

“Los alumnos de posgrado a distancia ante la innovación educativa”

Francisco Javier Chávez Maciel
Magdalena Peña Jaramillo
Mónica Judith Castillo Barrera

*Escuela Superior de Comercio y Administración
Unidad Santo Tomás, Instituto Politécnico Nacional*

Resumen

Se presentan los efectos de la innovación en los estudiantes de dos programas de Maestría, impartidos en la modalidad a distancia en la Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás, del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

Para ello, se realizó una búsqueda bibliohemerográfica, documental y un trabajo de campo, mismo en el que se aplicaron dos cuestionarios y entrevistas a profesores y alumnos de los dos programas.

Entre los resultados, se mencionan las dificultades que tuvieron los alumnos para la elaboración de su tesis, derivadas varias de ellas, de los procesos de ajuste a la innovación educativa.

Palabras clave

Innovación educativa, educación a distancia, trayectoria escolar.

Abstract

In this paper are exposed the effects of innovation on students in two distance education programs delivered by High School of Commerce and Administration of National Polytechnic Institute, México.

A methodology strategy of two phases was adopted: bibliographical and documentary inquiry and work of field, in which two questionnaires and interviews at faculties and students were applied.

Some of the results show the difficulties about thesis elaboration, correlated with educational innovation.

Key words

Educational innovation, distance education, academic trajectory

Introducción

En esta ponencia se presenta un resumen de la sistematización de la experiencia con dos generaciones de alumnos de los Programas: Maestría en Ciencias en Administración y Desarrollo de la Educación (MADE) y Maestría en Ciencias con Especialidad en Administración Pública (MAP), en la modalidad del Campus Virtual Politécnico (1999-2003), impartidos por la Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás (ESCAST) del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

Los programas académicos surgieron coyunturalmente como casos concretos de innovación educativa en un entorno institucional diseñado para la modalidad presencial, que representó un desafío, para los diversos actores que participaron en el desarrollo de ambos programas educativos. El énfasis que dado en esta ponencia será respecto a los alumnos. Para ello se describirán, en un marco de innovación educativa, los perfiles con los que ingresaron, las trayectorias escolares que siguieron, la problemática que enfrentaron y los resultados que se obtuvieron.

Los resultados aquí presentados se fundamentan en cuatro investigaciones: “Desarrollo y validación de un modelo educativo a distancia para programas de posgrado en ciencias sociales”(Chávez, Cassigoli y Olea, 2002); “Gestión de la calidad en los posgrados a distancia” (Chávez y Cassigoli, 2006); “El abandono de estudios en la educación superior a distancia” (Chávez, Panchí y Montoya, 2007) y; “La evaluación en las modalidades no presenciales de educación superior” (Chávez y Martínez, 2007).

Innovación educativa y educación a distancia

La educación a distancia se puede categorizar como innovación educativa dentro de nuestras instituciones de educación superior mexicanas. De acuerdo con Rivas Navarro (2000, 27), la innovación educativa

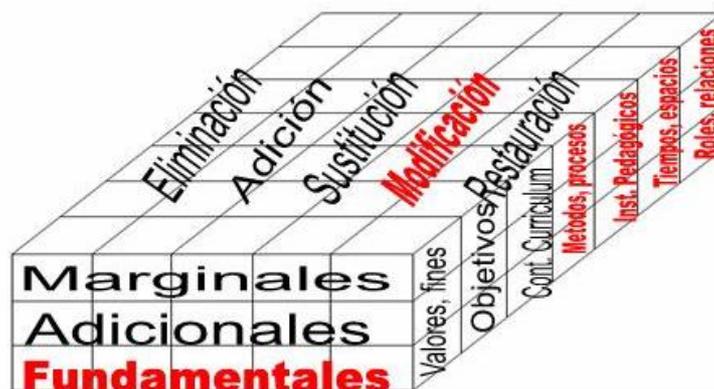
“es un proceso de incorporación de algo nuevo en el sistema de la institución escolar, cuyo resultado es la modificación de su estructura y operaciones, de tal modo que mejoren sus efectos en orden al logro de los objetivos educativos”.

El proceso innovativo abarca los siguientes elementos:

1. Aportación nueva que se incorpora.
2. Conjunto de momentos y secuencias hacia la integración en el sistema.
3. Transformación del sistema por efectos de la integración.
4. Efectos o consecuencias en relación con el logro de los objetivos del sistema.

