuerdo.
2 | Parcialmente de
acuerdo.
3 | Totalmente de
acuerdo.
4 |

26.-Trato de ir bien en mis actividades académicas para que mis profesores piensen que soy buen estudiante.

Totalmente en desacuerdo.	Parcialmente en desacuerdo.	Parcialmente de acuerdo.	Totalmente de acuerdo.
1	2	3	4

27.- Trato de ir bien en mis actividades académicas porque disfruto hacer mis trabajos.

Totalmente en desacuerdo.	Parcialmente en desacuerdo.	Parcialmente de acuerdo.	Totalmente de acuerdo.
1	2	3	4

28.- Trato de ir bien en mis actividades académicas porque me metería en problemas si no lo hago bien.

Totalmente en desacuerdo.	Parcialmente en desacuerdo.	Parcialmente de acuerdo.	Totalmente de acuerdo.
1	2	3	4

29.- Trato de ir bien en mis actividades académicas porque me siento mal conmigo mismo si no lo hago bien.

Totalmente en desacuerdo.	Parcialmente en desacuerdo.	Parcialmente de acuerdo.	Totalmente de acuerdo.
1	2	3	4

30.- Trato de ir bien en mis actividades académicas porque lo considero importante.

Totalmente en desacuerdo.	Parcialmente en desacuerdo.	Parcialmente de acuerdo.	Totalmente de acuerdo.
1	2	3	4

31.- Trato de ir bien en mis actividades académicas porque me siento orgulloso de mi mismo si lo hago bien.

Totalmente en desacuerdo.	Parcialmente en desacuerdo.	Parcialmente de acuerdo.	Totalmente de acuerdo.
1	2	3	4

32.- Trato de ir bien en mis actividades académicas porque podría obtener una recompensa si lo hago bien.

Totalmente en desacuerdo.	Parcialmente en desacuerdo.	Parcialmente de acuerdo.	Totalmente de acuerdo.
1	2	3	4

Competencias tecnológicas.

1.-Tiene disponibilidad de puntos de acceso a internet. Si No

	1	0
2.- Tiene disponibilidad de <i>software</i> , como Microsoft Office o otro similar.	Si 1	No 0
3.- Tiene disponibilidad de <i>software</i> relacionado con las asignaturas que estudia.	Si 1	No 0
Utiliza estas tecnologías		
4.- Procesador de texto (Word o similar).	Si 1	No 0
5.- Hoja de cálculo.	Si 1	No 0
6.- <i>Software</i> presentaciones.	Si 1	No 0
7.- <i>Software</i> de base de datos (Access o similar).	Si 1	No 0
8. - Lector de email (Outlook o similar).	Si 1	No 0
9.- Navegador de internet.	Si 1	No 0
10.- Motores de búsqueda (Google o similar).	Si 1	No 0
11.- Mensajería instantánea.	Si 1	No 0
12.- Redes Sociales.	Si 1	No 0
13.- Chat.	Si 1	No 0
14.- Foros de discusión web.	Si 1	No 0
15.- Listas de correo.	Si 1	No 0
16.- Teléfono móvil	Si 1	No 0
17.- SMS (mensaje a través de teléfono).	Si 1	No 0
18.- Teléfono móvil para acceder a internet	Si 1	No 0
19.- ¿Cuánto tiempo tiene siendo usuario de internet?		
Menos de 6 meses 1	Más de 6 meses y menos de un año. 2	Más de un año y menos de dos años. 3
Más de dos años y menos de tres años.		Más de tres años. 5

20.- ¿Con que frecuencia tiene acceso a internet?

Nunca	Una vez al mes	Una vez a la semana
1	2	3
Varias veces por semana	Una vez al día.	Varias veces al día.
4	5	6

21.- ¿Cuántos correos electrónicos (emails) envía por semana.

Ninguno	Menos de 5	Entre 5 a 20
1	2	3
Entre 21 a 50	Entre 51 a 100	Más de 100
4	5	6

22.- ¿Cuántos correos electrónicos (emails) recibe por semana.

Ninguno	Menos de 5	Entre 5 a 20
1	2	3
Entre 21 a 50	Entre 51 a 100	Más de 100
4	5	6

Estrategias de Trabajo Autónomo

1.- Tomo nota de las respuestas del profesor a las dudas propias o de los compañeros.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

2.- Anoto mis dudas para consultarlas más a fondo en un segunda lectura.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

3.- Estudio con esquemas, resúmenes y cuadros sinópticos de los contenidos de cada tema.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

4.- Aclaro las dudas con el profesor en clase o en tutoría.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

5.- Cuando inicio la lectura de un tema, escribo notas que posteriormente me sirven de síntesis de lo leído.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

6.- Construyo una síntesis personal de los contenidos.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

7.- Realizo mapas conceptuales y esquemas globales.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

8.- Busco más información navegando por internet.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

9.- Realizo actividades complementarias.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

10.- Al empezar el curso, hago por escrito mi plan de trabajo, reflejando el tiempo que dedicaré a cada asignatura y la fecha de los exámenes.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

11.- Realizo un mapa conceptual con los conceptos más importantes de cada apartado.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

12.- Planifico los tiempos y estrategias de estudio.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

13.- Leo y esquematizo los contenidos.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

14.- Completo el estudio con lecturas/trabajos complementarios.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

15.- Conozco y utilizo los recursos que proporciona el instituto.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

16.- Elaboro una base de datos con toda la información obtenida en el desarrollo del trabajo.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

17.- Evalúo el proceso de aprendizaje final.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

18.- Busco datos, relativos al tema, en Internet.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

19.- Consulto bibliografía recomendada.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

20.- Leo todo el material de la asignatura y hago una selección de los puntos más importantes para trabajarlos.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

