

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

SISTEMA DE UNIVERSIDAD VIRTUAL
DIRECCIÓN ACADÉMICA



Operaciones en el marco del proceso educativo asociadas a la situación de continuidad de los estudios en línea. Desde la perspectiva de la universidad y los roles de alumno, maestro y directivos.

TESIS

Que para obtener el Título de
Doctor en Sistemas y Ambientes Educativos

Presenta

Mtra. Lorena Neria Montiel

Director de tesis
Dra. Blanca Estela Chávez Blanco

Co director de tesis
Dr. Jorge García Castro

Guadalajara, Jalisco, a 3 de mayo de 2022

RESUMEN

Las tendencias globales que impactan la educación superior tales como la masificación, diversificación y privatización, provoca una diversidad en el perfil de alumnos que acceden a la universidad, lo anterior implica nuevos modelos y procesos educativos, así como, opciones en modalidades de estudio que atiendan a las necesidades de los nuevos segmentos. Lo anterior, hace más relevante el tema de la deserción/permanencia en las universidades, ya que, no se trata solo de favorecer el acceso, también, se deben establecer mecanismos que aseguren la permanencia de los alumnos hasta concluir su preparación profesional.

En ese contexto, el presente estudio en su conjunto aborda desde la universidad y los miembros que la componen, a saber: alumno, maestro, y coordinadores ¿Cómo se asocian las operaciones que ocurren en el marco del proceso educativo con la situación de continuidad de los estudios en línea de los alumnos matriculados en la universidad? Se determinó tal recorte desde un enfoque sistémico constructivista.

El diseño de investigación que se utilizó fue mixto, de tipo explicativo secuencial para un estudio de caso. La población observada estuvo conformada por la comunidad universitaria de la unidad de educación en línea de una universidad privada del noreste de México.

Los resultados del estudio evidenciaron cómo cada observador que conforma la comunidad universitaria, a saber, rol-alumno, rol-maestro, rol-coordinador y la institución, construyen su propia realidad sobre la situación de continuidad de un alumno en línea y valoran los factores clave que influyen en continuar o abandonar la escuela de acuerdo con su realidad observada.

Los factores medulares que influyen en la situación de continuidad de los alumnos en sus estudios en línea son las “decisiones curriculares” y las “interacciones con enfoque afectivo”. Dentro de las “decisiones curriculares” se consideran aspectos relacionados con el diseño curricular pertinente a una modalidad en línea, el diseño instruccional significativo, el diseño de la interacción y el desarrollo de competencias docentes para la enseñanza de cursos en línea. Por su parte, las “interacciones con enfoque afectivo” influyen de manera más significativa en la situación de continuidad de los alumnos que estudian en línea, dichas interacciones, involucran aspectos como: el compromiso con el proyecto educativo, la personalización del aprendizaje, la conexión afectiva y la gestión de la interacción en servicios de apoyo.

Además, se identificaron coincidencias, diferencias y tensiones entre las construcciones que realizaron los distintos observadores, las cuáles, aportan evidencia empírica que genera nuevas posibilidades de decisión sobre mecanismos que se pueden implementar desde el sector educativo para atender el fenómeno de

la deserción/permanencia. Adicional, los resultados encontrados proveen oportunidades de investigación, que, a su vez, sumarán a la construcción del conocimiento en torno a la problemática estudiada.

DEDICATORIA

El producto del arduo trabajo de investigación lo dedico a Dios, quien me da la capacidad de pensar y hacer; a mi madre, mujer esforzada. A mi amada familia; José Luis mi esposo y mis queridas hijas Sofi y Yuli; finalmente a mis asesores de tesis, Dra. Chávez, Dr. García y Dr. Labraña por su acompañamiento en todo el proceso.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Universidad de Morelia, por la oportunidad de formar parte de su equipo, por la motivación y el tiempo para iniciar y terminar mi proyecto de estudios doctorales, así como, por el apoyo financiero en todos los aspectos que requirió.

Así mismo, agradezco a todo el equipo que conforma el Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara, a los docentes por sus enseñanzas y a mis asesores, Dra. Chávez y Dr. García, por su dirección y acompañamiento en el proceso de investigación y elaboración de la tesis. De manera especial quiero agradecer al Dr. Julio Labraña, mi asesor desde la estancia en investigación en el Núcleo de Estudios Sistémicos Transdisciplinarios (NEST) con sede en Santiago de Chile. Gracias por su excelente dirección en temas desafiantes para mí, por las oportunidades de aprendizaje que me brindó y por el tiempo dedicado a mi investigación.

Agradezco a mi amada familia, a mi esposo José Luis por su motivación para alcanzar mis sueños, apoyo constante en cada desafío y por sus consejos para facilitar procesos. Gracias a mi querida Sofía por las palabras energéticas de aquella tarde haciendo alusión a mis dichos, que me hicieron recoger el cansancio y terminar el proceso de admisión para ingresar al doctorado. Gracias Yuli por estar pendiente de mi avance y recordarme de muchas formas que observas como manejo las situaciones difíciles. Agradezco a los tres, por compartir las tareas de casa para que yo pudiera avanzar.

Gracias a mis compañeros de trabajo, por estar atentos al progreso de mi tesis, por sus palabras de ánimo para alcanzar la meta; de manera especial gracias a Ciprian Mohorea por sus orientaciones y apoyo en asuntos estadísticos y gracias a Iliyenni Baez por facilitarme algunos procesos. Finalmente, gracias a mis amigos y familia extendida de cerca y lejos por sus expresiones de ánimo durante todo el proyecto de estudios.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	i
DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTOS.....	iv
CONTENIDO.....	v
LISTA DE FIGURAS.....	viii
LISTA DE TABLAS.....	ix
INTRODUCCIÓN.....	xii

Capítulo

I.	NATURALEZA Y DIMENSIÓN DEL PROBLEMA.....	16
	Contextualización de la deserción desde la perspectiva institucional	17
	Temas relacionados con la masificación de la educación	24
	Diversidad de estudiantes	25
	Diversificación en modalidad de estudio	26
	Tipos de instituciones de educación superior.....	29
	Contextualización de la deserción desde la construcción teórica....	29
	Construcción teórica a lo largo de la historia.....	30
	Clasificación de los enfoques teóricos	34
	Definición de los modelos teóricos principales.....	36
	Problematización desde los contextos institucionales y teóricos....	44
	Objeto de estudio	47
	Supuestos Teóricos	48
	Objeto de estudio	42
	Pregunta de investigación hacia el fenómeno	44
	Objetivo de la investigación	50
II.	MARCO TEÓRICO	51

La Teoría de Sistemas desde la óptica de Luhmann

y el fenómeno de la deserción/permanencia	52
El supuesto constructivista de la teoría de sistemas.....	52
Planos de formación sistémica.....	54
Sistemas organizacionales.....	58
Teorías intermedias y el fenómeno de la deserción/permanencia ..	63
Propuesta de proyecto de Blasco y Estay Niculcar.....	63
Propuesta de un proceso educativo en la enseñanza universitaria	64
Conceptos relacionados con la enseñanza en línea.....	69
Teorías menores y el fenómeno de la deserción/permanencia	64
Propuesta para observar el objeto de estudio	74
Hipótesis de investigación.....	77
III. DISEÑO METODOLÓGICO.....	79
Delimitación de la población y muestra.....	79
Descripción de la Población	81
Selección de la muestra	84
El Diseño de la Investigación	84
Primera etapa: Relación en la valoración que hacen estudiantes y maestros sobre las dimensiones teóricas	85
Segunda etapa: Perspectiva de la comunidad universitaria sobre categorías de análisis.	88
Tercera etapa: Revisión de documentos y análisis de perspectivas	89
La recolección de datos	93
IV. OBTENCIÓN DE DATOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	95
Obtención de datos	95
Información relacionada con variables demográficas.....	96
Construcción de la idea de continuidad en estudios en línea desde el rol-alumno	102
Construcción de la idea de continuidad en estudios en línea desde el rol-maestro	113
Construcción de la idea de continuidad en estudios en línea desde el rol-coordinador	120
Construcción de la idea de continuidad en estudios en línea desde el rol-institución	126
Análisis comparativo entre las distintas construcciones sobre la idea de continuidad en los estudios en línea	135
V. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	141
Descripción de la investigación.....	141
Discusión.....	142

Construcción de la idea de continuidad en los estudios desde la perspectiva del rol- alumno	145
Construcción de la idea de continuidad en los estudios desde la perspectiva del rol-maestro	148
Construcción de la idea de continuidad en los estudios desde la perspectiva del rol-coordinador	151
Construcción de la idea de continuidad en los estudios desde la perspectiva de la institución	154
Coincidencias, diferencias y tensiones entre las perspectivas de los distintos observadores	157
Conclusiones	163
Recomendaciones	167
Limitaciones	170
 Apéndice	
A. CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO	172
B. ANÁLISIS DE DATOS DEMOGRÁFICOS	207
C. LA ESCALA APLICADA A ESTUDIANTES	215
D. PROCESO CUALITATIVO PARA DEFINIR CATEGORÍAS DESDE LA PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES	223
E. LA ESCALA APLICADA A MAESTROS	239
F. PROCESO CUALITATIVO PARA DEFINIR CATEGORÍAS DESDE LA PERSPECTIVA DE MAESTROS	246
 LISTA DE REFERENCIAS	 259

LISTA DE FIGURAS

1. <i>Modelo teórico basado en el proceso de deserción de pregrado, Spady, 1971</i>	37
2. <i>Esquema conceptual de la teoría de Tinto, 1975</i>	38
3. Modelo de contacto informal estudiante - Profesorado de Pascarella, 1980 ...	40
4. <i>Modelo conceptual del síndrome de deserción de Bean, 1985</i>	41
5. <i>Modelo Integrado de Tinto y Bean de (Cabrera, Nora, & Castañeda, 1993</i>	43
6. Modelo-Nexo financiero entre elección universitaria y persistencia Paulsen y St. John, 1997	43
7. Planos de formación sistémica	57
8. Propuesta de dimensiones del proceso educativo en la enseñanza universitaria en línea.....	68
9. <i>Definición de elementos a partir de la teoría general, intermedias y menores</i> . 69	
10. Conformación del sistema con las categorías de análisis	75
11. Visualización parcial de las relaciones entre los elementos del sistema a observar	83
12. Correlación entre decisiones curriculares, interacción con enfoque afectivo y situación de continuidad	104
13. Construcción de la idea de continuidad en los estudios en línea desde el rol de alumno	112
14. Construcción de la idea de continuidad en los estudios en línea desde el rol-maestro	120
15. Construcción de la idea de continuidad en los estudios en línea desde el rol-coordinador	125
16. Vista de documento cargado en software Atlas Ti.....	129
17. Proceso de tutoría de estudiantes descrito en el Manual de Procedimientos de la institución	130
18. Construcción de la idea de continuidad en los estudios en línea desde el rol-institución	134

LISTA DE TABLAS

1. Panorama de la educación superior escolarizada en México, ciclo escola2017-2018	19
2. Panorama de la educación superior no escolarizada en México, ciclo escolar 2017-2018.....	20
3. Panorama de abandono o suspensión de estudios universitarios en algunas regiones del mundo	23
4. Eras de desarrollo de los estudios de deserción/permanencia	31
5. Estudios que proponen modelos teóricos o escalas sobre el proceso educativo en línea.....	71
6. Estudios que proponen modelos teóricos o escalas con dimensiones de deserción /retención /persistencia	71
7. Número de estudios que abordan las categorías de análisis	72
8. Dimensiones observables en la categoría interacción con enfoque afectivo ...	73
9. Dimensiones observables en la categoría interacciones en los servicios de apoyo	73
10. Dimensiones observables en la categoría decisiones para definir metas	73
11. Dimensiones observables en la categoría decisiones curriculares	74
12. Definición de categorías de análisis	76
13. Categorías de alumnos a observar.....	82
14. Población de alumnos - periodo de agosto de 2015 a julio de 2020	82
15. Definición de cargos de acuerdo con el caso de estudio	82
16. Universo para otros segmentos de la población objetivo	84
17. Inventario de acciones que favorecen o inhiben la permanencia – escala - perspectiva de alumnos.....	87
18. Inventario de acciones que favorecen o inhiben la permanencia – sección de pregunta abiertas - perspectiva de alumnos.....	88
19. Preguntas orientadoras para la entrevista semiestructurada a los coordinadores	89
20. Códigos deductivos para el análisis de contenido de documentos	90
21. Metodología – Etapa 1.....	91
22. Metodología – Etapa 2.....	92
23. Metodología – Etapa 3.....	92
24. Análisis de la variable sexo para la población que participó en el estudio	97
25. Análisis de la variable edad de alumnos.....	98
26. Análisis de la variable edad de maestros	98
27. Análisis de la variable estado civil de alumnos que participaron en el estudio	99
28. Análisis de la variable situación económica actual de alumnos que participaron en el estudio.....	99