Sin embargo, no todas las innovaciones educativas poseen la misma amplitud, intensidad y modo de operación. Rivas (2000) propone con estos criterios un modelo tridimensional para tipificar la innovación educativa. Ver Figura 1.

Figura 1: Tipología de las innovaciones educativas de acuerdo con un modelo tridimensional



FUENTE: Rivas Navarro, Manuel (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Letras Universitarias. Editorial Síntesis. Madrid. Pág. 63.

Tomando en consideración lo anterior, se pueden conceptualizar y tipificar los dos casos de las maestrías, de cuyos alumnos hablaremos. Las categorías en rojo corresponden, a nuestro juicio, al tipo de innovaciones de los dos programas de maestría.

Desde el aspecto de la intensidad, los dos programas fueron innovaciones radicales o fundamentales, dado que modificaron dimensiones relevantes del modelo educativo implícito en los programas, entre otros: Roles del profesor y de los alumnos; Modalidades de interacción mediadas por la tecnología: profesor – alumno, alumno – alumno, alumno – contenidos educativos; Formas de evaluación educativa.

En cuanto a la amplitud, la innovación cubrió: Métodos de enseñanza; Materiales educativos; Soporte tecnológico; Mecanismos y procedimientos escolares: de admisión, permanencia y egreso; Diferentes figuras académicas.

Y en cuanto a la tercera dimensión, es decir, el modo de operación, los dos programas funcionaron como modificaciones al currículum existente.

De todas ellas, las innovaciones que más condicionaron la trayectoria académica de los estudiantes fueron el cambio de roles y la mediación tecnológica.

Cambio de roles

Un factor importante que condicionó a los estudiantes en su trayectoria escolar, fue el de su experiencia escolar previa derivada de modelos educativos centrados en la enseñanza (Barr y Tag, 1997).

Los modelos educativos, según Bruce Joyce y Weil Marsha (1971), tienen un sistema de relaciones sociales de acuerdo con su orientación y sintaxis. En otras palabras, especifican un conjunto de roles para el profesor y el alumno enmarcados en un continuum que va de relaciones pedagógicas estructuradas a las no estructuradas, según el rol protagónico de ambos. En los modelos educativos centrados en el aprendizaje, entre los que se encuentran con más frecuencia los modelos a distancia, los sistemas de relaciones sociales van de los semiestructurados a los no estructurados, por lo que el rol del estudiante es más activo y orientado al aprendizaje autónomo. Según Lileya Manrique (2004), el aprendizaje autónomo consiste, parafraseando a Monereo, en la *“facultad que le permite al estudiante tomar decisiones que le conduzcan a regular su propio aprendizaje en función a una determinada meta y a un contexto o condiciones específicas de aprendizaje”*.

Esta capacidad está estrechamente relacionada con las estrategias de aprendizaje que el alumno adopta para aprender, tales como: Estrategias afectivo-motivacionales, de auto planificación, de autorregulación y de auto evaluación.

El alumno exitoso en la educación a distancia tendrá que asumir roles más activos y más orientados al aprendizaje autónomo. El alumno que no asuma el cambio de roles, con toda seguridad entrará en la dinámica de la frustración (Borges, 2007) del atraso escolar y, probablemente, del abandono de estudios (Granados, 2001).

Según Murray (2001):

“La mayoría de las personas que ingresan a la educación abierta y a distancia presentan diversas dificultades:

- Las referidas a las técnicas de estudio y dificultades de aprendizaje, aunado a las que puedan derivarse del uso de los medios didácticos y/o de comunicación que se utilicen.
- Para programar y usar eficientemente el tiempo.
- Para expresar claramente sus ideas en trabajos escritos, así como para el procesamiento de la información”.

Como se verá más adelante, estos factores afectaron en diverso grado el proceso de elaboración de la tesis.

