

EDUCACIÓN, PERSPECTIVAS Y TENDENCIAS.



1. Autores

Gloria Isabel Vargas Hurtado
Carolina Sánchez Falla
Shyrley Rocío Vargas Paredes

2. Autores

Liliana Sánchez
María Elva Sánchez Barrera
Martha Lucía Pérez Rivera
Gloria Isabel Vargas Hurtado

3. Autores

Heliana Magally Villarreal Morales
Victoria Eugenia Hernández Cruz
Milton Fernando Ortegón Pava
Jaime Alberto Buenaventura Monsalve
Diego Alberto Marín Idarraga

4. Autores

Andrea Marcela Carrero Moreno
María Elva Sánchez Barrera
Martha Lucía Pérez Rivera

01

CALIDAD EDUCATIVA: PERSPECTIVAS Y APUESTAS¹

RESUMEN

El presente capítulo de reflexión es el resultado de la investigación desarrollada en 10 instituciones educativas del departamento del Tolima, proyecto ejecutado entre la Secretaría de Educación Departamental y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Se visibiliza e interpreta el impacto de un proceso de articulación coherente con el contexto educativo actual. Los resultados preceden

-
1. Este artículo surge del proyecto *Articulación Gobierno Departamental del Tolima, Secretaría de Educación y Cultura con la Universidad Nacional Abierta y a distancia - UNAD, en diez (10) instituciones educativas oficiales urbanas y rurales del departamento del Tolima para introducir mejoramientos pertinentes en la cadena de formación, desde la básica a la media y de esta a la educación terciaria en un proceso de alianza estratégica con la educación superior* - Fase II, convenio N° 0983 del 12 de noviembre de 2014.

a un análisis y diagnóstico situacional; la identificación de variables endógenas y exógenas del aula permiten mejorar la calidad de la educación a partir del fortalecimiento del proyecto educativo institucional (PEI), el plan de mejoramiento institucional (PMI) y el plan operativo institucional (POI), desde una la mirada holística del sistema educativo en Colombia, su interacción con los resultados de las pruebas censales de la educación básica secundaria y las pruebas saber realizadas por el Icfes en el departamento del Tolima en el año 2014. Igualmente se presentan conjeturas que permitirán que la comunidad académica establezca un comparativo relacional.

Palabras clave: *distancia, educación, evaluación, modelo pedagógico, virtual.*

ABSTRACT

This current reflection is the result of a research carried out in 10 educational institutions in the department of Tolima, a project carried out between the Education department of Tolima and the National Open and Distance University (UNAD). It makes visible and explains the incidence of an articulation process coherent with the current educational context. The results precede a situational analysis and diagnosis; the identification of endogenous and exogenous variables of the classroom allow to improve the quality of education from the strengthening of the institutional education project (PEI), the institutional improvement plan (PMI) and the institutional operation plan (POI), from a holistic perspective of the educational system in Colombia, its interaction with the results of the census tests of basic secondary education and the knowledge tests carried out by the Icfes in the department of Tolima in 2014. Likewise, conjectures are presented that will allow the academic community to establish a comparison that has a strong relationship.

Keywords: *distance, education, evaluation, teaching model, virtual.*

INTRODUCCIÓN

En el sistema educativo colombiano, un aspecto a analizar es la calidad educativa, convirtiéndose en una condición obligatoria que busca la consolidación de la educación como servicio, la cual cumple con los procedimientos estipulados para tal fin; la comunidad educativa (directivos, docentes, padres de familia y estudiantes) es la encargada de auditar y aportar los principales insumos que soportan esta intencionalidad. Cabe aquí generar las siguientes preguntas: ¿Cómo debe prestarse un servicio educativo con calidad? ¿Cómo se mide la calidad educativa colombiana? ¿Se debe pensar en resultados mediáticos o resultados integrales en la educación colombiana? ¿Los directivos docentes saben o reconocen qué significa participar en un modelo educativo de calidad? ¿Se requieren de gerentes o líderes educativos? ¿Cuál es el papel de un agente educativo en un modelo educativo de calidad para Colombia? Con ello se invita a reflexionar sobre cómo se pueden abordar métodos nuevos y aspectos relevantes que aporten al mejoramiento de la calidad educativa en Colombia.

En el año 2015 se expidió la Ley 1753, denominada Ley del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”, la cual tiene como objetivo construir una Colombia en paz, equitativa y educada; este instrumento tiene dentro de sus principales pilares a la educación como gran referente de acción para el Gobierno. El plan señala:

La educación es el más poderoso instrumento de igualdad social y crecimiento económico en el largo plazo, con una visión orientada a cerrar brechas en acceso y calidad al sistema educativo, entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones, acercando a las regiones a altos estándares nacionales y logrando la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos.

Es decir, en el sector educativo, una buena práctica es aquella que busca mejorar la cobertura, la calidad, la eficiencia y la equidad de la educación.

Por consiguiente, le corresponde al Ministerio de Educación Nacional como ente rector de la política educativa en el país, diseñar los instrumentos y difundir sus iniciativas de política, así como evaluar los avances que se logren en la materia, en el entendido que la educación es el principal medio que permite a menores y

a adultos, marginados económica y socialmente, salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades. Para materializar el propósito de hacer de Colombia el país mejor educado de América Latina en el año 2025, el Ministerio de Educación Nacional planteó las líneas estratégicas que determinarán el rumbo de la educación en los próximos años: excelencia docente, jornada única, Colombia bilingüe, Colombia libre de analfabetismo y más acceso a la educación superior de calidad.

Analizando el contexto actual y teniendo en cuenta el cuatrienio del presidente Juan Manuel Santos Calderón, que comenzó en agosto de 2014 y ha generado cambios para medir la calidad educativa en factores importantes como: el “*tiempo de trabajo académico*” de los estudiantes -con ello la implementación de la jornada única- y “*la calidad del docente*” revisando acciones de pertinencia educativa, evaluación del desempeño de los docentes y del rendimiento académico de los estudiantes, a través de pruebas estandarizadas que en Colombia tienen el nombre de Pruebas Saber, tácita o expresamente, está en marcha un modelo de calidad basado en los conceptos control, eficiencia y eficacia escolar.

A partir de lo anterior, la propuesta de una educación de calidad y de cubrimiento nacional es de largo alcance; se esperan cambios sustanciales a corto plazo, pero con lo complejo de un modelo educativo acorde a las necesidades de los estudiantes, se tiene un nuevo proceso de comprensión y de implementación que conlleva periodos largos de ensayo y error. Por otro lado, aunque se tienen docentes preparados con gran capacidad pedagógica, es una nómina muy antigua que opera lentamente; además, el auge de los sindicatos en los procedimientos es latente, por lo cual no se comprende el manejo de la ley y de sus relaciones en forma dialógica y práctica.

Otra situación que se presenta actualmente es el aumento en el diseño y construcción de un modelo de educación en masa; *los mega colegios*, diseñados con estándares de alta calidad, son implementados en todo el país pero no cumplen con la capacidad instalada, por lo que la gran proeza es lograr articular el mejoramiento institucional junto con un modelo de educación gratuita, lo que implica para el administrador de la educación colombiana el incremento en recursos, tanto en planta de personal como en infraestructura física.

PASANDO A LA REALIDAD



Algunos autores hablan de la necesidad de cambiar el modelo educativo colombiano. según Beltrán (2015), se debe pensar en las nuevas filosofías que se interpretan en la educación desde el encuentro entre lo moderno y lo posmoderno; si se encuentran pedagogías anteriores en una comunidad competente para nuevas formas de generar pensamiento, se considera que no es tan bueno el modelo educativo y que la calidad falla en los procedimientos y en la enseñanza.

Rodríguez (2015) relaciona de manera eficiente la relación entre el enfoque curricular y la calidad de la misma, no obstante destaca los planes de desarrollo, sus implicaciones sobre el cambio educativo y el rescate de aspectos educativos fundamentales citando a Carlos Eduardo Vasco, en su documento “Articular la cobertura con la calidad”; desde la conferencia realizada hace nueve años, dando cumplimiento al principal objetivo de su plan estratégico, por la política de la cobertura en materia de educación, esto implicó cambios radicales en la estructura del sistema educativo.

En la actualidad, el Ministerio de Educación Nacional cambió, desde 2010, dicha política de cobertura con calidad por otra que ha sido y es objeto de críticas, algunas loables y otras desobligantes. Una política que muchas instituciones educativas o escuelas, públicas o privadas de educación preescolar, básica, media y de estudios superiores han decidido cumplir, independientemente de la estrategia utilizada y el impacto ocasionado en sus respectivas comunidades educativas. Una política que titulada la “Calidad en la educación”, sin embargo, con poco cumplimiento, según Vasco Uribe (2006), estamos sin colegios amplios, limpios y bien mantenidos y sin apoyos externos al cupo escolar. Por esta razón, los estudiantes que llegan a ocupar estos ambientes no encuentran suficiente calidad en la educación para que esto sea motivación de seguir su formación y por el contrario, quiera salirse, así mismo, para que sus padres y otros familiares hagan todos los esfuerzos posibles para mantenerlo en un estudio integral que no solo se concentra en los contenidos, en la cobertura sino también en la calidad de los ambientes y escenarios de aprendizaje, así como, la oportunidad futura de formarse profesional en pro de aportar a su región, a sus familias y alcance de esta manera su autorrealización en cumplimiento con su proyecto de vida.

NUEVE FACTORES DE CALIDAD

Es pertinente y necesario poner la mirada sobre otros aspectos o factores que comprende la calidad educativa, con base en los resultados de investigaciones educativas y de los juicios evaluativos de ya abundantes autores (Braslavsky, 2009; Hilma-Mortimore, 1998; Movimiento de Eficacia Escolar; MEN; Giné, 2002 y Brunner-Elacqua, 2005), es posible construir un estado del arte de los factores sobre los cuales intervenir para mejorar la calidad del sistema escolar colombiano, incluyendo el nivel institucional de los planteles educativos.

01 El primer factor de la calidad de la institución escolar en su conjunto, es que cada establecimiento tenga su *propio proyecto educativo* pertinente, coherente con la ejecución y no solo como un documento estático, realizado con la mirada subjetiva, sino que obedezca a la investigaciones realizadas como aporte fundamental a la institución escolar en su conjunto, sea positivo sobre el rendimiento académico medido por las pruebas estandarizadas, haciendo de este instrumento la directriz para el plantel educativo con liderazgo pedagógico y horizonte institucional adecuado.

02 El segundo factor es buscar la *excelencia de los docentes*, robusteciendo la formación de alto nivel en pro del mejoramiento del aprendizaje, donde se espera disponer de docentes de calidad con un nivel educativo previo en ciencias de la educación y preferiblemente con estudios de posgrado, ojalá del nivel de maestría.

03 El tercer factor es la *calidad del currículo*; su pertinencia y coherencia debe engranar el desarrollo del interés institucional. Se debe pensar en el ser humano y en el potencial regional, que lo que se enseñe sea del interés del estudiante y de los padres de familia; se debe buscar la mayor interacción y la pertinencia académica que implique que el docente sepa lo que enseña.

04 El cuarto factor, no menos importante e incluyente, es el *mejoramiento del clima escolar*, el clima de aula. Los docentes, los estudiantes y las instituciones tienen mejor desempeño en ambientes positivos, agradables, placenteros y de alta convivencia; según Cornejo y Redondo (2007), existen variables endógenas y exógenas del aula asociadas con el aprendizaje escolar que hacen del escenario académico un campo de investigación enriquecido; es claro que lograr buenas relaciones interpersonales en la institución no implica altas inversiones económicas y, en cambio, genera buenos resultados académicos y de productividad intelectual.

05 El quinto factor son los *recursos educativos o didácticos*. Se deben mejorar los textos y la disponibilidad de biblioteca; el mejoramiento de equipos tecnológicos para las TIC, según Domingo Coscollola & Marqués Graells (2011) y de las aulas 2.0 son relevantes en la práctica de aula del siglo XXI; se debe hacer de ellas un constructo que no desconoce a los docentes desde su importancia como gestor. Esta estrategia tendrá incidencia positiva sobre la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje, haciendo gran parte de la mediación; las condiciones dignificantes permiten que el trabajo escolar sea solo la consecuencia de una buena gestión de la infraestructura escolar que se reflejará en los resultados.

06 El sexto factor manifiesta cómo el *liderazgo pedagógico de las directivas* debe fortalecer la gestión directiva centrada en el estilo de liderazgo del rector como agente educativo y depende en gran parte el clima laboral de la comunidad educativa, fortaleciendo las características del clima escolar imperante en un establecimiento educativo. Según Torrecilla (2006), en los establecimientos educativos se debe realizar una dirección escolar para el cambio donde el componente fundamental es el liderazgo transformacional, el cual debe convertirse en liderazgo distribuido; en este sentido, es pertinente y necesario que el rector se preocupe y actúe sobre el hecho pedagógico desde la mirada docente, en el cómo se realiza, articulando las labores académicas y administrativas.

07 El séptimo factor es reconocer la evaluación *no como un proceso persecutorio ni sancionatorio*, sino como el mecanismo para hacer seguimiento a los avances del mejoramiento institucional. La evaluación permanente es el factor clave en la ruta del mejoramiento de la calidad educativa. Según Torrecilla y Román (2010), la evaluación es un reto que permite reconocer el papel preponderante en un modelo de gestión de la calidad educativa, haciendo una exaltación sobre cómo se ve la educación en América Latina.

08 El octavo factor es la participación de los padres en el discurso académico. Según Sánchez (2006), se relaciona el acompañamiento del estudiante como un proceso fundamental en la consolidación de la formación del educando. Como el logro escolar es resultado de la mediación familiar, este elemento esencial del proceso garantiza el éxito de cada aplicación; los padres deben intervenir en los procesos de formación de sus hijos estudiantes no solo asistiendo a la reunión de padres para la presentación de los boletines sobre el rendimiento académico.

09 El noveno factor es la *calidad de las estrategias pedagógicas*, sin desconocer las dinámicas y lúdicas que los docentes creativamente realizan en el aula de clase. Según Moreno (2006), el profesor, docente o tutor de secundaria, debe conocer de competencias de calidad educativa; el marco de opciones y políticas deben estar articuladas con la formación del desarrollo profesoral; se debe concebir un estatuto que permita reconocer sus posibilidades académicas, brindando las garantías necesarias. Se trata de sensibilizar a los docentes para que sepan enseñar su disciplina. Por ello, se requiere tener formación pedagógica, didáctica, curricular e investigativa previa, pero sin desconocer que los factores de la calidad educativa requieren de una experticia que permita dar la proyección necesaria, lo que significa que se buscará la excelencia académica y curricular desde el fortalecimiento de la formación de alto nivel desde la experimentación en el escenario educativo.

Un factor clave es *mejorar las condiciones de los docentes*, la cual está relacionada directamente con los resultados; la calidad educativa del educando es proporcional a calidad de vida del docente; el docente es “esencial para dar el gran salto hacia la calidad”, según el estudio realizado por la Fundación Compartir que se basa en el cómo lograr la excelencia docente, divulgado en 2018. Según, Barber y Mourshed (2008, citado por Galvis y Bonilla, 2011) “el eje e impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes que participan en el hecho educativo”.

Entonces, una primera lección para quienes aspiran a ser mandatarios, ejecutivos de las entidades territoriales (gobernador y alcaldes) o integrantes de las corporaciones públicas (congresistas, diputados y concejales) es que hay que invertir en los docentes.

¿Qué se debe hacer para lograr docentes de calidad y que a su vez mejoren la calidad de los aprendizajes de los estudiantes? No hay un acuerdo sobre las variables e indicadores apropiados para medir la calidad de los docentes. Una variable para tener en cuenta son los títulos o el nivel académico alcanzado, los años de experiencia y los resultados de la evaluación de desempeño. Entonces, se podría hacer tal evaluación, indagando sobre el porcentaje de docentes con

título de posgrado, el porcentaje de docentes con más de 10 años de experiencia en la docencia, el número de docentes autores de textos escolares y el porcentaje de docentes con excelentes resultados en la evaluación de desempeño. Sin embargo, en cuanto a esto último, en Colombia se afronta el problema de que Fecode se opone a la evaluación de los docentes si esta tiene implicaciones sobre su estabilidad en los cargos.



De acuerdo con el análisis de resultados de la evaluación de docentes realizada en el año 2014 por parte de la Secretaría de Educación Departamental, la gran mayoría de este personal tiene en promedio un puntaje de 85 a 90 puntos según la valoración de cada Institución Educativa, pero no existe coherencia en la autoevaluación institucional donde existen vacíos en la autoevaluación en el componente de gestión académica; según la guía 34 del Ministerio de Educación Nacional, cada integrante hace de estos procedimientos una forma determinante aplicada al logro institucional.