21.- En la elaboración de resúmenes de cada uno de los temas integro las aportaciones hechas por otros compañeros de clase.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

22.- Intercambio los resúmenes de los temas con los compañeros.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

23.- Me organizo con los compañeros para pedir libros en la biblioteca.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

24.- Cuando descubro aportaciones nuevas en documentos complementarios a la

bibliografía recomendada, lo comparto con los compañeros.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

25.- Preparo los exámenes teniendo en cuenta todo el material, no sólo mis apuntes.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

26.- Intercambio con compañeros documentos, direcciones de Webs, que nos puedan ser útiles para el desarrollo de las actividades.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

27.- Consulto con los compañeros las dudas que se me plantean en el estudio del tema.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

28.- Respondo a las preguntas planteadas en clase.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

29.- Cuando hay debate, tengo en cuenta las aportaciones de los compañeros para realizar la mía.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

30.- Corrijo las actividades propuestas para comprobar mis conocimientos.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

31.- Reparto con algunos compañeros los libros de la bibliografía básica, elaborando sinopsis de cada uno de ellos, para compartirlos.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

32.- Confecciono un resumen de cada tema.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

33.- Pongo a disposición de los compañeros los apuntes que he elaborado para facilitar el estudio del temario.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

34.- Antes de los exámenes dedico unos días de repaso para aclarar dudas finales.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

35.- Para preparar el examen me baso principalmente en los aspectos que el profesor marca como importantes.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

36.- Repaso las indicaciones que el profesor nos ha dado a lo largo del curso.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

37.- Trabajo en colaboración para resolver un problema o investigar algo.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

38.- Reviso los apuntes de los compañeros para ver si aclaran dudas.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

39.- Reparto el tiempo para el estudio de contenidos y la elaboración de trabajos de cada tema.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

40.- Consulto otros materiales bibliográficos o páginas de Internet que ayuden o mejoren la comprensión.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

41.- Sigo, aprovecho y participo en clases.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

42.- Realizo una primera lectura rápida y después otra más detenida con copia o transcripción de lo relevante.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

43.- Recopilo los contenidos que considero más importante a modo de notas de estudio.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
-------	-------------	---------------	--------------	---------

1 2 3 4 5

44.- Planifico el tiempo de que dispongo para cada asignatura y trabajo práctico.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

45.- Cuando me surgen dudas, o para ampliar algún concepto, realizo búsquedas en libros o en internet.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

Agradecemos su participación. ¡Muchas gracias!

Apéndice B. Manual de Codificación.

Nombre de la Variable	Contenido	Escala de medición	Número	Modalidades o valor	Código
Socio demográficas	Edad	Razón	1	Años cumplidos	Numérico
	Sexo	Nominal	2	Masculino Femenino	1 2
	Escolaridad	Ordinal	3	Licenciatura Especialidad Subespecialidad Maestría Doctorado	1 2 3 4 5
	¿En qué año termino este grado?	Razón	4	Restar al año 2012 la fecha en que termino	Numérico
	¿Cuál fue su promedio final?	Razón	5	Calificación.	Numérico
	¿Ha participado en un curso de educación a distancia?	Nominal	6	Si NO	1 0
	Lo concluyo	Nominal	6a	Si No	1 0
	¿Cuál es su categoría contractual en el IMSS?	Nominal	7	Interno Pasante Residente Medico de Base Confianza B Confianza A	1 2 3 4 5 6
	Recreación en el trabajo escolar	Hago mi tarea porque es divertido	Ordinal	8	Totalmente en desacuerdo Parcialmente en desacuerdo Parcialmente de acuerdo Totalmente de acuerdo
Hago mi tarea porque disfruto hacerla		Ordinal	9	Totalmente en desacuerdo Parcialmente en	1 2

				desacuerdo	
				Parcialmente de acuerdo	3
				Totalmente de acuerdo	4
	Trabajo en el salón de clases porque es divertido	Ordinal	10	Totalmente en desacuerdo	1
				Parcialmente en desacuerdo	2
				Parcialmente de acuerdo	3
				Totalmente de acuerdo	4
	Trabajo en el salón de clases porque disfruto hacerlo	Ordinal	11	Totalmente en desacuerdo	1
				Parcialmente en desacuerdo	2
				Parcialmente de acuerdo	3
				Totalmente de acuerdo	4
	Intento responder preguntas difíciles en clase porque lo disfruto	Ordinal	12	Totalmente en desacuerdo	1
				Parcialmente en desacuerdo	2
				Parcialmente de acuerdo	3
				Totalmente de acuerdo	4
	Intento responder preguntas difíciles en clase porque es divertido	Ordinal	13	Totalmente en desacuerdo	1
				Parcialmente en desacuerdo	2
				Parcialmente de acuerdo	3
				Totalmente de acuerdo	4
	Trato de ir bien en la escuela porque me siento mal conmigo mismo si no lo hago bien	Ordinal	14	Totalmente en desacuerdo	1
				Parcialmente en desacuerdo	2
				Parcialmente de acuerdo	3
				Totalmente de acuerdo	4

				acuerdo	
Orientación al logro	Hago mi tarea porque quiero entender mis materias	Ordinal	15	Totalmente en desacuerdo Parcialmente en desacuerdo Parcialmente de acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4
	Hago mi tarea porque es importante para mi hacerla	Ordinal	16	Totalmente en desacuerdo Parcialmente en desacuerdo Parcialmente de acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4
	Trabajo en el salón de clases porque quiero aprender nuevas cosas	Ordinal	17	Totalmente en desacuerdo Parcialmente en desacuerdo Parcialmente de acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4
	Trabajo en el salón de clases porque es importante para mi hacerlo	Ordinal	18	Totalmente en desacuerdo Parcialmente en desacuerdo Parcialmente de acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4
	Intento responder preguntas difíciles en clase para descubrir si estoy bien o mal	Ordinal	19	Totalmente en desacuerdo Parcialmente en desacuerdo Parcialmente de acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4
	Intento responder preguntas	Ordinal	20	Totalmente en desacuerdo Parcialmente en	1 2 3

