

**El perfil de los estudiantes a distancia en la educación superior de Puerto Rico:
Aspectos psicosociológicos, académicos, éticos y legales**

Rodríguez, Myrna E.; Ramos-Perea, Israel and Meléndez, Juan J.

Abstract

El estudio persigue proveer datos sobre las características de los estudiantes a distancia en Puerto Rico. Se formularon las siguientes preguntas: (1) ¿Cuáles son las características de los estudiantes a distancia en Puerto Rico? Y (2) ¿cuáles son los estilos de aprendizaje predominantes entre los estudiantes matriculados en programas de educación a distancia? La primera pregunta era fue dictada por el Consejo de Educación de Puerto Rico que comisionó el estudio. La segunda pregunta fue añadida por los investigadores porque se entendía que era de suma importancia para los educadores de estudiantes hispanos. En la revisión de literatura se presentan varias investigaciones que han demostrado la importancia de considerar los estilos de aprendizaje de los estudiantes cuando éstos participan en educación a distancia. Los hallazgos del estudio demuestran la variedad de características de los estudiantes y confirman la necesidad de personalizar las experiencias educativas para asegurar su éxito académico.

En síntesis, nueve o más de cada diez estudiantes estaban satisfechos con la comunicación establecida con los profesores (284; 90.5%), con el contenido curricular (295; 94%) con la forma de presentar las clases (24; 7.6%), con la cantidad de tareas (25; 7.9%), con los ejercicios requeridos en clases (22; 7%) y con la actualización del material

presentado (26; 26.1%). Los estudiantes estaban sumamente satisfechos con sus cursos a distancia.

Introducción

Puerto Rico se encuentra en una lucha por distinguirse a nivel internacional. Por tal razón, resulta necesario promover la evolución de la educación superior. Asimismo, es imprescindible desarrollar los conocimientos basados en evidencia que le permitan sentar las bases para establecer los cursos de acción apropiados que ayuden a mejorar esta situación. Un total de \$1.6 billones se invierten al año en fondos federales y estatales para estimular el desarrollo y la participación en la educación superior del País (CES, 2008). Los resultados de la inversión no han sido satisfactorios. Los patronos continúan alegando que el egresado no posee las destrezas necesarias para destacarse en el mundo laboral. Éstos alegan que los egresados exhiben grandes deficiencias en destrezas analíticas, comunicación oral y escrita en ambos idiomas y en el dominio del inglés de las matemáticas.

Estudios previos (CES, 2008) han demostrado que aunque Puerto Rico es uno de los países con más alto número de estudiantes matriculados en instituciones de educación superior, también es uno de los países con mayor número de desertores (la tasa de graduación es de aproximadamente 29%). En el 2006, Puerto Rico ocupaba la posición 48 de 51 en términos del porcentaje de la población de 25 años o más con bachillerato (o un grado mayor) conferido; esto equivale a un 20.7 % de la población. Esto implica que existe un desfase entre la cantidad de estudiantes que comienzan estudios post-secundarios y los que alcanzan su grado. La deserción estudiantil de las aulas universitarias continúan a pesar de

que se han propuesto varios informes para mejorar la calidad de la educación superior y de los estudios que se han realizado para determinar el perfil del estudiantado. (Spellings, 2006). Debemos por lo tanto conocer los perfiles de los estudiantes para desarrollar una oferta curricular asertiva que retenga a los estudiantes en alto riesgo. El principal motivo de esta investigación es desarrollar un perfil integral del estudiante a distancia en Puerto Rico. Los resultados del estudio podrían ser utilizados para que con el apoyo del Consejo de Educación de Puerto Rico, las universidades puedan planificar de manera acertada sus oferta académicas a distancia. El Consejo de Educación Superior podrá utilizar los resultados para desarrollar una política pública fundamentada en las necesidades y en el perfil que presentan los estudiantes que aspiran obtener un grado universitario en los programas de educación a distancia. Las instituciones universitarias podrán utilizar los resultados del estudio para realizar cambios curriculares y administrativos que sirvan a las necesidades de sus estudiantes, reduciendo así el índice de deserción en nuestro sistema de educación superior.

Marco Teórico

Una vez revisada la literatura, se adoptó como marco teórico de esta investigación el *Modelo Compuesto de Persistencia (Composite Persistence Model)* desarrollado por Alfred Rovai (2003). Este modelo, se fundamenta en dos modelos muy conocidos y destacados en la literatura relacionada con la deserción a nivel post-secundario; éstos son *Student Integration Model* (Tinto, 1975) y *Student Attrition Model* (Bean & Metzner, 1985).

Este modelo complejo es particular para los estudiantes a distancia y examina cómo distintos factores inciden en la decisión del estudiante de persistir en sus estudios. Rovai (2003) divide este proceso en dos etapas: previo a la admisión del estudiante y posterior a la misma. Rovai clasifica los factores en cuatro categorías y los ubica en una de las dos etapas. Este modelo es de suma importancia para esta investigación puesto que sirve de base para el instrumento que se desarrolló con la intención de determinar el perfil de los estudiantes matriculados en programas a distancia.

Con el propósito de establecer un foco de estudio claro y preciso, se adoptó como definición de educación a distancia la provista por Keegan (2002). Éste define la educación a distancia como un proceso bidireccional -entre el estudiante y el profesor- utilizando medios técnicos (material impreso, audio, video o computadora) en una separación cuasi permanente durante el tiempo que dura el proceso de aprendizaje. Considerando el fundamento teórico, se formula a continuación el planteamiento del problema bajo estudio.

Planteamiento del problema

Existe una profunda preocupación entre el personal académico de diferentes instituciones educativas debido al alto índice de deserción existente. Ante tal situación, la necesidad de innovaciones se hace más apremiante, por lo que la educación a distancia se ha presentado como una alternativa para atender los problemas antes mencionados (Meléndez, Castro, Sánchez, Vantaggiato y Betancourt, 2006). La demanda por programas a distancia aumenta y cada vez más instituciones se encuentran prestas a desarrollar programas de estudio para satisfacer tal demanda. La oferta académica presentada por dichas instituciones, tanto puertorriqueñas como extranjeras, abarca desde certificados y grados asociados hasta

maestrías. Por tal razón, resulta sumamente necesario conocer las necesidades y características del estudiante a distancia, de manera que las instituciones de educación superior del país que ofrezcan programas conducentes a grado mediante la adopción de esta modalidad puedan presentarse como una alternativa viable e integral para mejorar el problema de retención estudiantil. De esta forma, se estaría aportando aún más al desarrollo de profesionales en el País; lo cual lo ayudaría a colocarlo a un nivel más alto de competitividad mundial.

El propósito de este estudio es definir el perfil del estudiante de educación a distancia con el objetivo de auscultar los factores psicosociales que inciden en el índice de retención estudiantil; de manera que se logre establecer un punto de comparación con respecto al índice de retención entre los estudiantes matriculados en programas a distancia y los estudiantes en programas presenciales. Una vez establecido este punto de comparación. Se sentarán las bases para el desarrollo de una política pública idónea cuyo objetivo sea el incremento en el índice de retención estudiantil en las instituciones de educación superior de Puerto Rico; presentándose la educación a distancia como uno de los medios principales para lograrlo.

Definición de términos

Es necesario definir el término educación a distancia por las diferentes visiones existentes. Aceptamos una definición amplia: modalidad educativa en la que los estudiantes no necesitan asistir físicamente al salón de clases y las comunicaciones entre el educador y el educando son por medio de alguna tecnología.

Preguntas de investigación

Una sana práctica educativa es conocer bien a los estudiantes para así determinar el tratamiento educativo más apropiado para alcanzar las metas trazadas. Siguiendo esta visión, se formularon las siguientes preguntas: (1) ¿Cuáles son las características de los estudiantes a distancia en Puerto Rico? Y (2) ¿cuáles son los estilos de aprendizaje predominantes entre los estudiantes matriculados en programas de educación a distancia? Esta pregunta es de suma importancia en el estudio ya que varias investigaciones (Overbaugh & Shin, 2006; Moore, 2007; Huba, & Freed, 1999; Alonso García, 2004) han demostrado la importancia de considerar los estilos de aprendizaje de los estudiantes cuando éstos participan en educación a distancia. Precisamente, uno de los grandes potenciales de la educación a distancia es la incorporación de la tecnología para que los profesores puedan exponer a sus estudiantes a distintos estilos de aprendizaje y de esta manera satisfacer sus necesidades particulares. (Meléndez, Castro, Sánchez, Vantagiatto & Betancourt, 2007)

Revisión de literatura

En varios estudios llevados a cabo fuera de Puerto Rico (Robinson, 2004; Waschull, 2005; Gannon-Leary & Fontainha, 2008), se observa que entre los estudiantes matriculados, los cursos menos efectivos son aquellos donde el estudiante se siente aislado y en anonimato al estudiar sin conocer “personalmente” de la profesor(a) o de los compañeros de sección. Estos estudios recomiendan alternativas compensatorias tales como: (1) utilización de variadas vías de comunicación, (2) organización de actividades instruccionales de índole

grupales, (3) instancias de interactividad más frecuente con el profesor y entre los estudiantes.

El estudio propuesto difiere de los estudios previos, en que se desarrollará el perfil del estudiante matriculado en programas a distancia en varias instituciones de Puerto Rico.