29. Análisis de la variable nivel de estudios en curso de alumnos que participaron en el estudio.....	99
30. Alumnos desertores que participaron en el estudio.....	100
31. Alumnos en situación de abandono que participaron en el estudio	101
32. Situación de continuidad de los alumnos que participaron en el estudio.	101
33. Acciones en decisiones curriculares que más influyen en los estudiantes en su decisión de continuar	105
34. Promedios de las acciones incluidas en la categoría decisiones curriculares	106
35. Acciones en interacciones con enfoque afectivo que más influyen en continuar los estudios	107
36. Promedios de las acciones incluidas en la categoría interacciones con enfoque afectivo - alumnos.....	107
37. Subcategorías según alumnos referidas a decisiones curriculares que influyen en continuar/desistir	109
38. Subcategorías según alumnos referidas a interacciones con enfoque afectivo que influyen en continuar/desistir	110
39. Definición de subcategorías referidas a decisiones curriculares e interacciones con enfoque afectivo.....	111
40. Acciones en decisiones curriculares que más influyen en la situación de continuidad - maestros.....	113
41. Promedios de las acciones incluidas en la categoría decisiones curriculares - maestros expertos	114
42. Acciones sobre interacciones con enfoque afectivo que más influyen en continuar los estudios	115
43. Promedio de las acciones incluidas en la categoría interacciones con enfoque afectivo -maestros tutores.....	115
44. Subcategorías según maestros referidas a decisiones curriculares que influyen en continuar/desistir	117
45. Subcategorías según maestros referidas a interacciones con enfoque afectivo que influyen en continuar/desistir	117
46. Subcategorías referidas a decisiones curriculares e interacciones con enfoque afectivo – maestros – Parte A.....	118
47. Subcategorías referidas a decisiones curriculares e interacciones con enfoque afectivo – maestros – Parte B.....	119
48. Acciones según coordinadores relacionadas con decisiones curriculares que favorecer la continuidad de los estudiantes.....	122
49. Acciones según coordinadores relacionadas con interacciones afectivas que favorecer la continuidad de los estudiantes.....	123
50. Acciones desde la perspectiva de coordinadores que inhiben la continuidad en los estudios	124
51. Subcategorías según coordinadores que favorecen o inhiben la decisión de continuar/desistir.....	125
52. Documentos que informan sobre procesos y buenas prácticas orientadas a la retención de alumnos.....	127
53. Documentos autorizados para revisión.....	128
54. Códigos deductivos para el análisis de contenido de documentos	128
55. Características que conforman el perfil de un alumno en riesgo.....	131

56. Acciones para identificar a un estudiante en riesgo	132
57. Medidas que toma la institución para evitar la deserción	133
58. Perspectivas de opinión de la universidad y sus miembros sobre la continuidad en los estudios.....	135
59. Énfasis de las distintas construcciones sobre la idea de continuidad en los estudios en línea.....	136
60. Comparativo entre valoraciones que hacen alumnos y maestros	138
61. Perspectiva de coordinadores y discurso institucional sobre la situación de continuidad en los estudios.....	139

INTRODUCCIÓN

Problema de la deserción/permanencia en modalidades de estudio en línea educación superior

A partir de la concepción de la educación como palanca de desarrollo, desde los gobiernos, organismos privados y la sociedad civil en general se hacen esfuerzos para facilitar el acceso a la educación, esto ha provocado importantes transformaciones en los sistemas educativos a través del tiempo y en todos los países.

En ese sentido, tendencias tales como la masificación, diversificación y privatización de la educación han favorecido el acceso a estudiantes de distintos trasfondos socioeconómicos y culturales, entre otros, lo que requirió el surgimiento de otras modalidades de estudios distintas a la tradicional presencial para atender la demanda. A su vez, surge la necesidad de nuevos modelos y procesos educativos que presten atención a la diversidad en tipo de alumnos y modalidades de estudio. Al mismo tiempo, se establecieron universidades que ya no dependen solo del estado sino también de fondos privados.

Se pensaría que con todos estos esfuerzos el número de alumnos que termina la educación superior es proporcional al número que ingresa, pero, los indicadores de deserción que reportan instituciones oficiales son altos, y la literatura identifica la situación como un problema que se enfrenta a nivel local, nacional y mundial, que se acentúa en las modalidades no escolarizadas como la modalidad en línea.

Por otro lado, la construcción teórica da cuenta de un fenómeno complejo a través de los distintos enfoques desde donde se ha estudiado, como son; los enfoques psicológicos, sociológicos, económicos, organizacionales, e interaccionistas, entre otros. Tradicionalmente esta problemática se estudia a partir de modelos empíricos con un énfasis en los factores que se asociación a la problemática.

A partir de la contextualización presentada en la que se evidencia un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples variables como el tipo de institución, tipo de alumno que ingresa y modalidad de estudios, así como distintas perspectivas desde donde se puede observar; surge el interés de llevar acabo esta investigación a partir de un enfoque sistémico constructivista que permita observar la realidad del fenómeno de la deserción/permanencia desde los componentes que involucra el proceso educativo de una modalidad de estudios en línea.

Así como, desde la perspectiva de una institución privada y de los miembros que la componen (rol-alumno, rol-maestro y rol-directivo). De tal forma que se expliquen las condiciones detrás de la situación de continuidad (deserción/permanencia) en los estudios en línea. Así mismo, que se reconozcan diferencias, coincidencias y tensiones en dichas perspectivas, además, de una explicación de por qué es posible que esto ocurra.

Es por ello que en esta investigación se pretende dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: Desde la universidad y los miembros que la componen, a saber: alumno, maestro, y coordinadores ¿Cómo se asocian las operaciones que ocurren en el marco del proceso educativo con la situación de continuidad de los estudios en línea de los alumnos matriculados en la universidad?

Metodología

El diseño de la investigación será mixto, de tipo explicativo secuencial para un estudio de caso. La población, estará conformada por la comunidad universitaria de la unidad de educación en línea de la Universidad de Morelia que se compone de 267 alumnos, 24 maestros expertos disciplinares; 39 maestros tutores; y 3 coordinadores. Al ser un diseño mixto, las pruebas son variadas, para la parte cualitativa la técnica principal es el análisis de contenidos, en cuanto a los métodos cuantitativos, el análisis factorial y la prueba rho de Spearman, entre otros.

Resultados esperados

- Identificar en la literatura especializada qué dimensiones del proceso educativo en un marco de estudios en línea influyen en la continuidad o no continuidad de estudios de los alumnos matriculados en la universidad
- Identificar desde la perspectiva de la comunidad universitaria las acciones del proceso educativo en el marco de la modalidad de estudios en línea que influyen en la continuidad o no continuidad de los alumnos matriculados en la universidad
- Analizar si existe correlación en la valoración que hacen los estudiantes entre las categorías de análisis del proceso educativo y la situación de continuidad en los estudios universitarios.
- Analizar desde la perspectiva de los maestros la relación entre las categorías de análisis del proceso educativo y la situación de continuidad en los estudios universitarios.

- Identificar desde la perspectiva de la institución las acciones para distinguir a los alumnos en riesgo o no de continuar sus estudios en línea.
- Desde la teoría de sistemas sociales identificar y explicar las coincidencias diferencias y tensiones existentes entre la perspectiva resultante de la institución y de la comunidad universitaria que la conforma respecto a la situación de continuidad en los estudios.

En suma, esta sección comprende una introducción al estudio propuesto, en las siguientes secciones se desarrolla todo el proceso que implica la investigación del objeto de estudio.

CAPÍTULO 1

NATURALEZA Y DIMENSIÓN DEL PROBLEMA

A partir de las políticas públicas para favorecer y facilitar el acceso a la educación superior surgieron opciones distintas a la tradicional presencial para iniciar o continuar estudios universitarios (Navarrete-Cazales y Manzanilla-Granados, 2017; Zubieta & Rama, 2015), entre ellas las modalidades a distancia que con el tiempo y el desarrollo tecnológico se fueron desarrollando hasta lo que se conoce en la actualidad como educación en línea (Fernández-Morales y Vallejo-Casarín, 2014).

En ese contexto, se observa a nivel nacional e internacional el crecimiento de universidades públicas y privadas que ofrecen estas opciones de estudio. Así como, un aumento en la matrícula de ingreso a las modalidades referidas (Zubieta y Rama, 2015). Por otro lado, se identifican también serios desafíos relacionados con la permanencia de los estudiantes en sus programas de estudios, con repercusiones en los indicadores de deserción, eficiencia terminal y rentabilidad financiera para el caso de las universidades privadas (Fernández Fassnacht, 2017).

Por su parte, desde la gestión administrativa de estas modalidades, la presión relacionada con la rendición de cuentas sobre estos resultados demanda una comprensión profunda sobre el fenómeno que permita encontrar explicaciones que orienten intervenciones eficaces para abordar esta problemática (Day et al., 2016).

A partir de las ideas presentadas, desde una mirada simplista el problema se enfoca en la decisión que toma un estudiante respecto a continuar o no sus estudios de educación superior. Sin embargo, como todo fenómeno educativo, la deserción de los alumnos que estudian en línea tiene un entramado complejo que es necesario reconocer y comprender (Fonseca y García, 2016). Si bien es cierto que es el estudiante quien toma la decisión, existen una serie de circunstancias, factores y actores interactuando en las situaciones que la desencadenan. En ese sentido, la literatura especializada sobre el fenómeno en cuestión refiere una orientación mayor hacia estudios desde la perspectiva del estudiante (Bean y Eaton, 2001; Berger, 2001; Tinto, 1990), y evidencia poca incorporación de las dinámicas institucionales en el estudio del fenómeno (Fonseca y García, 2016).

De esta forma, es interés para la presente investigación analizar el entramado del fenómeno desde la perspectiva de la institución educativa. Por lo tanto, para reconocer la naturaleza y dimensión del problema, se inicia con un análisis del contexto a nivel local, nacional e internacional desde las instituciones encargadas de la educación; luego se analizan temas relacionados con la masificación de la educación; después, se desarrolla la contextualización desde la construcción teórica del fenómeno; posteriormente se plantea la problematización desde los contextos analizados, y, finalmente, se define el objeto de estudio, los supuestos teóricos, las preguntas y el objetivo general de investigación.

Contextualización de la deserción desde la perspectiva institucional

Organismos internacionales, gobiernos, escuelas y la sociedad civil reconocen la importancia de la educación superior como palanca de desarrollo, al mismo tiempo, como un mecanismo de justicia social, que requiere inversión para fortalecer la oferta,

y un proceso de aseguramiento de la calidad en sus resultados, insumos y procesos (Acosta Silva, 2013; UNESCO, 2017).

En ese sentido, tendencias tales como la masificación, diversificación y privatización de la educación han provocado importantes transformaciones en los sistemas educativos a través del tiempo y en la mayoría de los países. Lo que permitió el cambio de un sistema educativo de elite a uno masivo que favorece el acceso a estudiantes con características diferentes, de esta forma, surgen otras modalidades de estudios distintas a la tradicional presencial para atender la demanda y al mismo tiempo se establecen universidades que ya no dependen solo del estado si no también de fondos privados. A su vez, surge la necesidad de nuevos modelos educativos que presten atención a la diversidad en el tipo de alumnos y modalidades de estudio (Brunner et al., 2021; Cooperman, 2014).

En ese contexto, que los alumnos no abandonen y permanezcan en sus estudios hasta terminar la educación superior se vuelve relevante, ya que tiene alcances en el desarrollo de diferentes ámbitos sociales de manera diferenciada. En los estudiantes, están implicadas las metas ocupacionales y el proyecto de vida personal y familiar; para las instituciones, incide en los indicadores de eficiencia lo cual afecta indirectamente en el presupuesto, prestigio y acceso a fondos financieros; para los gobiernos tiene implícita la necesidad de dar cuenta del impacto del fenómeno en la política educativa, social y económica de cada país, además de ser indicadores vinculados con acuerdos internacionales y de acceso a fondos financieros (Brunner et al., 2021; IESALC, 2006).

Según investigaciones e informes de la UNESCO, la permanencia de estudiantes universitarios es un indicador de eficiencia exigente, los bajos índices son un problema que se presenta en el contexto nacional e internacional, y es uno de los grandes

retos a nivel mundial, por las implicaciones que tiene en el desarrollo social (ANUIES, 2014; UNESCO, 2013).

Sin embargo, a pesar de que los gobiernos han intentado favorecer la equidad y el acceso a la educación superior, promoviendo diversas estrategias, entre las que destacan los sistemas educativos flexibles, con modalidades mixtas y no escolarizadas, han logrado incrementar el ingreso a la educación superior, pero con serios desafíos en la permanencia y culminación de los estudios. Incluso, las modalidades no escolarizadas, enfrentan mayores retos en lo que respecta al abandono escolar de estudiantes. (Acosta Silva, 2013; Fernández Fassnacht, 2017).

Un informe de la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU) presenta el panorama de la educación terciaria en México, en el periodo del curso escolar 2017-2018, en el cual se muestra que, del total de alumnos matriculados en dicho ciclo, solo el 15.3% estudian en una modalidad no escolarizada, de ese porcentaje, el 5.3% estudia en instituciones de educación superior públicas y el 9.9% en instituciones privadas (DGESUI, 2018), como se puede ver en las Tablas 1 y 2.

Tabla 1

Panorama de la educación superior escolarizada en México, ciclo escolar 2017-2018

Regiones	IES públicas		IES Privadas		Total
	No alumnos	%	No alumnos	%	
Centro	921,030	88.42	529,261	72.36	1,450,291
Noreste	381,244	95.94	172,046	79.06	553,290
Noroeste	421,059	93.85	85,798	78.86	506,857
Occidente	509,262	94.36	221,303	72.72	730,565
Sur-Sureste	477,861	90.70	146,539	59.70	624,400
Total	2,710,456		1,154,947		3,865,403

Tabla 2.*Panorama de la educación superior no escolarizada en México, ciclo escolar 2017-2018*

Regiones	IES públicas		IES Privadas		Total
	No alumnos	%	No alumnos	%	
Centro	120,605	11.58	202,150	27.64	322,755
Noreste	16,146	4.06	45,558	20.94	61,704
Noroeste	27,576	6.15	23,004	21.14	50,580
Occidente	30,466	5.64	83,011	27.28	113,477
Sur-Sureste	48,973	9.30	98,900	40.30	147,873
Total	243,766		452,623		696,389

Es interesante notar que los informes de indicadores oficiales sobre la educación superior en México no dan cuenta precisa acerca de la situación de abandono de alumnos que estudian en las modalidades mixtas y no escolarizadas (Pérez Ornelas, 2019).