	dificiles porque es importante para mi			desacuerdo Parcialmente de acuerdo Totalmente de acuerdo	4
	Trato de ir bien en la escuela porque lo considero importante	Ordinal	21	Totalmente en desacuerdo Parcialmente en desacuerdo Parcialmente de acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4
	Trato de ir bien en la escuela porque me siento orgulloso de mi mismo si lo hago bien	Ordinal	22	Totalmente en desacuerdo Parcialmente en desacuerdo Parcialmente de acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4
Orientación al cumplimiento de expectativas del profesor	Hago mi tarea porque quiero que el profesor piense que soy un buen estudiante	Ordinal	23	Totalmente en desacuerdo Parcialmente en desacuerdo Parcialmente de acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4
	Trabajo en el salón de clases para que el profesor piense que soy buen estudiante	Ordinal	24	Totalmente en desacuerdo Parcialmente en desacuerdo Parcialmente de acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4
	Intento responder preguntas dificiles en clase porque quiero que los otros estudiantes	Ordinal	25	Totalmente en desacuerdo Parcialmente en desacuerdo Parcialmente de acuerdo Totalmente de	1 2 3 4

	piensen que soy inteligente			acuerdo	
	Intento responder preguntas difíciles en clase porque quiero que el profesor se exprese bien de mí	Ordinal	26	Totalmente en desacuerdo Parcialmente en desacuerdo Parcialmente de acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4
	Trato de ir bien en la escuela para que mis profesores piensen que soy buen estudiante	Ordinal	27	Totalmente en desacuerdo Parcialmente en desacuerdo Parcialmente de acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4
Orientación al cumplimiento de expectativas sociales	Hago mi tarea porque me metería en problemas si no la hago	Ordinal	28	Totalmente en desacuerdo Parcialmente en desacuerdo Parcialmente de acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4
	Hago mi tarea porque eso es lo que se supone debo haber	Ordinal	29	Totalmente en desacuerdo Parcialmente en desacuerdo Parcialmente de acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4
	Trabajo en el salón de clases para que el profesor no me regañe	Ordinal	30	Totalmente en desacuerdo Parcialmente en desacuerdo Parcialmente de acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4
	Trabajo en el salón de clases	Ordinal	31	Totalmente en desacuerdo	1 2

	porque es la regla			Parcialmente en desacuerdo Parcialmente de acuerdo Totalmente de acuerdo	3 4
	Interno responder preguntas dificiles en clase porque eso es lo que se supone debo hacer	Ordinal	32	Totalmente en desacuerdo Parcialmente en desacuerdo Parcialmente de acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4
	Trato de ir bien en la escuela porque eso se supone que debo hacer	Ordinal	33	Totalmente en desacuerdo Parcialmente en desacuerdo Parcialmente de acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4
	Trato de ir bien en la escuela porque me metería en problemas si no lo hago bien	Ordinal	34	Totalmente en desacuerdo Parcialmente en desacuerdo Parcialmente de acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4
Evitación de culpa y vergüenza	Hago mi tarea porque me sentiría mal conmigo mismo si no la hago	Ordinal	35	Totalmente en desacuerdo Parcialmente en desacuerdo Parcialmente de acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4
	Trabajo en el salón de clases porque me sentiría avergonzado de mi mismo si no	Ordinal	36	Totalmente en desacuerdo Parcialmente en desacuerdo Parcialmente de acuerdo	1 2 3 4

	lo hago			Totalmente de acuerdo	
	Intento responder preguntas difíciles en clase porque me siento avergonzado de mi cuando no lo hago	Ordinal	37	Totalmente en desacuerdo Parcialmente en desacuerdo Parcialmente de acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4
	Trato de ir bien en la escuela porque me siento mal conmigo mismo si no lo hago bien	Ordinal	38	Totalmente en desacuerdo Parcialmente en desacuerdo Parcialmente de acuerdo Totalmente de acuerdo	1 2 3 4
Disponibilidad de infraestructura tecnológica	Disponibilidad de puntos de acceso a internet.	Nominal	39	Si No	1 0
	Disponibilidad de <i>software</i> (Office u otros).	Nominal	40	Si No	1 0
	Disponibilidad de <i>software</i> específico para las asignaturas de la carrera.	Nominal	41	Si No	1 0
Uso de Tecnologías	Procesador de texto (Word o similar).	Nominal	42	Si No	1 0
	Hoja de cálculo.	Nominal	43	Si No	1 0
	<i>Software</i> presentaciones.	Nominal	44	Si No	1 0
	<i>Software</i> de base de datos (Access o similar).	Nominal	45	Si No	1 0
	Lector de email (Outlook o similar).	Nominal	46	Si No	1 0
	Navegador de	Nominal	47	Si	1