Literatura pertinente en Puerto Rico y Estados Unidos

En Estados Unidos, la situación es históricamente tan chocante como en Puerto Rico. En una noticia difundida y que causó un gran impacto, se señaló que "...54 percent of students entering four-year colleges in 1997 had a degree six years later — and even fewer Hispanics and blacks did" (Associated Press, 2005). Los investigadores señalaron que sólo el 54% de los estudiantes matriculados en una institución de cuatro años, obtienen su grado seis años más tarde. Se encontró también que los hispanos tienen la tasa de deserción escolar más alta en relación con otros grupos de estudiantes—el 27 por ciento en 2001 (U.S. Department of Education, 2002). Esta tasa es aproximadamente cuatro veces más alta que la de los estudiantes blancos y más del doble de la de los estudiantes africano-americanos.

Para la década del sesenta se vio aumentar la tasa de desertores en una proporción de uno de cada cinco. En la década del noventa la deserción aumentó proporcionalmente en uno de cada tres. Al día de hoy, de acuerdo a las estadísticas del Departamento de Educación, en Estados Unidos, desde el año 2000 al 2006, el 30% de los estudiantes matriculados abandonan las universidades, y el 50% nunca se gradúan (Associated Press, 2005).

Ante tal problemática la educación a distancia ha surgido con gran fuerza como una alternativa. En Estados Unidos la educación a distancia a tenido gran auge, por lo que el tema ha sido estudiado desde diferentes perspectivas. En dichos estudios, la encuesta ha sido uno de los diseños de investigación más utilizados y con variados propósitos. Gran parte de los estudios realizados acerca de la educación a distancia pueden ser clasificados en una de tres áreas: aspectos administrativos, estrategias para la adopción de esta modalidad, el índice de retención estudiantil o beneficios de la educación a distancia. Para propósitos de este estudio la revisión de literatura estará enfocada en aspectos administrativos (Compora, 2003) y en lo relacionado a los índices de retención, sobre todo, aquellos estudios que toman en consideración el perfil de estos estudiantes (Dille & Mezack, 1991). En Puerto Rico, como parte del esfuerzo de mantener su sistema educativo a la par con las exigencias del siglo XXI, y con el propósito de facilitar los estudios, algunas instituciones han incursionando en el campo de la educación a distancia; entre ellas: Caribbean University, Pontificia Universidad Católica, Universidad Metropolitana, Universidad del Turabo y Universidad Politécnica, entre otras tantas. Sin embargo este es un proceso lento que requiere una administración sólida, de alta disposición y con capacidad de innovación, por lo que son muy pocas las instituciones que en Puerto Rico al día de hoy ofrecen programas completamente a distancia.

Además, la la falta de estudios en Puerto Rico acerca de la educación a distancia – específicamente relacionada a la retención estudiantil- hace aún más apremiante la necesidad de realizar un estudio exploratorio en el que se describa la población estudiantil matriculada a distancia, sus estilos de aprendizaje y motivación. Éste tipo de estudio aportará luz tanto a instituciones grandes como pequeñas, que en muchas ocasiones no

tienen la solvencia para sufragar este tipo de estudios y que resulta una herramienta de planificación invaluable.

El proceso de desarrollar, analizar, ensamblar, poner a prueba y validar el cuestionario se inició con una extensa revisión de la literatura; y continuó con una revisión por un comité de expertos cuyas sugerencias fueron analizadas y pertinentemente incorporadas durante el ensamblaje de la segunda revisión del instrumento. Se realizaron varias entrevistas con personas conocedoras de la modalidad de la educación a distancia para determinar la pertinencia de las preguntas y ejercicios incluidos en el instrumento de medición.

La versión número tres del cuestionario se titula “El perfil de los estudiantes a distancia en la educación superior en Puerto Rico: aspectos psico-sociológicos, académicos, éticos y legales“. La primera parte del cuestionario contiene 21 preguntas que solicitan información socio-demográfica y académica de los estudiantes matriculados en cursos a distancia. La segunda parte contiene nueve preguntas tipo Likert relacionada con los aspectos psicosociológicos, académicos, éticos y legales; estilos de aprendizaje pertinentes a la modalidad de educación a distancia.

El futuro de la educación a distancia radica en poder individualizar la experiencia de aprendizaje. Honey y Mumford (1992) han identificado cuatro estilos de aprendizaje o preferencias de aprendizaje: activista, teóricos, pragmáticos y reflexivos. El instrumento se desarrolló en base a las características de los cuatro estilos de aprendizaje. Se le solicitó a los participantes que identificaran varias premisas relacionadas con los estilos de aprendizaje. La escala incluye: Muchísimo (4), Bastante (3), Poco (2), Nada (1). Cada

reactivo ha sido identificado al final de cada premisa para facilitarle la lectura. Los diferentes estilos de aprendizaje han sido identificados como: Activista (A), Teórico (T), Pragmático (P) y Reflexivo (R).

Consideraciones Metodológicas

Se seleccionó una muestra de un 20% de las instituciones que componen las noventa y ocho unidades universitarias existentes en Puerto Rico. Habiendo seleccionado las unidades que participaron en dicha investigación, se redactaron y se enviaron las cartas a los presidentes y rectores de las distintas unidades con el propósito de que las mismas fuesen firmadas por el director(a) ejecutivo(a) del Consejo de Educación Superior. Las mismas fueron enviadas por correo y vía e-mail a los presidentes y rectores.

A continuación se presentará el proceso metodológico que se llevó a cabo para conducir el estudio piloto y posteriormente se presentarán los resultados del estudio piloto. La segunda parte consistirá de la recogida de datos a través de Survey Gizmo, los resultados del estudio, las conclusiones y las sugerencias para la política pública.

Con ochenta y siete premisas o reactivos relacionados con cada uno de los nueve aspectos incluidos en el instrumento de medición, se crearon ocho escalas sumativas; las cuales se sometieron a prueba con los resultados del estudio piloto.

Se realizaron las gestiones pertinentes con las autoridades universitarias y con la facultad a cargo de los cursos a distancia durante el primer semestre y trimestre académico (2009-2010) solicitando autorización y colaboración para conducir el estudio piloto. Dos instituciones de educación superior colaboraron en la conducción del estudio piloto.

Un total de 51 estudiantes matriculados en cursos universitarios de la modalidad educación a distancia contestaron vía surveygizmo la tercera versión del cuestionario. El número de estudiantes contestando todos los reactivos de cada escala sumativa varía entre 42 (82.4%) en las escalas de modalidad de educación a distancia y 51 (100%) en la identificación con los estilos de aprendizaje.

Las ocho escalas sumativas fueron sometidas a una prueba de confiabilidad estadística. Seis de las ocho escalas sumativas (75%) lograron altos coeficientes de correlación Cronbach's Alpha y Alpha normalizados para todas las escalas que fluctúan entre .839 (.844) y .909 (.911). Dos escalas sumativas se acercaron con coeficientes Alpha de .616 (.617) y .645 (.676) pero no lograron superar el mínimo establecido previamente (.70) y aceptado en la comunidad académica.

Una vez conocido que dos de las seis escalas no alcanzaron el coeficiente de confiabilidad estipulado (.70) se examinaron los coeficientes de correlación de cada ítem con la puntuación total de las escalas cuán de acuerdo y cuán importante. Seis de los nueve reactivos de la escala cuán de acuerdo lograron coeficientes de correlación aceptables (.70) entre .22 y .593. Aunque se eliminen los dos ítems con coeficientes bajo el límite establecido de .20, las escalas lograrían un coeficiente de confiabilidad de .633 que está aún bajo el límite de .70.

Se procedió a examinar la matriz de correlaciones de cada uno de los reactivos. Se encontró que se podían crear las siguientes tres subescalas: una compuesta con cinco

reactivos y dos con dos reactivos cada una. Con la creación de tres subescalas se retuvieron los nueve reactivos de la escala original *cuán de acuerdo*.

El procedimiento utilizado previamente se repitió para examinar la escala *importante*. Aunque los coeficientes de confiabilidad Alpha en la escala *importante* fueron de .645, se encontró que los siete reactivos formaban parte de la escala porque los coeficientes de correlación fluctuaron entre .298 y .452. Se decidió retener los siete reactivos de la escala *importante* para ser sometidos a prueba nuevamente con una muestra más grande de estudiantes de educación a distancia. En síntesis, se retienen los 87 reactivos que forman parte de las ocho escalas que contiene el instrumento de medición. Comprobado que el instrumento es válido y confiable, se procede presentar a continuación los resultados del estudio.

Perfil socio-demográfico de los estudiantes a distancia

Género y estado civil

La muestra estuvo compuesta por 314 participantes que contestaron el instrumento. Las féminas predominan entre el estudiantado universitario. La proporción de féminas (221; 70.38%) comparados con los varones (93; 29.6%) fue de casi tres a uno (Ver tabla y gráfica 1.1). Entre la muestra encuestada, más de la mitad (161; 51.44% se mantenían solteros (as) predominando entre el grupo de estudiantes matriculados en cursos en educación a distancia. Más de una tercera parte de los participantes (122; 38.98%) estaban casados; mientras que la población restante (9; 58%) se encontraba en otras relaciones que incluían desde divorciados, separados, conviviendo, pareja consensual, hasta madres solteras (Ver tabla y gráfica 1.2).