Mediación tecnológica

Otro factor importante que incide en la trayectoria de los estudiantes en los programas a distancia, es la mediación tecnológica en el “diálogo didáctico” a distancia (García, 2001). La mediación tecnológica está relacionada con las competencias informáticas del estudiante. Dado lo reciente de la emergencia de las TICs, Prensky (citado en Borges, 2007) clasifica a las generaciones en “nacidos digitales” e “inmigrantes digitales”. Éstos últimos corresponden a lo que comenta Borges (2007) respecto a los estudiantes en entornos virtuales de enseñanza – aprendizaje (EVEA)

“La gran mayoría de la primera oleada de estudiantes de EVEA ...tomó contacto con el ordenador y con las TICs en la juventud tardía o en la vida adulta, es decir, son inmigrantes digitales, provenientes de un desempeño formativo en el que el profesor era el centro del hecho educativo, quien establecía los ritmos, cómo y hasta dónde se debía adquirir conocimientos”.

Estos estudiantes, con carencias en las destrezas y competencias para aprender en un EVEA, suelen comenzar sus estudios en un entorno virtual convencidos de que habrá un profesor esperándolos, dispuesto a transmitir su conocimiento de forma telemática. Cuando descubren que buena parte del aprendizaje proviene de la participación en el aula, de la colaboración con los compañeros y de profundizar uno mismo en los contenidos a partir del material de estudio, pueden sentirse desilusionados o incluso «estafados»”.

Los estudiantes de las dos maestrías, objeto de esta ponencia, pertenecen a los “inmigrantes digitales”, cuya trayectoria académica se vio afectada por la mediación tecnológica.

Trayectorias escolares de los estudiantes

Las trayectorias escolares de los estudiantes de las dos maestrías se enfrentaron a múltiples desafíos, derivados la mayoría de ellos de los procesos de innovación educativa. Los estudiantes los afrontaron de diversas maneras con resultados exitosos en algunos casos y, en otros, adversos. En el cuadro1 se ilustra estadísticamente las trayectorias escolares de las dos maestrías.

Se observa, por una parte, que la eficiencia interna de los programas es muy alta, en contraste con la eficiencia terminal que es baja.

Cuadro 1: Síntesis de las trayectorias escolares de los estudiantes, por programa.

Alumnos	Programa MADE	Programa MAP	TOTAL
Inscripción inicial	70	158	228
Inscripción final	59	143	202
Graduación	13	7	20

Por una parte, en uno de los programas, los estudiantes mostraron consistentemente a lo largo de los cursos, una alta satisfacción de sus expectativas en general y un logro satisfactorio de habilidades coherentes con el aprendizaje autónomo (Barroso, 2003), pero al momento de llegar al término del programa se presentaron situaciones adversas que condujo a diferentes tipos de abandono de estudios (Granados, 1992) debido a diversos factores, varios de ellos relacionados con los procesos de ajuste a la innovación.

Según Hara y King (citados en Borges 2005), la frustración es un problema más importante que la soledad y aislamiento y según Borges (2005) pueden existir muchos motivos de frustración para el estudiante en la educación a distancia que pueden provenir del mismo estudiante, del docente y de la institución educativa. Ver Tabla 1.

Tabla 1: Motivos de frustración del estudiante en línea, según su fuente de procedencia

ESTUDIANTE	DOCENTE	INSTITUCION
<ul style="list-style-type: none"> No disponer de suficiente tiempo Albergar unas expectativas irreales 	<ul style="list-style-type: none"> No haber sido estudiante en línea No dar respuesta o dar respuesta tardía 	<ul style="list-style-type: none"> Ofrecer una ayuda técnica deficiente No proporcionar la adecuada capacitación al docente en línea
<ul style="list-style-type: none"> Matricularse en un curso que no responda enteramente a sus objetivos 	<ul style="list-style-type: none"> Tener una presencia esporádica o nula en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> No ofrecer una «formación preliminar» al estudiante
<ul style="list-style-type: none"> No tener estrategias y destrezas adecuadas a la formación en línea No participar en actividades colaborativas Desconocer los canales de ayuda 	<ul style="list-style-type: none"> No mostrar claridad en las indicaciones Ser excesivamente rígido No mostrar cercanía 	<ul style="list-style-type: none"> Ofrecer expectativas irreales al estudiante (o aceptarlas) No tener organizado el curso No ofrecer un servicio de orientación y ayuda al estudiante
<ul style="list-style-type: none"> No tener en cuenta el coste económico añadido 	<ul style="list-style-type: none"> Contribuir a la sobrecarga del estudiante 	<ul style="list-style-type: none"> Contribuir a la sobrecarga del estudiante
	<ul style="list-style-type: none"> No fomentar la interacción y la colaboración 	<ul style="list-style-type: none"> No tener en cuenta la situación del estudiante
		<ul style="list-style-type: none"> Establecer trámites administrativos complicados