	internet.			No	0
	Motores de búsqueda (Google o similar).	Nominal	48	Si No	1 0
	Mensajería instantánea.	Nominal	49	Si No	1 0
	Redes Sociales.	Nominal	50	Si No	1 0
	Chat.	Nominal	51	Si No	1 0
	Foros de discusión web.	Nominal	52	Si No	1 0
	Listas de correo.	Nominal	53	Si No	1 0
	Teléfono móvil	Nominal	54	Si No	1 0
	SMS (mensaje a través de teléfono).	Nominal	55	Si No	1 0
	Teléfono móvil para acceder a internet	Nominal	56	Si No	1 0
Frecuencia de uso	¿Cuánto tiempo tiene siendo usuario de internet?	Ordinal	57	Menos de 6 meses Mas de 6 meses y menos de un año Más de un año y menos de dos años. Más de dos años y menos de tres años. Más de cuatro años.	1 2 3 4 5
	¿Con que frecuencia tiene acceso a internet	Ordinal	58	Nunca Una vez al mes Una vez a la semana Varias veces por semana Una vez al día Varias veces al	1 2 3 4 5 6

				día	
	- ¿Cuántos correos electrónicos (emails) envía por semana	Ordinal	59	Ninguno Menos de 5 Entre 5 a 20 Entre 21 a 50 Entre 51 a 100 Más de 100	1 2 3 4 5 6
	¿Cuántos correos electrónicos (emails) recibe por semana.	Ordinal	60	Ninguno Menos de 5 Entre 5 a 20 Entre 21 a 50 Entre 51 a 100 Más de 100	1 2 3 4 5 6
Ampliación.	Busco más información navegando por internet	Ordinal	61	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
	Realizo actividades complementarias	Ordinal	62	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
	Completo el estudio con lecturas/trabajos complementarios	Ordinal	63	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
	Elaboro una base de datos con toda la información obtenida en el desarrollo del trabajo	Ordinal	64	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
	Busco datos, relativos al tema, en Internet	Ordinal	65	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
	Consulta bibliografía recomendada	Ordinal	66	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5

	Preparo los exámenes teniendo en cuenta todo el material, no sólo mis apuntes	Ordinal	67	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
	Consulto otros materiales bibliográficos o páginas de Internet que ayuden o mejoren la comprensión	Ordinal	68	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
	Cuando me surgen dudas, o para ampliar algún concepto, realizo búsquedas en libros o en internet	Ordinal	69	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
Colaboración.	Conozco y utilizo los recursos que proporciona el instituto	Ordinal	70	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
	En la elaboración de resúmenes de cada uno de los temas integro las aportaciones hechas por otros compañeros de clase	Ordinal	71	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
	Intercambio los resúmenes de los temas con los compañeros	Ordinal	72	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
	Me organizo con los compañeros para pedir libros en la biblioteca	Ordinal	73	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5

	Quando descubro aportaciones nuevas en documentos complementarios a la bibliografía recomendada, lo comparto con los compañeros	Ordinal	74	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
	Intercambio con compañeros documentos, direcciones de Webs,	Ordinal	75	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
	Consulta con los compañeros las dudas que se me plantean en el estudio del tema	Ordinal	76	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
	Reparto con algunos compañeros los libros de la bibliografía básica, elaborando sinopsis de cada uno de ellos, para compartirlos	Ordinal	77	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
	Pongo a disposición de los compañeros los apuntes que he elaborado para facilitar el estudio del temario	Ordinal	78	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
	Trabajo en colaboración para resolver un problema o investigar algo	Ordinal	79	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5

	Reviso los apuntes de los compañeros para ver si aclaran dudas	Ordinal	80	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
Conceptualización	Estudio con esquemas, resúmenes y cuadros sinópticos de los contenidos de cada tema	Ordinal	81	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
	Cuando inicio la lectura de un tema, escribo notas que posteriormente me sirven de síntesis de lo leído	Ordinal	82	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
	Construyo una síntesis personal de los contenidos	Ordinal	83	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
	Realizo mapas conceptuales y esquemas globales	Ordinal	84	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
	Realizo un mapa conceptual con los conceptos más importantes de cada apartado	Ordinal	85	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
	Leo y esquematizo los contenidos	Ordinal	86	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5

	Confecciono un resumen de cada tema	Ordinal	87	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
	Recopilo los contenidos que considero más importante a modo de notas de estudio	Ordinal	88	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
Planificación	Al empezar el cuatrimestre, hago por escrito mi plan de trabajo, reflejando el tiempo que dedicaré a cada asignatura y la fecha de los exámenes	Ordinal	89	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
	Planifico los tiempos y estrategias de estudio	Ordinal	90	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
	Evalúo el proceso de aprendizaje final	Ordinal	91	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
	Reparto el tiempo para el estudio de contenidos y la elaboración de trabajos de cada tema	Ordinal	92	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5

	Planifico el tiempo de que dispongo para cada asignatura y trabajo práctico	Ordinal	93	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
Preparación de Exámenes.	Leo todo el material de la asignatura y hago una selección de los puntos más importantes para trabajarlos	Ordinal	94	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
	Cuando hay debate, tengo en cuenta las aportaciones de los compañeros para realizar la mía	Ordinal	95	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
	Antes de los exámenes dedico unos días de repaso para aclarar dudas finales	Ordinal	96	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
	Para preparar el examen me baso principalmente en los aspectos que el profesor marca como importantes	Ordinal	97	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
	Repaso las indicaciones que el profesor nos ha dado a lo largo del curso	Ordinal	98	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5

	Realizo una primera lectura rápida y después otra más detenida con copia o transcripción de lo relevante	Ordinal	99	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
Participación	Tomo nota de las respuestas del profesor a las dudas propias o de los compañeros	Ordinal	100	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
	Anoto mis dudas para consultarlas más a fondo en un segunda lectura	Ordinal	101	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
	Aclaro las dudas con el profesor en clase o en tutoría	Ordinal	102	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
	Respondo a las preguntas planteadas en clase	Ordinal	103	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
	Corrijo las actividades propuestas para comprobar mis conocimientos	Ordinal	104	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5
	Sigo, aprovecho y participo en clases	Ordinal	105	Nunca Pocas Veces Algunas Veces Muchas Veces Siempre	1 2 3 4 5

Apéndice C. Evidencias del Trabajo de Campo.