Tabla 1.1

Identificación de una muestra de estudiantes matriculados en la modalidad de educación a distancia por género

Tabla y gráfica 1.1

Género	N	–	%	%
Femenino	221	–	70.38	70.4
Masculino	93	–	29.6	29.6
Total	314	–	100.0	100.0

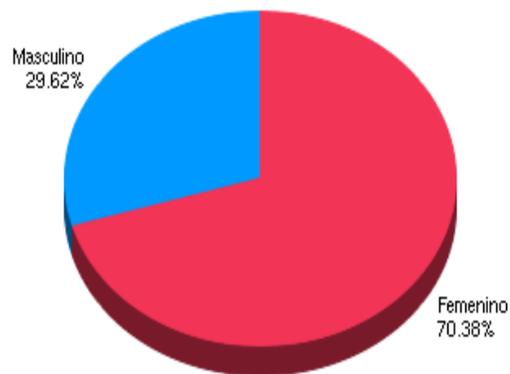
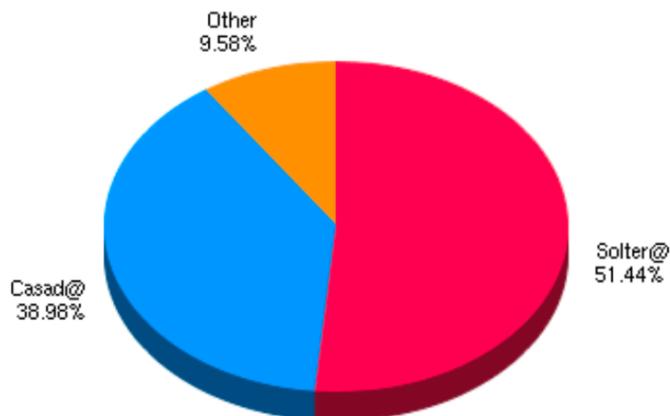


Tabla y gráfica 1.2

Estado civil de una muestra de estudiantes matriculados en cursos de la modalidad educación a distancia

Estado civil	N	–	%
Solteros (as)	161	–	51.44 51.6
Casados (as)	122	–	38.98 39.1
Otra relación	29	–	9.58
Total	312	–	100.0



Estado Civil:

Composición familiar y los dependientes que tenían los estudiantes de educación a distancia

Los estudiantes encuestados residían en un núcleo familiar compuesto, en promedio, por 3.47 personas. Casi seis de cada diez estudiantes de educación a distancia (30; 59%) residían con sus padres o madres y con hermanos (as); mientras que cuatro (126; 40.78%) de cada diez participantes residían con sus cónyuges. Cuatro de cada diez (129; 41.75%) residían con sus hijas (Ver tabla y gráfica 1.3). Casi uno de cada diez estudiantes (21; 8.74%) residían con otras personas y otros cuatro jóvenes vivían con sus sobrinos (064%), la novia (2; 65%) y o solo (1; 0.32%). Los 314 estudiantes de educación a distancia seleccionaron 22 personas con las cuales residían mientras estudiaban.

Tabla y Gráfica 1.3

**Personas con las cuales residen los estudiantes matriculados
 en la modalidad de educación a distancia**

Personas con las cuales residen los estudiantes	N	%
4. Padre o madre	105	33.98
3. Hermanos	44	14.24
2. hijas	129	41.75
1. Cónyuge	126	40.78
Otros	21	

¿Con quien vives?



Trescientos cinco estudiantes identificaron unas ciento setenta y seis (176) personas como dependientes suyos (as) para un promedio de 1.83. Un poco más de tres de cada cuatro estudiantes (34.75%) tenían entre uno y dos dependientes, mientras setenta estudiantes de educación a distancia (70; 22.88%) sostenían económicamente tres o más de cuatro dependientes; mientras que ningún estudiante (129; 42.30%) sostenía económicamente a ninguno de sus familiares.

Grado académico alcanzado por el padre y la madre del estudiante a distancia

Se observaron diferencias sustanciales entre los grados académicos alcanzados por los padres y las madres de los estudiantes de educación a distancia. No se observaron diferencias entre los estudiantes que no sabían el grado alcanzado por sus padres y las madres y entre los que asistieron a la escuela primaria. Más padres (37.8%) que madres

(31.1%) se graduaron de escuela superior. Por el contrario, más madres que padres lograron graduarse con un grado asociado, bachillerato y maestría. El 39.48% de las madres comparadas con el 29.17% de los padres lograron grados a nivel universitarios desde un grado asociado hasta el doctorado. Las madres tenían, por lo tanto, una mayor preparación académica que los padres.

Tablas y Gráficas 1.4-1.5

Grados alcanzados por padres y madres de una muestra de estudiantes matriculados en la modalidad de educación a distancia

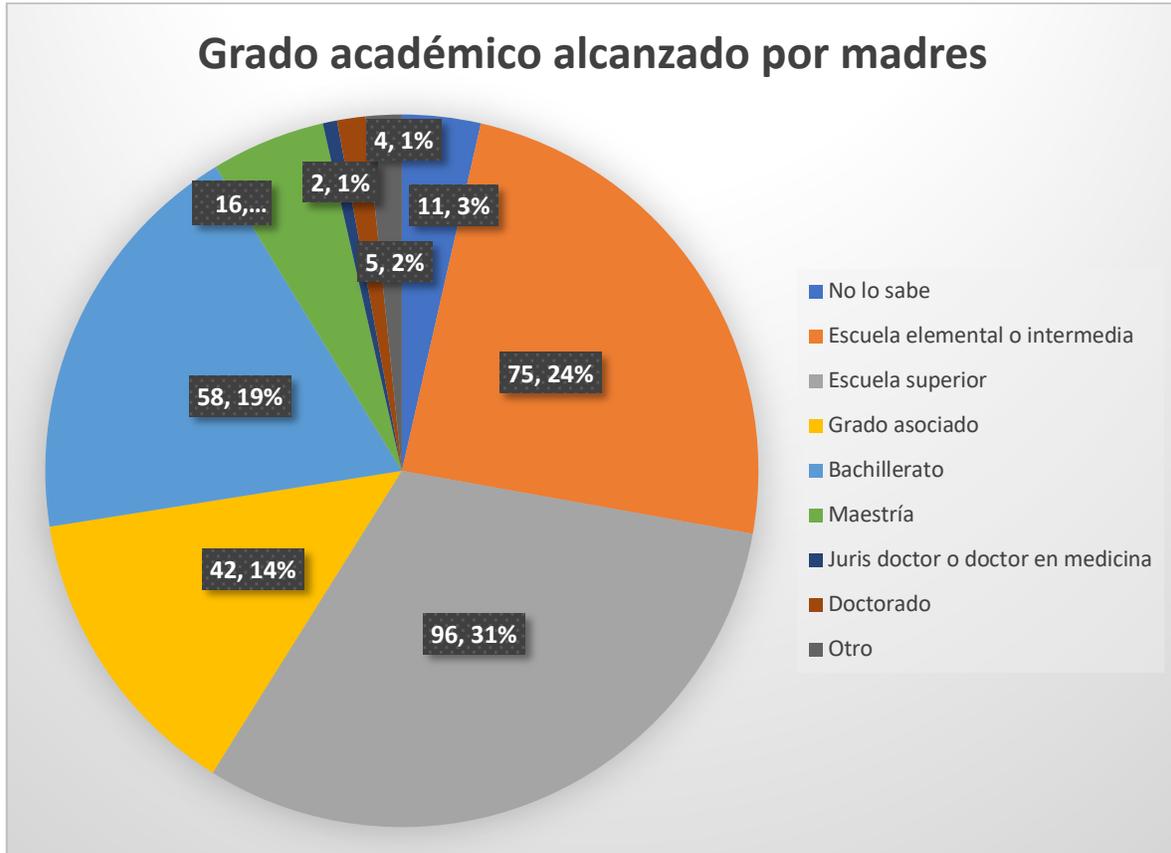
Grado académico alcanzado	Padre		Madre	
	N	%	N	%
0.No lo sabe	14	4.49	11	3.56
1.escuela elemental o intermedia	80	25.64	75	24.7
2.escuela superior	118	37.8	96	31.07
3.Grado asociado	30	9.62	42	13.59
4.Bachillerato	37	11.86	58	18.77
5.maestría	13	4.17	16	5.18
6.Juris doctor o doctor en medicina	5	1.60	2	0.65
7.doctorado	6	1.92	4	1.29
8.Otro	9	2.88	5	1.62

Gráfica 1.4

Grados alcanzados por padres de una muestra de estudiantes matriculados en la modalidad de educación a distancia



Gráfica 1.5



Estudiantes a distancia que estaban empleados, el tipo de empleo, horario y lugar

Un poco más de la mitad (164; 52.73%) de los participantes se encontraban empleados al momento del estudio (Ver Tabla y gráfica 1.6). Por el contrario, había un poco menos de la mitad (147; 42.27%) que no tenían empleo. Cerca de dos terceras partes de los estudiantes trabajaban a tiempo parcial (104; 64.20% mientras que más de un tercio (58; 35.80%) de los 162 participantes que contestaron la pregunta, trabajaba a tiempo completo.