ALTO NIVEL ACADÉMICO DE LOS DOCENTES

Si la calidad del docente del Tolima la evaluamos según el último título o nivel educativo alcanzado, necesariamente hay que decir que solo un 8.6% de ellos no tiene un título profesional acreditado por una institución de Educación Superior, entonces, cumplen el requisito de idoneidad exigido por las normas. En 2013, según datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), en datos absolutos de ese porcentaje, eran 1242 los docentes en servicio que solo acreditaban un título del nivel de bachillerato, bachillerato pedagógico, normalista superior u otro tipo de bachillerato. En el otro extremo están los docentes con título de posgrado que equivalen al 40.37% sobre un total general de 14 421 docentes oficiales y privados. Predominan los que han avanzado hacia una especialización en pedagogía y eran 5528 ese año (el 38.3%), pero lo ideal es que todos los docentes tengan una maestría en educación, tal como se exige en países desarrollados de Europa, principalmente.

Es importante reconocer que se espera de los altos niveles de formación un grado de desempeño similar; queda en entredicho si tal formación previa o posgradual es la apropiada para que los estudiantes logren buenos resultados académicos, porque es requisito necesario que los docentes sepan lo que enseñan (formación disciplinar), pero que también sepan enseñar lo que saben (formación pedagógica), junto a una formación para la investigación educativa.

El porcentaje de docentes no licenciados, con títulos profesionales distintos a los de las Ciencias de la Educación, apenas llegaban a la cifra de 754 en 2013 en el Tolima, que equivalen a un 5% sobre el total de la población docente; no se le puede echar la culpa del desempeño académico deficiente de los estudiantes a esta situación. Lo anterior indica que algo está pasando con la formación profesional previa que reciben los licenciados en educación ya que esto tampoco garantiza su alto desempeño. Ante esta situación es necesario preguntar: ¿Cómo mejorar la formación de docentes con un alto grado de responsabilidad? ¿Cómo controlar la titulación rápida, de esfuerzo mínimo para aquellos formados en las ciencias de la educación? Asimismo, revisar que algunos se pueden graduar -según las normas- con un seminario complementario o de profundización, dejando a un lado la investigación en educación o temáticas propias a los procesos de formación desde las facultades de educación de las universidades. De acuerdo con Rahme, (2015), “se debe preparar al maestro en las escuelas normales, en la formación de educadores haciendo énfasis en la educación para niños

con discapacidad, buscando la integración de la misma en la escuela”. Es pertinente que el Ministerio de Educación Nacional realice seguimiento a estos aspectos.

En este análisis también es importante preguntar: ¿Cómo se enfrentan los problemas para impartir una educación de calidad en los ambientes formativos de manera consistente? Las instituciones educativas del departamento del Tolima tienen el reto de propender por la calidad de la educación que brindan para ofrecer estudiantes altamente competentes y emocionalmente seguros; para ello debe capacitar el recurso humano con el fin de permitir el progreso y adecuado desempeño en una sociedad cada vez más exigente y globalizada. Según Vezub, (2007), se debe esclarecer la formación y el desarrollo profesional del docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad, relacionados con los objetivos del milenio, resaltando la labor educativa pertinente con el contexto.



Las instituciones educativas mejoran cuando se lo proponen, cuando tienen una visión clara del camino que van a seguir, cuando se evalúan y cuando fijan horizontes y metas claras; lo anterior, articulado con los medios tecnológicos y digitales que aportan en los procesos organizacionales, pero sobre todo, de formación los autores Gutiérrez y Tyner (2012) relacionan a la educación como aquella educación para los medios, como se debe realizar una alfabetización mediática y competencia digital que permita a todos los actores un nivel de comunicación apropiado para el diálogo pedagógico.

Las buenas instituciones han llegado a ser exitosas después de un trabajo dedicado de padres, alumnos y docentes; así lo han demostrado admirablemente algunas de ellas con limitaciones de toda índole, las cuales ejercen su papel en ambientes escolares con estudiantes y comunidades rodeadas de carencias, con problemas de autoestima y convivencia. Según Beyer (2007), los sistemas educativos exitosos son aquellos con instituciones mejores y más fuertes, rescatando sus potencialidades y desarrollando mejores prácticas, pero, tienen la actitud de cambiar aprovechando todo el talento humano del que disponen con estas instituciones que han logrado superar sus problemas y focalizando el mejoramiento en el contexto; esta reflexión implica soñar una realidad necesaria y posible; igualmente, creer en los estudiantes que son el gran desafío y actuar en forma persistente para obtener los resultados esperados a pesar de las dificultades que se presenten.

En concordancia con lo expuesto, un plan de mejoramiento es la acción concreta y real que cada establecimiento educativo requiere para conseguir la educación de calidad que necesitan los niños y jóvenes de cada región. Muñoz y Espiñeira (2010) relacionan el plan de mejora no solo como el resultado, sino como el fruto de la evaluación de la calidad educativa, siempre relacional y aplicada al contexto educativo; ello sin desconocer la diversidad de cada centro educativo, con sus particulares aprendizajes, con las competencias específicas y con un beneficio local significativo. Igualmente el personal docente, los estudiantes, los directivos y los padres de familia serán los beneficiarios de sostenibilidad institucional; esto como resultado del desarrollo de un plan o un proceso de mejoramiento ordenado y sistemático a la gran salida que tiene la institución para demostrar que no solo puede llegar a superar sus deficiencias y las de los estudiantes o encarar mejor sus debilidades, sino que puede aprovechar sus fortalezas para progresar y llegar cada vez más lejos.

De acuerdo con las evaluaciones nacionales en Colombia realizadas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Icfes, en relación con las pruebas académicas censales pruebas Saber (Saber, Icfes 2015) el logro académico de los estudiantes en el Tolima es bajo; por eso mejorar la calidad de la educación en el departamento es hoy una decisión del Gobierno y un propósito departamental en el cual se debe tener clara conciencia sobre la formación de niños y jóvenes. Montiel (2013) presenta la importancia de la evaluación de los resultados de aprendizajes sin desconocer el punto de vista de los estudiantes de secundaria y media visibilizando lo subjetiva que es su preparación, estructura y demás relaciones; es claro que, si el objeto es la prueba, no el resultado formativo, se encuentra una desarticulación relacional total en el sistema educativo.

Asimismo, la sociedad colombiana necesita ciudadanos competentes, capaces de delimitar los problemas, de proponer soluciones y de adaptarse continuamente a las necesidades de cambio; necesita ciudadanos felices y capaces de orientar su vida. De ahí la directriz para que las instituciones escolares emprendan con entusiasmo y persistencia el mejoramiento de la calidad de la educación. Según Naval y Arbués (2012), para lograrlo se debe alfabetizar a los profesores de educación primaria y secundaria en herramientas que articulen las estrategias de la sociedad del conocimiento. Se habla de calidad de la educación cuando los estudiantes alcanzan los objetivos propuestos y cuando las instituciones educativas se centran en las necesidades de los estudiantes con el fin de ofrecer las oportunidades de aprendizaje en forma activa y cooperativa a través de experiencias ricas y vínculos con la realidad, de manera que se fortalezcan los talentos individuales y los diversos estilos de aprendizaje; se habla de calidad de la educación cuando los aprendizajes de los estudiantes permiten y favorecen sus actuaciones y desempeños en forma competente.

También, se requiere de estudiantes que con su trabajo diario y desarrollo de las actividades propuestas cristalicen su proyecto vida identificando a los colaboradores educativos y haciendo de los padres de familia el soporte en la ejecución de las acciones hacia el alcance de las metas propuestas para el mejoramiento de la calidad educativa y, por lo tanto, el aprendizaje de los docentes en universidades e instituciones formadoras de educadores puedan orientarlos o acompañarlos en conocimiento, en metodología y didáctica para ser llevados al aula de clase en beneficio de los estudiantes.

El mejoramiento necesita del convencimiento y la decisión de que mejorar siempre es posible, cualquiera que sea la naturaleza de la institución, grande o pequeña, rural o urbana, privada o pública. En consecuencia, para impartir una educación de calidad se requiere de un perfil de rector líder por excelencia para desarrollar e implementar el plan de mejoramiento, que se encargue de orientar hacia dónde se va, mantiene la directriz hacia la cual se encamina la institución, de acuerdo con su proyecto educativo institucional (PEI), conserva el rumbo de los pasos y acciones coherentes para el mejoramiento que se necesita, enmarcado dentro de la visión de la escuela; su tarea de orientación, liderazgo y promoción del proceso, en definitiva, convoca y orienta el equipo humano que realizará y apoyará el proceso de cambio al mejoramiento en la institución y selecciona el equipo de trabajo. En el estudio de Garbanzo y Orozco (2010) sobre el liderazgo necesario de la gestión de la calidad educativa, depende del liderazgo una gestión moderna de procesos, pero si se reconocen los aspectos fundamentales del apoyo directivo se logrará una mayor intervención.

De igual forma, se requiere de coordinadores que canalicen las preocupaciones de los docentes y mantengan la comunicación de todos los que hacen parte del equipo escolar. Los coordinadores docentes son un punto de contacto y de impulso permanente en el proceso y en su organización, son el engranaje y ponen en marcha el seguimiento a los avances, son el apoyo del rector y aplican toda la política educativa que adopta la institución escolar; se requiere de docentes que asuman el mejoramiento de sus metodologías de enseñanza, siempre en la búsqueda del perfeccionamiento de su labor; investigadores inalcanzables del aula que valoren el ejercicio docente.

Además, se requiere de instituciones educativas y profesionales que promuevan y conozcan del mejoramiento de la calidad de la educación, identificando las experiencias exitosas en las instituciones escolares del departamento que hayan emprendido la tarea y puedan aportar enriqueciendo con su experiencia los procesos de mejoramiento; maestros de otras instituciones escolares, de cualquier lugar o institución del departamento, con enseñanzas significativas de metodologías y didácticas de aula y logros de aprendizaje que permitan consolidar un banco de pares y faciliten el avance en el ejercicio con funcionarios de la Secretaría de Educación y Cultura; empresarios o personas del sector productivo que puedan aportar su dinámica en lo que la institución requiere avanzar para mejorar la calidad educativa desde un plan estructurado y contextual sobre la realidad de la institución y de sus alumnos.



En este sentido, se dará paso a la construcción coherente de interacciones del proceso de articulación y de la convivencia en los establecimientos educativos que brinden la integralidad al proceso y al fortalecimiento de la cadena educativa de los estudiantes de preescolar a la educación terciaria.

ARTICULACIÓN COMO PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN DE CALIDAD

La Ley de Educación General, Ley 115 de 1994, confirió a la educación media el propósito de formar para la vida académica y para la inserción inmediata al mundo del trabajo. En las condiciones del contexto tolimense, se muestra que es necesario que la educación como conjunto enfrente la tarea de incrementar el número de años que permanece la población estudiantil en el sistema educativo con el fin de habilitarla para las exigencias de la vida productiva.

Por ello, la articulación de la educación en todos sus niveles, y entre ellos con la educación superior, es comprendida como un proceso pedagógico concertado y de gestión que favorece el acceso, permanencia y movilidad de los estudiantes entre los distintos niveles y ofertas educativas, así como el reconocimiento de los aprendizajes obtenidos en distintos escenarios formativos y orientados hacia la pertinencia y calidad de la educación.

La articulación no solo aplica a las instituciones de educación media técnica; también es posible para las académicas que deseen brindar un valor agregado relacionado con la formación de competencias laborales específicas a sus estudiantes. Con este propósito, las instituciones de educación media, además de la formación en competencias básicas, ciudadanas, científicas, tecnológicas y laborales generales, deben definir en su proyecto educativo institucional (PEI) estrategias para favorecer la continuidad de los estudiantes en la formación para el trabajo o la educación superior.

La articulación está determinada por la relación que se establece con el aliado y el papel que este desempeña en el diseño curricular, en la aplicación de este entre los docentes y en los espacios de formación. Por otro lado, en la media técnica la formación puede realizarse en la institución en la jornada escolar a partir de procesos de ajuste del plan de estudios realizados a la luz del currículo aportado por el aliado. Esto supone contar con maestros actualizados en las áreas técnicas y con un currículo basado en competencias.

El modelo de propuesta de articulación marca una diferencia por el valor agregado que genera, no solo por el modelo académico pedagógico sino porque parte de en-

tender una realidad en un contexto regional, lo que lleva a presentar un modelo de articulación flexible, que fortalece competencias y que, por tanto, genera un valor agregado para los padres, estudiantes, docentes y el aliado, pero, lo más importante, para la misma comunidad educativa.

Una de las principales consideraciones para tener en cuenta a la hora de diseñar una oferta educativa es conocer la población objeto e identificar las necesidades y expectativas para luego determinar el tipo de currículo para ofrecer a sus estudiantes; la articulación debe ser pensada para fortalecer el sistema educativo a partir de una reorientación curricular, por cuanto la articulación trasciende a las instituciones y fortalece la cadena formativa del estudiante.

En esta perspectiva, la construcción del proceso de articulación y de convivencia pretende disminuir la deserción temprana de los estudiantes de la educación preescolar con la educación básica y de la media con la educación terciaria y así mismo aumentar los niveles de matrícula de estos en las instituciones de educación superior en programas de educación técnica, tecnológica y profesional.

De esta manera, la propuesta se asume como un desafío educativo por contribuir al desarrollo humano, integral y social de esta población, con la intencionalidad firme de mejorar los niveles de bienestar para lograr una sociedad educada, más igualitaria y solidaria de personas y ciudadanos libres, responsables y comprometidos, a través del desarrollo de su proyecto de vida y la vinculación a un gran proyecto de región. Esta propuesta se basa en el desarrollo de competencias ciudadanas que permitan que el estudiante ejerza el derecho a la participación en la vida social plena y contribuir al desarrollo y fortalecimiento de la región, con la posibilidad de avanzar hacia la más alta cualificación en los niveles técnico, tecnológico y profesional.

Para la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) es una oportunidad de contribuir al mejoramiento de la educación en cada uno de los municipios no certificados en educación del departamento del Tolima la integralidad de procesos formativos que genere altas competencias en los estudiantes y su continuidad, permanencia y graduación en diferentes momentos de formación.

CONCLUSIONES

Las contribuciones que ofrece un sistema educativo articulado y los retos que demanda se relacionan inicialmente con el estudiante, el cual adquiere competencias ciudadanas, sociales y solidarias que le permiten desenvolverse en la sociedad moderna, en el proyecto educativo sustentado en los principios de flexibilidad curricular, en el desarrollo humano, acompañado y líder en pro de soluciones para su contexto educativo en condición de vulnerabilidad.

Un modelo de articulación educativa permite que el participante utilice los medios masivos de comunicación apoyado por mediaciones pedagógicas como medios impresos, tecnológicos, virtuales y elementos multiplicadores del proceso educativo, lo cual favorece el desarrollo de competencias digitales que le permiten al estudiante hacer parte activa de la era del conocimiento y la oportunidad de crear comunidades de aprendizaje y conocimiento desde la interacción con los diferentes actores educativos haciendo uso de herramientas de comunicación virtual como foros, chat, lecciones en vivo, objetos de aprendizaje, simuladores, herramientas web, videos e infografías que ayudarán a complementar la formación académica en cada una de las áreas de estudio.

En este contexto, la propuesta de articulación con la educación superior responde a las necesidades del departamento, visualiza y concentra esfuerzos para atender a los estudiantes, responder a los objetivos del “Desarrollo del Milenio” y velar porque sean atendidas las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un programa adecuado de aprendizaje y de preparación para la vida.

Con la investigación realizada se involucra el manual de convivencia, que es fundamental en la armonización del conocimiento con los valores del ser humano.

Finalmente, a través de una propuesta lúdico-pedagógica se pretende fomentar un buen ambiente escolar con una fortaleza en todo su proceso formativo desde preescolar hasta la educación básica y media.

REFERENCIAS

Barber, M., & Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Revista de curriculum y formación d*

Beltrán, R. R. (2015). Pensar nuevas filosofías de la educación: un encuentro entre lo moderno y lo posmoderno. *Revista Filosofía UIS, 13* (2).

Beyer, H. (2007). Un sistema educativo con mejores y más fuertes *instituciones*. *Institucionalidad para el Desarrollo: Los Nuevos Desafíos*, pp. 75-100.

Cornejo Chávez, R. y Redondo Rojo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33 (2), pp. 155-175.

Domingo Coscollola, M., & Marqués Graells, P. (2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Revista científica de educomunicación*, 169-175.

Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar: Revista Científica de Educomunicación, 19* (38), pp. 31-39.

Ley 30 de 1992. Congreso de Colombia, Bogotá, Colombia. 28 de diciembre de 12992. Recuperado de <http://www.legal.unal.edu.co/sisjurun/normas/Norma1.jsp?i=34632>

Ley 115 de 1994. Congreso de Colombia, Bogotá, Colombia, 8 de febrero de 1994. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_.pdf

Ley 1064 de 2006. Congreso de Colombia, Bogotá, Colombia, 26 de julio de 2006. Recuperado en: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-104704_archivo_.pdf

Martínez, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *OEI - Revista Iberoamericana de Educación*, (51), pp. 67-85.

Montiel, F. (2013). *La evaluación de los resultados de aprendizajes desde el punto de vista de los estudiantes de secundaria y media* (tesis de grado). Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia.

Moreno Olmedilla, J. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (1), pp. 1-17.