Por los informes anteriores, se infieren cifras estimadas de este fenómeno en México, por ejemplo, para el curso escolar 2015-2016 la SEP reportó un 6.8% aproximadamente en abandono de la educación superior, en el mismo informe, en el indicador “eficiencia terminal” se registró un valor de 70.6%, lo que representa casi un 30% de alumnos que no lograron terminar sus estudios en el periodo correspondiente en este nivel (SEP, 2016).

Así mismo, para los ciclos 2016-2017, 2017-2018 y 2018-2019, se reportaron cifras de abandono escolar de 7.2, 8.4 y 8.3% respectivamente, por los datos registrados se observa un leve aumento en los porcentajes de abandono por periodo, lo que podría impactar el porcentaje acumulado de abandono y por lo tanto de la eficiencia

terminal. En ninguno de los reportes mencionados se hace diferencia entre modalidades escolarizadas y no escolarizadas (SEP, 2019).

Las imprecisiones en el indicador sobre abandono y la ausencia de datos estadísticos en modalidades no escolarizadas evidencian la necesidad de información en este ramo de la educación. Dada la falta de información sobre las cifras de abandono en modalidades no escolarizadas en México, el análisis de casos particulares puede orientar sobre el estado de este indicador.

En el marco de la observación anterior, un estudio diagnóstico sobre el abandono en el Sistema de la Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM reveló, que el 71% de los alumnos que participaron en la investigación no se encontraba matriculado en algún programa formativo al momento de la encuesta, es decir, habían abandonado los estudios (Pérez Ornelas, 2019). Otro estudio, también del Sistema de la Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM registró, que de las generaciones de 2005 a 2012, 18.3% de los estudiantes matriculados habían logrado un avance de más del 90% de créditos o ya estaban titulados, es decir casi el 82% de esa generación había abandonado o suspendido los estudios (Barrón, 2017).

En otro orden de ideas, en el panorama internacional, las cifras muestran que en América Latina también existen niveles altos de deserción y abandono, en 2010 el porcentaje de abandono fue de 90%, es decir, uno de cada 10 jóvenes de 25 a 29 años había completado cinco años de educación superior (UNESCO, 2013).

Por su parte, el Banco Mundial registra que del total de alumnos matriculados en educación superior en América Latina solo el 50% logra terminar sus estudios universitarios (Ferreyra et al., 2017). De acuerdo con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la educación a distancia

también presenta altas tasas de abandono (Ferreyra et al., 2017). En Colombia, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), indica un 42% de deserción (Castro Peralta y Rodríguez Mora, 2016; OECD, 2017).

En otras regiones del mundo el panorama no es diferente, en los Estados Unidos, la tasa de deserción general para estudiantes universitarios de pregrado es del 40%, con aproximadamente el 30% de estudiantes de primer año que abandonan la universidad (Bustamante, 2019).

Por otro lado, las tasas de finalización y éxito de los estudiantes de educación superior matriculados en cursos en línea siguen siendo más bajas que para los estudiantes en cursos presenciales, en algunos casos, los índices de retención son de apenas 20% con tasas de abandono de hasta seis a siete veces más en cursos en línea que en cursos presenciales (Bustamante, 2019).

Finalmente, el Banco Mundial, puntualizó que el fenómeno de la deserción es uno de los grandes retos a nivel mundial (ANUIES, 2014). Las tasas de abandono entre 75% o más varían significativamente entre países como México, Arabia Saudita y Turquía; mientras que en países como Australia, Dinamarca, Islandia, Polonia y el Reino Unido se presentan tasas entre 50% o menos (OECD, 2012).

No se encontró información específica del indicador sobre abandono en modalidades no escolarizadas o educación a distancia o en línea, como se le conoce en regiones de Europa, Asia y Norteamérica. En la Tabla 3 se presenta un análisis comparativo con los datos referidos en los párrafos previos, lo que permite tener un panorama básico de la situación del fenómeno en distintas regiones del mundo, de acuerdo con cifras reportadas por distintas fuentes interesadas en la problemática. Se destaca la escasa información sobre el tema para las modalidades no escolarizadas.

Tabla 3*Panorama de abandono o suspensión de estudios universitarios en algunas regiones del mundo*

País/región	Periodo	Abandono o suspensión del proyecto	
		Modalidad escolarizada	Modalidad no escolarizada
México - (DGESU)	2018-2019	30%	Sin dato
México – Sistema de la Universidad Abierta y a Distancia de la UNAM	- 2019		71%
	- 2012		82%
América Latina – UNESCO	- 2010	90%	Sin dato
	- 2017	50%	Sin dato
Colombia - Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD	- 2017		42%
Estados Unidos - diversos autores	- 2016	40%	Sin dato
	- 2019		80%
Arabia Saudita y Turquía – OCDE	- 2012	70%	Sin dato
Australia, Dinamarca, Islandia, Polonia y el Reino Unido – OCDE	- 2012	50%	Sin dato

En suma, desde el contexto nacional e internacional de las instituciones responsables de la educación (gubernamentales o no) se analiza el fenómeno de la deserción y la permanencia de los estudiantes, solo en términos de indicadores numéricos como porcentajes de abandono y eficiencia terminal en cada ciclo escolar, que dan cuenta del número de estudiantes que se fueron saliendo en el camino sin concluir sus estudios universitarios. Es decir, desde este plano solo se dimensiona la problemática en términos cuantitativos descriptivos, pero no explicativos sobre la complejidad de dicho fenómeno. Además, se destaca la escasa información sobre la problemática en cuestión para las modalidades no escolarizadas como la educación en línea.

A partir del análisis institucional presentado hasta aquí, se aprecian dos caras de la problemática, por un lado, la deserción o abandono que refieren la no continuidad en los estudios, por el otro, la permanencia, que indica la continuidad.

Temas relacionados con la masificación de la educación

En este apartado se abordan temas contextuales que le abonan complejidad a la problemática de la deserción y la permanencia de los alumnos universitarios, como son: la diversidad de estudiantes, diversificación en modalidades de estudio y tipos de instituciones de educación. Estos temas se desarrollarán en el orden presentando.

Diversidad de estudiantes

A consecuencia de la transformación de un sistema de educación superior de élite que se caracterizaba por recibir estudiantes blancos, urbanos, de familias con altos ingresos y recién egresados del nivel educativo medio, a uno masivo que incentiva el acceso a la universidad de estudiantes con características diferenciadas incluidos grupos que se consideran minorías, se observa un incremento en el ingreso de alumnas, estudiantes de tiempo parcial, trabajadores, alumnos a distancia, con diversidad racial, estudiantes con discapacidades, entre otros (Rama, 2006).

En el contexto de los nuevos alumnos que ingresan a la universidad, la literatura especializada define el perfil de estudiantes "no tradicionales" como alumnos con in-

dependencia financiera, tienen uno o más dependientes, retrasan su ingreso a la universidad, asisten a la escuela a tiempo parcial, y tienen un empleo a medio tiempo o completo (Radford et al., 2015).

Este tipo de alumnos buscan programas que sean accesibles, flexibles y útiles. Las ofertas en modalidades de estudio en línea son una buena opción para el perfil de alumnos no tradicionales, ya que ofrece una mayor accesibilidad y flexibilidad en carga académica y horarios que se adaptan a las diversas necesidades de esta creciente población estudiantil (Fernández-Morales y Vallejo-Casarín, 2014).

En comparación con estudiantes tradicionales, los no tradicionales tienen necesidades y características únicas en el contexto del aprendizaje. Vu, Cao, Vu, y Cepero (2014) sugieren que este tipo de alumnos se caracterizan por su capacidad de participar en el aprendizaje auto dirigido, son más independientes, autónomos, autosuficientes y con una orientación al logro de metas; sus horarios varían ampliamente; tienen una variedad de experiencias de vida y de trabajo; pueden aprender mejor cuando el nuevo conocimiento se integra en los contextos de la vida real y poseen una fuerte voluntad de aprender con el fin de resolver problemas importantes en sus vidas.

El perfil de los estudiantes universitarios que accede a las modalidades de estudio en línea es diferente al estudiante tradicional, en ese contexto, surge la pregunta ¿Los modelos educativos para estas modalidades contemplan esas diferencias en los procesos de guiar y dirigir las experiencias de aprendizaje?

Además, este tipo de estudiantes trae consigo nuevas realidades en el fenómeno de la deserción/permanencia, en ese sentido vale la pena preguntarse ¿Cómo

el perfil de los estudiantes no tradicionales impacta la decisión de continuar o no en su formación universitaria hasta alcanzar un título?

Diversificación en modalidad de estudio

De la misma forma, el crecimiento en el acceso a la educación superior origina cambios en la oferta de modalidades de estudio, así, surgen las opciones a distancia y aquellas que incorporan las tecnologías de información y comunicación a la educación para suplir la demanda de la sociedad (Cabero, 2006; Fernández-Morales y Vallejo-Casarín, 2014; Rama, 2006).

En México desde hace varios años se han hecho esfuerzos en desarrollar bases conceptuales que permitan regular la educación a distancia. En esa línea se han propuesto dos acercamientos, a) como sistema educativo, que representa la forma en que se interrelacionan sus elementos para responder a las distintas circunstancias de coincidencia en tiempo y espacio entre los estudiantes y la institución; y b) como modalidad educativa, entendida como el modo de operación de un programa académico desde la intervención docente, calendarización de actividades y trayectoria curricular del programa (Zubieta García y Rama Vitale, 2015).

A partir de esta distinción, en México los sistemas educativos se clasifican en: a) sistema de educación presencial, b) sistema de educación a distancia, y c) sistema de educación semipresencial. Por otro lado, las modalidades se agrupan de la siguiente manera: a) modalidad escolarizada, b) modalidad no escolarizada, y c) modalidad mixta o semi escolarizada (Zubieta García y Rama Vitale, 2015).

Sin embargo, a pesar del esfuerzo por desarrollar una base conceptual, la introducción de las tecnologías de la información y comunicación al campo educativo da lugar a la evolución significativa de la educación a distancia, lo que provoca una variedad de términos para nombrarla, así en la revisión de la literatura se encuentran conceptos tales como educación virtual (Silvio, 2004; Turpo Gebera, 2013), formación basada en la red (Cabero, 2006), *e-learning* o educación en línea (García-Peñalvo y Seoane Pardo, 2015), entre otros. Por tal razón, en esta investigación para referirse a la educación a distancia mediada por tecnologías de la información y comunicación se le llamará educación en línea.

En los últimos años, a partir de la integración de internet a la educación, se ha incrementado la modalidad de estudios en línea como opción, ya que permite a los actores del proceso educativo interactuar de manera sincrónica y asincrónica, además de tener acceso a los contenidos y actividades de los cursos desde cualquier lugar y en cualquier momento. De esta forma, los estudiantes encuentran flexibilidad en el manejo de su tiempo (Fernández-Morales y Vallejo-Casarín, 2014).

No obstante, a pesar de las oportunidades que ofrece la educación en línea para favorecer el acceso a la educación superior y obtener un título universitario, esta modalidad presenta serios desafíos en el tema de la deserción/permanencia, ya que registran tasas de permanencia más bajas que las modalidades presenciales, como se puede apreciar en apartados previos en los que se muestran datos de informes institucionales (Barrón, 2017; Berger et al., 2005; Bustamante, 2019; Fernández Fassnacht, 2017; Ferreyra et al., 2017; OECD, 2012; OECD, 2017). En esta línea de ideas, surge el interés por comprender cómo esta modalidad de estudio impacta el fenómeno de la deserción/permanencia.

Tipos de instituciones de educación superior

El número y los tipos de instituciones que componen los sistemas de educación superior también han cambiado con el tiempo, lo que ha dado como resultado una categorización amplia, contemporánea, diversificada y compleja (Berger et al., 2005), que se aborda en los siguientes apartados.

En América Latina se encuentran instituciones de tipo estatales y privadas, que pueden ser religiosas y no religiosas, con y sin fines de lucro, dependientes o no de los subsidios institucionales estatales. Además, también pueden diferenciarse de acuerdo con su forma de financiamiento, tamaño, misión, tipo de alumnado, forma de organización, estilo de gestión, reputación, internacionalización, si son instituciones de docencia o investigación, entre otras (Brunner et al., 2021; Schwartzman, 2020).

En cuanto a las instituciones privadas, pueden adoptar cualquiera de los tipos mencionados en el párrafo previo y representan opciones para la creciente demanda. El concepto de privatización, se refiere entre otros asuntos, a las fuentes que financian a las instituciones de educación superior, ya sea por concepto de pago de colegiaturas de los estudiantes o bien por contribuciones que provienen del sector privado, incluyendo donaciones filantrópicas (Brunner et al., 2021; Brunner et al., 2016).

En el caso de América Latina, las instituciones de educación superior privadas representan alrededor de la mitad de la matrícula regional (Brunner et al., 2021). Para México, según los datos de DGESUI durante el curso escolar 2017-2018, la matrícula en modalidades presenciales de instituciones privadas representó un 30% del total de

alumnos registrados, mientras que para las modalidades no escolarizadas ofrecidas por el sector privado la matrícula fue del 65% (DGESUI, 2018), a partir de estos datos, se puede inferir que las instituciones privadas tienen una oferta educativa mayor en cuanto a modalidades en línea se refiere.