Tabla y Gráfica 1.6

Estudiantes empleados	N	%

1. Sí	164	52.73
1. No	147	42.27



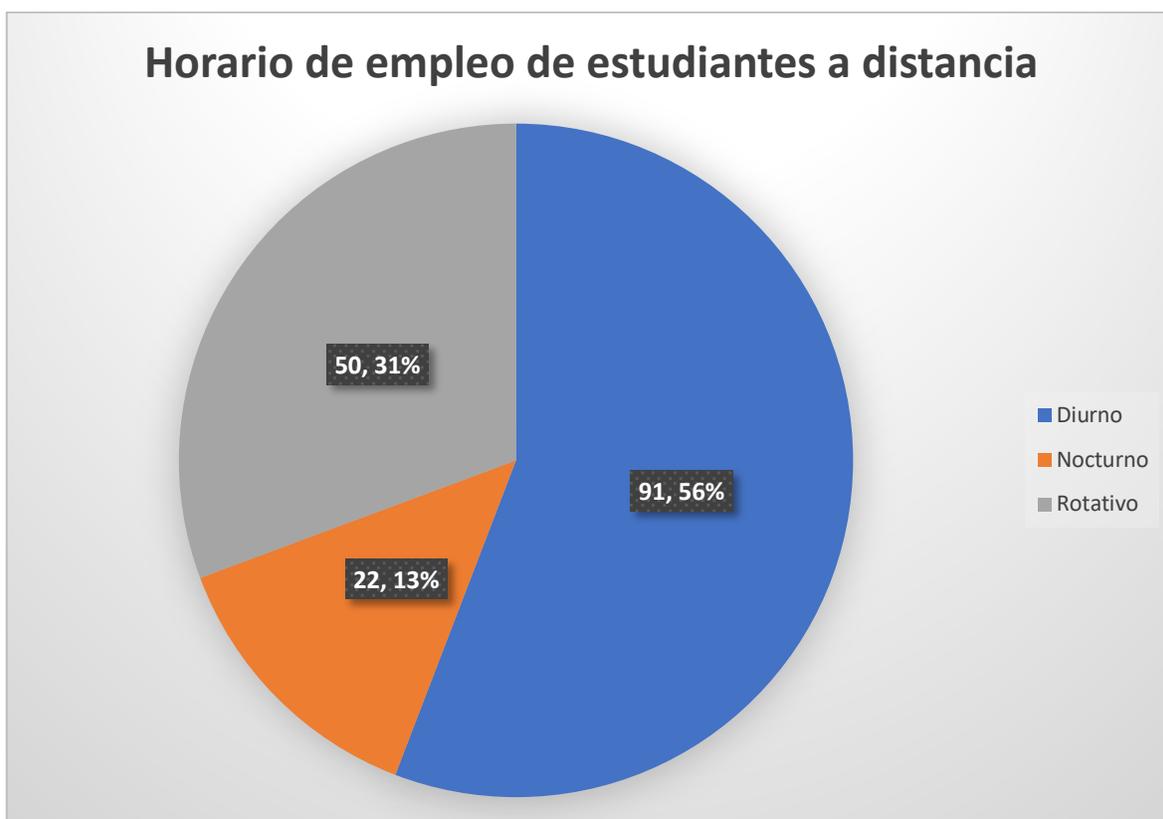
Horario del empleo

Entre los 163 participantes que contestaron la pregunta, un poco más de la mitad (91; 55.83%) se encontraban trabajando en empleos diurnos, mientras que veintidos se encontraban laborando (22; 13.50%) en horarios nocturnos. Por cada 4:14 participantes que se encontraban trabajando durante el día; un estudiante tenía un empleo nocturno. Por el contrario, cincuenta participantes (50; 30.67%) tenía un empleo rotativo (Ver tabla y gráfica 1.7).

Tabla 1.7

Horario de empleo de los estudiantes matriculados en la modalidad de educación a distancia en un grupo de instituciones de educación superior

Horario de empleo	N	%
Diurno	91	55.83
Nocturno	22	13.50
Rotativo	50	30.67



Trabajos en la empresa privada, agencias del gobierno y por cuenta propia

Entre los estudiantes matriculados en la modalidad de educación a distancia, ciento siete (107; 65.64%) señalaron que se desempeñan en la empresa privada; mientras que

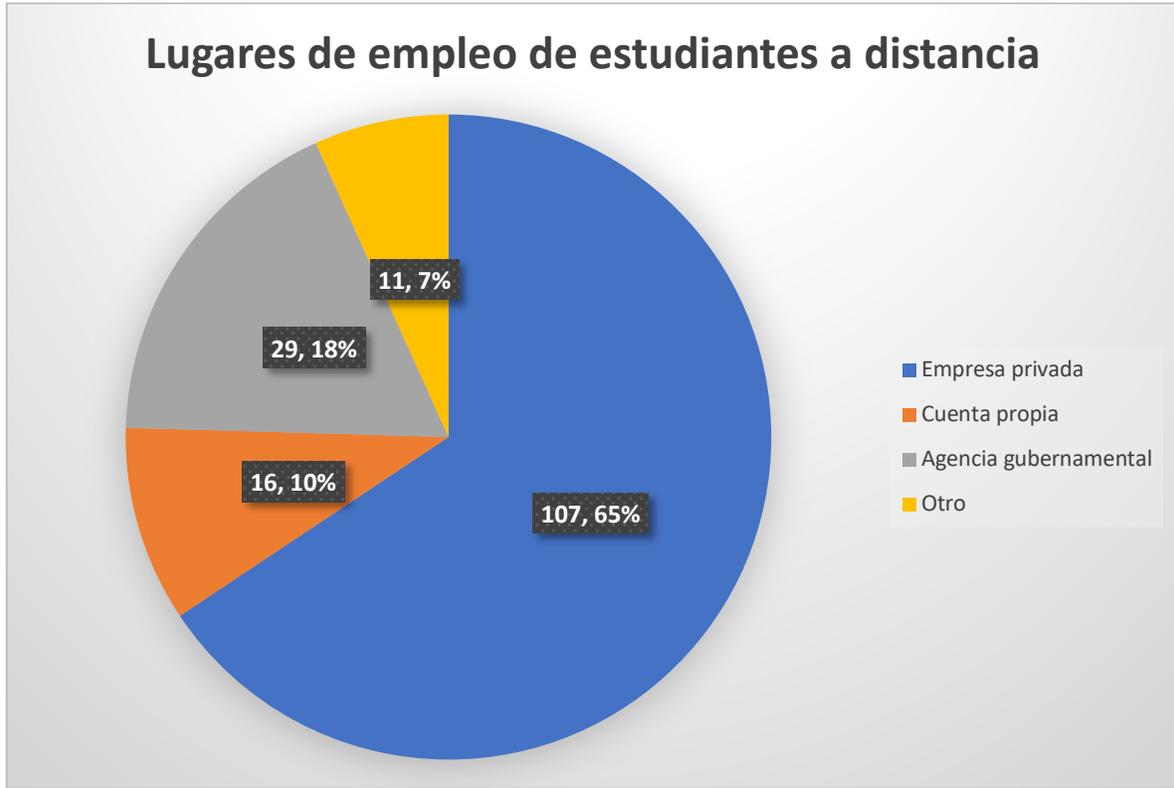
veintinueve estudiantes señalaron laborar en agencias gubernamentales (29, 17.79%) y diez y seis por cuenta propia (16, 9.82%). Los once estudiantes (11; 6.75%) restantes señalaron trabajar en algún otro tipo de empleo.

Tabla y gráfica 1.8

Estudiantes matriculados en educación a distancia desempeñándose en empresas privadas, agencias gubernamentales y por cuenta propia

Lugar de empleo	N	%
1. Empresa privada	107	65.64
2. Cuenta propia	16	9.82
3. Agencia gubernamental	29	17.79
4. Otro	11	6.75

Gráfica 1.8



Entre los estudiantes encuestados, nueve trabajaban como asistente médico (9; 5.66%), siete participantes se desempeñaban como agentes (7; 4.40%); siete laboraban como oficinistas; seis se desempeñaban como cajeros (6; 3.77%), secretarias (6; 3.77%); entre otras posiciones. Cincuenta y seis (56; 17.8%) estudiantes indicaron las posiciones que ocupaban en sus empleos. Entre las restantes posiciones mencionadas, se encuentran: asistente administrativa, agente policíaco, técnico de ultrasonidos, operario, mecánico de acondicionador de aires, asistente de terapia física, entre otros oficios.

Promedio académico actual, tipo de escuela de la cual se graduaron

De los trescientos diez participantes que contestaron las tres preguntas, ciento sesenta y uno (161; 51.94%) tenían un promedio académico actual entre 3.50 o más; lo cual equivale a

una A, con un desempeño académico excelente en los cursos a distancia; mientras ochenta y ocho (88; 28.39%) promediaban entre 3.49 y 3.0; que corresponde a B. Cerca de uno de cada cinco estudiantes de la modalidad de educación a distancia (59; 19.03%) tenían promedios entre 2.99 y 2.49 el cual equivale a una C y a un desempeño satisfactorio en los cursos a distancia. En síntesis, trescientos diez estudiantes (309; 99.7%) estaban desempeñándose adecuadamente en los cursos de la modalidad de educación a distancia.

Entre los trescientos diez estudiantes que contestaron la pregunta, un poco más de tres de cada cuatro (236; 76.13%) se habían graduado de escuelas públicas; mientras que cuarenta y ocho (48; 15.48%) se habían graduado de escuelas privadas. Otros se graduaron mediante exámenes libres, exámenes de equivalencia, de la escuela vocacional y de escuelas nocturnas

Año que se encontraban cursando los participantes

Entre los datos recopilados para trazar el perfil del estudiante, se les pidió a los participantes que indicaran el año que se encontraban cursando. Se encontró que un poco más de una tercera parte (116; 37.66%) se encontraban matriculados en primer año; mientras que un poco menos de otra tercera parte (100; 32.47%) se encontraban matriculados en su segundo año. Por el contrario, uno de cada tres estudiantes (29.86%) cursaban el tercero (16.88%), cuarto (9.7%) quinto (22.27%) y sexto (2.27%) año de estudio.