Muñoz, J. y Espiñeira, E. (2010). Plan de mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), pp. 245-264.

Naval, C. y Arbués, E. (2012). La alfabetización mediática de los futuros profesores de educación primaria y secundaria. *Sociedad del conocimiento y educación*, pp. 93-102.

Rahme, M. (2015). Escuelas Normales y formación de educadores desde una Educación para niños con discapacidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17 (25), pp. 35-50.

Rodríguez, D. (2015). Enfoques curriculares y calidad de la educación. *Boletín Informativo CEI*, 2 (2), pp. 5-11.

Sánchez Escobedo, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (2), pp. 1-10.

Torrecilla, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4), pp. 11-24.

Torrecilla, F. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (53), pp. 97-120.

Garbanzo, G. y Orozco, V. (2010). Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos. *Revista Educación*, 34 (1), pp. 15-29.

Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (1), 2.

Vasco Uribe, C. E. (2006). Siete retos de la educación colombiana para el periodo 2006 - 2019. *Pedagogía y saberes* N°24, 33-41.

02

FACTORES DE RIESGO ASOCIADOS A LA DESERCIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA EN ALGUNOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA

RESUMEN

El grupo de investigación Pasos de Libertad y los semilleros Huellas Universitarias y Calidad de Vida y Educación de la zona sur presentan este capítulo de revisión. A partir de dos proyectos de investigación de la línea de educación, el primero denominado “Riesgos psicosociales como factores determinantes en el proyecto de vida de los estudiantes de la Universidad Abierta y a Distancia - UNAD” y el segundo “Estrategia de atención psicosocial para la retención y permanencia en pro del fortalecimiento

del proyecto vida, de los estudiantes de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD". Este artículo tiene como fin identificar los factores de riesgo determinantes en la deserción en educación superior a distancia. Para recopilar la información en la fase cuantitativa, se caracterizaron los artículos mediante una base de datos en Excel, con fecha de publicación del año 2014 al 2018. Los resultados evidencian que, en algunos países de América Latina como Argentina, Ecuador, México, Perú y Venezuela, la prevalencia se da a los factores personales, seguido de los factores económicos. Al contrario, en los estudios realizados en Colombia, el primer lugar lo ocupan los factores socioeconómicos, seguido los factores individuales y el factor institucional. Los factores de riesgo que se presentan en América y que tienen menor prevalencia son la baja motivación, el manejo de la frustración y la orientación vocacional.

Palabras clave: *educación superior a distancia, factores de riesgo, deserción.*

ABSTRACT

The Pasos de Libertad research group and the University Footprints and Quality of Life and Education seedbeds in the South Zone present this review chapter. Based on two research projects of the line of education, the first one called psychosocial risks as determining factors in the life project of the students of the Open and Distance University - UNAD and the second psychosocial care strategy project for retention and permanence in favor of strengthening the life project, of the students of the National Open and Distance University - UNAD. This article aims to identify the determining risk factors in drop-out in higher distance education. In order to gather the information in the quantitative phase, the documentary information was classified by means of a database in Excel, later the articles with publication date of the year 2014 to 2018 were analyzed. The results show that in some Latin American countries such as Argentina, Ecuador, Mexico, Peru and Venezuela, the prevalence is given to personal factors, followed by economic factors. On the contrary, in the studies carried out in Colombia, the first place is occupied by the socio-economic factors, followed by the individual factors and the institutional factor. The risk factors that occur in America and have lower prevalence are low motivation, frustration management and vocational guidance.

Keywords: *distance education, dropout, risk factors.*

INTRODUCCIÓN

Este capítulo tiene como objetivo identificar los factores de riesgo determinantes en la deserción en educación superior a distancia en algunos países de América Latina. Se describe el concepto de educación superior a distancia y sus bondades, las estadísticas de deserción presentadas por el observatorio de Medellín, las estadísticas de la UNIR México, El modelo más utilizado para explicar de deserción, el impacto de la deserción en el proyecto de vida y, por último, la definición del perfil de un estudiante en riesgo de deserción.

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y SUS BONDADES

Son varios los conceptos que se encuentran en la literatura sobre educación superior a distancia y se consideró pertinente presentar la definición del Consejo Nacional de Acreditación en el libro *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana* del Ministerio de Educación Nacional (2009) quien lo considera como:

Un enfoque y estrategia metodológica de organización y administración que busca ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior, formal y no formal, facilitando el ingreso a esta metodología educativa de un mayor número de estudiantes. Pretende, además, que las oportunidades de instrucción y aprendizaje ocurran lo más cerca posible del lugar de residencia del estudiante y dentro de sus disponibilidades de tiempo sin la asistencia permanente al aula y mediante el uso de métodos de enseñanza innovadores, apoyados por los medios de comunicación colectiva y por la tecnología educativa (p.31).

En esta dirección Capera (2015) cita a Boyle, Kwon, Ross y Simpson, que refieren que la educación superior a distancia ha sido un área de gran crecimiento en la educación a nivel internacional y esta sufre una debilidad fundamental: la tasa alta de deserción de las personas que estudian bajo esta modalidad. Para muchos es posible evidenciar las bondades de estudiar en instituciones que ofrecen educación superior a distancia; de la misma forma se puede asegurar de acuerdo con las estadísticas que un buen

número de estudiantes no termina su proyecto académico. Pero ¿cuáles son entonces los factores de riesgo para que se presente este fenómeno en América Latina?

Según las estadísticas presentadas por el Observatorio de educación superior de Medellín (2017), la deserción es uno de los problemas a nivel mundial compartido por los diferentes sistemas educativos de los países en las instituciones de educación superior. Japón, que cuenta con mejores políticas de educación, tiene una tasa de deserción del 10%. Países con alta oferta educativa como Panamá y Estados Unidos tienen tasas del 30% y 52%, respectivamente. Esto comparado con Colombia (48.8%), muestra la necesidad de reforzar sus políticas en educación superior, específicamente en calidad, pertinencia y cobertura

Said-Hung (2017) refiere la importancia de los factores socioeducativos e institucionales asociados a la permanencia de los estudiantes de educación superior virtual. El caso UNIR-México, como se ha expuesto en este trabajo y la mejora de las tasas de permanencia de los estudiantes resulta un proceso clave en el mejoramiento del sistema educativo superior en América Latina. Sobre todo, si se tienen en consideración los indicadores expuestos por entidades e investigadores como UNESCO (2013). México no es un país ajeno al debate existente desde hace décadas, sobre todo si tenemos en consideración que también hace parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, por sus siglas en inglés); las tasas de permanencia se ubican en el 38%, aproximadamente, y a la cola de los países miembros de esta entidad. La UNIR comparte no solo la realidad del sector educativo regional, sino el interés por avanzar en la identificación de factores que ayuden al diseño de estrategias orientadas a aumentar la tasa de permanencia de sus estudiantes y que en verdad puedan impactar significativamente en ello. Un propósito que no solo debe tener en consideración los avances investigativos alrededor del tema propuesto y las características socioeducativas de los estudiantes matriculados en las diferentes licenciaturas y maestrías ofrecidos en México, sino las particularidades institucionales y pedagógicas promovidas desde la UNIR en dicho país y la enseñanza 100% virtual en ella.



Pero ¿cuáles son entonces los factores de riesgo para que se presente este fenómeno en América Latina?

MODELO PARA EXPLICAR EL FENÓMENO DE LA DESERCIÓN

A nivel internacional, en algunas instituciones de educación superior a distancia, la deserción es un problema de gran importancia y el modelo más utilizado para explicar este fenómeno; el Ministerio de Educación Nacional (2009) cita a Tinto (1990) quien afirma que:

... Todos coinciden en afirmar que un sistema de educación superior a distancia se destaca por tener alumnos adultos, estudiantes de tiempo parcial, trabajadores de tiempo completo, con responsabilidades familiares y que viven en zonas rurales o alejadas, en este sentido los factores o barreras más importantes para culminar con éxito un programa de pregrado a distancia se refieren a las características personales, el tipo de programa y el soporte que da la institución, más que la integración académica y social. En este sentido, se ha encontrado que los factores más relevantes para explicar la deserción son: carencia de tiempo, escasa tutoría, poca información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, falta de soporte y dificultad de comunicación con las instituciones (p.31).

A su vez Suárez y Díaz (2014) asumen que, aunque la definición de deserción está en continua discusión, existe consenso para precisar cómo un abandono puede ser explicado por diferentes categorías de variables: socioeconómicas, individuales, institucionales y académicas. Las definiciones de deserción planteadas por Tinto y Giovagnoli sugieren interpretarla como una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo.

De la misma forma Isaza (2009), citado por Capera (2015), refiere que la deserción se ha convertido en uno de los mayores costos sociales e individuales en la educación superior en Colombia. La misma autora cita a Nichols (2010) quien mencionó que uno de los mayores intereses tanto institucionales como del estudiante es que este permanezca en su proceso educativo hasta finalizar el programa cursado por los considerables costos que la deserción implica. Además de los costos financieros, que afectan

tanto a las instituciones como a los alumnos, existe un costo emocional para la persona que abandona sus estudios y es la ruptura de la confianza en sí misma.

Algunos estudiantes ingresan a la universidad con el propósito de culminar con éxito el programa en que se matricularon, pero existen múltiples factores que inciden para que los estudiantes no cumplan esta meta. Al respecto Sánchez, Barbosa y Castilla (2017) refieren la deserción estudiantil como un fenómeno complejo y de múltiples impactos negativos tanto para el estudiante como para la propia universidad. Abandonar los estudios de educación superior tiene repercusiones en el ámbito social dado que contribuye a mantener los índices de pobreza y aumentar el desempleo. Hay repercusiones en el ámbito institucional ya que deteriora los estándares de eficacia y calidad de la universidad así como ocasiona pérdidas económicas debido a la disminución del ingreso proveniente de matrícula y hay repercusiones en el ámbito personal pues en los desertores se generan sentimientos de frustración y fracaso, a la vez que limita el desarrollo de competencias para que puedan introducirse en el mundo laboral.



El impacto de abandonar la vida universitaria tiene amplias repercusiones a nivel institucional, social y personal; es por esta razón que es importante considerar las características de los estudiantes en riesgo de deserción.

EL ESTUDIANTE EN RIESGO DE DESERCIÓN

Jadue, Galindo y Navarro (2005) consideran la designación de estudiante en riesgo:

Refleja el reconocimiento de que algunos estudiantes están más predispuestos a experimentar problemas, tanto en el rendimiento en la escuela como en sus vivencias personales y sociales. Que un estudiante esté en riesgo no significa que sea retrasado o que tenga alguna incapacidad, sino más bien se refiere a características de su medio familiar, escolar y social que lo predisponen a experiencias negativas, tales como bajo rendimiento, deserción, trastornos conductuales y problemas emocionales (p. 45).

Lo expuesto por los autores devela la necesidad por comprender los factores de riesgo, las causas del fenómeno de la deserción y las implicaciones que este tiene a nivel individual, social e institucional, advirtiendo a las instituciones que ofrecen este tipo de educación a tomar medidas que le aporten la permanencia y la retención para disminuir las tasas de abandono.

EL ESTUDIANTE EN RIESGO DE DESERCIÓN

Este capítulo de revisión se deriva de dos proyectos, el primero denominado “Riesgos psicosociales como factores determinantes en el proyecto de vida de los estudiantes de la Universidad Abierta y a Distancia - UNAD” y el segundo “Estrategia de atención psicosocial para la retención y permanencia en pro del fortalecimiento del proyecto vida, de los estudiantes de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD”.

En la metodología se propuso el tipo de investigación mixto considerado como un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos así como su integración y discusión conjunta para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

DISEÑO TRASFORMATIVO SECUENCIAL

Como mencionan Hernández, Fernández y Baptista (2014) se incluyen dos etapas de recolección de datos, la fase inicial cuantitativa mediante los descriptores en español, factores de riesgo, deserción, educación a distancia y el interés de las investigadoras para cumplir el objetivo propuesto: identificar los factores de riesgo asociados a la deserción en educación a distancia. Después de examinar los contenidos de los artículos se organizan mediante un documento de Excel en Drive. Por último, se sistematiza y se analiza la información de los artículos utilizados a la luz del eje principal: factores de riesgo en la educación superior a distancia asociado a la deserción.

En este marco de referencia para la revisión documental se asume la terminología de Van der Maren (2003), citado por Gómez, Deslauriers y Alzate (2013, p. 78); dicen los autores se trata del acceso a las fuentes, de la exhaustividad, de la actualidad y de la autenticidad. La exhaustividad es seleccionar los fragmentos completos pertinentes en relación con el objeto de estudio. Además, se debe tener en cuenta el contexto de los enunciados. La actualidad es tomar en cuenta los fragmentos recientes del corpus sobre el objeto examinado y no atenerse solamente a la documentación más antigua. Esto es particularmente cierto para ciertos temas a propósito de los cuales la investigación ha evolucionado mucho. La historicidad es para los escritos que se relacionan con el pasado; se debe establecer la autenticidad de los textos (de primera o segunda fuente), la fecha de su publicación y, si hay, de la reedición, de manera que se pueda determinar satisfactoriamente el contexto intelectual y discursivo en el cual se han producido estos escritos. Una vez delimitado el corpus, se trata de realizar un análisis para identificar, en un primer momento, los ejes teóricos de los discursos analizados (Gómez, Deslauriers y Alzate, 2013. p.78).



Por último, se sistematiza y se analiza la información de los artículos utilizados a la luz del eje principal: factores de riesgo en la educación superior a distancia asociado a la deserción.

FACTORES DE RIESGO DE DESERCIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA

La educación superior a distancia se ha convertido en una opción para el cumplimiento del proyecto de vida de un buen número de estudiantes. Por sus características, esta ofrece un nuevo ambiente para la formación, con actores que han venido transformando el concepto de aprender. Bajo este modelo, la teoría constructivista, concibe la función del protagonista, el estudiante a distancia, con características propias: capaz de liderar su aprendizaje y construir con el otro. En este contexto social, cobra sentido reflexionar sobre el papel de los factores de riesgo de deserción en educación superior a distancia.

En este orden de ideas, se realizó una revisión de investigaciones sobre los factores de riesgo presentes en instituciones que ofrecen educación superior a distancia en los años 2014 al 2019. A continuación, se exponen estudios de algunos países latinoamericanos, entre ellos México, Perú, Argentina, Ecuador, Venezuela y Colombia, países que han mostrado, según las estadísticas, tasas altas en la deserción. Escanés, Herrero, Merlino y Ayllón (2014), comparten el artículo científico “Deserción en educación a distancia: factores asociados a la elección de modalidad como desencadenantes del abandono universitario” realizado en Argentina. Los resultados más importantes, consideran los autores, son los factores de índole personal (situación económica, laboral o familiar), que suelen ser determinantes de la elección de la educación a distancia como modalidad de estudio. Los autores refieren que al no dar soluciones a los mismos, ocurre abandono del estudiante de su proceso educativo.

En este mismo sentido la investigación realizada por Beltrán, López y Pérez (2014) que lleva como título “Deserción escolar en universitarios del centro universitario UAEM Temascaltepec, México: estudio de caso de la licenciatura en Psicología”, develó que la causa principal que influye en la deserción escolar son: “problemas económicos del grupo familiar”; La segunda causa identificada es la falta de “orientación vocacional” en las instituciones educativas. El estudiante no ingresa a la carrera de su preferencia; al no saber qué es lo que quiere en su vida futura, corre el riesgo de abandonar sus estudios. La tercera causa que genera el abandono es el bajo “rendimiento académico”

de los estudiantes, lo que conlleva a reprobado las materias, motivo por el cual puede abandonar los estudios. Otro factor es la baja motivación.

Siguiendo el tema, Moncada Mora (2014) en su investigación “La integración académica de los estudiantes universitarios como factor determinante del abandono de corto plazo. Un análisis en el Sistema de Educación Superior a Distancia del Ecuador”, buscó el factor con la mayor cantidad de información para explicar la decisión de permanecer o abandonar los estudios. En los resultados, se abordan las macro variables del abandono o niveles de integración. El nivel de integración académico es el factor determinante del abandono. En Venezuela, La Madriz (2016) se identificó los factores que promueven la deserción en el aula virtual de la asignatura de Métodos I, de la Universidad de Carabobo. Se concluyó que uno de los desafíos que debe enfrentar y superar la educación virtual es el sentimiento de frustración que puede concebir el estudiante con los inconvenientes que enfrenta en el uso del entorno virtual, en los componentes personales, técnicos, académicos y económicos.

Así mismo, Ruiz (2018) realizó un estudio en la Escuela de Administración de la Universidad Señor de Sipán en el Perú, en periodos académicos 2011-1 al 2013-1. El objetivo fue identificar los factores que influyen en la deserción de los estudiantes.



Los resultados se orientaron a los factores individuales como viajes, motivos familiares, cambio de prioridades, salud y tiempo dedicado al estudio. El 70.7% de los estudiantes consideró la falta de tiempo dedicado al estudio como factor principal.