División de Programas Seminario de Educación a Distancia

Educación

Diseñar encuesta

Recopilar respuestas

Analizar resultados

Resumen

Destinatarios

Mensajes

Cambiar configuración

Cambiar restricciones

Cerrar el recopilador ahora

Invitación_investigación_tec [Editar](#)

ESTADO: ABIERTO

Resumen

Destinatarios TOTAL 315

Enviados	315	
Sin respuesta	217	Send Reminder Email
Con respuesta	98	
Parcial/completo	4 / 94	
Con pedido de exclusión	5	
Devueltos	2	
Sin enviar	0	

[Ver destinatarios](#)

Mensajes TOTAL 8




Borradores	0
Programado	0
En progreso	0
Enviado	8

[Ver mensajes](#)

1. ¿Cuál es su edad?

	Promedio de respuestas	Total de respuestas	Cuenta de respuestas
años cumplidos	28.94	2,836	98
pregunta respondida			98
pregunta omitida			0

2. ¿Cuál es el último grado de estudios que obtuvo?

	Porcentaje de respuestas	Cuenta de respuestas
Licenciatura 	58.2%	57
Especialidad 	34.7%	34
Subespecialidad 	7.1%	7
Maestría	0.0%	0
Doctorado	0.0%	0
pregunta respondida		98
pregunta omitida		0



3. ¿En que año se graduó?

	Promedio de respuestas	Total de respuestas	Cuenta de respuestas
Año de graduación	1,978.37	193,880	98
	pregunta respondida		98
	pregunta omitida		0



4. ¿Cuál fue su promedio final?

	Promedio de respuestas	Total de respuestas	Cuenta de respuestas
Promedio (ejemplo 90)	86.79	8,505	98
	pregunta respondida		98
	pregunta omitida		0

5. ¿Ha participado en un curso de educación a distancia?

		Porcentaje de respuestas	Cuenta de respuestas
Si		26.5%	26
No		73.5%	72
	pregunta respondida		98
	pregunta omitida		0

6. En caso de respuesta afirmativa en la pregunta anterior ¿Lo concluyo?

		Porcentaje de respuestas	Cuenta de respuestas
Si		27.6%	27
No		72.4%	71
pregunta respondida			98
pregunta omitida			0

7. Lea con atención las siguientes preguntas y elija la que mejor describa su situación. No hay respuestas correctas o incorrectas.

	Totalmente en desacuerdo.	Parcialmente en desacuerdo.	Parcialmente de acuerdo.	Totalmente de acuerdo.	Valoración de clasificación
Cumplo con mi tarea porque quiero que el profesor piense que soy un buen estudiante.	30.5% (29)	18.9% (18)	41.1% (39)	9.5% (9)	95
Cumplo con mi tarea porque me metería en problemas si no la hago.	22.1% (21)	18.9% (18)	42.1% (40)	16.8% (16)	95
Cumplo con mi tarea porque es divertido.	28.4% (27)	15.8% (15)	51.6% (49)	4.2% (4)	95
Cumplo con mi tarea porque me sentiría mal conmigo mismo si no la hago.	15.8% (15)	10.5% (10)	35.8% (34)	37.9% (36)	95
Cumplo con mi tarea porque quiero entender mis materias.	10.8% (10)	6.5% (6)	29.0% (27)	53.8% (50)	93
Cumplo con mi tarea porque eso es lo que se supone debo hacer.	11.7% (11)	18.1% (17)	46.8% (44)	23.4% (22)	94
Cumplo con mi tarea porque disfruto hacerla.	17.9% (17)	16.8% (16)	42.1% (40)	23.2% (22)	95
Cumplo con mi tarea porque es importante para mi hacerla.	8.4% (8)	10.5% (10)	35.8% (34)	45.3% (43)	95
pregunta respondida					95
pregunta omitida					3

8. Lea con atención las siguientes preguntas y elija la que mejor describa su situación. No hay respuestas correctas o incorrectas.

	Totalmente en desacuerdo.	Parcialmente en desacuerdo.	Parcialmente de acuerdo.	Totalmente de acuerdo.	Valoración de clasificación
Trabajo en el salón de clases para que el profesor no me regañe.	52.6% (50)	18.9% (18)	22.1% (21)	6.3% (6)	95
Trabajo en el salón de clases para que el profesor piense que soy buen estudiante.	37.9% (36)	24.2% (23)	31.6% (30)	6.3% (6)	95
Trabajo en el salón de clases porque quiero aprender.	3.2% (3)	1.1% (1)	20.0% (19)	75.8% (72)	95
Trabajo en el salón de clases porque me sentiria avergonzado de mi mismo si no lo hago.	16.0% (15)	10.6% (10)	31.9% (30)	41.5% (39)	94
Trabajo en el salón de clases porque es divertido.	11.6% (11)	13.7% (13)	46.3% (44)	28.4% (27)	95
Trabajo en el salón de clases porque es la regla.	17.9% (17)	20.0% (19)	47.4% (45)	14.7% (14)	95
Trabajo en el salón de clases porque disfruto hacerlo.	8.4% (8)	7.4% (7)	33.7% (32)	50.5% (48)	95
Trabajo en el salón de clases porque es importante para mi hacerlo.	5.3% (5)	4.3% (4)	29.8% (28)	60.6% (57)	94
				pregunta respondida	95
				pregunta omitida	3



9. Lea con atención las siguientes preguntas y elija la que mejor describa su situación. No hay respuestas correctas o incorrectas.