Aspiraciones y metas de los estudiantes a distancia

Los estudiantes también indicaron el grado académico más alto al cual aspiran a obtener. Las alternativas incluían: grado asociado, bachillerato, maestría y otro. Un 14.65% de los participantes indicaron que aspiraban a tener grado asociado; mientras que casi una tercera parte señaló que aspiraban a terminar un bachillerato. Una tercera parte de los participantes (104; 33.12%) indicaron que aspiraban a lograr una maestría; mientras que casi una cuarta parte (73; 23.25%) indicaron que aspiraban a obtener un doctorado. No cabe la menor duda de que los participantes tienen sus metas establecidas. **Más de la mitad (56.37%) del grupo aspiraban a lograr una maestría o un doctorado en sus respectivos campos de estudio.**

Tipo de programa en el cual están matriculados

Entre los participantes matriculados en la modalidad de educación a distancia, aproximadamente seis de cada diez estudiantes (181; 59.15%) se encontraban matriculados en el programa de grado asociado; mientras que más de una tercera parte (110; 35.95%) se encontraban matriculados en el bachillerato. Un estudiante (1; 0.33%) se encontraba haciendo su maestría y otros nueve (9; 2.94%) se encontraban matriculados para obtener un certificado.

Cursos tomados y aprobados

Con el propósito de desarrollar el perfil de los estudiantes matriculados a distancia, se les preguntó cuántos de los cursos tomados habían sido aprobados. Se encontró que la mayoría

de los 248 estudiantes (43.14%) habían aprobado entre uno a tres cursos en la modalidad de educación a distancia. Los estudiantes habían aprobado un promedio de 3.08 cursos a distancia. Por otro lado, una cuarta parte (25.4%) de los estudiantes matriculados indicaron que habían aprobado entre cuatro o más de cinco cursos en la modalidad a distancia. Un poco más de una tercera parte (31.45%) estaba tomando cursos y, por lo tanto, todavía no habían aprobado ningún curso.

Planes y metas de estudio

Con el propósito de inquirir que los ha motivado a tomar sus cursos de la modalidad a distancia, se les preguntó cuáles eran sus planes al terminar el grado en el cual se encontraban matriculados. La mayoría (203; 64.6%) contestó que les interesaba continuar estudios hacia un grado académico más alto; mientras que ciento cuarenta y dos (142; 45.22%) de los participantes se habían matriculado con el propósito de obtener un empleo. Una cuarta parte de los participantes (25.4%) aspiraban a obtener un ascenso en el mismo empleo (23; 7.32%) o cambiar de empleo (8; 2.55%). Los participantes tienen claramente establecido cuales eran sus metas académicas.

La cantidad de cursos en que están matriculados

Seis de cada diez estudiantes (158; 59.8%) estaban tomando entre uno y dos cursos en el semestre académico actual comparados con casi cuatro de cada diez (95; 38.9%) en el anterior. Más de la mitad de los estudiantes (82; 51.3%) no habían tomado ningún curso en el semestre anterior comparados con el 46.5% (86) que tomaron entre uno y dos cursos en el semestre académico actual. Siete o más estudiantes (158; 72.8%) habían aprobado entre uno y dos y entre tres y cuatro cursos en el semestres académico actual comparados con

seis de cada diez (125; 59.6%) en el semestre anterior. Se observa la tendencia a tomar y aprobar más cursos a distancia en el semestre académico actual que el semestre anterior. Se observó un aumento gradual de estudiantes tomando y aprobando cursos a distancia.

Satisfacción con los cursos a distancia

Se encontró que, en promedio, seis o más de cada diez estudiantes (63.6%) estaban muy satisfechos mientras que un 5.4% se sentían muy insatisfechos con los cursos a distancia. El 27.7% de los estudiantes expresaron estar algo satisfechos mientras un 6.0% estaba algo insatisfecho con los cursos a distancia. Nueve o más de cada diez (91.3%) se sentían satisfechos mientras muy pocos (8.7%) estaban insatisfechos con los cursos a distancia. Siete de cada ocho estudiantes (87.5%) se sentían altamente satisfechos con los cursos a distancia ya que en una escala de cuatro puntos el promedio alcanzado es de 3.5. En síntesis, nueve o más de cada diez estudiantes estaban satisfechos con la comunicación establecida con los profesores (284; 90.5%), con el contenido curricular (295; 94%) con la forma de presentar las clases (24; 7.6%), con la cantidad de tareas (25; 7.9%), con los ejercicios requeridos en clases (22; 7%) y con la actualización del material presentado (26; 26.1%). **Los estudiantes estaban sumamente satisfechos con sus cursos a distancia (Ver tabla 1.9).**

1.9 . A continuación se presentan varias premisas para determinar cuán satisfecho o insatisfecho estás con tus cursos a distancia. Para cada premisa, marca la alternativa que mejor representa tu nivel de satisfacción.

Item	4(MS)	3(S)	2(AI)	1(MI)	Avg	Total
La comunicación establecida con tus profesores.	61.5%193	29.0%91	7.3%23	2.2%7	3.5	314
El contenido curricular.	65.0%204	29.0%91	4.5%14	1.6%5	3.6	314
La forma de presentar y desarrollar las clases.	64.3%202	28.0%88	5.4%17	2.2%7	3.5	314
La cantidad de tareas.	68.8%216	23.2%73	5.7%18	2.2%7	3.6	314
Los ejercicios y proyectos requeridos en las clases.	67.5%212	25.5%80	4.8%15	2.2%7	3.6	314
La actualización del material presentado.	63.7%200	28.0%88	5.1%16	3.2%10	3.5	314
La retroalimentación (feedback) recibido del profesor durante las clases.	54.8%172	30.9%97	8.9%28	5.4%17	3.4	314
Promedio %:	63.6%	27.7%	6.0%	2.7%	3.5	2198

Familiaridad con el manejo de la tecnología

Los estudiantes indicaron que a diario y con frecuencia utilizan el correo electrónico para comunicarse (228; 72.6%), utilizan Google o Yahoo para localizar recursos en la Internet (293; 93.3%) y participan en redes sociales tales como Facebook y Twitter (204; 65%). Indicaron también que obtienen imágenes de la internet (222; 70.8%), suben y bajan documentos (211; 67.2%), participan en algún foro de discusión o chat en la Internet (123; 39%), utilizan el procesador de palabras (271; 86.3%), utilizan algún software para presentar sus informes, asignaciones y tareas (238; 75.8%) usan hojas de cálculo electrónicas, tales como Excel (110; 35%), y actualizan algún blog, wiki o webpage (82; 26.1%).

También se encontró que un número sustancial de estudiantes que fluctuaba entre más de un tercio hasta casi tres de cada cuatro jóvenes cibernéticos no participan en redes sociales (Facebook, Twitter, etc) (110; 35.1%), participan en algún foro de discusión en la Internet (191; 60.9%), tampoco utilizan hojas de cálculo (165; 64.9%), o actualizan contenidos en algún blog. Wiki o webpage (232; 73.9%).

Factores que inciden en la decisión de cursar estudios a distancia

Los factores que más influyeron para que los participantes se matricularan en los cursos en la modalidad de educación a distancia fueron la flexibilidad en el manejo y distribución del tiempo (270; 87.1%) y el hecho de que los estudiantes encontraron que los cursos en la modalidad a distancia están más apropiado para su estilo de vida (230; 74.2). También señalaron que optaron por la modalidad de educación a distancia porque evitaban el tener que usar algún medio de transportación (156; 50.3%), le resulta más interesante (156; 50.5%), más cómodos (206; 63.7%), y debido a que ofrece una alternativa educativa distinta (222. 72.1%).

Casi seis de cada diez estudiantes (58) expresaron que los nueve factores mencionados previamente influyeron en su decisión de tomar cursos a distancia. Por el contrario, uno de cada cuatro estudiantes (24.5%) indicó lo contrario mientras cerca de una quinta parte del grupo (17.5%) señaló que no aplicaban en su decisión. Un promedio de 2.4% en una escala de tres puntos indica que el 80% de los estudiantes consideran que los nueve factores ejercieron influencia en su decisión de tomar cursos a distancia.

Factores que inquietan a los estudiantes que estudian cursos a distancia

Un poco más de la mitad de los participantes señalaron que sienten cierta inquietud ante la pérdida de contacto humano con sus profesores (364; 58.3%) y con sus compañeros de clases (184; 59.6%); mientras que un poco menos de la mitad indicaron estar en bastante desacuerdo y completamente en desacuerdo al sentir pérdida de contacto humano con los profesores (130;41.7%) y con los compañeros de clases (128; 41.1%). Seis o más estudiantes de cada diez encuestados expresaron estar en bastante y completamente en desacuerdo con la creencia que se perdía la calidad académica (63%), que se le hace más difícil estudiar por su cuenta (63.3%) y que no tiene el equipo apropiado (62.3%). Más de ocho de cada diez estudiantes estaban bastante y completamente en desacuerdo con los que sostienen que los cursos a distancia (84.3%) no tienen buena reputación (86.5%). Dos de cada tres estudiantes estaban bastante y completamente en desacuerdo con los siete factores inquietantes para el estudiante cursando estudios a distancia (20;66.7%). **La pérdida de contacto con sus profesores y con los compañeros de clases (58.3%; 59.0%) fueron los dos factores más inquietantes para casi seis de cada diez estudiantes matriculados en los cursos a distancia.**

Los principios éticos y morales

Tres cuartas partes de los participantes indicaron estar completamente de acuerdo (237; 75.7%) y bastante de acuerdo (60; 19.2%) con los aspectos éticos y legales en la educación. Tres de cada cuatro estudiantes (235; 74.8%) señalaron que recibieron orientación acerca de los principios éticos al utilizar los recursos virtuales y tecnológicos. Sólo diez y seis estudiantes (5.1%) manifestaron estar en bastante desacuerdo (12; 3.8%) y completamente en desacuerdo (4; 1.3%) con la orientación recibida acerca de los principios éticos y morales al utilizar los recursos virtuales. Casi todos (96.5%) manifestaron estar

completamente de acuerdo (198; 63.7%) y bastante de acuerdo (26.7%) que sus compañeros se comportan de forma ética en los cursos a distancia. Ocho de cada diez (81.7%) manifestaron comportarse de manera ética en sus cursos a distancia.