FACTORES DE RIESGO DE DESERCIÓN EN AMÉRICA LATINA

A nivel latinoamericano crece el interés de las universidades a distancia para comprender los determinantes del fenómeno de la deserción en sus múltiples formas y modelos explicativos. Países como Argentina, México, Venezuela y Perú intentan identificar los factores, causas y condiciones que influyen en el abandono del proceso académico por parte del estudiante universitario. Como sucede en Argentina, los factores de riesgo prevalentes son de índole personal centrados en la situación económica, laboral y familiar. En México son relevantes los problemas económicos del grupo familiar, la falta de orientación vocacional, el bajo rendimiento académico y la baja motivación. En el mismo país, en cuanto a la educación con mediación virtual, refieren que los factores que inciden en la permanencia es la baja realimentación adecuada y oportuna de las dudas. De igual forma, proponen que para disminuir los índices de deserción es necesario fortalecer los servicios institucionales y pedagógicos.



En Venezuela se identifica el sentimiento de frustración por los problemas que el estudiante enfrenta en el entorno virtual, asociados estos factores a los componentes personales, técnicos, académicos y económicos. En Perú los factores individuales como cambio de prioridades y tiempo dedicado al estudio afectan la deserción.

En términos generales, en los estudios consultados a nivel de educación superior a distancia en los países latinoamericanos, los factores de riesgo que prevalecen en primer lugar son los personales, los económicos, la falta de orientación vocacional, el bajo rendimiento académico, la baja motivación, la deficiente realimentación y la frustración por la poca adaptación del estudiante a los ambientes virtuales de aprendizaje. El abandono de los estudiantes matriculados en un sistema de estudios a distancia es una consecuencia clara de los bajos niveles de integración académica de los estudiantes; es decir que los factores anteriormente mencionados inciden en la deserción y afectan directamente el proyecto académico de los estudiantes universitarios.

Lo anterior se sustenta en la revisión documental de “Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto latinoamericano” de Acevedo, Gallo y Torres (2016). Los principales hallazgos indicaron que la deserción es un fenómeno multicausal, asociada a las características personales de los estudiantes que ingresan a los centros educativos, pasando por los componentes familiares, como el bajo nivel de educación e ingreso de los padres, hasta agentes externos como los niveles socioeconómicos, institucionales, culturales, políticos y sociolingüísticos de las comunidades donde viven quienes desertan. En general, conociendo los factores asociados a estas problemáticas y sus consecuencias, será posible lograr un verdadero impacto en su disminución, dado que se podrán diseñar estrategias integrales que incluyan acciones institucionales de revisión, ajuste a las políticas educativas, prácticas pedagógicas, contenidos curriculares y mejoramiento de la cualificación de los docentes, así como los asuntos de bienestar y convivencia de los jóvenes en el sistema educativo.

FACTORES DE RIESGO DE DESERCIÓN EN COLOMBIA

Siguiendo la consulta documental en la Universidad Nacional, Díaz y Suárez (2014) realizaron una revisión cuyo objetivo fue a precisar las características de una de las problemáticas que inciden de manera directa en la salud mental, como es el estrés académico, en relación con la deserción estudiantil. Los investigadores concluyeron que algunos estudios realizados han permitido aproximarse a la comprensión teórica y dinámica de la deserción así como sus riesgos; el análisis de los determinantes de los mismos por medio de modelos de riesgo proporcional en tiempo discreto permitió hacer un seguimiento desde el inicio del proceso académico hasta que se presenta el evento y relacionarlo con el conjunto completo de factores que teóricamente pueden influir en el tiempo de permanencia de un estudiante en la institución. Estos están basados en el modelo de Prentice y Gloeckler y en ellos se confirma la conclusión de Castaño y otros sobre el impacto conjunto que tienen los factores individuales, socioeconómicos, académicos e institucionales en el riesgo de deserción.

Por su parte Cely y Durán (2014) escribieron el artículo “Causas asociadas a la deserción estudiantil y estrategias de acompañamiento para la permanencia estudiantil”. El objetivo fue realizar una revisión de la literatura respecto a las causas asociadas a la deserción estudiantil en Colombia y las estrategias de acompañamiento para la permanencia estudiantil, en el marco de las entidades de educación superior. En los resultados se detallan los principales actores asociados con las causas de deserción en el medio universitario a saber, individual, académico, socioeconómico e institucional.

Siguiendo a Parra y Rodríguez en el año (2014) realizaron una investigación denominada *factores que inciden en la permanencia académica de los estudiantes de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia “UNAD”. CEAD Facatativá*. El estudio permitió identificar la falta de hábitos de estudio. Al no desarrollar hábitos de autoaprendizaje los estudiantes generan un bajo rendimiento académico. Al mismo tiempo, se concluye que un factor negativo para la permanencia estudiantil lo constituye la falta de acompañamiento y retroalimentación por parte de los tutores de cursos virtuales; esto podría ser consecuencia de la sobrecarga en el número de estudiantes asignados a cada tutor.

Por su parte Gartner Gallego (2015) en el artículo “La deserción estudiantil en la Universidad de Caldas: sus características, factores determinantes y el impacto de las estrategias institucionales de prevención” tuvo la intención de conocer los aspectos que mayor incidencia tienen en el abandono estudiantil en esta institución, las características de los desertores y el impacto de los apoyos institucionales orientados a disminuir la deserción en los programas de pregrado. El tipo de muestra no probabilística fue de 1005 personas de una población de 4473: el 30.0% abandonó por dificultades económicas, el 25.9% por elección equivocada de carrera, el 22.5% por asuntos personales o familiares, el 15,8% por bajo rendimiento académico, el 5,2% por enfermedad física o mental y el 0.8% por problemas institucionales. El perfil de los estudiantes con mayor riesgo de deserción en la Universidad de Caldas para el periodo comprendido entre el periodo 2009-I y 2013-II se identificó a través de información suministrada por el Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior –SPADIES–. Las situaciones de riesgo encontradas son: ser hombre, estar trabajando al momento de presentar el examen de Estado, tener una edad superior a 26 años, no poseer vivienda, contar con madre de bajo nivel educativo y tener bajo desempeño en las pruebas Saber 11.

En esta misma dirección Castillo, Fontalvo y Polo (2015) realizaron un “Análisis multivariado para determinar los factores más relevantes de deserción estudiantil presentes en el programa de Ingeniería Industrial de una Universidad del Caribe colombiano”. Entre los principales hallazgos se encuentran los factores personales del estudiante. Lo anterior indica que están fuertemente ligados entre sí factores académicos, vida universitaria, ayudas de la institución, factores económicos, ambiente educativo, ambiente familiar, financiación, promedio ponderado y orden académico, entre otros. Estos factores fueron asociados con el servicio educativo. Como conclusión, dentro de las variables que más influyen en la primera dimensión se encuentran los niveles de satisfacción de los estudiantes, seguido de los factores académicos, la financiación externa y la toma de ayudas. En la segunda dimensión, las variables con mayor peso son el factor de elección de la universidad, la vida universitaria, el ambiente educativo y las razones económicas.

Por su parte Acosta (2015) propone en su tesis de grado las *Causas que influyeron en el aumento de la tasa de deserción de estudiantes de pregrado de Psicología en la UNAD CEAD Tunja durante los años 2013 al 2015*. Los resultados arrojan que el programa de pregrado de Psicología en el CEAD Tunja es el de mayor presencia de estudiantes desertores en relación con los diferentes comparativos estadísticos. El ordenamiento de la información suministrada por registro y control académico permitió, entre otras, evidenciar posibles tendencias o buenas prácticas de otras escuelas académicas de

esta institución educativa con referencia a la disminución de sus índices de deserción; tal es el caso de la Escuela de Administración, la Escuela Contable y Económica y la Escuela de Ciencias Básicas, Tecnologías e Ingeniería. Mediante la aplicación del instrumento a una muestra válida de estudiantes del programa de psicología con la condición de deserción, se evidenciaron tendencias diferentes y mucho más homogéneas a las descritas por el comparativo nacional de dicho estudio. Los factores encontrados fueron socioeconómico, institucional, académico e individual.

En la misma línea Capera (2015) realizó el estudio “Influencia de los factores personales y académicos sobre la deserción de estudiantes en la educación a distancia”. El objetivo fue determinar los elementos que, de acuerdo con la opinión de estudiantes activos y desertores de esta institución, son causa del problema de abandono de los cursos. Los resultados evidencian que después del sentimiento de soledad y de abandono por parte de los tutores y de la institución, el factor de mayor incidencia en la decisión de desertar de los cursos fue el relacionado con los factores académicos, percepción mostrada tanto por los estudiantes activos, como por los desertores. Estos hallazgos confirman los resultados obtenidos en la investigación de Rivera (2015, quien encontró como las variables más significativas en la deserción los aspectos académicos y sociales, la falta de una orientación académica clara y eficiente y de una respuesta o realimentación oportuna; estas fueron las mayores causas de abandono de los cursos. Los resultados confirman el planteamiento de Tinto (2012), quien manifestó que los estudiantes tienen una mayor probabilidad de éxito en ambientes que, entre otros, establecen expectativas claras de desempeño, proporcionan un buen apoyo académico y evalúan y proporcionan realimentación oportuna de su desempeño.

Por su parte Mora y Peralta (2016) en el artículo “El abandono en la educación virtual y a distancia: el caso de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, Colombia” encontraron: el factor socioeconómico se presenta mayormente en estudiantes de estratos 1 y 2; más del 70% de estudiantes que abandonaron financiaban sus estudios con recursos propios o préstamos. El factor individual: en su mayoría son personas solteras, con trabajo y económicamente independientes. El factor institucional: dificultad para adaptarse a la modalidad de estudio a distancia, acompañamiento tutorial débil, falta de comunicación y orientación. El factor académico: dificultad con las asignaturas e insatisfacción con el programa académico.

Así mismo Barrera, Casallas y Sastre (2016) en el estudio “Factores asociados a la deserción estudiantil en la Universidad Piloto de Colombia”, buscaron establecer las causas de la deserción estudiantil en los programas de pregrado en los últimos cinco años. Los resultados frente a la deserción temprana obedecen a aspectos vocacio-

nales, de rendimiento académico, a factores financieros y a la calidad académica; los factores socioeconómicos también se asocian a la deserción estudiantil. Este es un factor que sobresale en la comprensión del fenómeno y urge fortalecer las estrategias de apoyo en este sentido.

Gómez, Iménez y Sánchez (2016) en la investigación documental denominada “Factores endógenos relacionados con la permanencia irregular en las IES, una aproximación conceptual” tuvieron como objetivo identificar los factores que afectan la permanencia en las IES de los estudiantes que las asisten. Los factores endógenos que se relacionan con la permanencia irregular son el factor docente, el factor curricular, el factor administrativo, el factor de rendimiento académico y factor de medios educativos.

Del mismo modo Murillo (2016) en el artículo “Riesgo de deserción por rendimiento académico y sus implicaciones para la salud mental desde la perspectiva de los estudiantes” tuvo como objetivo comprender el significado que tiene para los estudiantes la experiencia de encontrarse en una situación de riesgo de abandono de su programa curricular como consecuencia del bajo rendimiento académico y los efectos sobre su salud mental como sujetos inscritos en la cultura y en las tensiones gestadas en el contexto universitario.

Al respecto Quintero (2016) realizó la tesis *Análisis de las causas de deserción universitaria*. Los resultados evidencian que la deserción universitaria no debe ser enfocada solo como un problema del estudiante; si bien es cierto que este asume toda la responsabilidad como desertor, el fenómeno de la deserción no es únicamente inherente a la vida estudiantil; se puede describir en las situaciones económicas y socioculturales del entorno en la vida universitaria. Este fenómeno de la deserción persistirá de alguna manera así cambien las instituciones universitarias.

Al mismo tiempo Carrascal y Flórez (2016) en un estudio sobre la deserción estudiantil en la Universidad de Córdoba de Colombia encontraron que los factores que inciden en este fenómeno fueron el económico, la falta de orientación vocacional, la poca motivación, el cambio de ciudad y la paternidad.

Avanzando en el tiempo Arango, Bejarano, Cárdenas, Durán y Ortiz (2017) refieren el “Caso de estudio: caracterización de la deserción estudiantil en la Fundación Universitaria Los Libertadores”. En los resultados se identifica que la variable de deserción más frecuente fue la socioeconómica; con respecto a las respuestas: pérdida de empleo o ingresos personales de usted o de un miembro de su familia (36.7%), dificultades económicas por pérdida o falta de incentivos por parte de la universidad (29.3%) y difi-

cultades de horarios por su carga laboral (28.1%). La segunda determinante con mayor incidencia en la deserción es la individual, presentando las siguientes respuestas por parte de los entrevistados: expectativas no satisfechas en relación con el programa (22.2%), expectativas no satisfechas en relación con la institución (22.2%) y problemas de salud de usted o de un miembro de su familia (14.8%). En la determinante académica se evidencian las siguientes proporciones de respuestas por parte de los entrevistados: confusión en su orientación vocacional (14.1%), bajo rendimiento académico (12.6%) y tensiones con los métodos de enseñanza empleados por los docentes (11.9%). La última determinante es la institucional, evidenciando la mayor incidencia para la deserción estudiantil en las siguientes respuestas: dificultades en la interacción con los docentes (11.5%), dificultades con las plataformas o medios tecnológicos de la universidad (10%) e insatisfacción con los mecanismos de evaluación realizados por los docentes (7.8%).



Al respecto Orozco, Suárez, Olarte, Cabanzo y Beltrán (2017) realizaron el “Estudio factores asociados a la deserción estudiantil en la Universidad Minuto de Dios de la sede Virtual y a Distancia”, que tuvo como objetivo identificar las causas de deserción estudiantil. Los resultados evidencian que la mayor causa de deserción es la financiera, seguida por la personal, luego la académica y finaliza con la orientación vocacional.

RIESGOS PSICOSOCIALES DETERMINANTES EN EL PROYECTO DE VIDA

Por último, Quintero, Sánchez y Vargas (2018) en su estudio “Los riesgos psicosociales como factores determinantes en el proyecto de vida de los estudiantes de la Universidad Abierta y a Distancia UNAD (Colombia)” lograron identificar los factores de riesgo psicosocial que inciden en el proyecto de vida de estudiantes universitarios de modalidad a distancia inscritos en esta institución educativa. Algunos resultados evidencian los factores de riesgo que prevalecen en la comunidad estudiantil como el factor de estilo de vida perteneciente a la dimensión psicológica y el factor gestión de estudio independiente perteneciente a la dimensión pedagógica. Los estudiantes no descansan ni duermen lo suficiente e improvisan en el manejo del tiempo para realizar las actividades virtuales y las lecturas de estudio.

Con base en los resultados de los estudios a nivel de Colombia se puede delimitar que existe necesidad en algunas instituciones como la UNAD, la Universidad de Caldas, la Universidad Nacional de Colombia, Uniminuto, Caribe, Córdoba, Antioquia y la Universidad Nacional de Colombia sede Medellín. Es evidente que existen factores de riesgo que inciden en la permanencia en los claustros educativos. Las universidades resaltan en sus hallazgos cómo factores de riesgo como las características sociodemográficas y los aspectos personales se convierten en un motor para que se presente el abandono.

Se puede observar a partir de las investigaciones consultadas que, en algunos países de América Latina como Argentina, Ecuador, México, Perú y Venezuela, la prevalencia se da a los factores personales, seguido de los factores económicos y por último la orientación vocacional. Por el contrario, en los estudios realizados en Colombia, el primer lugar lo ocupan los factores socioeconómicos y luego los individuales y el factor institucional.

Sánchez, Barboza y Castilla (2017) citan a Sevilla, Puerta y Dávila (2010) que sustentan lo anterior en Latinoamérica: el abandono universitario es un fenómeno común en la mayoría de países; por esta razón, se le considera uno de los problemas que requiere investigarse con mayor prioridad. En ese sentido, se han desarrollado diferentes

propuestas de estudio que incluso involucraron la participación directa de organizaciones gubernamentales y entidades de educación superior, lo que generó alcances importantes en relación con el tema. Colombia se destaca como el país que más información científica aporta, seguido de México, Chile y Argentina.

En este orden de ideas y para finalizar, para las instituciones de educación superior es de gran importancia llevar a cabo la identificación temprana de los factores de riesgo de deserción y optimizar la forma de trabajar preventivamente con programas de apoyo académico con el estudiante que presenta un perfil de riesgo.



Sin embargo, más allá de la búsqueda de las causas del abandono del proyecto académico, es necesario emprender acciones que contribuyan a la comprensión e intervención frente a este fenómeno mediante la función pedagógica de la universidad, el seguimiento, el registro y el análisis de los factores de riesgo.