	Totalmente en desacuerdo.	Parcialmente en desacuerdo.	Parcialmente de acuerdo.	Totalmente de acuerdo.	Valoración de clasificación
Intento responder preguntas difíciles en clase porque quiero que los otros estudiantes piensen que soy muy inteligente.	49.5% (47)	26.3% (25)	18.9% (18)	5.3% (5)	95
Intento responder preguntas difíciles en clase porque me siento avergonzado de mi cuando no lo hago.	41.1% (39)	26.3% (25)	25.3% (24)	7.4% (7)	95
Intento responder preguntas difíciles en clase porque lo disfruto.	12.8% (12)	13.8% (13)	38.3% (36)	35.1% (33)	94
Intento responder preguntas difíciles en clase porque es lo que se supone debo hacer.	27.4% (26)	21.1% (20)	34.7% (33)	16.8% (16)	95
Intento responder preguntas difíciles en clase para descubrir si estoy bien o mal.	11.6% (11)	7.4% (7)	45.3% (43)	35.8% (34)	95
Intento responder preguntas difíciles en clase porque es divertido.	18.1% (17)	10.6% (10)	44.7% (42)	26.6% (25)	94
Intento responder preguntas difíciles en clase porque es importante para mí.	10.6% (10)	4.3% (4)	34.0% (32)	51.1% (48)	94
Intento responder preguntas difíciles en clase porque quiero que el profesor se exprese bien de mí.	35.8% (34)	21.1% (20)	33.7% (32)	9.5% (9)	95
			pregunta respondida		95
			pregunta omitida		3



10. Lea con atención las siguientes preguntas y elija la que mejor describa su situación. No hay respuestas correctas o incorrectas.

	Totalmente en desacuerdo.	Parcialmente en desacuerdo.	Parcialmente de acuerdo.	Totalmente de acuerdo.	Valoración de clasificación
Trato de ir bien en mis actividades académicas porque eso se supone, que debo hacer.	14.7% (14)	15.8% (15)	43.2% (41)	26.3% (25)	95
Trato de ir bien en mis actividades académicas para que mis profesores piensen que soy buen estudiante.	30.5% (29)	24.2% (23)	34.7% (33)	10.5% (10)	95
Trato de ir bien en mis actividades académicas porque disfruto hacer mis trabajos.	4.3% (4)	5.3% (5)	43.6% (41)	46.8% (44)	94
Trato de ir bien en mis actividades académicas porque me metería en problemas si no lo hago bien.	17.0% (16)	23.4% (22)	36.2% (34)	23.4% (22)	94
Trato de ir bien en mis actividades académicas porque me siento mal conmigo mismo si no lo hago bien.	9.6% (9)	6.4% (6)	45.7% (43)	38.3% (36)	94
Trato de ir bien en mis actividades académicas porque lo considero importante.	4.2% (4)	3.2% (3)	22.1% (21)	70.5% (67)	95
Trato de ir bien en mis actividades académicas porque me siento orgulloso de mi mismo si lo hago bien.	4.2% (4)	2.1% (2)	22.1% (21)	71.6% (68)	95
Trato de ir bien en mis actividades académicas porque podría obtener una recompensa si lo hago bien.	19.1% (18)	16.0% (15)	30.9% (29)	34.0% (32)	94
pregunta respondida					95
pregunta omitida					3



11. Tiene disponibilidad de puntos de acceso a internet

		Porcentaje de respuestas	Cuenta de respuestas
Si		75.8%	72
No		24.2%	23
pregunta respondida			95
pregunta omitida			3

12. Tiene disponibilidad de software, como Microsoft Office o similar.

		Porcentaje de respuestas	Cuenta de respuestas
Si		89.5%	85
No		10.5%	10
pregunta respondida			95
pregunta omitida			3

13. Tiene disponibilidad de Software relacionado con las asignaturas que estudia.

		Porcentaje de respuestas	Cuenta de respuestas
Si		76.8%	73
No		23.2%	22
pregunta respondida			95
pregunta omitida			3

14. Utiliza estas tecnologías

	Si	No	Valoración de clasificación
Procesador de texto (Word o similar).	98.9% (94)	1.1% (1)	95
Hoja de cálculo (Excel o similar).	90.5% (86)	9.5% (9)	95
Softwar para presentaciones (Power Point o similar).	100.0% (94)	0.0% (0)	94
Software de base de datos (Access o similar).	53.7% (51)	46.3% (44)	95
Lector de email (Outlook o similar).	69.5% (66)	30.5% (29)	95
Navegador de internet (Explorer o similar).	97.9% (93)	2.1% (2)	95
Motores de búsqueda (Google o smiliar).	97.9% (93)	2.1% (2)	95
Mensajería instantánea (Messenger o similar).	89.4% (84)	10.6% (10)	94
Redes Sociales (Facebook o similar).	89.5% (85)	10.5% (10)	95
Chat (Google chat o similar).	69.1% (65)	30.9% (29)	94
Foros de discusión web (Blogs).	48.4% (46)	51.6% (49)	95
Listas de correos.	84.9% (79)	15.1% (14)	93
Teléfono móvil.	98.9% (94)	1.1% (1)	95
SMS (mensaje a través de teléfono).	97.9% (92)	2.1% (2)	94
Teléfono móvil para acceder a internet.	71.3% (67)	28.7% (27)	94
		pregunta respondida	95
		pregunta omitida	3

15. ¿Cuanto tiempo tiene siendo usuario de internet?

		Porcentaje de respuestas	Cuenta de respuestas
Menos de 6 meses.		1.1%	1
Mas de 6 meses y menos de un año.		0.0%	0
Mas de un año y menos de dos años.		1.1%	1
Mas de dos año y menos de tres años.		2.1%	2
Mas de tres años.		95.8%	91
pregunta respondida			95
pregunta omitida			3

16. ¿Con que frecuencia tiene acceso a internet?