En ese sentido, el continuo aumento de la competencia entre instituciones privadas por un mayor número de alumnos hará que el fenómeno de la deserción/permanencia sea relevante, no solo por el tema del desarrollo social, también por la sustentabilidad financiera de la institución.

En suma, las tendencias globales de la diversificación y privatización en instituciones de educación superior demandan modelos educativos que presten atención a la diversidad en tipo de alumnos y modalidades de estudio. Además, desde la privatización existe preocupación debido a la competencia por financiamiento y la presión para cumplir con requisitos de calidad.

En ese orden de ideas, se vuelve relevante el tema de la deserción/permanencia de los estudiantes en su formación universitaria, no solo por temas éticos y sociales, también, para asegurar la sustentabilidad financiera de las instituciones educativas y su viabilidad a largo plazo. Lo anterior le abona al entramado ya complejo del fenómeno en cuestión.

Contextualización de la deserción desde la construcción teórica

Desde hace varias décadas se han desarrollado diversas perspectivas teóricas para explicar el fenómeno de la salida de los estudiantes de la universidad, este ha sido un tema de gran interés para educadores e investigadores.

A continuación, se presenta un análisis organizado en los siguientes temas:

a) construcción teórica a lo largo de la historia, que permite identificar las bases conceptuales sobre las que se ha tejido la teoría del fenómeno de la deserción/permanencia; b) definición de los modelos teóricos principales; y, c) clasificación de los enfoques teóricos desde los que se aborda la problemática en cuestión.

Construcción teórica a lo largo de la historia

El fenómeno de la deserción/permanencia hasta ahora descrito ha sido una preocupación desde el establecimiento del sistema de educación formal, desde el año 1600, según lo documentan registros históricos referidos en distintas investigaciones consultadas (Berger et al., 2005). Sin embargo, los modelos teóricos comienzan a desarrollarse a principios de la década de 1970. En la literatura especializada se encuentra que los estudios del fenómeno se pueden organizar cronológicamente para su análisis en nueve eras (Habley, 2012; Seidman, 2005; Tinto, 1982). A través de las cuales es posible identificar el *momentum* del desarrollo teórico, es decir, el movimiento en cuanto a estudios científicos realizados sobre el fenómeno en una época específica.

Identificar el *momentum* del desarrollo teórico posibilita un análisis sobre la base conceptual que se fue tejiendo a lo largo de los años, y aunque la mayoría de las investigaciones sobre la problemática en cuestión se realizaron en el contexto europeo y norteamericano, sus aportes han sido referencia en cuanto al marco conceptual para la investigación empírica en distintas regiones del mundo. La Tabla 4 presenta información detallada sobre este desarrollo.

Tabla 4*Eras de desarrollo de los estudios de deserción/permanencia*

Eras de desarrollo	Periodos	<i>Momentum</i>
Prehistoria de Retención	1600s-media-dos de 1800s	<ul style="list-style-type: none"> - Pocos estudiantes asistiendo a las universidades sin interés de obtener un grado académico. - El concepto de retención no existía.
Evolucio-nando hacia la retención	Mediados de los 1800s-1900	<ul style="list-style-type: none"> - Incremento en el número de colegios y estudiantes. - Se comienza a percibir la problemática del abandono.
Desarrollos tempranos	1900-1950	<ul style="list-style-type: none"> - Crecimiento y estabilidad de las instituciones. - Aprecio por la obtención de un grado académico. - Los antecedentes de retención emergen a partir del crecimiento. - El primer estudio formal se realizó en 1930 por John McNeely.
Tratar con la expansión	Década de 1950	<ul style="list-style-type: none"> - Aparecen nuevos tipos de instituciones. - El concepto de retención comienza a ser relevante. - Los primeros acercamientos se enfocaron en la comprensión de patrones de fallas académicas.
Prevención de abandono escolar	Años 60	<ul style="list-style-type: none"> - Incremento en la matrícula y se diversifican los tipos de estudiantes. - Se comienza a explorar el rol de las características afectivas y los contextos sociales en la retención. - Investigaciones con enfoques psicológicos centradas en características individuales de los estudiantes como las razones de la persistencia.
Construyendo teorías	Década de 1970	<ul style="list-style-type: none"> - La retención es un tema común entre las universidades. - Se construyeron las bases teóricas, el modelo sociológico de Sapdy (1971), y la teoría interaccionalista sobre la deserción de Tinto (1975), son los estudios más representativos de esta era. - Se exploran los enfoques sociológicos para nuevas investigaciones.
Gestión de la matrícula	Década de 1980	<ul style="list-style-type: none"> - Surge el concepto de gestión de la matrícula para influir en la inscripción y persistencia de los estudiantes. - Inicia la investigación institucional. - El modelo de Bean (1980, 1983), ofrece una nueva perspectiva teórica. - Los estudios de retención se diversifican en términos de tipos de estudiantes e instituciones.
Ampliando horizontes	Década de 1990	<ul style="list-style-type: none"> - Incremento de evidencia empírica relacionada con la teoría de Tinto (1975). - Se analiza el papel de las finanzas en la retención. - Surgen críticas cuestionando bases teóricas sobre el supuesto de un solo tipo de estudiantes. - Aparece el concepto de persistencia y se reconoce como distinto a la retención.
Principios del siglo XXI	Tendencias actuales y futuras	<ul style="list-style-type: none"> - La retención se utiliza como un indicador clave de la efectividad institucional. - Se cuestiona la aplicabilidad de los modelos de retención convencionales entre los grupos con poca representación. - Surge el problema de la retención en modalidades no convencionales. - Se necesita más investigación sobre cómo el aprendizaje en línea impacta la persistencia.

Fuente: Adaptada de Berger (2005). Sección Momentum elaboración propia

De este modo, se cuentan 80 años de investigación sobre el fenómeno, en los que se identifican diferentes conceptos para nombrarlo que han cambiado con el paso del tiempo, tales como: “mortalidad de estudiantes” (Aljohani, 2016; Berger et al., 2005); “abandono de la universidad” (Gekoski & Schwartz, 1961; McNeely, 1938); “deserción estudiantil” (Spady, 1971; Summerskill, 1962; Tinto, 1975); “retención universitaria” (Panos y Astin, 1967; Pantages y Creedon, 1978; Sexton, 1965); y “persistencia del estudiante” (Berger, 2001; Braxton y Mundy, 2001; Iffert, 1957; Tinto, 1990), entre otros.

Sobre el asunto, se puede decir que, los términos mencionados están estrechamente relacionados, pero, no son sinónimos; cada uno representa un concepto clave con mayor énfasis en alguna de las caras de la problemática y describe una perspectiva o enfoque interpretativo del estado en la continuidad de los estudios, tal como se muestra a continuación: 1) deserción, se refiere a un estudiante que no se reinscribe en una institución en semestres consecutivos; 2) abandono, describe a un estudiante cuyo objetivo educativo inicial era completar al menos una licenciatura, pero no lo hizo; 3) persistencia o permanencia, se refiere a la intención y acción de un estudiante de permanecer dentro del sistema de educación superior desde el comienzo hasta el final del grado; 4) retención, es la habilidad de una institución para retener a un estudiante desde la admisión hasta la graduación (Berger, 2001; Berger y Milem, 1999).

En una reflexión sobre la base de las ideas anteriores, se identifica un elemento de tensión, en las definiciones conceptuales que propone Berger (2005), por un lado, tres de ellas se conciben desde el estudiante, a saber, deserción, abandono y permanencia, por otro, la retención se conceptualiza desde la dinámica de la institución educativa. si los términos están estrechamente relacionados, como el mismo autor afirma ¿Cómo se puede integrar esta idea en un solo concepto?

Por otro lado, un estudio en América Latina y el Caribe, encontró información sobre conceptos centrales utilizados en estudios del fenómeno, el término más frecuente que lo describe es la deserción (64%), seguido de retención (14%) y permanencia (13%), que comienzan a aparecer con mayor frecuencia en los estudios recientes, le siguen evasión (6%) y abandono (3%), respectivamente. Además, se identificó que, no existe consenso a la hora de etiquetar y nombrar el fenómeno. Incluso en un mismo estudio se puede observar el uso indistinto de términos para nombrar la problemática desde alguna de sus caras, como concepto central (Munizaga Mellado et al., 2018).

En suma, del recuento histórico de la investigación del fenómeno en cuestión se puede concluir que cada etapa de desarrollo fue sumando la realidad del momento a la construcción teórica, en ese sentido, se destacan los desafíos para la investigación en la época actual relacionados con tendencias globales que suman complejidad a la problemática, los cuales son: la retención como un indicador clave de la efectividad institucional, el cuestionamiento sobre la aplicabilidad de los modelos de retención convencionales entre los grupos con poca representación, por ejemplo, los alumnos no tradicionales. Además, el problema de la retención en modalidades no convencionales, así como, la necesidad de más investigación sobre cómo el aprendizaje en línea impacta la persistencia de los estudiantes hasta terminar sus estudios universitarios.

Por otro lado, identificar las formas de nombrar el fenómeno evidencia las distintas perspectivas desde donde se puede observar, si el estudio se orienta a un solo enfoque, ya sea deserción, abandono, persistencia o retención, es posible que esta situación no permita reconocer en su justa medida el modo en que se presenta y reproduce el fenómeno. En ese contexto, surge la pregunta

¿Cómo podría nombrarse este mismo fenómeno si se intentaran reconocer las diferentes caras y perspectivas de la problemática en un solo concepto?

Clasificación de los enfoques teóricos

De acuerdo con la literatura especializada del fenómeno en cuestión, las teorías se pueden agrupar en las siguientes categorías, a) psicológicas, b) sociológicas, c) económicas, d) organizacionales, y, e) los enfoques interaccionistas (Berger et al., 2005; Himmel, 2018).

En ese orden de ideas, los enfoques psicológicos se centran en rasgos de personalidad, incorporan variables individuales, características y atributos del estudiante, destacan los modelos de Fishbein y Ajzen (1975), que sustentan la decisión que se ve influida por las conductas previas; el modelo de Attinasi (1989) incorporó las percepciones al proceso de decisión; y Ethington (1990) agrega a la explicación del fenómeno las conductas de logro como la perseverancia, la elección y el desempeño (Braxton y Mundy, 2001; Ethington, 1990; Himmel, 2018).

Por otro lado, los enfoques sociológicos, enfatizan la influencia de factores externos al individuo, el modelo de Spady (1971) por ejemplo, destaca en este enfoque y sugiere que la deserción es el resultado de la falta de integración en el entorno de la educación superior (Attinasi, 1989; Ethington, 1990; Fishbein y Ajzen, 1975; Himmel, 2018).

Los enfoques económicos, plantean una relación de costo-beneficio, cuando los costos asociados a los estudios universitarios y los beneficios sociales y económicos que reporta estudiar y obtener un grado académico son percibidos como mayores que los derivados de otras actividades, por ejemplo, en el caso de un trabajo no profesional remunerado los estudiantes optan por permanecer.

En esta misma línea están los enfoques orientados a los subsidios que se dan a los estudiantes, estos enfoques sugieren que los subsidios procuran equiparar a los alumnos en su capacidad de pago e incrementar la apreciación de los beneficios derivados de la educación universitaria (Himmel, 2018). En esta categoría se encuentran el Modelo Integrado de las Teoría de Tinto y Bean, de Cabrera et al., 1993; y el Modelo Nexa Financiero entre la Elección Universitaria y la Persistencia que integra la necesidad del estudiante de apoyo financiero (Paulsen y St. John, 1997).

Otro enfoque es el organizacional, que considera las características de la educación superior en cuanto a los servicios que le ofrece al estudiante, calidad de la docencia y experiencias en las aulas de clase; el modelo que destaca es el de Braxton, et al., (2000), así como, el de Paulsen y St. John (1997).

Por último, para los enfoques interaccionistas, que consideran aspectos psicológicos y sociológicos, la interacción se observa entre el estudiante como individuo y la institución como una organización, destacando particularmente el significado que cada estudiante le atribuye a su relación con las dimensiones formales e informales de la institución.

Destacan en esta categoría el modelo de Tinto (Braxton et al., 2000), que enfatiza la adaptación a la institución y viceversa; además, están los modelos de Bean, estos sostienen que la satisfacción del estudiante con su proceso formativo influye en las intenciones de continuar o abandonar, así mismo, los factores externos a la institución y los factores no cognitivos tienen también un peso en las decisiones de permanecer o no en los estudios universitarios (Bean, 1980, 1982; Bean y Metzner 1985).

En síntesis, el recorrido por los enfoques psicológicos, sociológicos, económicos y organizacionales desde donde se ha estudiado el fenómeno en cuestión, aporta el reconocimiento de diversos factores involucrados en la problemática que se explican desde las distintas perspectivas disciplinares.

Sin embargo, a pesar del reconocimiento referido cada enfoque presenta una visión parcial del fenómeno a partir del foco de la disciplina. Excepto el enfoque organizacional que considera aspectos psicológicos y sociológicos en la interacción que se observa entre el estudiante como individuo y la institución como una organización lo que permite observar de manera articulada múltiples aristas de la deserción y o permanencia, a saber, factores y actores interactuando al mismo tiempo, así como, disciplinas que intentan explicar ese recorte del fenómeno.