Se señalan a continuación los resultados derivados de los primeros cinco premisas. Se encontró que nueve de cada diez estudiantes (89.8%) estaba completamente de acuerdo con sentirse comprometido con sus estudios por considerarlo determinante para lograr el éxito académico. Por otro lado, más de la mitad (55.0%) estaba completamente en desacuerdo con tener obstáculos que presionaron para darse de baja de los cursos a distancia. Un poco más de la mitad (51%) expresaron estar completamente en desacuerdo con que la falta de solaridad de sus compañeros afectaba su éxito académico. Cuatro de cada diez estudiantes estaban completamente de acuerdo al considerar que el compromiso del profesor determinaría su éxito académico (41.5%) y se consideraba comprometido con sus compañeros de clases para ayudarlos a pasar los cursos a distancia.

El estilo de aprendizaje activo del estudiante a distancia

Entre los participantes (314) que contestaron el cuestionario, seis de cada diez (63.34) indicaron que muchísimas veces comienzan tareas, y se mantienen entusiasmados hasta el final (184; 59.0%). Seis de cada siete estudiantes en los cursos a distancia (267; 85.9%) les agrada descubrir muchísimas cosas nuevas. Más de la mitad del grupo (175; 85.9% les agrada muchísimo involucrarse en tareas nuevas (252; 80.8%). Más de la mitad del grupo (175; 56.3%) les agrada muchísimo participar activamente en cursos en línea. Sólo siete (7; 2.3%) participantes indicaron que nada disfrutaban de participar activamente de los

cursos en línea. Por el contrario, un poco más de una tercera parte (109; 34.7%) indicó que su liderazgo sobresale muchísimo siempre que participa en reuniones, presentaciones, grupos de trabajo y estudio. Los cursos en línea deben proveer y promover actividades co-curriculares para que el estudiante desarrolle destrezas de liderazgo y de su activa participación en grupos de trabajo y de estudio y en reuniones profesionales.

El estilo de aprendizaje reflexivo del estudiante a distancia

Entre los participantes que tienen un estilo reflexivo de aprendizaje, en promedio, un 65.08 contestó la escala indicando que muchísimas veces cuando tiene información nueva de los cursos, procura organizarla y analizarla cuidadosamente (201; 64.4%); mientras que casi una tercera parte (92; 29.5%) señaló que bastantes veces cuando tiene información nueva de los cursos, procura organizarla y analizarla cuidadosamente. Casi un total de trescientos estudiantes indicaron que muchísimas y bastantes veces (95.2%) no emiten opinión sin antes analizar varias alternativas. También indicaron que les agrada examinar sistemáticamente cada nueva situación, evento y/o material de estudio (199; 63.4%; 100; 31.8%) muchísimas y bastantes veces.

El estilo de aprendizaje teórico del estudiante a distancia

Entre los estudiantes que tienen un estilo de aprendizaje teórico (92;77%), siete de cada diez y tres de cada diez contestaron la escala con las alternativas de muchísimo y bastante, respectivamente. Un poco de más de la mitad (180; 58.1%) indicó que trata de teorizar en sus asignaciones y los proyectos asignados. Indicaron también que muchísimas veces les agrada establecer relaciones entre conceptos, ideas, situaciones y/o eventos. Sólo uno (0.3%) de los participantes indicó que en nada le agrada teorizar en sus asignaciones o

proyectos asignados, o le agrada establecer relaciones entre conceptos, ideas y/o eventos. Dos de los participantes (2; 0.6%) indicaron que en nada consideran que la mejor manera de cultivar el intelecto es a través de la clasificación e identificación de relaciones entre conceptos, eventos y teorías. Tampoco acostumbran a examinar de manera crítica las situaciones de la vida cotidiana.

El estilo de aprendizaje pragmático del estudiante a distancia

En el estilo de aprendizaje pragmático, se encontró que ocho de cada diez (88.56%) tenían un estilo de aprendizaje pragmático. Un poco más de seis de cada diez (200; 64.1%) opinan que para alcanzar los objetivos del curso se necesita que haya sido bien estructurado; mientras que una tercera parte (98; 31.4%) opinan que el curso tiene que estar bastante estructurado. Más de seis de cada diez tratan de encontrar soluciones prácticas a las situaciones problemáticas (202; 65.4%) y les gusta afrontar las situaciones sin rodeos; es decir, les gusta ir al grano ((212; 67.7%).

Nueve o más de cada diez indicaron que actúan con rapidez y seguridad en situaciones nuevas o problemáticas (283; 91%), les gusta considerar prácticas o ideas novedosas para la solución de problemas (296; 94.5%), establecer relaciones entre los conocimientos desarrollados en los cursos y la vida cotidiana (295; 94.9%), prefieren que el curso esté bien estructurado para alcanzar los objetivos de la clase (298; 95.3%), les gusta ir directo al grano (300; 95.8%) y tratar de encontrar soluciones prácticas a las situaciones problemáticas (302; 97.8%).

En síntesis, seis o más de cada diez estudiantes se sentían muy reflexivos (65.1%) y activista (62.8%) y muy pragmático (54.6%) en sus estilos de aprendizaje. Considerando que en cada estudiante se percibe unas características típicas de los cuatro estilos de aprendizaje, se facilita la enseñanza de los cursos a distancia proveyendo un amplio y diverso contenido curricular, expresiones, experiencias y actividades co-curriculares que sean de interés e impactan positivamente al estudiantado. Conocido que se sienten comprometidos con lograr éxito académico y tienen grandes aspiraciones, el estudiante se siente satisfecho y con grandes deseos de continuar sus estudios a distancia; lo cual contribuye grandemente a su retención en las seis instituciones universitarias que participaron en el presente estudio.

A continuación se le presentan los resultados de la pregunta relacionada con qué tipo de ayuda económica recibían los estudiantes matriculados en los cursos a distancia. Se observó que ocho de cada diez estudiantes (252; 80.8%) reciben beca federal; mientras que quince (15; 4.81%) reciben beca estatal. Por otro lado, treinticinco estudian y trabajan (35; 11.22%); mientras que una cuarta parte de ellos (25; 8.01%) su padre, madre o algún familiar asume la responsabilidad de pagarle sus estudios. Un estudiante de cada siete (14; 4.5%) no tiene ayuda económica de ningún tipo. Treinta y un estudiantes estudian sin recibir ayuda económica; de los cuales 17 diecisiete tienen un préstamo estudiantil y catorce ninguna ayuda económica. **Nueve de cada diez estudiantes en los cursos a distancia reciben algún tipo de ayuda económica para continuar con sus estudios universitarios.** Unos pocos (14; 4.49%) no tienen ayuda económica de ningún tipo. Diecisiete estudiantes indicaron que tienen préstamo estudiantil (17; 5.45%) mientras que tres manifestaron tener Beca Pell (3;0.96%), dos manifestaron tener rehabilitación (2;

0.64%), y dos indicaron tener préstamos de Sallie Mae (2; 0.64%) entre otros. En síntesis, nueve de cada diez estudiantes (92%) recibían la beca federal y la ayuda económica que provee el programa de estudio y trabajo que se ofrecen en las instituciones universitarias.

Apoyo que recibe el estudiante de educación a distancia

El estudio examina finalmente cuánto apoyo recibe el estudiante de sus familiares, el patrono, los compañeros de clases, los profesores y de la institución y cuán importante es el mismo para continuar sus estudios a distancia. El estudiante contestaba la pregunta utilizando las siguientes cuatro alternativas: mucho, bastante, poco, y ninguno. Las cuatro alternativas se colapsaron en dos (mucho y bastante; poco y ninguno) para facilitar el análisis de las respuestas dadas por los estudiantes.

Se derivó el promedio sumando las puntuaciones y dividiendo entre los cinco grupos de apoyo. Casi tres de cada cuatro estudiantes (74.4%) expresaron que recibían mucho y bastante apoyo de los cinco grupos. Por el contrario, un estudiante de cada cuatro (25.1%) indicó que recibía poco y ningún apoyo de los cinco grupos.

Seis de cada siete estudiantes (85.5%) expresaron que consideraban muy y bastante importante el apoyo que le brindaban los cuatro grupos. Por el contrario, un estudiante de cada siete (14.5%) le adjudicó poca o ninguna importancia a el apoyo que recibían de los cinco grupos.

Casi nueve de cada diez estudiantes (89.3%) expresaron que recibían mucho y bastante apoyo de sus profesores (as) comparados con uno de cada diez (10.7%) indicando poco y

ningún apoyo de la facultad. Casi todos (94.9%) consideraban muy y bastante importante el apoyo de la facultad.