		Porcentaje de respuestas	Cuenta de respuestas
Nunca		0.0%	0
Una vez al mes.		2.1%	2
Una vez a la semana.		4.2%	4
Varias veces por semana.		15.8%	15
Una vez al día.		16.8%	16
Varias veces al día.		61.1%	58
pregunta respondida			95
pregunta omitida			3

17. ¿Cuántos correos electrónicos (emails) envía por semana?

		Porcentaje de respuestas	Cuenta de respuestas
Ninguno.		5.3%	5
Menos de 5.		53.7%	51
Entre 5 y 20.		35.8%	34
Entre 21 y 50.		5.3%	5
Entre 51 y 100.		0.0%	0
Más de 100.		0.0%	0
pregunta respondida			95
pregunta omitida			3

18. ¿Cuántos correos electrónicos (emails) recibe por semana?

		Porcentaje de respuestas	Cuenta de respuestas
Ninguno.		0.0%	0
Menos de 5.		21.1%	20
Entre 5 y 20.		40.0%	38
Entre 21 y 50.		25.3%	24
Entre 51 y 100.		12.6%	12
Más de 100.		1.1%	1
pregunta respondida			95
pregunta omitida			3

19. : Lea con atención las siguientes preguntas y elija la que mejor describa su situación. No hay respuestas correctas o incorrectas.

	Nunca.	Pocas veces.	Algunas veces.	Muchas veces.	Siempre.	Valoración de clasificación
Tomo nota de las respuestas del profesor a las dudas propias o de los compañeros.	8.5% (8)	11.7% (11)	22.3% (21)	36.2% (34)	21.3% (20)	94
Estudio con esquemas, resúmenes y cuadros sinópticos los contenidos de cada tema.	4.3% (4)	13.8% (13)	26.6% (25)	30.9% (29)	24.5% (23)	94
Aclaro las dudas con el profesor en clase o en tutoría.	2.2% (2)	4.3% (4)	32.3% (30)	37.6% (35)	23.7% (22)	93
Cuando inicio la lectura de un tema, escribo notas que posteriormente me sirven de síntesis de lo leído.	5.3% (5)	5.3% (5)	24.5% (23)	39.4% (37)	25.5% (24)	94
Construyo una síntesis personal de los contenidos.	10.6% (10)	5.3% (5)	24.5% (23)	36.2% (34)	23.4% (22)	94
Realizo mapas conceptuales y esquemas globales.	9.7% (9)	20.4% (19)	30.1% (28)	25.8% (24)	14.0% (13)	93
Busco más información navegando por internet.	1.1% (1)	1.1% (1)	17.0% (16)	34.0% (32)	46.8% (44)	94
Realizo actividades complementarias.	5.5% (5)	7.7% (7)	37.4% (34)	24.2% (22)	25.3% (23)	91
Al empezar el curso, hago por escrito mi plan de trabajo, reflejando el tiempo que dedicaré a cada asignatura y la fecha de los exámenes.	13.8% (13)	34.0% (32)	29.8% (28)	12.8% (12)	9.6% (9)	94
Realizo un mapa conceptual con los conceptos más importantes de cada apartado.	14.9% (14)	20.2% (19)	33.0% (31)	23.4% (22)	8.5% (8)	94
Planifico los tiempos y estrategias de estudio.	8.7% (8)	19.6% (18)	37.0% (34)	28.3% (26)	6.5% (6)	92
Leo y esquematizo los contenidos.	8.5% (8)	14.9% (14)	28.7% (27)	36.2% (34)	11.7% (11)	94

Completo el estudio con lecturas/trabajos complementarios.	4.3% (4)	10.6% (10)	35.1% (33)	28.7% (27)	21.3% (20)	94
Conozco y utilizo los recursos que proporciona el instituto.	8.5% (8)	12.8% (12)	38.3% (36)	31.9% (30)	8.5% (8)	94
Elaboro una base de datos con toda la información obtenida en el desarrollo del trabajo.	9.8% (9)	23.9% (22)	30.4% (28)	20.7% (19)	15.2% (14)	92
Evalúo el proceso de aprendizaje final.	7.4% (7)	13.8% (13)	27.7% (26)	31.9% (30)	19.1% (18)	94
Busco datos, relativos al tema, en Internet.	2.2% (2)	4.3% (4)	17.2% (16)	43.0% (40)	33.3% (31)	93
Consulta bibliografía recomendada.	1.1% (1)	4.3% (4)	20.2% (19)	44.7% (42)	29.8% (28)	94
Leo todo el material de la asignatura y hago una selección de los puntos más importantes para trabajarlos.	6.5% (6)	8.7% (8)	30.4% (28)	34.8% (32)	19.6% (18)	92
En la elaboración de resúmenes de cada uno de los temas integro las aportaciones hechas por otros compañeros de clase.	8.6% (8)	14.0% (13)	29.0% (27)	32.3% (30)	16.1% (15)	93
pregunta respondida						94
pregunta omitida						4

20. Lea con atención las siguientes preguntas y elija la que mejor describa su situación. No hay respuestas correctas o incorrectas.