Definición de los modelos teóricos principales

Aun cuando la investigación del fenómeno es muy amplia y se han identificado variables significativamente relacionadas con la deserción de estudiantes (Arbelo-Marrero y Milacci, 2016; Bean y Metzner, 1985; Cabrera et al., 1993; Castaño et al., 2008; Tinto, 1975, 1982), son relativamente pocos los modelos conceptuales que se destacan, en la siguiente sección se analizan de manera detallada los que aparecen con mayor frecuencia en la revisión de la literatura especializada.

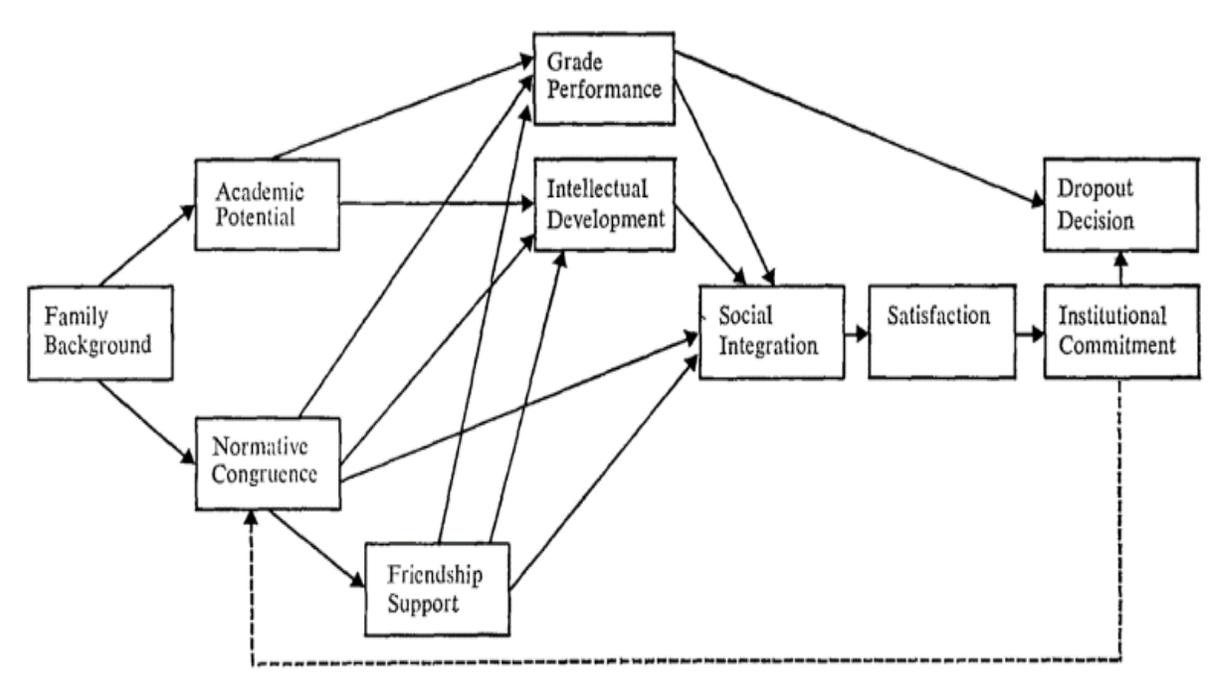
El primer modelo teórico es el modelo sociológico explicativo del proceso de deserción de Spady (1971). Constituye el primer modelo teórico en regla que se registra en la literatura. Para explicar el proceso de deserción de pregrado considera a la universidad como un sistema social y la decisión de abandonarlo como el resultado de

un complejo proceso social que incluye: antecedentes familiares y educativos, potencial académico, congruencia normativa, apoyo de amistades, desarrollo intelectual, rendimiento académico, integración social, satisfacción y compromiso institucional (Spady, 1971).

En esencia, como se describe en la Figura 1, este modelo considera que cada estudiante ingresa a la universidad con un patrón definido de disposiciones, intereses, expectativas, metas y valores, los cuales son moldeados por los antecedentes familiares de los alumnos, así como, de las experiencias del nivel de estudios previo al universitario. Asume que estas experiencias y atributos pueden influir en su capacidad general para adaptarse a las influencias y presiones que encuentra en la universidad (Spady, 1971).

Figura 1

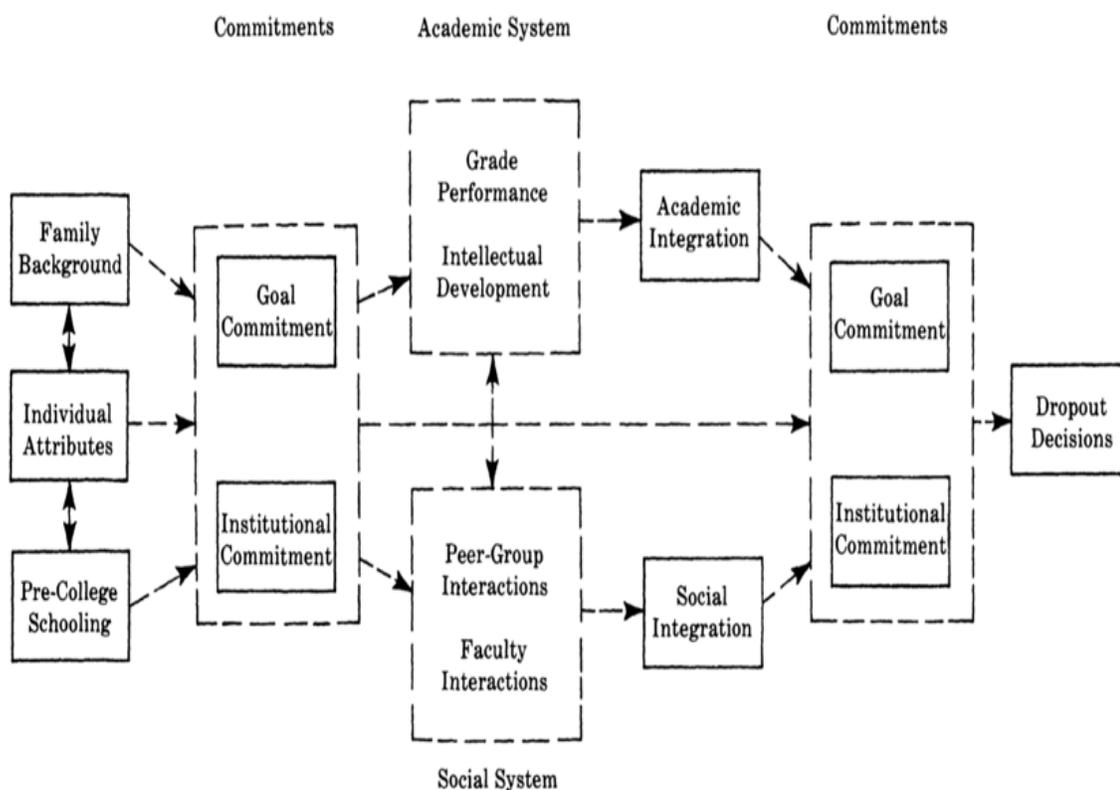
Modelo teórico basado en el proceso de deserción de pregrado, Spady, 1971



Otro modelo representativo es el modelo teórico de deserción de Tinto (1975), el cual sostiene que el problema de la deserción se puede ver como un proceso longitudinal de interacciones entre el individuo y los sistemas académicos y sociales de la universidad, en donde, la experiencia de integración del estudiante a estos sistemas (normativa y estructural), modifican continuamente sus objetivos y compromisos, de manera que conducen a la persistencia y/o a diversas formas de abandono escolar (Tinto, 1975). Los detalles del modelo se pueden ver en la Figura 2.

Figura 2

Esquema conceptual de la teoría de Tinto, 1975



De acuerdo con la revisión de la literatura, el modelo de Tinto ha sido el más utilizado como marco de referencia en las investigaciones del fenómeno, desde su publicación hasta la fecha (Berger et al., 2005). Sin embargo, el autor identifica, años después, los siguientes vacíos en su propio modelo: 1) el foco de atención está en la decisión del estudiante y no considera la responsabilidad que la institución también tiene en el abandono; 2) el modelo no aborda el rol de las finanzas en el fenómeno de deserción/persistencia; 3) no hace una distinción adecuada entre la transferencia de una universidad a otra y el abandono de la educación superior; 4) falla en resaltar diferencias en tipo de carrera, género, raza, estatus social; 5) no considera el grado en que varía el comportamiento del abandono de acuerdo con diversos modelos académicos y formas de organización de la institución (Berger et al., 2005).

Es interesante notar, a partir de las reflexiones del propio autor, cómo sus argumentos evidencian un fenómeno complejo, a pesar de ello, su modelo lo aborda como un sistema lineal, con una sola salida, esta es, la deserción.

Un modelo más, es el Modelo de Contacto Informal entre Estudiantes y Profesores de Pascarella (1980), el cual plantea relaciones positivas entre la cantidad de interacción informal alumno - profesor y la retención, especialmente en el primer año. Por otro lado, su modelo sostiene que la calidad del contacto informal entre estudiantes, profesorado y personal no docente se ve influida por una variedad de factores que incluyen: las diferencias de los estudiantes al ingresar, la cultura del profesorado y las experiencias en el aula; así mismo, la cultura de pares y el tamaño de la institución (Pascarella, 1980).

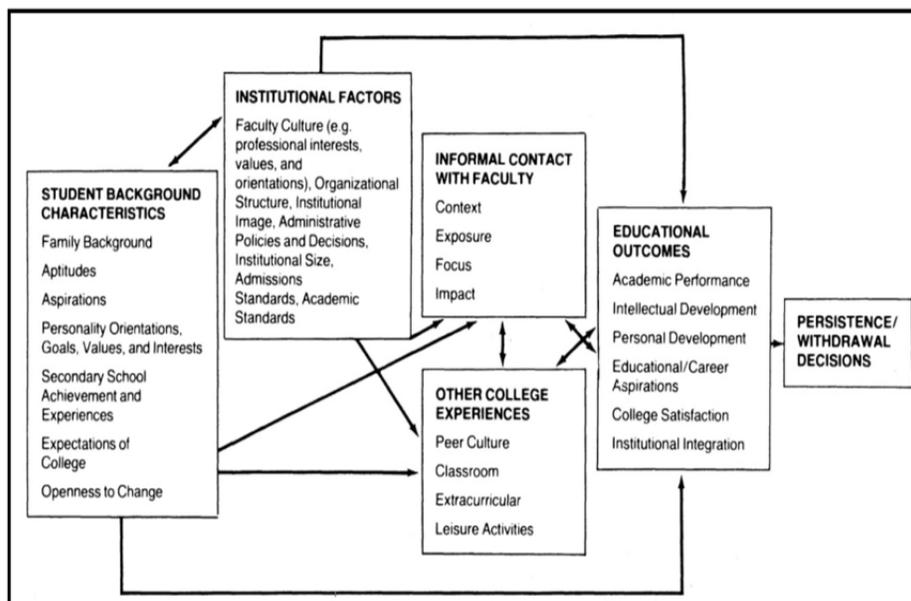
Sin embargo, aunque el modelo tomó en cuenta la experiencia universitaria y otros factores institucionales, enfatizó el papel de las diferencias individuales de los

estudiantes, tales como la personalidad, habilidades, aspiraciones educativas y profesionales de los estudiantes, el logro y las experiencias previas, así como, familias y ambientes del hogar.

Además, el autor argumentó que hay diferentes formas de interacción entre estudiantes y profesores que tienen diferentes niveles de influencia. Así mismo, plantea que la influencia más positiva proviene de las interacciones que extienden el contenido intelectual del programa de estudio a contextos informales fuera del aula (Pascarella, 1980). El modelo en detalle se puede ver en la Figura 3.

Figura 3

Modelo de contacto informal estudiante - Profesorado de Pascarella, 1980



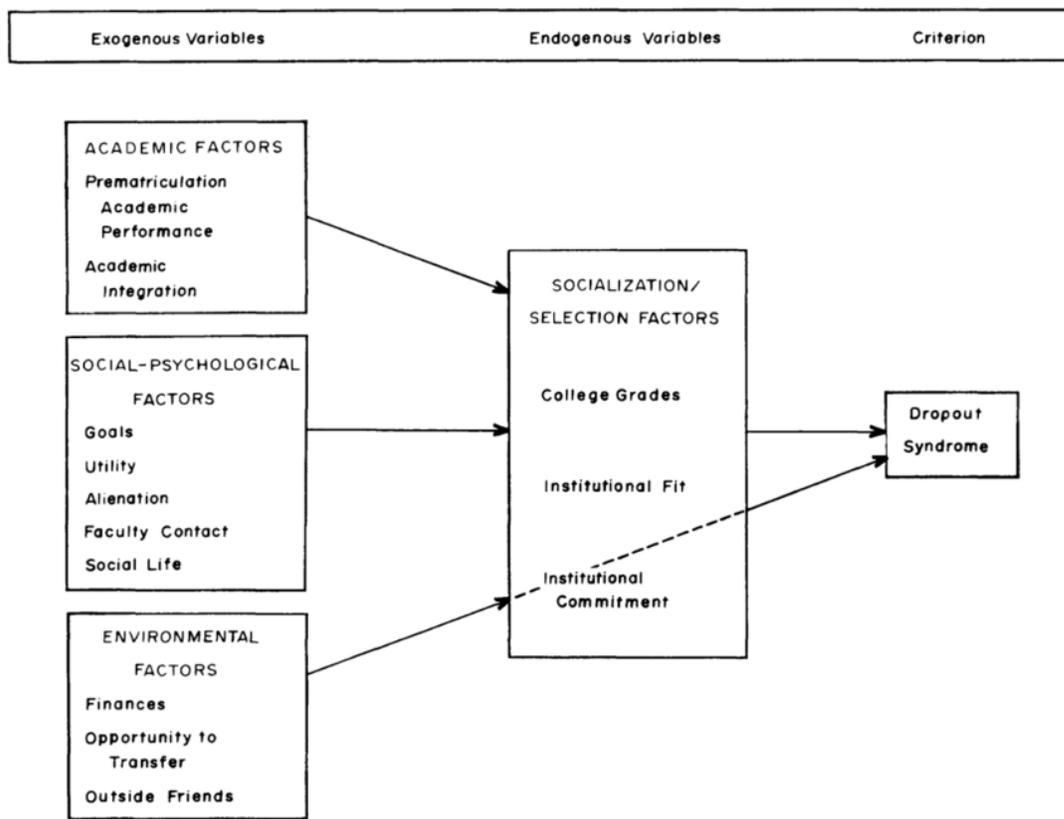
En este caso, se puede advertir un sistema lineal, para un fenómeno complejo, sin embargo, Pascarella ya reconoce dos salidas, una es la persistencia y la otra el

abandono. En el caso de Tinto, en su estudio se advierten referencias al fenómeno utilizando los diferentes conceptos, estos son, retención, persistencia y abandono.