FUENTE:

Elaboración propia con base en BORGES, Federico (2005). «La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas». *Digitum* [artículo en línea]. UOC. Nº 7. Fecha de consulta: 11/09/2007. <http://www.uoc.edu/digithum/7/dt/esp/borges.pdf>

Cuando se preguntó a los estudiantes sobre el tiempo que habían destinado a la elaboración de las tesis en los últimos tres meses, se encontraron datos que señalan el distanciamiento de esta actividad académica: en el caso de MADE, el 47% y 74% en el caso de MAP.

Los mismos estudiantes, en el caso del programa MADE, manifiestan las razones de este distanciamiento en la elaboración de su trabajo académico terminal.

Cuadro 2: Motivos de los alumnos por los que no han dedicado tiempo a la elaboración del trabajo terminal en el Programa MADE.

MOTIVOS	FRECUENCIA	%
Falta de tiempo	7	20.0
Problemas de asesoramiento	7	20.0
Falta de interés personal	4	11.4
Distancia entre la sede y la ciudad de México	3	08.6
Problemas de elección del tema	2	5.7
Falta de equipo de computo	2	5.7
Problemas de salud	2	5.7
Falta de comunicación con compañeros	2	5.7
Otros	6	17.1
Total	35	100

En una de los

indagación factores

(Chávez, Panchí y Montoya, 2007) que incidieron en la conformación de las trayectorias escolares, se encontraron los siguientes:

- Factores de índole personal (28.2%)
- Factores relacionados con la interacción con el tutor (30.0%)
- Factores institucionales (20.0%) y
- Factores laborales (9.1%)

Los factores de índole personal comprenden múltiples situaciones que van desde la carencia en la disponibilidad de tiempo, hasta dificultades que tienen que ver con el desinterés que indica una situación de abandono estricto de estudios.

Dada la naturaleza de los dos posgrados, los estudiantes eran adultos con trayectorias de vida más o menos consolidadas, todos ellos con empleo, la mayoría con familias ya formadas, con previas experiencias escolares derivadas de modelos educativos convencionales centrados en el paradigma de la enseñanza (Barr y Tag, 1997) y con escasa sensibilidad para las nuevas tecnologías.

La edad puede ser un buen indicador de lo anterior. La edad promedio de los estudiantes fue de 49 años para MADE y 45 para MAP, presentándose edades más jóvenes para las mujeres que para los varones.

Además, de acuerdo con las opiniones de los directores de tesis y de los coordinadores de los programas, los obstáculos más aludidos respecto a la elaboración de las tesis fueron los siguientes (Chávez, Panchí y Montoya, 2007):

- Los alumnos tesistas, en general, no estaban acostumbrados a trabajar en la modalidad a distancia, que requiere un cierto grado de autonomía, disciplina y hábito en el uso de *internet*. Las demandas de asesorías a distancia implicaban un excesivo apego a trabajar con instrucciones muy específicas, lo que dificultaba al asesor atender con puntualidad a cada una de éstas. El hecho de que el mayor número de graduados procede de directores de tesis que tuvieron la oportunidad de proporcionar asesorías presenciales, indica la importancia de lo presencial para alumnos no acostumbrados a la modalidad a distancia.

Esta situación lleva a reconsiderar el proceso de selección de alumnos, y la necesidad de instaurar acciones de capacitación previa para la modalidad a distancia.

- La carencia del hábito de consultar el correo electrónico tanto en profesores como en alumnos dificultó la fluidez de la comunicación, lo cual se tradujo en plazos largos para la interacción tutor-alumno.
- Los estudiantes tuvieron serias limitaciones para trabajar en equipo en la elaboración de sus tesis. En efecto, varias de éstas tenían temáticas afines en aspectos teóricos y metodológicos y, de acuerdo con la instrucción del director de tesis, ellos debían trabajar en equipo bajo la supervisión remota del director y presencial del profesor facilitador. Sin embargo, esto no fue posible; probablemente por la falta de: seguimiento de los directores de tesis y de iniciativa de las sedes, o de algunos de los integrantes del equipo que los convocara o supervisara presencialmente.
- Los alumnos que lograron concluir sus trabajos de tesis se enfrentaron, adicionalmente, con procedimientos y trámites administrativos en exceso prolongados y engorrosos para la revisión de su tesis o para presentar su examen de grado, cuya dificultad se incrementó por la distancia geográfica. El envío y recuperación, vía paquetería, de la documentación para los trámites extendía los tiempos para el desahogo de los mismos y, en varios casos, desanimaba al tesista.