	Nunca.	Pocas veces.	Algunas veces.	Muchas veces.	Siempre.	Valoración de clasificación
Intercambio los resúmenes de los temas con los compañeros.	16.0% (15)	38.3% (36)	19.1% (18)	17.0% (16)	9.6% (9)	94
Me organizo con los compañeros para pedir libros en la biblioteca.	31.9% (30)	37.2% (35)	16.0% (15)	8.5% (8)	6.4% (6)	94
Cuando descubro aportaciones nuevas en documentos complementarios a la bibliografía recomendada, lo comparto con los compañeros.	4.3% (4)	23.4% (22)	25.5% (24)	34.0% (32)	12.8% (12)	94
Preparo los exámenes teniendo en cuenta todo el material, no sólo mis apuntes.	5.3% (5)	11.7% (11)	19.1% (18)	36.2% (34)	27.7% (26)	94
Intercambio con compañeros documentos, direcciones de Webs, que nos puedan ser útiles para el desarrollo de las actividades.	4.3% (4)	11.7% (11)	26.6% (25)	38.3% (36)	19.1% (18)	94
Consulto con los compañeros las dudas que se me plantean en el estudio del tema.	6.4% (6)	11.7% (11)	23.4% (22)	40.4% (38)	18.1% (17)	94
Respondo a las preguntas planteadas en clase.	3.2% (3)	5.3% (5)	24.5% (23)	50.0% (47)	17.0% (16)	94
Cuando hay debate, tengo en cuenta las aportaciones de los compañeros para realizar la mía.	3.2% (3)	9.6% (9)	22.3% (21)	42.6% (40)	22.3% (21)	94
Corrijo las actividades propuestas para comprobar mis conocimientos.	6.4% (6)	9.6% (9)	30.9% (29)	37.2% (35)	16.0% (15)	94
Reparto con algunos compañeros los libros de la bibliografía básica, elaborando sinopsis de cada uno de ellos, para compartirlos.	18.3% (17)	25.8% (24)	33.3% (31)	16.1% (15)	6.5% (6)	93
Confecciono un resumen de cada tema.	5.4% (5)	23.7% (22)	25.8% (24)	31.2% (29)	14.0% (13)	93

Pongo a disposición de los compañeros los apuntes que he elaborado para facilitar el estudio del temario.	15.1% (14)	25.8% (24)	24.7% (23)	22.6% (21)	11.8% (11)	93
Antes de los exámenes dedico unos días de repaso para aclarar dudas finales.	6.4% (6)	10.6% (10)	27.7% (26)	36.2% (34)	19.1% (18)	94
Para preparar el examen me baso principalmente en los aspectos que el profesor marca como importantes.	3.2% (3)	9.6% (9)	24.5% (23)	42.6% (40)	20.2% (19)	94
Repaso las indicaciones que el profesor nos ha dado a lo largo del curso.	3.2% (3)	3.2% (3)	31.2% (29)	41.9% (39)	20.4% (19)	93
Trabajo en colaboración para resolver un problema o investigar algo.	6.4% (6)	8.5% (8)	28.7% (27)	42.6% (40)	13.8% (13)	94
Reviso los apuntes de los compañeros para ver si aclaran dudas.	14.9% (14)	22.3% (21)	23.4% (22)	27.7% (26)	11.7% (11)	94
Reparto el tiempo para el estudio de contenidos y la elaboración de trabajos de cada tema.	8.6% (8)	11.8% (11)	38.7% (36)	28.0% (26)	12.9% (12)	93
Consulta otros materiales bibliográficos o páginas de Internet que ayuden o mejoren la comprensión.	2.1% (2)	5.3% (5)	18.1% (17)	41.5% (39)	33.0% (31)	94
Sigo, aprovecho y participo en clases.	3.3% (3)	5.4% (5)	21.7% (20)	44.6% (41)	25.0% (23)	92
Realizo una primera lectura rápida y después otra más detenida con copia o transcripción de lo relevante.	5.3% (5)	10.6% (10)	22.3% (21)	43.6% (41)	18.1% (17)	94
Recopilo los contenidos que considero más importante a modo de notas de estudio.	6.4% (6)	11.7% (11)	19.1% (18)	42.6% (40)	20.2% (19)	94
Planifico el tiempo de que dispongo para cada asignatura y trabajo práctico.	8.5% (8)	16.0% (15)	24.5% (23)	38.3% (36)	12.8% (12)	94

Cuando me surgen dudas, o para ampliar algún concepto, realizo búsquedas en libros o en internet.

2.1% (2)

3.2% (3)

18.1% (17)

38.3% (36)

38.3% (36)

94

pregunta respondida

94

pregunta omitida

4

Curriculum Vitae

Manuel Mario Matute González nació en la Ciudad de México, Distrito Federal, México, el 21 de diciembre de 1963. Hijo de Manuel Mario Matute Raffray y María Guadalupe González Manjarrez, es el segundo de cuatro hijos. Contrajo Matrimonio con Ana Patricia Vazquez Peña el 3 de octubre de 1992 y procrearon a tres hijos, Ana Sofía, María Guadalupe y Manuel Mario.

Recibió el grado de Licenciatura como Médico Cirujano en la Escuela Mexicana de Medicina de la Universidad La Salle incorporada a la Universidad Nacional Autónoma de México en 1988. Curso la especialidad de Ginecología y Obstetricia en el Hospital de Ginecología y Obstetricia No 3 del Centro Médico Nacional la Raza del Instituto Mexicano del Seguro Social. En 1993 recibió por parte de la Universidad Nacional Autónoma de México el título de la Especialidad en Ginecología y Obstetricia. Desde ese mismo año se desempeñó como médico gineco-obstetra en el Hospital de Ginecología y Obstetricia No. 3. En el año 2009 ocupó el cargo de Jefe de la División de Enseñanza del mencionado Hospital.

Actualmente reside junto con su familia en la Ciudad de México Distrito Federal. Trabaja en el Instituto Mexicano del Seguro Social en la Coordinación de Educación en Salud como Jefe de Área de estudios técnicos, enfermería y pregrado. Puede ser contactado a través de las siguientes direcciones de correo electrónico:

mmmatute@prodigy.net.mx, mmmatuteg@gmail.com.