Siete de cada ocho estudiantes (87.0%) manifestaron que recibían mucho y bastante apoyo de sus familiares mientras el resto (12.5%) indicó recibir poco y ningún apoyo de su familia. Ocho o más de cada diez estudiantes (82.1%) recibían mucho y bastante apoyo de sus instituciones educativas comparados con una quinta parte (17.9%) recibiendo poco y ningún apoyo institucional. Sin embargo, nueve de cada diez estudiantes (90.6%) estiman como muy y bastante importante recibir apoyo institucional en contraste con casi uno de cada diez (9.4%) que opinan lo contrario.

Casi siete de cada diez estudiantes (69.4%) señalaron que recibían mucho y bastante apoyo de sus compañeros de clases comparados con tres de cada diez (30.6%) que percibían poco y ningún apoyo de sus pares.

Más de la mitad del grupo de estudiantes a distancia (56.1%) percibían poco y ningún apoyo de sus patronos comparados con un poco más de cuatro de cada diez (43.8%) recibiendo el apoyo de sus empleadores. Sin embargo, casi dos de cada tres estudiantes a distancia (65.0%) consideraban muy y bastante importante frente a más de un tercio (35%) que estimaban que tenían poca y ninguna importancia el apoyo de sus patronos.

La inmensa mayoría del estudiantado a distancia consideraban que recibía mucho y bastante apoyo de la facultad, sus familias, sus instituciones universitarias y de sus compañeros (as) de clases. Del mismo modo, la mayoría del estudiantado consideró muy y bastante importante el apoyo recibido de sus familiares, profesores (as), las instituciones y de los compañeros (as) de clases y, de dos de cada tres de sus patronos. **El apoyo y la**

interacción de la facultad con sus estudiantes a distancia emerge nuevamente como el recurso fundamental para retener al estudiante. Tinto, en su modelo de retención del estudiante presencial señala la importancia que tiene la facultad en la retención estudiantil.

La importancia que le adjudican los estudiantes a distancia a los recursos institucionales

La presentación de los hallazgos del estudio concluye señalando la importancia que le adjudican los estudiantes matriculados en los cursos a distancia a los recursos institucionales. Los recursos institucionales incluyen, entre otros, los servicios de orientación y consejería, la oportunidad de participar activamente en los cursos a distancia, de poner en práctica sus conocimientos, el diseño curricular cónsono con sus estilos de aprendizaje, la ayuda que las instituciones le puedan brindar para desarrollar buenos hábitos de estudio y para mejorar la autoestima en el desarrollo de su personalidad individual.

Los estudiantes contestaron las siete premisas utilizando las siguientes cuatro alternativas en una escala ordinal de cuatro puntos: mucho (4), bastante (3), poco (2), nada (1). Los resultados se presentan a continuación uniendo las alternativas mucho con bastante y poco con nada.

Casi todos (98.1%) consideran muy y bastante importante que los cursos le provean una oportunidad de poner en práctica sus conocimientos, el contar con los servicios de orientación y consejería (95.9%), el diseño de los cursos se ajuste a sus estilos de

aprendizaje (95.8%) y que se le brinda la oportunidad de participar activamente en los cursos a distancia (94.3%).

Más de nueve de cada diez estudiantes estiman muy y bastante importante que las instituciones les ayude a formar buenos hábitos de estudio (92.6%) y que le brinde servicios dirigidos a mejorar su autoestima individual (89.7%).

Siete o más de cada diez estudiantes (78.3%) sugieren que los cursos presenciales se ofrezcan también a distancia. La oferta curricular se debe de aumentar y diversificar convirtiendo los cursos presenciales en ofrecimientos a distancia.

En síntesis, el 92% de los 314 estudiantes encuestados estiman muy y bastante importante el proveer siete recursos institucionales. Muy pocos estudiantes (25; 7.9%) consideran de poca o ninguna importancia los siete recursos institucionales en sus estudios en los cursos en la modalidad a distancia.

La revisión de la literatura nos revela que las universidades están haciendo inversiones considerables en las infraestructuras con el propósito de adquirir equipos y nuevas tecnologías para poder ofrecer cursos a distancia (Eaton, 2001).

Evidentemente la educación a distancia presenta un reto con relación a los trabajos académicos en las instituciones de educación superior, al igual que a la política de auto-reglamentación. Además de que representa un reto a las instituciones de educación superior, la modalidad de educación a distancia pone una responsabilidad significativa en las agencias acreditadoras de dos maneras diferentes. Por tal razón se entiende las agencias acreditadoras deben tomar la iniciativa de reconocer las diferencias que distinguen y

caracterizan el proceso enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en los cursos de educación a distancia. De esta manera se podrá calibrar la calidad de la experiencia formativa que se ofrece en las instituciones de educación superior que con programas de educación a distancia.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, que ocurre en la educación a distancia, debe de tener las mismas expectativas y de máxima calidad comparables, aunque no sean idénticas, que han tenido y tienen los cursos presenciales. Segundo, debido al auge que han tomado los cursos a distancia, las agencias acreditadoras deben demostrar confianza, concediendo autonomía insitucional y autoregulación institucional a las universidades con programas a distancia.

Sugerencias para la política pública para las instituciones de educación superior en Puerto Rico

Muchas universidades están haciendo inversiones considerables en las infraestructuras con el propósito de adquirir equipos y nuevas tecnologías para poder ofrecer cursos a distancia. Se presentan a continuación sugerencias derivadas de los resultados del estudio para desarrollar la política pública para las instituciones de educación superior en Puerto Rico.

Las modalidades y tendencias en la adopción y difusión de nuevas técnicas, estrategias y formas de pensar tardan usualmente más de diez años para implantarse en el ámbito educativo. Hoy por el contrario, los cambios ocurren y se establecen más rápidamente; particularmente cuando se trata de la tecnología educativa.

Los resultados obtenidos en una muestra de 314 estudiantes matriculados en seis instituciones de educación superior en Puerto Rico indican que tienen grandes aspiraciones educacionales y ocupacionales y metas de estudio bien definidas, se encuentran muy satisfechos con los cursos, la facultad y los recursos que las instituciones tienen disponibles para brindar apoyo al estudiante y a la facultad y evidencian haber logrado un alto aprovechamiento académico en sus cursos a distancia.

En una edición especial dedicada al tema de la educación abierta, la revista EDUCAUSE (July-August, 2010), se sugiere que la educación tecnológica promueva el desarrollo de sus instituciones abiertas—sin paredes intelectuales— en las cuales los estudiantes, y la facultad interactúan y se mantienen estrechamente vinculados en los cursos a distancia sin opacar la enseñanza de los cursos presenciales. Acorde con esta visión, el 71.2% de los 314 estudiantes encuestados estaban completamente de acuerdo y un 20.9% bastante de acuerdo con todos los cursos presenciales se ofrezcan también a distancia. Más estudiantes estaban actualmente matriculados y aprobaron más cursos a distancia en el semestre académico actual que en el anterior. Tenían además planes de continuar sus estudios con cursos a distancia hasta alcanzar graduarse mayormente con un bachillerato y continuar estudios de maestría y doctorados en programas a distancia.

La demanda por los cursos a distancia aumentará y las instituciones de educación superior crearán más cursos y programas a distancia incrementando su oferta curricular. De igual modo, las instituciones tendrán que reclutar y preparar adecuadamente a la facultad, proveer más y mejores recursos de apoyo al estudiante y a la facultad y proveer fuentes alternas de financiamiento para mantenerse actualizadas y ofrecer una educación de calidad en los cursos a distancia.

Además del desarrollo cognoscitivo del estudiante con sus diversos estilos de enseñanza y aprendizaje, las instituciones deberán cumplir con su misión de desarrollar en forma integral al estudiante. El desarrollo de los buenos hábitos de estudio de una autoestima fortalecida y saludable forma parte del desarrollo integral del estudiante. Los estudiantes expresaron mayoritariamente que desean desarrollar buenos hábitos de estudio y su autoestima. Por lo tanto, las instituciones deberán planificar, implantar y evaluar programas y actividades co-curriculares cónsonas con las aspiraciones e intereses del estudiante a distancia.

Considerando que los valores y los principios éticos y morales son universales; y por lo tanto, aplican en los cursos presenciales como en los de educación a distancia, la política pública debe tener presencia y servicios en ambos programas de estudio.

Sin embargo, los programas de educación a distancia se le debe dar particular atención a los siguientes postulados fundamentados en el comportamiento; en el juicio crítico y valorativo; y específicamente prohibir todo discrimen en el reclutamiento, retención, promoción y la separación de los recursos humanos por razones étnicas, edad, género, condición y status social, entre otros valores esenciales de nuestra sociedad humanística. El estudiantado, la facultad y los recursos humanos que laboran y hacen posible la educación continua deben ser ejemplos a emular por su comportamiento en el desempeño de sus particulares roles institucionales.

Las fuentes de información utilizadas para hacer asignaciones, proyectos de investigación, avalúo, proyectos evaluativos; y publicaciones deben ser reconocidas debidamente por la

comunidad universitaria; siguiendo las normas establecidas por reconocidas asociaciones profesionales como la American Psychology Association (APA). El plagio, el fraude, el robo, el comportamiento desviado y la violación de la individualidad no tiene cabida en ninguno de los programas de estudio, sean presenciales o de educación a distancia.