Consideraciones finales

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, las trayectorias escolares de los estudiantes a distancia de los dos programas se vieron afectadas por múltiples factores que tuvieron que ver con:

- Los procesos de ajuste a la dinámica de las innovaciones educativas, sobre todo cuando éstas poseen un alto grado de intensidad y amplitud y demandan del estudiante un esfuerzo considerable de adaptación y ajuste.
- Las características reales de los estudiantes, sobre todo las relacionadas con las exigidas por los modelos educativos de las modalidades a distancia: conocimientos, habilidades y destrezas orientados al aprendizaje autónomo y al uso de las tecnologías.
- La problemática específica surgida de estudiar en una modalidad a distancia: soledad, aislamiento, frustración producida por los perfiles del mismo estudiante, por la interacción con los profesores y tutores o por factores atribuibles a la institución proveedora del servicio educativo. La actitud del estudiante ante esta problemática se puede traducir en éxito o en el abandono de estudios.

A manera de conclusión, sería conveniente que las instituciones educativas interesadas en impartir o que ya impartan programas educativos en modalidades no presenciales o mixtas, consideren en sus modelos curriculares acciones preventivas y remediales para los estudiantes, en orden a:

- Establecer procesos de selección de estudiantes basados en criterios afines a las exigencias de la educación a distancia.
- Proveer a los alumnos seleccionados de medidas de inducción a la modalidad a distancia, así como al personal académico, técnico y administrativo que participe.
- Proporcionar a los alumnos, a lo largo de la trayectoria curricular, experiencias educativas que desarrollen gradualmente las habilidades coherentes con el aprendizaje autónomo.
- Proveer al estudiante de los apoyos técnicos, de información pertinente, pronta y expedita que refuerce en él la percepción de interés y apoyo institucionales.
- Simplificar y ajustar los trámites administrativos a las características de la modalidad a distancia.

Bibliografía

BARR, Robert & John Tagg (1997). "De la Enseñanza al Aprendizaje. Un nuevo paradigma para la educación de pregrado". En *Materiales de apoyo a la Evaluación Educativa*. Núm. 24. CIEES/ CONAEVA. CONPES-SEP-ANUIES. México.

BARROSO, Carlos (2003). *Efectos del Uso de Medios Tecnológicos y Didácticos en la Formación Académica de los Alumnos del Programa de Maestría en Administración y Desarrollo de la Educación en el Campus Virtual Politécnico*. Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias. Instituto Politécnico Nacional.

BORGES, Federico (2005). «La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas». *Digithum* [artículo en línea]. UOC. N.º 7. Fecha de consulta: 11/09/07 <http://www.uoc.edu/digithum/7/dt/esp/borges.pdf>

BORGES, Federico (2007). «El estudiante de entornos virtuales. Una primera aproximación». En: Federico BORGES (coord.). «El estudiante de entornos virtuales» [dossier en línea]. *Digithum*. N.º 9. UOC. Fecha de consulta: 11/09/07 en: <http://www.uoc.edu/digithum/9/dt/esp/borges.pdf> ISSN 1575-2275

CHÁVEZ Maciel Francisco Javier, Elisa Cassigoli Perea y Elia Olea Deserti (2002). *Desarrollo y validación de un modelo de educación a distancia para programas de posgrado en ciencias sociales del I.P.N. Estudio piloto (1999-2001)*. Informe Técnico Final. Instituto Politécnico Nacional.

CHÁVEZ Maciel Francisco Javier y Elisa Cassigoli Perea (2006). *Gestión de la calidad en los posgrados a distancia. Un estudio diacrónico de casos. (2003-2005)*. Informe Técnico Final. Instituto Politécnico Nacional.

CHÁVEZ Maciel Francisco Javier y Silvia G. Martínez Magaña (2007). *La evaluación en modalidades no presenciales de educación superior*. Informe Técnico Final. Instituto Politécnico Nacional.