Adicional, se presenta el Modelo Conceptual de los Factores que afectan el Síndrome de Deserción escolar (una combinación de la intención de irse, la discusión sobre el abandono y la deserción real). El modelo, sugiere que los factores académicos, socio psicológicos y ambientales influyen en: el logro académico, la integración institucional y, el compromiso institucional (factores del proceso de socialización/selección); y éstos a su vez, influyen en lo que Bean (1985) llama el síndrome de deserción (Bean y Metzner, 1985). Los detalles de este modelo se describen en la Figura 4.

Figura 4

Modelo conceptual del síndrome de deserción de Bean, 1985



Al igual que en los modelos de los autores analizados previamente, en los modelos de Bean se reconoce la complejidad del fenómeno al introducir teorías organizacionales en su modelo, no obstante, llama la atención que, a pesar de ello, sigue proponiendo sistemas lineales, con una sola salida, la deserción, en el caso de Bean, es consistente en nombrar al fenómeno a través de un solo término, la deserción.

Finalmente, se abordan las teorías desarrolladas de 1990 a la fecha. En la década de 1990 se reconoce que la persistencia y la retención son conceptos distintos, cada vez más, los académicos e investigadores reconocían el éxito de los estudiantes como la capacidad de persistir hasta completar un grado académico en la universidad (Berger, 2005).

También hubo un nuevo énfasis en los aspectos académicos, como el aprendizaje de los estudiantes. Estas tendencias enfatizaron la superposición entre la participación en las esferas académicas y sociales del campus en lugar de centrarse en ellas como fuentes separadas de influencia en el fenómeno de estudio (Cabrera et al., 1993).

Estudios posteriores continuaron la búsqueda de otros factores explicativos que podrían ayudar a resolver el problema de la deserción/persistencia. Otro aporte importante a la teoría en esta década fue el papel de los asuntos financieros y su relación con la deserción, esta dimensión comenzó a recibir más atención como campo de estudio.

Entre las propuesta teóricas se encuentran el Modelo Integrado de Tinto y Bean, así como, el Modelo-Nexo financiero entre elección universitaria y persistencia, (Cabrera et al., 1992; Paulsen y St. John, 1997; St. John y Asker, 2003). Ambos modelos se representan gráficamente en las Figuras 5 y 6.

Figura 5

Modelo Integrado de Tinto y Bean de Cabrera et al., 1993

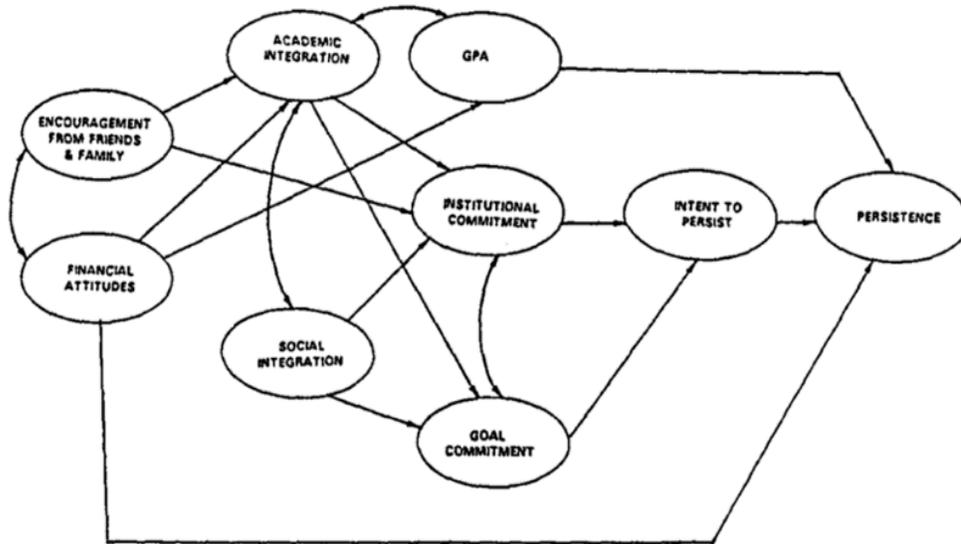
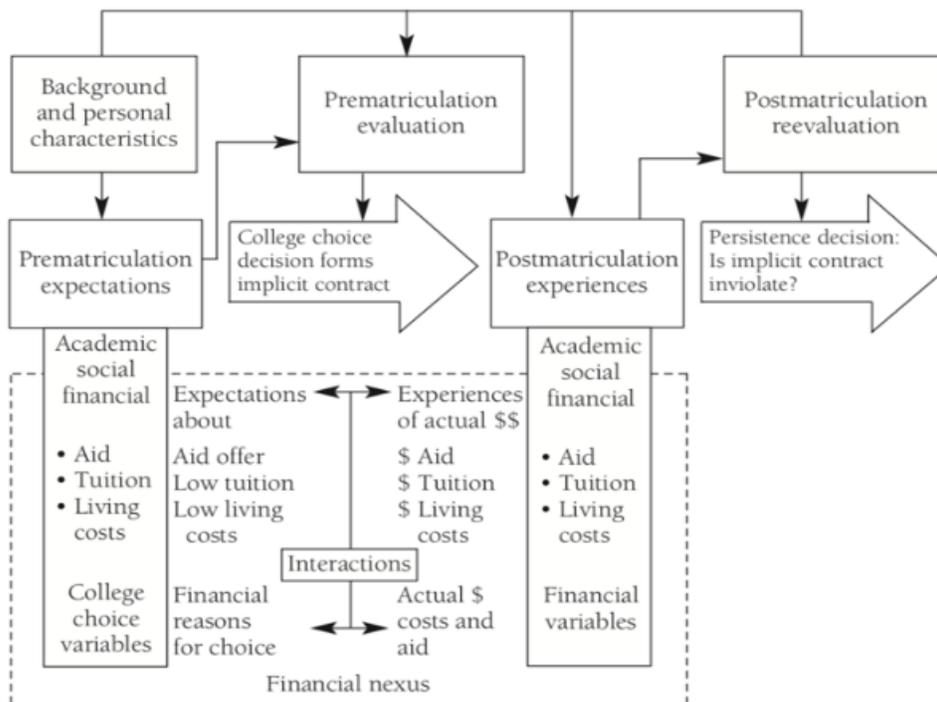


Figura 6

Modelo-Nexo financiero entre elección universitaria y persistencia Paulsen y St. John, 1997



En suma, el recorrido por los principales modelos teóricos que abordan el fenómeno estudiado muestra como a lo largo del tiempo se va ampliando la concepción de la complejidad del fenómeno al identificar diferentes factores asociados a la problemática, tales como: factores personales del estudiante, factores asociados a sus antecedentes familiares y académicos, así como, factores económicos y financieros también del estudiante. Por otro lado, se observa poco reconocimiento de factores relacionados con la dinámica institucional.

En esa línea de ideas, se identifica una perspectiva de análisis mayormente centrada en el estudiante, con poca consideración a la participación que otros actores tienen en la problemática, por ejemplo la institución educativa, lo anterior se observa en que los factores asociados a esta decisión son mayormente externos a la institución, por ejemplo, factores psicológicos del estudiante como la personalidad y las metas (Bean, 1985; Pascarella y Chapman, 1983; Tinto, 1975) y factores ambientales como el contexto familiar y financiero del estudiante (Bean, 1985; Cabrera et al., 1993; Pascarella y Chapman, 1983; Paulsen y St. John, 1997).

En cuanto a factores relacionados con la institución, el enfoque ha sido mayormente en el rendimiento escolar del estudiante y su integración al ambiente universitario (Bean, 1985; Braxton et al., 2000; Cabrera et al., 1993; Tinto, 1975). Con poca consideración a los factores relacionados con el proceso educativo o los servicios de apoyo que ofrece la institución.

Problematización desde los contextos institucionales y teóricos

En este apartado, se presenta una serie de conclusiones a partir del análisis de los contextos institucionales y teóricos que permiten identificar vacíos o tensiones en

el estudio del fenómeno y que dan lugar a la definición del objeto de estudio de la presente investigación.

En esa línea de ideas, desde el contexto institucional se dimensiona el fenómeno solo en términos cuantitativos descriptivos, con escasa información sobre el tema para las modalidades en línea. Tal hecho podría evidenciar dos asuntos relevantes a considerar, por un lado, poca vinculación entre las instituciones, gubernamentales o no, encargadas de la educación y la producción científica sobre el fenómeno. Por el otro, un área de oportunidad en el desarrollo de estudios explicativos que aborden la complejidad de la problemática tanto en modalidades tradicionales como en línea.

Por su parte, las tendencias derivadas por la masificación de la educación le abonan complejidad al fenómeno de la deserción al sumar aspectos tales como: la necesidad de modelos educativos que presten atención a la diversificación en tipo de alumnos y modalidades de estudio en línea. Así como, las exigencias en los requisitos de calidad y la sustentabilidad financiera relacionada con la privatización de las instituciones educativas.

A partir de las realidades mencionadas surgen las siguientes preguntas: ¿Cómo responden las instituciones educativas a las necesidades derivadas de las tendencias por la masificación de la educación? ¿Los altos índices de deserción para las modalidades en línea reportados en el contexto institucional del presente estudio estarán asociados a las tendencias mencionadas? De ser así ¿Cómo se asocia la forma de abordar las tendencias referidas a la problemática de estudio?

Por otro lado, desde el contexto de la construcción teórica del fenómeno en cuestión se plantean las siguientes conclusiones: Los estudios reflexivos sobre el desarrollo teórico analizado en las secciones previas cuestionan que los modelos teóricos principales no consieran la diversidad del tipo de alumno y tipo de instituciones. Además,

se reconoce la necesidad de más investigación sobre cómo el aprendizaje en línea impacta la deserción y o permanencia de los estudiantes hasta terminar sus estudios universitarios. Los desafíos referidos en esta sección, coinciden con los planteamientos a partir de las reflexiones desde las tendencias globales por la masificación de la educación.

Adicional, se identifican distintas formas de nombrar el fenómeno a partir de la perspectiva del sujeto que se observa, si es desde el punto de vista del alumno se nombra deserción, abandono, persistencia o permanencia; en cambio, si es desde la perspectiva de la institución se nombra retención. A partir de estas consideraciones surge la siguiente pregunta ¿Cómo podría nombrarse el fenómeno en cuestión si se intentaran reconocer diferentes caras de la problemática sin estar relacionadas al sujeto de la decisión?

Por su parte, los principales modelos teóricos propuestos en la literatura especializada son modelos de corte causal y se estudia el fenómeno en cuestión mayormente desde el sujeto estudiante al reconocer que la deserción y o permanencia se determina por factores personales del estudiante, factores asociados a los antecedentes familiares y académicos del estudiante y factores económicos y financieros del estudiante, dando poca consideración a las interacciones en los procesos educativos, la forma de enseñar de los maestros o los servicios que ofrece la institución. En ese orden de ideas, surge la pregunta ¿Cómo podría explicarse este fenómeno si se intenta reconocer desde la perspectiva de los distintos actores involucrados?

Finalmente, se identifica que el fenómeno de estudio tiene implicaciones desde enfoques como: el psicológico, sociológico, económico y organizacional. Sin embargo, aunque los modelos teóricos analizados si reconocen la implicación de una multiplicidad de factores, solo los explican desde la disciplina con la que se observa, de este modo, asumen perspectivas parciales del fenómeno.

A partir de las consideraciones presentadas, se infiere que la problemática en cuestión supone enfrentarse a realidades complejas y dinámicas, como las referidas en párrafos previos. La complejidad se entiende como un atributo de aquellos fenómenos que dependen de múltiples variables simultáneamente, tanto a nivel orgánico, psíquico y social, y que deben por tanto ser comprendidos de manera integral y no a partir de la simplificación de los procesos (Luhmann,1998). En esa línea de ideas, se evidencia la necesidad de investigaciones que analicen de manera articulada los elementos que envuelven al fenómeno estudiado, especialmente en modalidades en línea.

Objeto de estudio

En este apartado se precisa el recorte que define al objeto de estudio, además, se identifican los supuestos teóricos que serán el marco de referencia para el análisis, finalmente, se plantea la pregunta y el objetivo general del estudio.