Conclusiones

Educación a distancia: retos académicos para las agencias acreditadoras

Las necesidades de Puerto Rico en el siglo 21 no son las mismas que tuvo el siglo 20. Por tal razón, es necesario desarrollarnos en múltiples dimensiones para poder compartir exitosamente en un mundo globalizado. Tenemos que educar a los jóvenes para este mundo diferente. Pero tenemos que proveer oportunidades para las personas con experiencia en el mundo del trabajo y ofrecerles la oportunidad de que regresen a la universidad con el propósito de actualizarse y obtener un grado académico, ya sea para obtener un ascenso o para cambiar de empleo. Las universidades deben proveer experiencias educativas que fomenten el éxito académico.

En el estudio se examinó los múltiples factores que influyen en el éxito académico, se presentó datos que permiten atender estos factores. Pero esto implica operar de forma distinta a como se operaba en el siglo 20.

Son muchas las personas que después de haber adquirido cierta experiencia en el mundo del trabajo, regresan a la Universidad con el propósito de adquirir un grado; ya sea para obtener un ascenso o para cambiar de empleo.

Rodríguez, Myrna E.; Ramos-Perea, Israel and Meléndez, Juan J.
El perfil de los estudiantes a distancia en la educación superior de Puerto Rico:
Aspectos psicosociológicos, académicos, éticos y legales

Muchas universidades están haciendo inversiones considerables en la infraestructura con el propósito de adquirir equipos y nuevas tecnologías para poder ofrecer cursos a distancia. Evidentemente la educación a distancia presenta un reto con relación a los trabajos académicos en las instituciones de educación superior, al igual que a la política de auto-reglamentación. Además de que representa un reto a las instituciones de educación superior, la modalidad de educación a distancia pone una responsabilidad significativa en las agencias acreditadoras de dos maneras diferentes. Por al razón se entiende las agencias acreditadoras deben tomar la iniciativa de definir las diferencias en el proceso enseñanza-aprendizaje que nos trae la educación a distancia, con el propósito de definir la calidad de la experiencia en las instituciones de educación superior. El proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en la educación a distancia, debe de responder con las mismas expectativas sobre la calidad que son comparables, aunque no sean idénticas, que han tenido y tienen los cursos presenciales. Segundo, debido al auge que han tomado los cursos a distancia, las agencias acreditadoras deben de ofrecer un voto de confianza, al conceder autonomía institucional y la autoreglamentación.

Referencias Generales:

Alonso García, C. (2004). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en las modalidades de bachillerato*. Artículo presentado en el I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje, UNED España.

Angelo, T. & Cross, P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Associated Press. (2005). *U.S. college drop-out rate sparks concern: Educators turn attention to getting students all the way to graduation*. Accedido el 10 de marzo de 2010.

Barkley, E, Cross, K.P. & Howell-Major, C.(2004). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*.San Francisco: Jossey-Bass.

Bean, J.P., & Metzner, B.S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Review*, 55, 485–540.

Bueno Delgado, G. (2005). *Perfil sociodemográfico de los estudiantes universitarios sin progreso académico y la relación entre el apoyo psicosocial con enfoque de resiliencia y el éxito académico en los estudiantes de primer año de universidad*. Accedido el 15 de febrero de 2009 en <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/fsl/ucm-t28679.pdf>

Compora, D. P. (2003) The faculty perspective regarding their role in distance education policy making. Current trends in distance education: An administrative model. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 6(2). Accedido el 17 de abril de 2010 en <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer62/compora62.html>.

Consejo de Educación Superior en Puerto Rico. (2008). *Guía para el desarrollo y fomento de la educación superior en Puerto Rico*.San Juan: CES.

Dille, B., & Mezack, M. (1991). Identifying predictors of high risk among community college telecourse students.*The American Journal of Distance Education*, 5(1), 24-35.

Eaton, J. S. (2001). Distance learning: Academic and political challenges for higher education accreditation. *CHEA Monograph Series*, Num. 1. EJ668373. Accedido el 7 de abril de 2010 en [http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516\(03\)00019-8](http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516(03)00019-8)

Rodríguez, Myrna E.; Ramos-Perea, Israel and Meléndez, Juan J.
El perfil de los estudiantes a distancia en la educación superior de Puerto Rico:
Aspectos psicosociológicos, académicos, éticos y legales

Estado Libre Asociado de Puerto Rico. Senado de Puerto Rico. *R. del S. 1608*. Presentada por la senadora Padilla Alvelo, 9 de enero de 2006.

Gannon-Leary, P. M. & Fontainha, E. (2007). *Communities of practice and virtual learning communities: Benefits, barriers and success factors*. eLearning Papers, no. 5. Accedido el 11 de abril de 2010 en <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media13563.pdf>

Frey, A. Faul, A. & Yankelov, P. (Fall2003). Student perceptions of web assisted teaching strategies. *Journal of Social Work Education*, 39(3), 443-457.

Gellman-Danley, B. (1997), Who sets the standards? Accreditation and distance learning. *New Directions for Community Colleges*, 1997(73–82).

Heffner, M., Cohen, S. H. (Mar2005). Evaluating student use of web-based course material. *Journal of Instructional Psychology*, 32(1), 74-81.

Honey, P. & Munford, A. (1992). *The manual of learning styles*. Maidenhead: Peter Honey.

Huba, M. & Freed, J. (1999). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting focus from teaching to learning*. New York: Allyn & Bacon.

Keegan, D. (2002). *The future of learning: From eLearning to mLearning*. Accedido el 8 de abril de 2010 en ERIC ED472435 database.

Kinser, K. (2007). Innovation in higher education: A case study of the WesternGovernorsUniversity. *New Directions for the Higher Education*, 137, 15-25.

Krentler, K. A. & Willis-Flurry, L. A. (2005). Does technology enhance actual student learning? The case of online discussion boards. *Journal of Education for Business*, 80(6), 316-321.

Meléndez, J., Castro, A., Sánchez, J., Vantagiatto, A. & Betancourt, C. (2007). Nueva técnica teórica: La educación a distancia como una innovación. En Mena, M. (Compiladora), *Construyendo la nueva agenda de la educación a distancia* (pp. 309-328). Buenos Aires: Ediciones Crejía.

Moore, M. G. (2007). Editorial: Learners come in different types. *American Journal of Distance Education*, 21(1), 1-2.

Moore, M. G. (2008). What students really want. *American Journal of Distance Education*, 22(1), 1-2.

Overbaugh, R. C. & Shin, Y. L. (2006). Student characteristics, sense of community, and cognitive achievement in web-based and lab-based learning environments. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(2), 205-223.

Robinson, R. (Jan2004). Pathways to completion: Patterns of progression through a university degree. *Higher Education*, 47(1), 1-20.

Rovai, A. P. (2003). *A practical framework for evaluating online distance education programs*. *Internet and Higher Education*, 6, 109–124.

Schellens, T., van Keer, H., Valcke, M. & De Wever, B. (2007). Learning in asynchronous discussion groups: a multilevel approach to study the influence of student, group and task characteristics. *Behaviour & Information Technology*, 26(1), 55-71.

Rodríguez, Myrna E.; Ramos-Perea, Israel and Meléndez, Juan J.
El perfil de los estudiantes a distancia en la educación superior de Puerto Rico:
Aspectos psicosociológicos, académicos, éticos y legales

Simonson, M. (2007). What the accreditation community is saying about quality distance education. *Quarterly Review of Distance Education*, 8(2), vii-viii.

Terkla, Dawn Geronimo. (2001). Competencies, regional accreditation, and distance education: An Evolving Role? *New Directions for Institutional Research*, 110, 65-82.

Thurmond, V. A., Wambach, K. & Connors, H. R. (2002). Evaluation of student satisfaction: determining the impact of a web-based environment by controlling for student characteristics. *American Journal of Distance Education*, 16(3), 169-190.

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

U.S.Department of Education (2002). *A profile of participation in distance education: 1999–2000*. WashingtonD.C.:NationalCenter for Educational Statistics, NCES 2003-154.

Waschull, S. B. (2005). Predicting success in online psychology courses: self-discipline and motivation. *Teaching of Psychology*, 32(3), 190-192.

Acreditación

Rinear, K. (2003). *How accreditation really works: A pioneer shows the way. distance education report*, 7(22), 3-6.

Santiago Jr., G. (2001). Toward excellence in outcomes assessment: The Middle States approach. *Assessment Update*, 13(5) 1-2.

Swail, W. S., & Kampits, E. (2001). Distance education and accreditation. *New Directions for Higher Education*, 113(35), 14.

Política pública

Berg, G. (1998). Public policy on distance learning in higher education: California State and Western Governors Association Initiatives. *Education Policy Analysis Archive*, 6(11).

Carnwell, R. (1999). Distance education and the need for dialogue. *Open Learning*, 14(1), 50-56.

Kinser, K. (2002). Taking WGU Seriously: Implications of the Western Governors University. *Innovative Higher Education*, 26(3), 161-173.

Kinser, K. (2007). Innovation in higher education: A case study of the Western Governors University. *New Directions for Higher Education*, 137, 15-25.

Moore, M. G. (2004). Editorial, Innovation and Change. *American Journal of Distance Education*, 18(4), 195-198.

U.S. Department of Education (2005). Quick Information System. *Survey on Distance Education at Postsecondary Education Institutions, 2000-01*. Washington D.C.: National Center for Educational Statistics, NCES 2005-118.

Williams, P., Nicholas, D. & Gunter, B. (2005). E-learning: what the literature tells us about distance education: An overview. *Aslib Proceedings*, 57(2), 109-122.