REFERENCIAS

Acevedo, D., Gallo, L. y Torres, J. (2015). Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto latinoamericano. *Cultura, Educación y Sociedad*, 6 (2), pp.157-187. Recuperado de <http://revistascientificas.cuc.edu.co/index.php/culturaeducacionysociedad/article/view/904>

Acosta, A. (2015). *Causas que influyeron en el aumento de la tasa de deserción de estudiantes de pregrado de Psicología en la UNAD CEAD Tunja durante los años 2013 al 2015* (tesis de posgrado). Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, Tunja, Colombia. Recuperado de <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/3757>

Arango, L., Bejarano, L., Cárdenas, K., Durán, H. y Ortiz, C. (2017). Caso de estudio: caracterización de la deserción estudiantil en la Fundación Universitaria Los Libertadores 2014-1 - 2016-1. *Tesis psicológica: Revista de la Facultad de Psicología*, 12 (2), pp. 138-161. Recuperado de <https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/article/view/813>

Barrera, O., Casallas, P. y Sastre, A. (2016). Factores asociados a la deserción estudiantil en la Universidad Piloto de Colombia. *CLABES. Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1158>

Beltrán, A., López, L., y Pérez, M. (2014). Deserción escolar en universitarios del centro universitario UAEM Temascaltepec, México: estudio de caso de la licenciatura en Psicología. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (1), pp. 91-104. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4704620>

Capera, A. (2015). Influencia de los factores personales y académicos sobre la deserción de estudiantes en la educación a distancia. *Revista de Investigaciones UNAD*, 14 (1), pp. 61-79. Recuperado de <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/1346>

Carballo, Ó. (2017). Factores que inciden en la permanencia académica de estudiantes a distancia en el nivel superior. Caso de estudio: Licenciatura en estadística y sistemas de información. *Revista iberoamericana de producción académica y gestión educativa*, 4 (8). Recuperado de <http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/694>

Carrascal, J., y Flórez, E. (2016). Estudio de la deserción estudiantil de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Córdoba-Colombia - 2011-2015. *Revista Científica*, 4 (27), pp. 340-350. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/revcie/article/view/11319>

Castillo, M., Fontalvo, W. y Polo, S. (2015). Análisis multivariado para determinar los factores más relevantes de deserción estudiantil presentes en el programa de Ingeniería Industrial de una Universidad del Caribe colombiano. *Prospect*, 13 (1), pp. 86-99. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5158305>

Cely, D. y Durán, M. (2014). Causas asociadas a la deserción estudiantil y estrategias de acompañamiento para la permanencia estudiantil. *CLABES. Cuarta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1732/2466>

Díaz, L., y Suárez, N. (2014). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública*, 17 (2), pp. 300-313. Recuperado de https://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-00642015000200013

Escanés, G., Herrero, V., Merlino, A. y Ayllón, S. (2014). Deserción en educación a distancia: factores asociados a la elección de modalidad como desencadenantes del abandono universitario. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 5 (9), pp. 45-55. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/9549>

Gartner, M. y Gallego, C. (2015). La deserción estudiantil en la Universidad de Caldas: sus características, factores determinantes y el impacto de las estrategias institucionales de prevención. *CLABES. Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1108>

Gómez, M., Deslauriers, J. y Alzate, M. (2013). *Cómo hacer una tesis de maestría y doctorado. Investigación escritura y publicación*. Bogotá: ECOE ediciones

Gómez, C., Iménez, E. y Sánchez, V. (2016). Factores endógenos relacionados con la permanencia irregular en las IES, una aproximación conceptual. *En-Contexto. Revista de investigación en Administración, Contabilidad, Economía y Sociedad*, 4 (5), pp. 285-306. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551857287012>

Hernández, R., Fernández, C y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (sexta edición). Ciudad de México: McGrawHill.

Jadue, G., Galindo, A, y Navarro, L. (2005). Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social. *Estudios Pedagógicos*, 31 (2), pp. 43-55. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173519073003.pdf>

La Madriz, J. (2016). Factores que promueven la deserción del aula virtual. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 12 (35), pp. 18-40. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/709/70948484003.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana*. Bogotá: MEN. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf

Moncada Mora, L. (2014). La integración académica de los estudiantes universitarios como factor determinante del abandono de corto plazo. Un análisis en el Sistema de Educación Superior a Distancia del Ecuador. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17 (2), pp. 173-196. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/12683>

Mora, J., y Peralta, R. (2016). El abandono en la educación virtual y a distancia: el caso de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, Colombia. *CLABES. Sexta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1330>

Murillo, M. (2016). Riesgo de deserción por rendimiento académico y sus implicaciones para la salud mental desde la perspectiva de los estudiantes. *CLABES. Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1114>

Observatorio de educación superior de Medellín. (2017). *Deserción en la educación superior*. Recuperado de http://www.sapiencia.gov.co/wp-content/uploads/2017/11/5_JULIO_BOLETIN_ODES_DESERCION_EN_LA_EDUCACION_SUPERIOR.pdf

Orozco, H., Suárez, J., Olarte, M., Cabanzo, C. y Beltrán, A. (2017). Estudio factores asociados a la deserción estudiantil en la Universidad Minuto de Dios de la sede Virtual

y a Distancia. *CLABES. Séptima conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1691/2427>

Parra, D. y Rodríguez, L. (2014). *Factores que inciden en la permanencia académica de los estudiantes de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia "UNAD"*. CEAD Facatativá (tesis de pregrado). Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Facatativá, Colombia. Recuperado de <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/2794>

Quintero, I. (2016). *Análisis de las causas de deserción universitaria* (tesis de posgrado). UNAD, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/6253>

Quintero, A., Sánchez, L., y Vargas, G. (2018). Los riesgos psicosociales como factores determinantes en el proyecto de vida de los estudiantes de la Universidad Abierta y a Distancia UNAD (Colombia). *Revista Espacios*, 39 (40), pp. 8-25. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a18v39n40/a18v39n40p08.pdf>

Rivera, F. B. (2015). Investigación en deserción estudiantil universitaria: educación, cultura y significados. *Revista Educación y desarrollo social*, 9(2), 86-101.

Ruiz, M. (2018). Factores que influyen en la deserción de los alumnos del primer ciclo de educación a distancia en la Escuela de Administración de la Universidad Señor de Sipán. Períodos académicos 2011-1 al 2013-1: lineamientos para disminuir la deserción. *Educación*, 27 (52), pp. 160-173. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1019-94032018000100009&script=sci_arttext&lng=pt

Said-Hung, E. (2017). Factores socioeducativos e institucionales asociados a la permanencia de los estudiantes de educación superior en línea. Caso UNIR-MÉXICO. *CLABES. Séptima conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1664>

Sánchez, G., Barboza, M, Castilla, H. (2017). Análisis de la deserción y los factores asociados a la permanencia estudiantil en una universidad peruana. *Actualidades Pedagógicas*, (69), pp. 169-191. doi: <https://doi.org/10.19052/ap.4075>

Tinto, V. (2012). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *Student Success*, 3(1), 1.

UNESCO, O. (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO Santiago.

Vera, Ó. (2009). Cómo escribir artículos de revisión. *Revista Médica La Paz*, (15). Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-89582009000100010&lng=es&tlng=es

03

EL *E-LEARNING* Y LA FORMACIÓN CORPORATIVA 2.0 POR BUREAU VERITAS BUSINESS SCHOOL

“En el aprendizaje online lo que cuenta es la forma de motivar y no la cantidad de motivación”

Matthew Guyan

Heliana Magally Villarreal Morales²

Victoria Eugenia Hernández Cruz³

Milton Fernando Ortégón Pava⁴

Jaime Alberto Buenaventura Monsalve⁵

Diego Alberto Marín Idarraga⁶

RESUMEN

De acuerdo con Bureau Veritas (2011), toma bastante interés desde sus reflexiones argumentativas analizar críticamente el sistema de enseñanza moderno, su complejidad y capacidad evolutiva a lo largo de la historia desde el constructo abarcando los métodos, docentes e instrumentos pedagógicos en cuanto a su clasificación. La identificación de los tipos de herramientas pedagógicas hace que se puedan conceptualizar y categorizar a los directamente vinculados docente-docente, docente-estudiante y estudiante-estudiante como grupos activos y grupos pasivos. Estos grupos han sobresalido desde la clase magistral, la enseñanza audiovisual presencial, la demostración, la discusión en grupo, el método del caso, el role playing y las prácticas individuales (aprender haciendo). Luego de la identificación de estos grupos y la forma que han sobresalido en la historia expuestos en “Dos mil años de docencia tradicional”, se establece de forma clara y novedosa la relación directa y proporcional entre las nuevas demandas sociales y una docencia adaptada que pueda cumplirle a los centros docentes caracterizando técnica y estratégicamente el rol actual y el desempeño futuro de los estamentos que le conforman (estudiantes, docentes, funcionarios directivos y administrativos) de acuerdo con las exigencias de la educación superior tanto pública como privada, en el corto, mediano y largo plazo. Estos dos términos son

-
2. **Heliana Magally Villarreal Morales** (heliana.villarreal@unad.edu.co). Psicóloga. Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo. Magíster en Neuropsicología y Educación. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD - Colombia, CCAV Neiva. Directora del Semillero de Investigación ENREDARTE. Vinculada al Grupo Desarrollo Sociocultural Afecto y Cognición.
 3. **Victoria Eugenia Hernández Cruz** (victoria.hernandez@unad.edu.co). Psicóloga. Especialista en Pedagogía. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Doctorante en Psicología. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD - Colombia, CEAD Ibagué. Directora del Semillero de Investigación Acción Psicosocial hacia el Bienestar Comunitario. Directora del Grupo Desarrollo Sociocultural Afecto y Cognición.
 4. **Milton Fernando Ortegón Pava** (milton.ortegon@unad.edu.co). Profesional en Matemáticas y Estadística. Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo. Magíster en Online Education. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD - Colombia, CEAD Ibagué. Vinculado al Grupo GIEPRONAL. Director del Semillero de Investigación FIBONACCI.
 5. **Jaime Alberto Buenaventura Monsalve** (jaime.buenaventura@unad.edu.co). Teólogo y Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas. Especialista en Docencia Universitaria. Magíster en Intervención Social en las Sociedades del Conocimiento. Director UNAD, CEAD Ibagué. Vinculado al Grupo Desarrollo Sociocultural Afecto y Cognición.
 6. **Diego Alberto Marín Idarraga** (diego.marin@unad.edu.co). Ingeniero Agroindustrial. Especialista en Evaluación y Desarrollo de Proyectos. Magíster en Online Education. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD - Colombia, CEAD Ibagué. Director del grupo de investigación GIEPRONAL. Investigador del Grupo Pasos de Libertad. Director del Semillero SEPRON-BIOTECAL.

adaptabilidad y eficiencia. Estas dos palabras podrían ser el camino para trazar para que los modelos educativos a distancia del futuro satisfagan los anhelos de educación de avanzada como aporte de la ciencia, tecnología e innovación a las nuevas generaciones de ciudadanos.

Palabras clave: *aprendizaje, docencia, estudiante, innovación, mediación, practica educativa.*

ABSTRACT

According to Bureau Veritas (2011), it takes a lot of interest from his argumentative reflections, to critically analyze the teaching system, its complexity and evolutionary capacity throughout history, from the construct encompassing: methods, teachers and pedagogical instruments as to its classification. The identification of the types of pedagogical tools makes it possible to conceptualize the directly linked teachers-teachers; teacher-student; student-student, as Active groups and Passive groups. These groups have excelled since: "The master class, Face-to-face audiovisual teaching, Demonstration, Group discussion, the case method, Role-playing, Individual practices (learning by doing)". Then, the identification of these groups and the way they have excelled in the history identified in "Two thousand years of traditional teaching", where the clear and novel form is established, the direct and proportional relationship between the "New social demands and a teaching adapted "" That Sancho et al. (2008) can comply with the teaching centers technically and strategically characterizing the current role and future performance of the states that comprise (students, teachers, management, administrative directors) of According to the requirements of higher education, both public and private, in the short, medium and long term, these two terms are: adaptability and efficiency

Keywords: *educational practice, innovation, learning, mediation, student, teaching.*

INTRODUCCIÓN

Es sumamente importante revisar el impacto de las nuevas tecnologías en el *distance learning* debido a que según Babot (2003) están surgiendo nuevas formas de docencia extraordinariamente potentes que tendrán una importantísima incidencia en todo el mundo y revolucionan actualmente el sector de la enseñanza; por ejemplo, la incorporación de los laboratorios remotos, la robótica educativa, el desarrollo tecnológico, los prototipos, los simuladores virtuales, la inteligencia artificial y las realidades 3D; también los software de control y predicción para el caso de las ingenierías. Estas premisas son abordadas desde la revolución que ha causado el e-learning en todas las áreas de conocimiento y a partir de allí establecer las herramientas más útiles para el proceso de la enseñanza virtual: la segunda revolución educativa en dos mil años. Sin embargo, es imperante afirmar que la globalización ha llegado al campo de la pedagogía educativa a distancia paradigmáticamente y sus relaciones docente-docente, docente-estudiante y estudiante-estudiante teniendo en cuenta aspectos tales como el espacio y el tiempo, la capacidad de descubrir, o como Young (2008) expresa, investigar y aprender individualmente en función del anhelo de la sociedad, de estudiar y formarse en el siglo XXI. De acuerdo con lo anterior, se plantea la democratización del conocimiento a partir de la era de la información, donde la enseñanza podrá tener en los hackers una fuente de ingreso a investigaciones de vanguardia, inventos y patentes, producción científica y desarrollo tecnológico que podrá encontrar en las mayorías de ciudadanos un uso y potencialidades diversificadas; de ahí la importancia de la formación en ética, valores y principios morales:

La ética del Hacker: El uso de Internet para y en la enseñanza demuestra que, aunque no lo parezca a simple vista, la globalización del conocimiento puede representar una dura prueba para muchos monopolios aparentemente intocables. Es decir, en sentido figurado: El talento humano al poder. Ahora, con las nuevas herramientas virtuales, esto puede empezar a llegar también, poco a poco, al mundo de la e-educación y la empresa (Bureau Veritas, 2011, p. 19).

Este rompimiento de las barreras espacio temporales desde el uso equitativo, democrático y participativo del internet está logrando su mayor virtud: conectar al mundo de forma remota; por consiguiente, el interrogante planteado que sigue siendo parte fundamental del reto humano en todas las áreas del saber es: ¿Cómo empezar una revolución?

La respuesta a este interrogante en un marco educativo radica en la enseñanza no presencial: *distance learning* (en inglés), donde se cumplen argumentos y conceptos desarrollados por visionarios que han planteado las grandes oportunidades en medio de un mar de posibilidades sobre enseñar desde lejos programas presenciales y no presenciales para, a partir de ello, analizar las tres grandes tipologías del *distance learner* o estudiante a distancia que según el autor abonan el terreno para que florezca la educación no presencial tradicional, que sigue siendo un modelo a distancia ampliamente ofrecido por los centros educativos en América latina. Estos estudiantes nunca son los culpables de su escogencia, pero es necesario tener, según Yeh (2007), capacidades autocríticas que se preocupen por la forma en que estamos llevando a cabo el desarrollo formativo en los centros que tienen apropiado el modelo tradicional de educación a distancia y que aún no incorporan aspectos tecnológicos de vanguardia a sus currículos y programas educativo-formativos; sin embargo, Bureau Veritas (2011) afirma que estos estudiantes son claramente las víctimas de la metodología que han elegido. Para mencionar a este tipo de estudiantes el artículo los define como compradores de sueños, coleccionistas de títulos y grandes sufridores. Estas autorreflexiones basadas en los postulados desarrollados permite, a manera diferencial, establecer la importancia del *e-learning* en el inicio de la tercera década del siglo XXI, pero centrándose en el estudiante como el protagonista del proceso de enseñanza.

Por lo tanto, entendido desde la fundamentación teórica, el e-learning hace parte de la práctica misma en el hacer, el ser y el saber en la sociedad del conocimiento expuesto por Pallof & Pratt (2007), donde las comunidades virtuales de aprendizaje con características multi, trans y pluriculturales son protagonistas del proceso formativo y a partir de ello definir la era de la docencia adaptada, que hoy día ya es toda una realidad en el contexto profesional de docencia virtual y el acompañamiento tutorial electrónico del “e-mediador” en entornos de aprendizaje virtual que, según Salomón (2008) y Olmos (2011), se están implementando masivamente en cientos de instituciones de educación superior en diferentes partes del mundo desafiando la educación convencional frente al anhelo humano de tener modelos educativos exigentes y audaces con la dinámica evolutiva en la actualidad, el futuro próximo y lejano y la era del conocimiento global en un mundo cada vez interconectado e intersistémico. Establecer el rol docente y del estudiante dentro del e-learning serán tareas complejas que exigen determinación y eficacia por parte de los gobiernos, las universidades de carácter público, privado y los centros de formación docente.

ANÁLISIS

Tal como lo señala Bureau Veritas (2011), las personas que participan en los sistemas de enseñanza bajo estos modelos de educación convencionales y alternativos podrían clasificarse generalmente en dos grandes grupos:

Pasivos. En los que el estudiante es más un mero receptor de información que un verdadero actor.

Activos. En los que el estudiante es invitado a implicarse, participar, ser protagonista y descubrir. Son mucho más eficaces porque despiertan las emociones individuales que, como se ha dicho, son imprescindibles para el buen aprendizaje.