Es interés de esta investigación analizar las distintas caras del fenómeno en cuestión, en ese sentido, al considerar que los conceptos de deserción, abandono y permanencia, de acuerdo con Berger (2005), hacen referencia al estado en la continuidad de los estudios por parte de los alumnos, el enfoque interpretativo propuesto en esta investigación para nombrar el fenómeno es “situación de continuidad en los estudios”, dicha propuesta, tiene la finalidad de analizar los diferentes lados (estados en la continuidad) sin el sesgo del sujeto de la decisión que las definiciones tradicionales consideran.

En función de las consideraciones presentadas, esta investigación se interesa en observar la situación de continuidad de los alumnos en sus estudios desde la mirada de una institución privada de educación superior y desde las dinámicas del proceso educativo

de una modalidad de estudios en línea, con la intención de que a través de este recorte se identifique y explique el entramado del fenómeno. En otras palabras, el presente estudio pretende reconocer desde la institución educativa y los miembros que la componen, tanto el qué y cómo de las dinámicas en el proceso educativo en línea que favorecen o inhiben la situación de continuidad de los estudios en esta modalidad.

Supuestos Teóricos

En este apartado se introducen los supuestos teóricos que serán el marco de referencia para esta investigación, los cuales, serán ampliamente desarrollados en el capítulo de Marco Teórico. En primer lugar, se presenta el supuesto constructivista de la Teoría de Sistemas Sociales desarrollada por Niklas Luhmann, que hace referencia a la posibilidad de definir el conocimiento a partir de observar como los observadores construyen la realidad desde sus propias comunicaciones (Luhmann et al., 1996; Torres Nafarrate, 2009).

La teoría referida sostiene que, la operación de un sistema social es la comunicación, la cual se concibe como una operación continua de tres componentes: selección, expresión y comprensión. La selección se refiere al "qué" de la comunicación, la expresión se refiere a la forma de una comunicación, es decir, cómo y por qué se dice algo. Finalmente, la comprensión se conceptualiza como reflexión (Adler et al., 2014).

El segundo supuesto, es el concepto de planos de formación sistémica de la misma teoría, que ofrece herramientas para articular elementos desde distintos niveles de observación: funciones parciales de la sociedad, organizaciones e interacciones. La propuesta plantea representar el conjunto de la sociedad, considerando funciones como la educación, economía, familia, política entre otras y reconocer al mismo tiempo las dinámicas propias de cada plano y su interrelación (Luhmann, 2006).

En esa línea de ideas, la Teoría de Sistemas Sociales posibilita observar el recorte propuesto del fenómeno de estudio desde la dinámica y entramado interno de la universidad, lo cual permite distinguir las interacciones que generan sus miembros observadas desde la institución como sistema y desde la tematización de los sistemas de interacción que contiene.

El enfoque de la Teoría de Sistemas Sociales no está en la acción de los sujetos sino en la comunicación en sistemas autorreferenciales, que se observan así mismos y recíprocamente, lo que permite reconocer y explicar la complejidad del fenómeno desde distintos planos. En contraste con los modelos tradicionalmente utilizados para estudiar el fenómeno en cuestión que mayormente abordan al sujeto como objeto de estudio, son de corte causal y con una mirada parcial desde un enfoque específico.

Pregunta de investigación hacia el fenómeno

La pregunta general de investigación se declara de la siguiente manera: Desde la universidad y los miembros que la componen, a saber: alumno, maestro, personal administrativo y directivos ¿Cómo se asocian las operaciones (comunicaciones) que ocurren en el marco del proceso educativo con la situación de continuidad de los estudios en línea de los alumnos matriculados en la universidad?

La pregunta va orientada a identificar cómo la universidad, considerada a modo de sistema, y los miembros que la componen construyen la idea de un alumno que continúa o no sus estudios, en otras palabras, cómo a partir de la observación de las operaciones que ocurren en el sistema los observadores construyen la realidad del fenómeno a partir de sus propias comunicaciones.

Por otro lado, el planteamiento de la pregunta de investigación hacia el caso de estudio se declara de la siguiente manera: Desde la unidad de educación en línea de la Universidad de Morelos y los miembros que la componen, a saber: alumno, maestro, personal administrativo y directivos ¿Cómo se asocian las operaciones (comunicaciones) que ocurren en el marco del proceso educativo con la situación de continuidad de los estudios en línea de los alumnos matriculados en la universidad durante el periodo comprendido entre agosto de 2015 y julio de 2020

Objetivo de la investigación

El objetivo general del estudio es explicar las condiciones detrás de la situación de continuidad en los estudios en línea por parte de los alumnos matriculados en la universidad, desde la perspectiva de la institución y los roles de alumno, maestro, personal administrativo y directivos. En otras palabras, reconocer desde la institución y sus miembros la construcción que hacen a partir de sus comunicaciones sobre el “qué” y “cómo” de las dinámicas del proceso educativo en línea que favorecen o inhiben la situación de continuidad de los estudios en esta modalidad.

El primer capítulo de esta investigación hizo un recorrido por la contextualización del fenómeno desde dos aristas, una perspectiva desde las instituciones responsables de la educación superior; y otra desde la construcción teórica; además, se presentó la situación problemática a partir de ambos contextos, y finalmente, se definió el objeto de estudio y se planteó la pregunta y objetivo general de la investigación. En el siguiente capítulo se aborda el andamiaje teórico sobre el que se sustenta el trabajo del investigador.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

En el capítulo previo se identifica la importancia del fenómeno de la deserción/permanencia de estudiantes en la educación superior y la necesidad de abordar el fenómeno desde su realidad compleja. Para construir el andamiaje que permita el análisis y observación del objeto de estudio se han considerado teorías generales, intermedias y menores desde las cuales se aborda el diseño de esta investigación.

En un primer apartado se aborda la Teoría de Sistemas Sociales de Luhmann (Luhmann et al., 1996) como teoría general para articular la complejidad del fenómeno de estudio en la realidad de la sociedad, a partir del supuesto constructivista de la teoría referida y los planos de formación sistémica que propone.

En un segundo apartado se presentan las teorías intermedias que abonan proposiciones teóricas y conceptos, en este nivel se utilizan la teoría de proyectos de Blasco (1992) y Estay Niculcar (2007) y la propuesta del proceso educativo en la enseñanza universitaria de Martínez Salvá (2001). Después, se exponen una serie de conceptos que enmarcan la modalidad de estudios en línea y complementan el tejido teórico que sustenta el estudio. Finalmente, en el tercer apartado, se analizan modelos menores que aportan conceptos observables y permiten un nexo con la realidad de la problemática. Por último, se presenta la propuesta de un sistema que permite la observación del fenómeno en un caso específico.

La Teoría de Sistemas desde la óptica de Luhmann y el fenómeno de la deserción/permanencia

El supuesto constructivista de la teoría de sistemas

En la Teoría de los Sistemas Sociales de Luhmann (1996) un sistema es el conjunto de elementos interrelacionados entre sí, cuya unidad viene dada por la interacción de estos elementos. Para la teoría referida, la operación de un sistema social es la comunicación, es decir, se conceptualiza a los sistemas sociales como sistemas de comunicación.

Para Luhmann la comunicación es una operación continua de tres componentes: selección, expresión y comprensión. La selección se refiere al "qué" de la comunicación, donde cada instancia de comunicación selecciona lo que se comunica desde todo lo que pudo haber sido comunicado. La expresión se refiere a la forma, es decir, cómo y por qué se dice algo. Finalmente, la comprensión se refiere al significado de las comunicaciones, donde lo primordial no es el significado pretendido, sino el significado entendido que afecta a las comunicaciones que seguirán (Adler et al., 2014).

Por otro lado, Luhmann define a la observación como el acto de distinguir para la creación de información (González Oquendo, 2007). En esa línea, toda observación es una construcción de sentido comunicativo con dos componentes: distinción e indicación, donde se utiliza una distinción para indicar un lado y no el otro (Luhmann et al., 1996). Las observaciones son selecciones contingentes de un observador, en tanto reducen complejidad. La característica contingente se refiere a que lo observado depende de lo que el observador puede observar. El sistema observador se distingue de su entorno para conocerlo y conocerse a si mismo. No observa desde el entorno, sino más bien lo distingue para dar cuenta de su existencia (Raglianti, 2006).

Por su parte, la distinción sistema/entorno permite a los observadores involucrados en un sistema cerrado distinguir la complejidad interna del sistema. Toda observación le permite al sistema reflexionar sobre si mismo y auto producirse. Sin embargo, una observación es siempre ciega sobre la forma con que observa. Una observación de primer orden requiere de una segunda observación para observar cómo observa (Luhmann et al., 1996).

De esta forma, una observación de segundo orden atribuye sentido al sentido que se expresa en la comunicación que observa (Raglianti, 2006). Es decir, observa tanto el lado indicado como el no indicado de la forma observada. Un observador de segundo orden puede ser tanto un observador observándose a si mismo en otro momento (autoreferencia) o un observador externo (heterorreferencia) (Luhmann et al., 1996).

En esa línea de ideas el supuesto constructivista de la teoría de sistemas sociales propone que el conocimiento se define mediante la observación de las comunicaciones del sistema y de la descripción de esas observaciones. De esta manera, a través de la observación de segundo orden se reconocen las comunicaciones cognitivas del sistema observado. Con ello se logra el reconocimiento de los marcos de referencia de sus formas de conocimiento (González Oquendo, 2007).

En otras palabras, las personas, grupos, comunidades, organizaciones y otras conformaciones de observadores al hacer distinguibles las formas de distinguir producen experiencias de conocimiento. En ese sentido, el conocimiento surge mediante operaciones de observación y descripción que indican cómo otros sistemas llevan a cabo sus operaciones y cómo construyen su realidad (Arnold-Cathalifaud, 2011).

Planos de formación sistémica

Luhmann distingue tres tipos de sistemas sociales según el tipo de comunicación que procesan (Adler et al., 2014). El autor propone que la sociedad se puede observar a partir de tres planos de formación sistémica: primero, los sistemas funcionales o sistemas parciales de la sociedad, aquellos que permiten observar a la sociedad mediante funciones específicas, por ejemplo, la función económica, política, educativa, religiosa, entre otras (Luhmann, 2006). El plano en el que se forman los sistemas funcionales es el de mayor abstracción en la obra del autor ya que no es posible observarlos sin la ayuda de los demás planos propuestos en su teoría (Adler et al., 2014).

Un segundo plano de los sistemas sociales son los sistemas organizacionales, que son todos los sistemas formalmente organizados como instituciones educativas, organismos políticos, organizaciones sociales, empresas, entre otras. Por último, el tercer plano son los sistemas de interacción que se componen de comunicaciones que reflejan la presencia física de los individuos participantes. Sin embargo, lo relevante aquí no es la presencia física como tal, sino su reflejo en las comunicaciones (Adler et al., 2014).

Por otro lado, los sistemas funcionales son sistemas de comunicación que emergen de la aplicación de códigos operativos altamente especializados y que caracterizan a funciones como la economía, política, educación, ciencia, entre otras. Por su parte, los sistemas organizacionales se entienden como comunicaciones de decisiones y los sistemas de interacciones como comunicaciones de temas (Arnold-Cathalaud, 2008; Luhmann, 2006). En relación con esto, los códigos operativos, son medios

que permiten el entendimiento en las interacciones entre elementos del sistema (Luhmann, 2006).

En ese sentido, la función de las organizaciones en el establecimiento de la sociedad funcionalmente diferenciada es dotar a los sistemas funcionales con capacidad de comunicación externa, ya que, por su naturaleza abstracta no pueden hacerlo por sí mismos.

Además, son los únicos sistemas sociales que pueden comunicarse con su entorno y se forman en los sistemas funcionales para la realización de sus propias operaciones y para la ejecución del primado de la función al que corresponden dentro del sistema funcional (Adler et al., 2014; Luhmann, 2006). Por su parte, la relación entre sistema organizacional e interaccional se da en que la tematización de sus comunicaciones se convierte en posibilidades de decisión para la organización (Adler et al., 2014).

De esta forma, es posible observar la interacción de los sistemas mediante la comunicación que en ellos se produce, y que se orienta por un código especializado para cada uno de los sistemas. Por ejemplo: el código del sistema económico es "pago / impago"; el código del sistema de la ciencia es "verdad / falsedad"; el código del sistema político es "poder / no poder", por mencionar algunos (Adler et al., 2014).

En ese contexto, cada uno de los sistemas se comunica a sí mismo y con su entorno sobre la base de su código específico. De este modo, por ejemplo, la comunicación que vincula todos los componentes del sistema político es diferente de la comunicación que relaciona a los componentes del sistema educativo (Adler et al., 2014).

Esta característica de los sistemas se reproduce en cada uno de los planos de formación sistémica que reconoce el autor, lo cual quiere decir que cada sistema organizacional tiene su propio código especializado y diferenciado de otras organizaciones, y que lo mismo ocurre en los sistemas interaccionales (Luhmann, 2006).

Sin embargo, los sistemas organizacionales e interaccionales toman como referencia para su propio código, las características de las comunicaciones producidas por otros sistemas funcionales (Luhmann, 2006). Por ejemplo, al considerar a un centro escolar como sistema, se observa que su comunicación tendrá características del plano organizacional relacionadas con la membrecía dentro de la institución y otras del plano funcional de la política, como la distribución jerárquica para la toma de decisiones en el centro escolar.