CHÁVEZ Maciel Francisco Javier, Azahalia Panchí Cosme y Socorro Montoya Hernández (2007). "El abandono de estudios en la educación superior a distancia. Un análisis de casos". Ponencia presentada en la *VIII Reunión Nacional de Educación Superior a Distancia*, "Prácticas Educativas en Educación Superior", 23-26 de mayo, 2007, México.

GARCIA Aretio, Lorenzo (1987) "Hacia una definición de la educación a distancia. *Boletín Informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, Abril Año 4 No. 18 4.p.p Fecha de consulta: 11/09/07. en: <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/articulos/1987/hacia%20una%20definicion%20de%20educacion%20a%20distancia.pdf>

GRANADOS, G^a. Piedad (1992). *Abandono de estudios en la facultades de letras de la UNED*. Madrid, Estudios de Educación a Distancia 17. I.C.E. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

JOYCE, Bruce y Weil Marsha, Calhoun, E., Showers, B (2004). *Models of teaching*. Englewood Cliffs. Prentice - Hall. New Jersey. (7th ed)..

KEMPFER, Homer. (1996). *How to reduce dropouts in distance education*. Editorial EUNED. Costa Rica.

MANRIQUE, Lileya (2004) "El aprendizaje autónomo en la educación a distancia". En *LatinEduca 2004.com*. Primer congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia del 23 de Marzo al 4 de Abril al Fecha de consulta: 02/09/07 http://www.ateneonline.net/datos/55_03_Manrique_Lileya.pdf

MURRAY García Simena Yemaza (2001). "Estrategias para transitar del alumno real al alumno ideal en educación a distancia. Los problemas de deserción escolar". Ponencia presentada en el *Seminario: La incorporación de los medios tecnológicos a la práctica docente*. Sistema Universidad Abierta. Facultad de Economía. UNAM. Del 26 de septiembre al 14 de noviembre del 2001. México.

RIVAS Navarro, Manuel (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Letras Universitarias. Editorial Síntesis. Madrid.

“Los alumnos de posgrado a distancia ante la innovación educativa”

AUTORES

Francisco Javier Chávez Maciel

Magdalena Peña Jaramillo

Mónica Judith Castillo Barrera

Escuela Superior de Comercio y Administración

Unidad Santo Tomás,

Instituto Politécnico Nacional

Teléfono 57 29 0000 ext 61653

E-mail: fchavezm@ipn.mx

magdalenapena@gmail.com

NECESIDADES DE EQUIPO AUDIOVISUAL

- *E quipo de cómputo con entrada USB*
- *Cañón*

SEMBLANZA CURRICULAR DE LOS AUTORES:

- *Francisco Javier Chávez Maciel. Doctor en Pedagogía por la UNAM, Profesor Titular de Posgrado de la Sección de Estudios de Posgrado e Investigación de la Escuela Superior de Comercio y Administración Unidad Santo Tomás (ESCA Sto. Tomás) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), autor de múltiples artículos sobre educación a Distancia en revistas especializadas, conferencista y ponente en Congresos Nacionales e Internacionales, Director de Tesis de Maestría y Doctorado*
- *Magdalena Peña Jaramillo. Licenciada en Administración por la UAM, Azcapotzalco, (1986); Jefe de Departamento de Proyectos, de la Dirección de Acreditación y Sistemas en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos(1996-2005) actualmente estudiante de la Maestría en Administración del Desarrollo de la Educación, e la ESCA Sto. Tomás IPN; Becaria del Programa Institucional de Formación de Investigadores (PIFI) del IPN. en el Proyecto de Investigación “Las Organizaciones del Conocimiento en la Sociedad de la Información” del IPN.*
- *Mónica Judith Castillo Barrera, estudiante de la Licenciatura en Relaciones Comerciales en la ESCA Sto. Tomás IPN, Becaria del Programa Institucional de Formación de Investigadores (PIFI) del IPN en el Proyecto de Investigación “Las Organizaciones del Conocimiento en la Sociedad de la Información” .*

EJE TEMATICO: *Ámbitos de innovación educativa*

Subeje: Modalidad alternativas para el aprendizaje (educación a distancia virtual, en línea, entre otras).