Los grupos pasivos y activos han sobresalido en las siguientes categorías:

En la clase magistral: denominada también educación tradicional; es la que se desarrolla en un salón de clase, el profesor expone un tema y los estudiantes presentan sus lecciones y toman nota de sus tareas. Esta forma de enseñanza ha mejorado en tres algunos aspectos fundamentales:

Enseñanza audiovisual presencial: incorporación de herramientas (inclusive tecnológicas) útiles para la exposición del profesor.

Demostración: Es una herramienta pedagógica de tipo práctico que generalmente se da en laboratorios; aunque es de tipo pasivo tiene la ventaja de sorprender a los estudiantes a partir del descubrimiento, lo que genera estímulos emocionales, sensitivos y cognitivos a partir de la exploración e implicando a todos los compañeros de clase.

Discusión en grupo: Es un método activo poco eficaz, pero más eficiente que los métodos pasivos; se prepara con base en una temática y una interacción grupal que permita profundizar en un tema.

El método del caso: Es una rama de la discusión en grupo; se caracteriza porque potencia la labor docente y en las escuelas de negocio es muy empleado por los atributos que tiene.

Role playing: Es otra extensión del método del caso; consiste en que los estudiantes interpreten un papel estilo teatral con personajes hipotéticos sobre situaciones basadas en la realidad.

Prácticas individuales (aprender haciendo): de todas las metodologías activas presentadas se considera la más eficiente y eficaz porque permite al estudiante enfrentarse de manera real a un problema práctico. El estudiante entonces debe tomar decisiones auténticas y originales que lo harán estar bajo presión.

Según la clasificación anterior, se puede inferir que desde hace aproximadamente 2000 años se ha llevado a cabo la docencia tradicional que formó siempre bajo las mismas premisas a la humanidad, formó para la continuidad del modelo educativo, pero no formó para la evolución del paradigma educativo frente al avance en ciencia y tecnología. Con el descubrimiento de la era de la información a partir de internet, sin embargo, Bureau Veritas (2011) señala que las nuevas demandas sociales trazan la línea de la docencia adaptada como la más apropiada, teniendo en cuenta que hasta el siglo XIX estudiar y formarse eran términos distintos en la vida humana y se consideraba desligado aprender sobre la técnica y ser mejor persona cada día; sin embargo, el avance de la ciencia, la técnica y la tecnología aceleró desde la Revolución Industrial la productividad hasta los modelos de innovación que conocemos a hoy, creciendo exponencialmente todas las áreas del conocimiento incluida la educación, la pedagogía y la didáctica. Empero, no todo es trabajo y las personas modernas requieren tiempo de ocio, de libertad y la construcción de vida íntima y privada; se debe dar solución a estos temas también en términos de tiempo, roles, dedicación, funciones y capacitaciones continuas, entre otros; es un dilema conocido por todos que hoy día las empresas y el sector productivo, en general, quieren aumentar la competitividad y productividad directamente proporcional a la rentabilidad. Para poder cumplir con todo ello, los retos para los docentes serán más exigentes siempre. La educación debe ser capaz de suplir las demandas de los involucrados en el progreso y el desarrollo social a nivel general y particular.

A partir de lo anterior, Inciarte (2008) relaciona las escuelas de formación docente, el sector gubernamental, los sindicatos, las asociaciones de docentes, los organismos administrativos de la docencia, las universidades y los institutos de investigación con dos términos que se deben trabajar, apropiar e interiorizar si queremos tener los docentes del futuro en el presente: adaptabilidad y eficiencia. Se ha entrado, así, en la era de la docencia adaptada, docentes con capacidades potencializadas, destrezas y habilidades integradas y funcionales hacia el abordaje de los desafíos, las crisis, los retos y los cambios más significativos que se puedan dar en la era moderna.

Bureau Veritas (2011) al respecto establece que para afrontar estas nuevas y profundas demandas sociales en entornos globales educativos y particularmente en espacios locales de formación técnica, tecnológica, profesional y posgradual en la sociedad de conocimiento, los educadores actuales y futuros deben reflexionar sobre la metodología empleada hasta ahora, la usabilidad y la aplicabilidad, el aprendizaje memorístico frente al aprendizaje significativo y la forma en que se plantea e identifica un problema, con sus ventajas y desventajas. La clase magistral sigue siendo un método pasivo y casi obsoleto. La demostración, también pasiva pero más eficaz, es usada a veces en currículos de tipo técnico. La discusión en grupo, el método del caso y el role playing son considerados activos con alta eficacia y eficiencia; se emplean en escuelas de negocios y grandes corporaciones; por ello el sector productivo necesita tener cada día personal mucho más capacitado y formado como estudiantes activos mientras que las prácticas individuales -muy potentes- se imparten en algunos programas no masificados; muchos de estos programas han sido creados en función de los avances tecnológicos y corporativos.



Por desgracia, lo más común y generalizado sigue siendo la lección magistral tradicional y los estudiantes que llegan a ser egresados han acusado y juzgado estas formas de enseñanza; y es que una persona está segura de que sabe algo hasta que lo puede poner en práctica en una situación que le enfrenta al mundo desde su formación técnica, tecnológica y profesional. El reto de las universidades del siglo XXI será convertir todos los estudiantes y docentes pasivos en personas con características activas que fomenten y promuevan sistemas educativos innovadores, inteligentes y sofisticados.

A su vez, dentro de la educación a distancia existen tres grandes tipologías de *distance learner* o del estudiante a distancia que han hecho florecer la educación no presencial tradicional nuevamente; es decir, el camino de la educación a distancia es el *e-learning*, pero algunos pensadores y académicos quieren dar continuismo a modelos anacrónicos y retardatarios que privilegian el uso del salón de clase en lugar de plataformas tecnológicas integradas. Los estudiantes no tienen la culpa por la decisión o por la escogencia; muchas veces estudian bajo esta metodología porque no tienen otra opción y son aspirantes a una modalidad de aprendizaje que se queda corta en su visión de futuro; sin embargo, son claramente las víctimas más promisorias de la metodología que han elegido, por no mencionar a sus docentes, que se han formado en modelos convencionales presenciales y que dudan inclusive de la calidad y exigencia que puede tener el *e-learning*. Para definir a estos estudiantes, Bureau Veritas (2011) los ha denominado compradores de sueños, coleccionistas de títulos y grandes sufridores.

Los Compradores de Sueños. Son personas que tienen sana ilusión por aprender algo, como hobby o pasatiempo, como reto deportivo o por puro placer, pero, en realidad, nunca van a necesitar usar ese conocimiento. Los Coleccionistas de Títulos. Son estudiantes que se matriculan para realizar programas a distancia con el objetivo prioritario de obtener un(os) diploma(s) y engrosar, con ello, su currículum, muchas veces por orgullo o vanidad. Les importa poco si aprenden o no. Los Grandes Sufridores. Son estudiantes que realmente necesitan instruirse y aplicar lo que se les explica, hacen parte de las mayorías pobres y excluidas de la sociedad y ven en el estudio una opción de salir adelante, no pueden acudir a centros presenciales y eligen la enseñanza a distancia clásica, pero se equivocan, no se informan o se dejan engañar y eligen un mal programa o un mal centro”. (Bureau Veritas, 2011, p. 41-42)

En enseñanza de tipo presencial también se pueden presentar estas tres categorías de estudiantes de manera general y aplicada a la modalidad, pero también terminan por darse cuenta del engaño con anterioridad al tener contacto directo con profesores y aulas. Entonces, pueden decidir si les conviene seguir o es mejor dejar atrás este tipo de enseñanza. No obstante, el *distance learning* es una modalidad caldo de cultivo para que acudan muchos más “compradores de sueños”, “coleccionistas de títulos” y “grandes sufridores”. La excelencia académica para la educación virtual es un reto que evitará deserciones y desilusiones masivas frente a la frustración del estudiante que hace parte de estas categorías.

Ahora bien, ISTE (2011) soporta y relaciona el impacto de las nuevas tecnologías en el *distance learning* y resulta paradójico que a pesar de ser ambas hijas de un modelo educativo deficiente y no demasiado recomendable como es la educación a distancia tradicional, según Garay (2002) están surgiendo formas nuevas de docencia extraordinariamente potentes que tendrán una importantísima incidencia en nuestro mundo y revolucionarán -ya lo están haciendo- el sector de la enseñanza, inclusive dentro de estos modelos obsoletos de educación. Este nacimiento se debe al uso y la aplicación de las tecnologías de la información y las telecomunicaciones. De acuerdo con los autores surgen las siguientes preguntas orientadoras que se concentran en el estudio mismo de los desarrollos procedimentales: ¿Qué tecnologías y herramientas tecnológicas son las que más impactan positivamente en el *distance learning* actualmente? Sobre todo, como el impacto de internet, la televisión vía satélite, el video *streaming* (digitalización de grabaciones de video), la inteligencia artificial, el 3D, la ludificación (o gamificación), la realidad aumentada, la colaboración, la flexibilidad, los estilos de aprendizaje óptimos, la educación en casa, la simulación remota, los archivos sonoros digitales y la videoconferencia, los hologramas, la robótica, los dispositivos móviles, la web profunda y la televisión digital e interactiva y las bibliotecas virtuales o digitales, entre otras.

La segunda pregunta que se plantean los autores es ¿Qué revolución se plantea al hablar de la educación a distancia? Y con ello, entendemos que se refiere a la enseñanza a través de medios electrónicos: *e-learning*. La enseñanza virtual, como la segunda revolución educativa en dos mil años. La primera gran revolución educativa, desde el siglo I hasta nuestros días, se produjo durante el siglo XIII con el nacimiento de las universidades. La segunda gran revolución educativa producida en estos dos milenios ha sido la aparición de la enseñanza virtual, al final del siglo XX. Se han producido solo dos grandes saltos adelante en veinte siglos y tenemos la suerte de estar asistiendo a uno de ellos. (Bureau Veritas, 2011, p. 38).

Las nuevas tecnologías de la información y la telecomunicación permiten la interconexión desde cualquier lugar, formándose desde el e-learning a través de métodos muy activos con una eficacia y eficiencia similar a la modalidad presencial; el reto es que el e-learning pueda ser mejor y supere en términos educativos de enseñanza-aprendizaje a los sistemas tradicionales de educación con unos resultados (calidad y excelencia académica) óptimos.

Acorde con lo anterior, se podría tener en cuenta en el debate académico frente a los temas expuestos en el año 2011 por el Dr. Pekka Himanen, profesor de las universidades de Berkeley y Stanford, sobre el libre acceso a la información en la era de conocimiento actual:

La ética del hacker. Uso de internet para la enseñanza: describe la filosofía que defienden los auténticos hackers: acceso ilimitado, sin ninguna restricción, a toda la información que circula por internet y a los códigos fuente, para que todos podamos enriquecernos del conocimiento global, contribuir a su engrandecimiento y su expansión universal. El maestro Pekka y el insigne Dr. Manuel Castells han explicado otros aspectos de esta forma de pensar en su muy prestigiosa obra *La Era de la Información*. El Dr. Himanen hace una comparación entre el software libre de Linux y el del sistema operativo de Microsoft (Windows), donde no se permite conocer las entrañas del sistema, ni modificarlas, ni hacer aportaciones. Es una política monopolística donde el usuario que quiera utilizar Windows debe tomarlo tal como es, someterse a su disciplina y, por supuesto, pagar su precio (Bureau Veritas, 2011, p. 36).

Por último, “pagar el precio” no es la actitud que se pretende para la educación virtual; por lo tanto, aún no se tiene respuesta a los interrogantes que se hace el

autor al respecto:

¿Qué sucederá con el *e-learning*? Los mejores centros docentes, ¿decidirán abrir sus puertas al mundo? Los más brillantes profesores internacionales, ¿aceptarán impartir clases en un aula global, virtual, sin barreras físicas y, por supuesto, bastante más económica? ¿Se compartirán, con ricos y pobres, los más perfectos programas pedagógicos? ¿Tendrán acceso igualitario a ellos tanto los directivos de grandes multinacionales, como los de pymes o microempresas? ¿Tendrán algo que decir al respecto los gobiernos de uno u otro signo político? (Bureau Veritas, 2011, pág. 36)

Estas consideraciones están abiertas para generar autocrítica y reflexión para que científicos, investigadores, docentes y visionarios, como lo menciona Hernández (1997), construyan las bases de la educación del siglo XXI y XXII en adelante, una educación que tendrá a la innovación como su amiga inseparable.

CONCLUSIONES

El docente del futuro debe ser un “e-mediador”, un guía y un orientador; su liderazgo no será impositivo sino inspirador, haciendo que el estudiante descubra, construya el camino, se cuestione, explore, investigue, fracase, se equivoque, pero vuelva a empezar, pensando en las soluciones a las necesidades de su entorno.

Los malos profesores siempre formarán, estudiantes regulares.

La pedagogía y la didáctica han sido impactadas por la era global. Las TIC permiten que se pueda buscar cualquier tipo de información en sus calidades partiendo de estudios científicos y soportados hasta información ambigua y de dudosa procedencia. Sin embargo, el aprendizaje autónomo y colaborativo rompe barreras espaciotemporales.

La calidad y la excelencia en la virtualidad tendrá un alcance e impacto de gran y estrepitosa fuerza en el sector educativo por la forma de aprender a aprender y a desaprender; los programas y cursos virtuales que tengan baja calidad y rigurosidad sobrevivirán o durarán poco.

El *e-learning*, siempre que se haga bien, probablemente abarate en términos financieros la formación, la universalice, la democratice y la haga mucho más accesible y asequible para diferentes clases sociales.

La educación es el motor del desarrollo, del progreso, de la economía y de la riqueza de un país. La prosperidad se queda corta cuando las sociedades sufren estancamientos en sus procesos de aprendizaje; es por ello que la virtualidad (el *e-learning*) es determinante en la democratización del conocimiento en el mediano y largo plazo.

Por último, la globalización aplicada a la educación, por su carácter revolucionario, puede representar una prueba ácida a estructuras convencionales retrogradas y obsoletas, inclusive desde el sector económico y productivo, lo que será cuestionado por sociedades cada vez mejor formadas y más pensantes.

REFERENCIAS

Bureau Veritas (2011). *E-learning y Formación Corporativa 2.0*. Business School. Recuperado de https://www.bureauveritasformacion.com/archivos/version_web_eLearning/eLearning/index.html#/18/

Dorrego, E. (2006). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *Revista de educación a distancia*, pp. 1-23. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M6/dorrego.pdf>

Garay, L. (2002). La formación de profesores de educación superior en el uso de la computadora y la internet. Reflexiones sobre el tema. *Premier colloque franco-mexicain de sciences de la communication*, México.

Hernández, P. (1997): Construyendo el constructivismo: criterios para su fundamentación y su aplicación instruccional. En *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.

ISTE. (2011). *Technology, Coaching and Community Power Partners for Improved Professional Development in Primary and Secondary Education*. Recuperado de https://www.ri-iste.org/Resources/Documents/Coaching_Whitepaper_digital.pdf

Inciarte, M. (2008). Competencias docentes ante la virtualidad de la educación superior. *Télématique*, 7 (2), pp. 19-38. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/784/78470202.pdf>

Olmos, S. (2011). E-evaluación orientada al e-aprendizaje. *SCOPEO, El Observatorio de la Formación en Red*. Boletín SCOPEO nº 49. Recuperado de <http://scopeo.usal.es/enfoque-bol-49-e-evaluacion-orientada-al-e-aprendizaje/#sthash.B4xd5aHK.dpuf>

Pallof, R. & Pratt, K. (2007). *Building Online Learning Communities*. (2nd Ed.). San Francisco, CA: Josser Bass.

Salomón, L., Delgado, A. y Oliver, R. (2008). De un aula virtual plurilingüe a un aula multicultural. Una aproximación desde la perspectiva de la Ciencia Jurídica Europea. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento*, 5 (1).

Yeh, A. (2007). Critical issues: Blended learning. En *CALL Environments. Research, Practice, and Critical Issues*. Alexandria, VA: TESOL.

Young, D. (2008). An Empirical Investigation of the Effects of Blended Learning on Student Outcomes in a Redesigned Intensive Spanish Course. *CALICO Journal*, 26 (1), pp. 160-181.

04

EDUCACIÓN VIRTUAL: DESERCIÓN Y OTRAS CUESTIONES PROPIAS DE ESTA MODALIDAD

VIRTUAL EDUCATION: DROPOUT AND OTHER ISSUES OF THIS MODALITY

Andrea Marcela Carrero Moreno⁷

María Elva Sánchez Barrera⁸

Martha Lucía Pérez Rivera⁹

RESUMEN

La educación virtual se plantea como una modalidad que favorece el acceso a una educación más incluyente y, a la vez, responde a lógicas contemporáneas; entre ellas la comunicación, el encuentro con el conocimiento y los modos de vincularnos se encuentran mediados por la

7. Magíster. Docente ocasional Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD. <https://orcid.org/0000-0001-5340-0487>, andrea.carrero@unad.edu.co

8. Especialista. Docente ocasional Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD. <https://orcid.org/0000-0002-7704-6379>.

9. Especialista. Docente ocasional Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD. <https://orcid.org/0000-0001-6598-3800>

tecnología. La virtualidad impone condiciones distintas en la interacción del estudiante con el aprendizaje; sin embargo, el principal asunto que prevalece en su relación con el saber se asocia a su deseo de aprender, aspecto que convoca a su subjetividad. Estos y otros elementos se abordan en el presente texto para ofrecer una mirada al lector a la luz de aquellas cuestiones que intervienen en la deserción que se presenta en educación superior, pues, aunque esta se constituye en un reto para las instituciones universitarias presenciales y virtuales, las características presentes en cada modalidad y las asociadas al perfil de los estudiantes inciden de manera importante a la hora de comprender este fenómeno.

Al respecto, el texto profundiza en dos aspectos que se hacen particulares en la educación virtual: primero, la no presencia estudiantes-tutor en la que se excluye el encuentro real de los cuerpos y, segundo, la autonomía que ejerce el estudiante virtual en su proceso de aprendizaje pues en gran medida este es auto dirigido y se convierte en un atributo indispensable ya que las metodologías propuestas en este modelo le exigen hacerse el principal responsable del aprendizaje.

Palabras clave: *autonomía, educación a distancia, deserción, virtualidad.*

SUMMARY

Virtual distance education is considered as a modality that favors access to a more inclusive education and, at the same time, responds to contemporary logics, among which; communication, the encounter with knowledge and the ways of linking us are mediated by technology. Virtuality imposes different conditions in the student's interaction with learning, however, the main issue that prevails in his relationship with knowledge is associated with his desire to learn, an aspect that summons his subjectivity. These and other elements are addressed in the present text, to offer a look to the reader in the light of those issues that intervene in the dropout that occurs in higher education, because although this is a challenge for the face-to-face and virtual university institution, the characteristics present in each modality and those associated with the profile of the students have an important impact on understanding this phenomenon. In this regard, the text delves into two aspects that become particular in virtual distance education; the non-presence among student-tutor in which the encounter with the real of the bodies is excluded, and, in the second instance, in the autonomy that the virtual student exerts in his learning process because to a large extent this is self-directed, and it becomes an indispensable attribute, because the methodologies proposed in this model require you to become the main responsible for learning.

Keywords: *autonomy, distance education, dropout, virtuality.*

INTRODUCCIÓN

Las nuevas tecnologías de la comunicación y la información han permitido expandir la educación superior a distancia con mediación virtual en diferentes países del mundo. Es indiscutible el alcance que esta modalidad ha logrado en los últimos años, aportando a procesos educativos más incluyentes que contribuyen a la superación de la marginalidad e inequidad social. Sin embargo, la expansión de este tipo de educación implica como reto superar dos cuestiones; la disminución en la deserción y mantener la calidad educativa.

La deserción como fenómeno ha sido ampliamente estudiada en la educación presencial y a distancia tradicional; sin embargo, la metodología virtual aún deriva interrogantes en tanto las características propias de la modalidad y del perfil de los estudiantes imponen condiciones que merecen una revisión más exhaustiva. Además de la multifactorialidad que diversas teorías resaltan como incidentes en la comprensión de la deserción, el uso de la virtualidad en la educación involucra diversas aristas asociadas al vínculo que se establece entre los estudiantes y el docente, el lugar que ambos actores asumen en el proceso educativo y la apropiación de los recursos tecnológicos. Estos aspectos que desempeñan un papel importante en la permanencia de los estudiantes en la modalidad a distancia virtual, se encuentran atravesados por elementos subjetivos y socio culturales que, entrelazados, participan en los modos en que el estudiante asume su proceso y se apropia de los aprendizajes. En este sentido, es menester de las instituciones educativas que trabajan en esta modalidad ser conscientes de los aspectos que apunten al desarrollo de acciones y dinámicas en torno al ejercicio de la autonomía del estudiante, que si bien es un aspecto particular e intrínseco, puede ser facilitado a través de la mediación de las herramientas tecnológicas y recursos de internet, así como por los tipos de acompañamiento pedagógico que puedan encauzarse por parte de los tutores o docentes y del trabajo en redes, asuntos que incidirían de manera positiva en la disminución de la deserción



Estos aspectos que desempeñan un papel importante en la permanencia de los estudiantes en la modalidad a distancia virtual

SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA VIRTUAL FRENTE A LA DESERCIÓN

La educación superior a distancia ha aumentado progresivamente sus coberturas en América latina representando en 2012 alrededor del “7.5% de la matrícula total, con 1.5 millones de estudiantes” (Rama, 2012, p. 30). En Latinoamérica, es en el sector privado donde se encuentra una mayor presencia de la educación a distancia, condición de la que difieren países como Brasil, Costa Rica, Venezuela y Colombia, en los que el impulso de esta modalidad se ha propiciado principalmente desde el sector público (Lupion y Rama, 2010). Particularmente en el país, la UNAD ha sido precursora de esta modalidad desde 1982.

En Colombia la expansión de la educación a distancia-virtual se rastrea desde 1998, pero es en 2001 cuando comienza a apreciarse un incremento importante en el nivel de educación de pregrado y en educación continua (UNESCO, 2003). Las modalidades a distancia y virtual han favorecido un importante aumento de la cobertura en la educación superior de la región, brindando la oportunidad de profesionalizarse a personas que, por condiciones geográficas, económicas y laborales, no pueden integrarse a los sistemas educativos tradicionales que implican la presencialidad. Es así como la educación a distancia, de acuerdo con su flexibilidad y su característica de “abierta”, se ofrece como un modelo alternativo y complementario que da respuesta a una necesidad social y que abre caminos para la internacionalización (Alfonso, 2003).

Los estudios realizados sobre el impacto de la educación a distancia resaltan la variable costos-calidad-cobertura como uno de los aspectos diferenciadores más importantes respecto a la educación presencial, a la vez que representa también una transformación hacia procesos de autoeducación centrados en la autonomía del estudiante, lo que refleja un importante cambio social y cultural. Aunque se reconoce como una tendencia creciente, la educación virtual también afronta retos importantes. El primero de ellos se refiere al aseguramiento de la calidad en los programas académicos universitarios, lo que involucra la formación personal y el desarrollo de las competencias profesionales que se definen en los planes de estudio, en vía de alcanzar una formación idónea del estudiante como propone la Ley 30 de 1992 de educación superior en su artículo 6. El segundo reto es aumentar la retención y permanencia de sus estudiantes (Arboleda y Rama, 2013), desafío que ciertamente no le es exclusivo

pues la modalidad presencial también afronta bajas importantes, aspecto que ha se ha convertido en un problema significativo para el sistema educativo. En respuesta a esto, en Colombia desde el año 2006 se creó el Sistema de Información para la Prevención de la Deserción en Educación Superior (SPADIES) cuyo propósito es la promoción de acciones que reduzcan la tasa de deserción educativa.

La deserción como concepto planteado por Tinto y Giovagnoli y parafraseado en el texto *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana* (Ministerio de Educación Nacional, 2009), es definida “como una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo” (p. 22). También puede entenderse como “una opción del estudiante influenciado positiva o negativamente por circunstancias internas o externas” (Correa y Páramo, p. 66).

En Colombia el Ministerio de Educación Nacional, MEN, (2009) indica que la deserción puede ser entendida como el abandono de la institución educativa o del sistema educativo, el cual puede presentarse antes de cancelar el valor de la matrícula, en los primeros o últimos semestres. La medición de la tasa de deserción exige el análisis de diferentes variables que trascienden la comparación numérica entre la matrícula inicial y el número de egresados de último año pues deben contemplarse aspectos diferenciales que refieren a las características propias de las instituciones universitarias, la modalidad, el programa académico y el ambiente educativo.

El MEN, en general, identifica que los primeros semestres constituyen una etapa crítica respecto a la deserción del estudiante puesto que es en este periodo cuando pueden presentarse mayores dificultades para adaptarse al ambiente social y académico, así como para solventar complicaciones económicas o personales. Ahora bien, según SPADIES en el 2015 la tasa de deserción en Colombia fue del 46.1% por cohorte¹⁰ y aunque en sus estadísticas del 2017 la tasa de estudiantes que comienzan un programa universitario y abandonan el sistema de educación superior disminuyó al 37% (Ferreira, Avitabile, Botero, Haimovich y Urzúa, 2017), continúa siendo una cifra relevante.

10. Dicho problema relacionado con el sistema de educación superior se debe dimensionar y caracterizar en términos estadísticos si se tiene en cuenta que existen dos formas de medición: la primera de ellas da lugar a la denominada deserción por periodo o deserción anual que agrupa al conjunto de estudiantes que, sin haberse graduado, acumulan dos semestres sin reanudar la matrícula en el programa académico. Es necesario anotar que cuando un estudiante deja de matricularse por un periodo se denomina ausente, aunque se sigue considerando como activo (MEN, 2017). La segunda forma de medición es la deserción por cohorte. Una cohorte comprende el número de estudiantes que se matriculan en primer curso en un mismo periodo o semestre de un programa académico en una institución de educación superior; así, este mecanismo “contabiliza la deserción acumulada en cada semestre para un grupo de estudiantes que ingresaron a primer curso en un mismo periodo académico (cohorte)” (p.1).

Específicamente en la metodología a distancia, SPADIES identifica que entre el año 2013 la tasa de los estudiantes que deciden retirarse antes de terminar sus carreras se aproximaba al 38.2%, (Estévez, Castro y Rodríguez, 2015), lo que evidencia un problema relevante en torno a la retención. En lo relativo a los estudios realizados sobre la deserción en educación superior en sus diferentes modalidades, se identifican diferentes teorías que intentan dar respuesta a este fenómeno.

Los modelos psicológicos y sociológicos destacan aspectos relacionados con la personalidad del individuo que abandona sus estudios y llaman la atención en torno a una actitud hacia la deserción y a la expresión de conductas previas que indican el “debilitamiento de las intenciones que habían determinado la finalidad de completar una carrera” (Escanés, Herrero, Merlino y Ayllón, 2014, p. 49). Desde esta perspectiva se resaltan aspectos como la falta de apoyo familiar, el nivel socioeconómico y la baja integración social con los pares. Estos factores influenciarían negativamente en el rendimiento académico, la satisfacción y el compromiso del estudiante con la institución, proyectándose como factores determinantes en el abandono de sus estudios.



Los modelos económicos aseguran que las dificultades económicas tienden a ser las más relevantes en el abandono temprano de los estudios (Díaz, 2008) y enfatizan en los factores asociados a la valoración costo-beneficio que incide en la decisión de mantenerse o no en el proceso educativo. Si el estudiante percibe un beneficio mayor derivado de situaciones distintas a las académicas como por ejemplo una actividad laboral, tendrá mayor tendencia a la deserción.

El modelo de interacción privilegia los aspectos relacionados con las dinámicas de interacción que el estudiante vive en el contexto universitario. Al respecto Himmel (2002) basándose en Tinto (1975) explica el proceso de permanencia en la educación superior como una función del grado de ajuste entre el estudiante y la institución adquirido a partir de las experiencias académicas y sociales. Esto es similar a lo expuesto por la teoría de intercambio la que se valoran positivamente las recompensas que el estudiante encuentra a partir de sus relaciones interacciones y estados emocionales, y que actuarían como sostén cuando otras variables se encuentran afectadas.

Otro modelo para destacar es el organizacional, en el que se enfatizan aspectos vinculados a las dinámicas y prácticas universitarias tales como el acompañamiento docente, la calidad educativa y, en general, las cualidades de la organización (Barahona, Veres y Aliaga, 2016, p. 29) que pueden favorecer o entorpecer la permanencia del estudiante.

En Colombia, el MEN discrimina cuatro variables que inciden en el abandono de los estudios de pregrado: individuales, socioeconómicas, académicas e institucionales (Ministerio de Educación Nacional, 2014). SPADIES concretamente destaca entre los factores socioeconómicos más relevantes los siguientes: miedo de endeudamiento en la financiación de los estudios, el pertenecer a un estrato bajo, la dependencia económica de sí mismo, el bajo nivel educativo de los padres y los bajos ingresos familiares. En cuanto a los aspectos individuales se encuentran la edad de inicio de los estudiantes -siendo favorable cuando son menores de edad-, la incompatibilidad horaria con actividades extracurriculares, las expectativas no satisfechas o cuando el estudiante no encuentra proyección en su carrera, las presiones familiares, sociales y el estado civil. A nivel académico se identifican variables como la preparación insuficiente en la educación previa, la falta de orientación vocacional en la elección de carrera, el bajo rendimiento, los métodos de estudio inadecuados, la insatisfacción con el programa y la incidencia del estrés asociado a la carga académica.

Por último, entre los factores institucionales más preponderantes se resalta la relación inefectiva con los docentes y el personal administrativo y el bajo porcentaje de docentes por alumno, lo que afecta la calidad en el aprendizaje y la inestabilidad en el ritmo académico. Si bien la modalidad a distancia cuenta con cerca de tres décadas en nuestro país, la metodología virtual es mucho más reciente, condición por la cual han sido mayores los estudios que han abordado la deserción, sus causas e impactos en las modalidades presencial y distancia

tradicional. Adicionalmente, Kolster (1989) en Escanés, Herrero, Merlino y Ayllón (2014) resalta la complejidad del estudio de la deserción en estas nuevas modalidades dada la heterogeneidad de condiciones de los alumnos, enmarcando este problema en una multidimensionalidad. Así, podría plantearse que en la modalidad a distancia y particularmente en la metodología virtual, actúa una multiplicidad de factores diferentes a los mencionados por SPADIES que intervendrían en la decisión de permanecer o abandonar los estudios.



Así, podría plantearse que en la modalidad a distancia y particularmente en la metodología virtual, actúa una multiplicidad de factores diferentes a los mencionados por SPADIES que intervendrían en la decisión de permanecer o abandonar los estudios. Incluso se considera que las características inherentes a este tipo de educación son en sí mismas factores de riesgo cuando no encajan en las expectativas de los estudiantes.

PARTICULARIDADES DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA/VIRTUAL

La educación a distancia según Gil (2000) es:

Un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría que, separados físicamente de los estudiantes, propician en estos un aprendizaje independiente (cooperativo) (p. 26).

Torres (2004) citado en Chaves (2017) indica que la educación a distancia propicia

(...) un conjunto de estrategias pedagógicas y mecanismos de comunicación que vinculan a los docentes-tutores con los estudiantes para desarrollar actividades de enseñanza y de aprendizaje, no coincidiendo en tiempo y espacio geográfico, desarrollándose, por lo general, fuera del campus universitario (p. 26).

En torno a esta descripción de la educación a distancia se definen como características preponderantes el rol protagónico del estudiante, los recursos educativos y el material dispuesto para el proceso enseñanza-aprendizaje, el uso de los medios tecnológicos, el tipo de comunicación e interacción tutor-estudiante y la cobertura, relacionada con la posibilidad de acceso sin limitaciones espacio temporales (Sánchez, Pérez y Carrero, 2018). Así mismo, en la educación a distancia virtual se crean redes de comunicación mediadas por las tecnologías, que sirven de apoyo en la enseñanza aprendizaje a manera de grupos cooperativos y colaborativos en los que se favorece un proceso dialógico y de co-construcción del aprendizaje. Existen además otras características asociadas al perfil del estudiante (Chaves, 2017) que tiende a optar por estas metodologías. Al respecto se identifica que son predominantemente adultos, cuyo promedio de edad cuando ingresan al sistema se encuentra sobre los 25 años. Son personas que trabajan, costean sus propios estudios y en muchos casos buscan profesionalizarse en carreras afines al campo de su experiencia laboral.

En general, la educación no presencial se asocia a un tipo de aprendizaje autodirigido basado en la autonomía y la autogestión. Esto implica, que la persona debe definir sus metas de aprendizaje según sus necesidades, intereses laborales y proyecto de vida (Martínez, 2008). Será en relación con esos aspectos como el estudiante define el programa educativo más pertinente. El estudiante elige los tiempos y las condiciones que aplica al desarrollo de sus procesos y decide su nivel de involucramiento, el cual a su vez será determinante en el éxito o fracaso académico. Esto ubica al estudiante en un lugar protagónico. Su autonomía se convierte en un atributo indispensable, pues las metodologías propuestas en este modelo le exigen hacerse el principal responsable de las actividades de aprendizaje. El problema entonces se situaría cuando esta no sea una condición que el estudiante aplique a su proceso, constituyéndose en un factor de riesgo para su permanencia, al no lograr afrontar los requerimientos educativos.

Cerda, (2002) citado por Vásquez y Rodríguez (2007), destaca también entre los factores que diferencian la educación a distancia virtual y el modelo presencial, el papel del estudiante respecto al del profesor, así como también el tipo de interacción entre estos, pues señala que esta se caracteriza por una separación.



En muchos casos no hay un rostro que represente al docente o tutor; su presencia es mediada por la tecnología, por lo que esta interacción funciona en una lógica distinta donde las identidades quedan escasamente singularizadas.

LA VIRTUALIDAD Y EL VÍNCULO EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Lo virtual en el contexto de las nuevas tecnologías, particularmente en internet, configura un nuevo entorno para las comunicaciones y el tránsito de la información caracterizado por su accesibilidad en relación con la ruptura de la barrera tiempo-espacio. En Carrero (2011) se identifica que:

El cambio notable en la comunicación producido por el desarrollo tecnológico, en especial con la aparición de los teléfonos móviles, amplía significativamente sus posibilidades con el internet, al abrir nuevos canales y espacios de interacción, así como vías para transmitir información, con la predominancia del uso de las imágenes y los textos (p. 37).

Estas transformaciones que atraviesan la cotidianidad, los vínculos y la educación, para el caso que abordamos, proponen así condiciones particulares en la vida de los sujetos, que escenifican en buena medida las expresiones modernas de la época y de la subjetividad. Así, alineada con las lógicas actuales el uso de la virtualidad en la educación se hace una posibilidad cada vez más expandida.

La virtualidad ha implicado una transformación que modifica los modos de interacción entre los sujetos. La comunicación, hoy sincrónica y asincrónica, se presenta con nuevas formas de lenguaje que emplean la escritura hipertextual y, en varias vías, la permutación de la palabra por imágenes. Cabe precisar en este punto que en la contemporaneidad se vive un predominio por la imagen, así como un interés por lo que se constituye en ligero e inmediato; se ofrece la posibilidad del encuentro con lo que se desea sin someterse a la espera o al tiempo y esto es lo que la virtualidad crea como fantasía y realidad: un desdibujamiento de lo que antes era barrera. Así, la virtualidad responde a estas lógicas.

Una de las condiciones para resaltar, en especial en lo que concierne a la educación virtual, es que bajo esta modalidad los cuerpos se sustraen, algo de la mirada que implica que la presencialidad escapa en estas formas de interacción, lo que plantearía un encuentro distinto entre los sujetos. Frente al lugar de los cuerpos en la internet, Pommier (2002, p. 32) señala “Cuando se habla en la ciber lengua están tranquilos, protegidos por la distancia y el espesor de sus computadoras. La máquina deja pasar

las palabras sin problemas, está hecha para eso, para acelerarlas”. Podría pensarse entonces en una comunicación más ligera; la mirada y la palabra del otro se encuentran menos presentes, se constituye una inmaterialidad que invisibiliza o evita la emergencia de lo real de los cuerpos que es irreductible en la educación tradicional. Por ejemplo, significa distinto para el estudiante realizar una presentación oral en la que es mirado, expuesto frente a otro sujeto constituyendo un encuentro con el otro, en el que se pone en juego una variedad de signos que, de lo subjetivo, el cuerpo denota, mientras que en la virtualidad algo de esto se ahorra para docentes y estudiantes, tomando mayor prevalencia el texto y la imagen en los que se soporta principalmente una comunicación y unos vínculos más aliviados. Podría constatarse cuando algunos estudiantes de la modalidad virtual expresan incomodidad en las presentaciones o sustentaciones sincrónicas intermediadas por la cámara de video o cuando son presenciales, entendiendo que allí se produce un cara a cara con sus compañeros y tutor.

Si bien el papel del docente es esencial en la educación virtual, su no corporalidad también impone condiciones particulares que mediarían en los procesos de aprendizaje, pues en muchos casos no hay un conocimiento sobre quién es ese otro, no hay rostro que identifique al sujeto que ocupa ese lugar de saber y de quien se espera acompañamiento, retroalimentación y evaluación. Esto podría conllevar a que el estudiante experimente una sensación de ausencia por parte de ese otro. Ello no deriva en que el tutor no ocupe un lugar a causa de su incorporeidad; este otro puede, en efecto, movilizar el conocimiento, pero cabría interrogar si no representaría, en algunos casos, una dificultad para instalar una mayor significación para el estudiante. Quizás en este sentido, se hace relevante que en los procesos pedagógicos el tutor posibilite canales que permitan lograr una mayor presencia y que actúe en favor de promover la comunicación con el estudiante y la interacción con el conocimiento.

Cabe señalar que las universidades que apuestan por la virtualidad en su mayoría han hecho un tránsito en el que se combinan las dos modalidades tradicional distancia y virtualidad o han intentado mantener espacios presenciales que sirvan de referente al estudiante y en los que este pueda interactuar y participar de otros modos de vida académica y universitaria. Sin embargo, debe precisarse que, aunque las condiciones que implica la virtualidad participan e inciden en estos modos de interacción facilitando o no el ejercicio pedagógico del estudiante, estos se conjugan con elementos de la propia subjetividad. Así, sin perder de vista este punto, para que se constituya un proceso de aprendizaje como el que se espera a través de la virtualidad, en lo primordial intervienen los elementos psíquicos del estudiante pues la presencia o ausencia física no es condición imprescindible para aprender o para que el otro (tutor) se constituya en un sujeto que transmita el conocimiento.

La educación actualmente se encuentra atravesada por elementos de la virtualidad y aunque no todo lo que se encuentra en la red es conocimiento, quien desea aprender tiene una gama amplia de recursos de los que se puede apropiarse autónomamente, pues existe un mayor margen para que el sujeto despliegue esta capacidad de autorregulación frente al aprendizaje. Empero, esto no significa que el conocimiento se logre sin el otro, pues desde que el sujeto accede al lenguaje, el otro se convierte en un mediador frente a su apropiación del mundo; padres, pares y maestros sirven de referentes sobre los cuales el sujeto se constituye en diversos modos. Así, en la educación virtual, el docente debe ocupar un lugar que sirva de apoyo para el estudiante.



Entonces, si la virtualidad juega a favor del proceso de aprendizaje, dependerá principalmente de las condiciones de cada sujeto pues responderá a cómo este se inscriba en el modelo educativo, al lugar que detente para él el saber y de acuerdo con la apropiación de las mediaciones tecnológicas; estas condiciones convocan al asunto de la autonomía y la responsabilidad de cada uno en este proceso.

AUTONOMÍA DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL

El aprendizaje autónomo es actualmente un concepto bastante extendido en la educación que implica la autorregulación del aprendizaje y la toma conciencia del estudiante en torno a sus propios procesos cognitivos y socioafectivos (Crispín et al., 2011).

En un sentido más amplio, la autonomía en el aprendizaje se refiere a la puesta en escena de un sujeto que de manera activa logra movilizar su deseo en función de la adquisición del conocimiento. Es lo que se pretende en general con la educación: “la mediación para la manifestación de las facultades y potencialidades que cada individuo tiene en su ser personal” (Dengo, 1998, citado por Alvarado, 2005, p. 5). Esto refiere, entonces, a hacer propio el saber y superar la mera adaptación a los contenidos de aprendizaje para darles un significado y aunque no toda la transmisión del conocimiento es posible, se requiere de la disposición del sujeto para apropiarlo y, en especial, de un deseo frente al mismo que lo convierta en capaz de cuestionar, investigar, autogestionar y no simplemente adaptarse o ser depósito de información y adherirse a un discurso imperante.

Si bien la autonomía o el deseo de saber que atraviesa todo proceso de aprendizaje es indispensable en todo acto educativo, en la virtualidad se pone en juego más claramente, lo que conforma en muchos casos una variable para la deserción. Como se señala en los *Lineamientos para la educación virtual en la educación superior* (Ministerio de Educación Nacional, 2010), la autonomía implica la responsabilidad que el estudiante asume en el proceso de aprendizaje porque supone la eliminación de la distancia transaccional; es decir, “lograr que el estudiante tenga libertad de maniobra y pueda tomar decisiones” (p. 42). En este sentido aclara el MEN:

Eliminar la distancia transaccional conduce al aprendizaje abierto. Implica que el estudiante tiene libertad de maniobra y puede decidir sobre qué aprenderá, cuándo lo hará, qué fuentes usará, a quién preguntará, qué aprenderá después. Este aprendizaje abierto, que es lo mismo que aprendizaje autónomo (p. 42).

El estudiante virtual se enfrenta con una educación más abierta y menos centralizada que conlleva a tomar mayor número de decisiones y elegir entre implementar o no

los diversos elementos que dispone la red para materializar su proceso. En esta vía, el estudiante debe ser más activo en su aprendizaje, a la vez que emplee la colectividad, generalmente asociada a este modelo de educación, para exponer sus construcciones discursivas a través de recursos como los foros y demás espacios de conversación, para que se encamine en un aprendizaje dialógico.

Es en esta vía que se hace relevante posibilitar los suficientes canales de interactividad en los procesos pedagógicos en aras de lograr una mayor “presencia” por parte del tutor que movilice el encuentro del estudiante con el conocimiento, así como con el aprendizaje en red. Igualmente, en tanto el estudiante debe autogestionar los recursos que están dispuestos para su aprendizaje a través de la plataforma, es necesario que las estrategias y metodologías cuenten con un diseño y unas estructuras adecuadas que efectivamente las convierta en herramientas suficientes y accesibles para el estudiante.

Así pues, el estudiante en la metodología distancia virtual tiene un rol protagónico y aunque esto debe plantearse, en general, para cualquier modalidad de educación, en contraste con la tradicional, la virtualidad plantea mayor apertura, flexibilidad y, de cierto modo, un desdibujamiento de ciertos roles que tradicionalmente se han mantenido en la educación presencial, para la que ha sido un reto el substraher de una relación de poder en la que el estudiante quede convertido en un depósito, como sitúa Freire (1987) en relación con el conocimiento de un docente que detente y provea muy verticalmente su saber.

En esta dinámica enseñanza-aprendizaje el estudiante debe definir entonces cuál es su lugar: si se ubica como receptáculo de información o más bien plantea un deseo de saber que impulse su aprendizaje y sus propias construcciones. En las lógicas virtuales, el estudiante tiene la posibilidad de elegir cómo, cuándo y desde qué lugar espacialmente hablando se conecta e interactúa con sus compañeros y docente o tutor, lo cual involucra en mayor medida ese componente intrapersonal que ha de desplegar en pro del necesario agenciamiento que requiere esta metodología.

Además de los roles que ejercen estudiante y docente también es fundamental el papel del grupo pues las comunidades de aprendizaje en estos ambientes actúan como facilitadoras en la co-construcción del conocimiento. En un estudio francés realizado por Panckhurst y Marsh (2011) se postula que en los sistemas de gestión de aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés) se ha propendido por que las redes sociales se conviertan en un factor de intercambio pedagógico que apunte a favorecer el aprendizaje individual, lo cual se ha identificado como un resultado positivo en los procesos educativos, en tanto “animar a los estudiantes a ser más independientes y a asumir

una mayor responsabilidad en su propio aprendizaje” (p. 238). Al respecto, se destacan los siguientes elementos en los que se ha reconocido el papel potenciador de la red social en estos entornos:

- Motivación.
- Cohesión de grupo.
- Cambio de orientación: de la guía del tutor a la gestión de un grupo de iguales.
- Fomento y promoción de la responsabilidad, la independencia y la autonomía del estudiante.
- Sentido de pertenencia de los estudiantes.
- Mayor libertad a los estudiantes por parte del profesorado, que permanece en un segundo plano.

CONCLUSIONES

Expuesto esto puede señalarse que en tanto la educación a distancia y virtual es descentralizada, propone una dinámica menos jerarquizada y más direccionada hacia el trabajo en red, lo cual establece un discurso educativo distinto y modos colaborativos de producir y profundizar en los conocimientos. Cabe resaltar que estas condiciones son afines a las lógicas modernas donde la virtualidad atraviesa diversas dinámicas de las sociedades en las formas de interacción entre las personas y en la ejecución de actividades laborales, así como en el uso creciente que se ha extendido a través de internet en la consecución de la información, por mencionar solo algunos de estos cambios.

Por consiguiente, en las particularidades que se presentan en la educación a distancia virtual pueden plantearse varias condiciones que incidirían en la permanencia o deserción del estudiante. Dada la mediación de la tecnología en todas las dinámicas e interacciones del aprendizaje, se hace necesario que las instituciones centren sus procesos en innovación, estrategias y metodologías que propicien en el estudiante su agenciamiento sobre los recursos que requiere para formalizar su aprendizaje, siendo, entonces, uno de los factores indispensables a trabajarse en los procesos de inducción, en particular para fomentar la apropiación de las herramientas tecnológicas y el ajuste a las metodologías. Igualmente, es preciso establecer con claridad el rol del docente o del tutor en torno al proceso educativo del estudiante, pues si bien este es quien tiene un lugar protagónico, el docente debe estar allí para acompañar, guiar y posibilitar en el estudiante el desarrollo de las distintas competencias que le implica su proceso de formación. Por esto, el docente se convierte en un mediador, papel que requerirá, a pesar de la separación geográfica con el estudiante, una activa presencia a través de los canales que la interactividad de los ambientes virtuales facilita.

Del mismo modo, considerando que la autonomía es una cualidad esencial para que el estudiante se dirija y sea efectivo en su proceso educativo y que de este modo disminuya las posibilidades de deserción por factores como un mal ajuste al sistema, un bajo desempeño académico o un ausentismo en las actividades por escasa organización en su tiempo, es importante coadyuvar con estrategias que le favorezcan aprender a aprender, asociadas al aprendizaje autónomo. Si bien la autonomía es una característica personal, que se forma a lo largo de la vida, puede propiciarse que el estudiante tome conciencia sobre su proceso educativo, sea capaz de identificar sus necesidades de aprendizaje y tome decisiones asertivas.

REFERENCIAS

Alfonso Sánchez, I. R. (2003). La educación a distancia. *Acimed*, 11(1), 3-4.

Alvarado, K. (2005). ¿Qué nos puede aportar el psicoanálisis en la comprensión de las relaciones en la escuela? *Actualidades Investigativas en Educación*, 5, pp. 1-18.

Arboleda, N. y Rama, C. (2013). *La Educación Superior a Distancia y Virtual en Colombia: Nuevas realidades*. Bogotá: Educa. Recuperado de https://virtualeduca.org/documentos/observatorio/la_educacion_superior_a_distancia_y_virtual_en_colombia_nuevas_realidades.pdf

Babot, I. (2003). E-learning, corporate learning. *Gestión* 2000.

Barahona, P., Veres, E. y Aliaga, V. (2016). Deserción académica de la Universidad de Atacama, Chile. *Comuni@cción*, 7 (2), pp. 27-37.

Carrero, A. (2011). *La subjetividad en la anorexia y la bulimia a través de las comunidades virtuales pro Ana y Mia: una mirada desde el psicoanálisis* (tesis de maestría), Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico CEDE. (2014). *Informe Determinantes de la deserción*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Chaves, A. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Revista Academia y Virtualidad*, 10 (1), pp. 23-41.

Correa, C., y Páramo, G. (1999). Deserción Estudiantil Universitaria. *Revista Universidad Eafit*, 35 (114), pp. 65-78.

Crispín, M., Doria, M., Rivera, A., De la Garza, M., Carrillo, S., Guerrero, L., et al. (2011). *Aprendizaje Autónomo: Orientaciones para la docencia*. México D. F.: Universidad Iberoamericana.

Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*. 34 (2), pp. 65-86.

Escanés, G., Herrero, V., Merlino, A. y Ayllón, S. (2014). Deserción en educación a distancia: factores asociados a la elección de modalidad como desencadenantes del abandono universitario. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 5 (9), pp. 45-55.

Estévez, J., Castro, J. y Rodríguez, H. (2015). La educación virtual en Colombia: exposición de modelos de deserción. *Apertura. Revista de innovación educativa*, 7 (1), pp. 94-107.

Ferreira, M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F. y Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo. La educación superior en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Grupo Banco Mundial.

Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido* (36a. ed.). México: Siglo XXI.

Gil, M. (2000). Educación a distancia: De la teoría a la práctica. *Perfiles educativos*, 22 (88), pp. 89-92. Recuperado en 29 de agosto de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982000000200007&lng=es&tlng=es

Himmel, E. (2002). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, (17), pp. 91-108.

Lupion, P. y Rama, C. (2010). *La Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe. Realidades y tendencias*. Brasil: Unisul

Martínez, C. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación*, 17 (33), pp. 7-27.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Lineamientos para la educación virtual en la educación superior*. Bogotá: MEN. Recuperado de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Lineamientos_para_la_educacion_Virtual_dic_29.pdf

Panckhurst, R., y Marsh, D. (2011). Utilización de redes sociales para la práctica pedagógica en la enseñanza superior impartida en Francia: perspectivas del educador y del estudiante. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8 (1), pp. 233-252.

Pommier, G. (2002). *Los cuerpos angélicos de la posmodernidad*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Rama, C. (2012). *La reforma de la virtualización de la universidad. El nacimiento de la educación digital*. México: UDGVirtual.

Sánchez, M., Pérez, M. y Carrero, A. (2018). Desafíos de la educación superior a distancia con mediación virtual para la retención y permanencia. *III Encuentro Internacional de E-Search. V Encuentro Interzonazal de Investigación*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, Bogotá, Colombia.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.

UNESCO (2003). *Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean*.

Vásquez, C., y Rodríguez, M. (2007). La deserción estudiantil en educación superior a distancia: perspectiva teórica y factores de incidencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 37 (3-4), pp. 107-122.