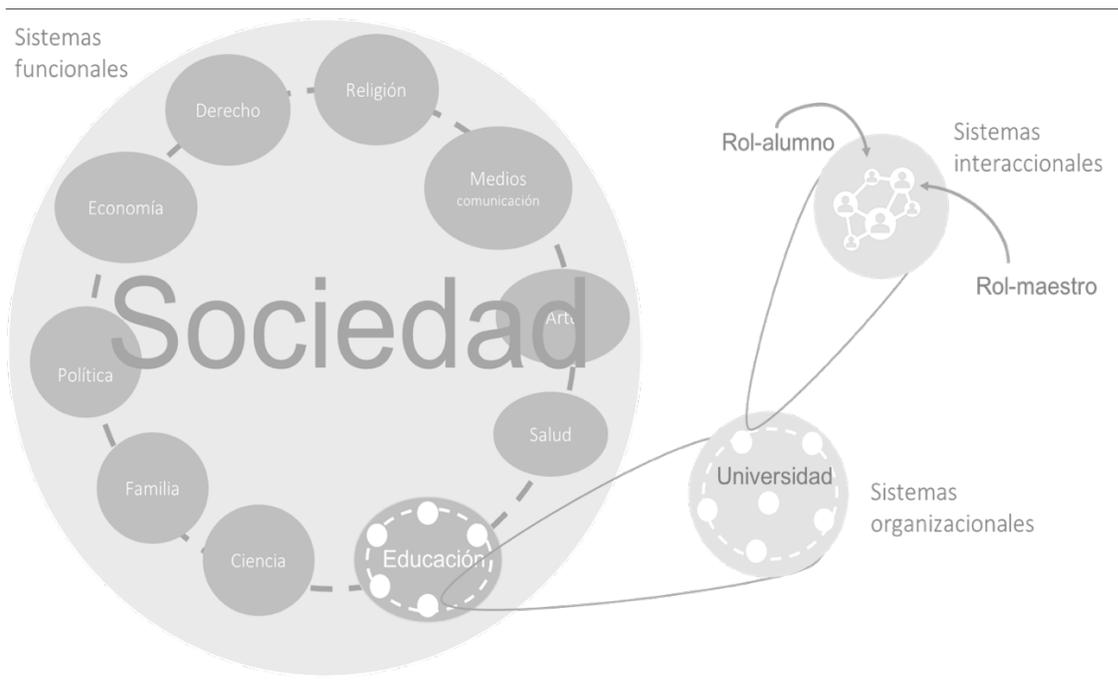
Así mismo, del derecho, por ejemplo, que las decisiones tomadas sean legales y vigentes; de la ciencia, que los saberes impartidos debatan la verdad/falsedad con evidencia; de la educación, que dichos saberes sean aprendidos por los miembros del centro escolar; de la economía: que se realicen o no los pagos correspondientes a la matrícula; entre otras características de los sistemas parciales de la sociedad.

De esa manera, la educación como sistema (plano funcional) puede ser observada desde organizaciones con fines pedagógicos formales (como las universidades o los centros educativos) e informales (como la familia o las agrupaciones vecinales), o bien, desde las interacciones que ocurren entre los miembros de dichas organizaciones, tal como lo muestra la Figura 7. En este sentido, resulta menos abs-

tracto identificar la presencia de un sistema funcional mediante organizaciones encaminadas a propósitos afines (la educación en las escuelas, la salud en los hospitales, la economía en los bancos, o la política en las alcaldías).

Figura 7

Planos de formación sistémica



En suma, la propuesta de la teoría de sistemas sobre los planos de formación sistémica permite articular la observación de un fenómeno en distintos niveles o perspectivas. Particularmente, es de interés para la presente investigación, la observación del fenómeno desde la universidad como sistema organizacional y los miembros que la componen. Así como, desde la observación que hace la organización sobre la tematización en los sistemas interaccionales que contiene. En consecuencia, los sistemas organizacionales se describen de manera detallada en la siguiente sección.

Sistemas organizacionales

Los sistemas organizacionales se caracterizan como comunicaciones de decisión, es decir, producen las decisiones en las que consisten y suelen estar impresas con los códigos específicos de los respectivos sistemas funcionales, por ejemplo: las decisiones en los hospitales suelen llevar el código "salud / enfermedad"; las decisiones en los partidos políticos el código "poder / no poder" y las decisiones en los centros escolares el código "aprobar / reprobar" (Adler et al., 2014).

Para tomar una decisión, las organizaciones deben procesar una cantidad considerable de información variada (Adler et al., 2014). Por ejemplo, sobre la capacitación a los docentes, se toman en cuenta los procesos de enseñanza aprendizaje, el perfil de los alumnos, la modalidad de enseñanza, entre otras consideraciones. Estos factores intervienen de algún modo sobre la alternativa que se elige para dicha capacitación. En tal sentido, las decisiones desde la perspectiva sistémica suponen un proceso que incluye la recopilación de información, la tematización de problemas y el encuentro de alternativas (Torres Nafarrate, 2009).

Al respecto, una decisión también comunica que se ha realizado una selección: es decir, que hubo alternativas al contenido seleccionado que podrían haber sido elegidas, pero no fueron seleccionadas, de esa forma la selectividad en el proceso de decisión otorga a las organizaciones la capacidad de cumplir tareas altamente complejas. Por ejemplo: "se ofrece una educación no escolarizada en lugar de la escolarizada", o, "se utilizan plataformas tecnológicas para la educación en lugar de no utilizarlas".

Lo anterior, genera posibilidades de decisión y colocan decisiones como contexto de otras decisiones, lo cual reproduce la demanda de más decisiones, de esta

manera se produce recursividad del sistema, y su clausura operativa (Luhmann, 2006). Por consiguiente, se reconoce que las organizaciones concertan grandes cantidades de interacciones entre sí, por tanto, deben sincronizar las interacciones en sus pasados y en sus futuros mediante su operación particular de decidir (Luhmann, 2006).

Es importante señalar aquí, que todos los sistemas parten de la meta distinción inclusión/exclusión para identificar lo que forma parte del sistema y lo que se sitúa fuera de él. Cuando se trata de sistemas organizacionales, esta meta distinción puede entenderse también como membrecía/no membrecía (Luhmann, 2006). Para la universidad como sistema, puede ser el caso de la comunidad (alumnos, maestros, personal administrativo y directivos) que forma parte de la institución de aquella que no lo es.

En ese contexto, los sistemas organizacionales permiten observar a la sociedad desde las decisiones que se toman en comunidad (González Oquendo, 2007). Por lo tanto, se considera que los roles de membrecía legitiman a los miembros del grupo a través de las operaciones que realizan en su cargo-puesto dentro del sistema, y su función es mantener la capacidad de tomar decisiones que vinculen colectivamente (Torres Nafarrate, 2009).

Otro tema a considerar en el marco de los sistemas organizacionales es la noción de cultura organizacional, la cual se puede entender a partir de la selectividad de la organización en sus posibilidades de decisión, y de la formación de estructuras orientadas a que la realidad sea menos compleja, es decir, se establecen premisas de decisión que permiten generalizar las expectativas de comportamiento de sus miembros (Adler et al., 2014). En esa línea de ideas, se puede definir cultura organizacional como las premisas de decisión que definen el ámbito del decidir

organizacional para seguir un curso previamente programado (Rodríguez Mansilla, 2008).

En ese sentido, las estructuras o premisas de decisión guían el comportamiento selectivo del sistema, ya que reducen la gama de actividades posibles, lo que permite a la organización coordinar las actividades de sus miembros y alcanzar logros de alta complejidad (Adler et al., 2014), por ejemplo, para un centro educativo puede ser el establecimiento de su misión, el conjunto de valores que guían sus procedimientos, un modelo educativo para entornos de aprendizaje en línea o medidas para favorecer la permanencia de los alumnos en sus estudios.

De este modo, la estructuración y coordinación de un conjunto de operaciones (premisas de decisión) para cumplir objetivos y ofrecer soluciones a demandas y problemas específicos, sitúan a las organizaciones como medios eficientes para enfrentar la reproducción de la sociedad y la de sus entornos (Arnold-Cathalifaud, 2008).

En suma, desde el supuesto constructivista y los planos de formación sistémica de la Teoría de los Sistemas Sociales se puede decir que, cada organización observa selectivamente a su entorno y a partir de dicha observación construye una imagen de su propia realidad, y, en función de dicha construcción, la organización toma decisiones (Luhmann, 2006). Por ejemplo, al interior de la universidad como sistema se toman decisiones que vinculan colectivamente a los miembros del sistema, es decir, una decisión se ve orientada por la información que comunican distintas operaciones en el proceso educativo.

A pesar de que mediante la comunicación y el código especializado de cada sistema se puede observar y estudiar su conformación e interacción con el entorno, el único referente empírico que se tiene de esto son las operaciones (comunicaciones) realizadas por

los elementos de cada sistema. Desde la teoría de sistemas, las operaciones se entienden como el “proceso actual” de reproducción del sistema, es decir, son comunicaciones a través de hechos, acciones, sucesos, eventos y discursos sobre los cuales distintos elementos del sistema comunican (González Oquendo, 2007). Pueden ser verbales y no verbales relacionados con la comunicación diferenciadora del sistema. Verbal, con estructura de lenguaje como las expresiones orales o escritas, y no verbal, sin estructura de un lenguaje como la implementación de procesos (Luhmann, 2006).

Por ejemplo, para la unidad de educación en línea de una universidad como sistema, las operaciones (comunicaciones) pueden ser, por un lado, premisas de decisión tales como: el modelo educativo y el reglamento académico, que se puede observar desde los documentos institucionales. Por otro, también puede ser información recabada a partir de la observación que la organización hace de interacciones como: el diseño de una clase o las conversaciones entre docentes y alumnos. Se hace referencia a estos ejemplos, sobre la base referida de que la organización puede observar las interacciones que contiene y sus tematizaciones, lo cual posibilita nuevas alternativas de decisión.

En ese sentido, la distinción operación/observación que está en la base del planteamiento constructivista de Luhmann puede combinar en efecto la determinación de la recursividad de las operaciones con la contingencia de la observación (González Oquendo, 2007). En otras palabras, desde sus comunicaciones cada sistema observa selectivamente a su entorno social y, a partir de dicha observación, construye una imagen de su propia realidad.

En ese sentido, el marco de referencia de los sistemas organizacionales y el supuesto constructivista de la teoría de sistemas permitirá observar cómo la universidad y los miembros que la componen (alumnos, maestros, personal administrativo y

directivos) a partir de sus premisas de decisión (cultura organizacional) y de la información que recoge (observa) de las interacciones que contiene construyen la idea de continuidad en los estudios en línea, a través de sus comunicaciones.

La base teórica referida, abona los siguientes conceptos: 1) La universidad como sistema organizacional, 2) la comunidad universitaria como miembros del sistema, cabe señalar que el enfoque de “miembros” no está en el sujeto, sino en el “cargo puesto” que ocupan en el sistema organizacional; y 3) las operaciones, que para el presente estudio será la comunicación producida a partir de premisas de decisión o de la observación de las interacciones que contiene la organización.

Dichos conceptos, representan herramientas que permiten desde una observación de segundo orden reconocer la complejidad del fenómeno en cuestión, declarado en la siguiente pregunta: Desde la universidad y los miembros que la componen, a saber: alumno, maestro, personal administrativo y directivos ¿Cómo se asocian las operaciones que ocurren en el marco del proceso educativo con la situación de continuidad de los estudios en línea de los alumnos matriculados en la universidad?

En esa línea, cabe aclarar que el enfoque del presente estudio no está anclado en la forma en cómo se toma la decisión de continuar o abandonar los estudios, de este modo, el foco no está en las interacciones, sino en la dimensión factual, es decir, en las diferencias que existen en la construcción de la realidad sobre la situación de continuidad desde las dinámicas del sistema organizacional.

De esta manera, que la universidad como sistema organizacional y las interacciones que contiene constituyen su realidad según sus propias comunicaciones es una invitación a examinar en detalle cómo lo hacen, en qué difieren y, en aquellos espacios donde exista convergencia, por qué es posible que esto ocurra.

Teorías intermedias y el fenómeno de la deserción/permanencia

Para definir el sistema que permita observar la situación de continuidad de los alumnos matriculados en estudios en línea, es necesario agregar otras propuestas teóricas para comprender y explicar la tematización de las comunicaciones que se dan entre los elementos del sistema, las cuales pueden abonar a la comprensión de la comunicación en comunidad con un fin común, como es el planteamiento de proyecto de Blasco (1992) y Estay Niculcar (2007); así como, al entendimiento del proceso educativo, en este caso, la propuesta de Martínez Salvá (2001) abona planteamientos relevantes. Además, se integran al andamiaje teorías menores que abonan conceptos relacionados con la enseñanza en modalidades en línea.

Propuesta de proyecto de Blasco y Estay Niculcar

La formación universitaria es un proceso complejo que involucra la interacción de varios actores y culmina con la obtención de un título que acredita un grado académico, en este sentido, el concepto de proyecto abona a la comprensión de la complejidad de dicho proceso.

Blasco, define el concepto de proyecto como la ejecución de un proceso (proyectar), para alcanzar una solución (proyectado). Su enfoque plantea que en el proyecto un individuo conversa y establece compromisos consigo mismo y socialmente por cuanto participa en una comunidad de práctica colaborativa, discursiva y reflexiva con el propósito de alcanzar una solución a un fin común (Blasco, 1992; Estay Niculcar, 2007).

En esta línea de ideas, se puede entender el proceso de la formación universitaria como un proyecto educativo, que no es exclusivo del estudiante, sino que se trata de una operación con código vinculante en el que confluyen, por un lado, decisiones de la universidad como sistema, y, por otro, interacciones entre sus miembros. Entonces, la noción de proyecto educativo abona a la comprensión y explicación de la complejidad en las dinámicas que se dan en el proceso educativo en una universidad.

De esta forma, el proyecto educativo se define para esta investigación como el proceso educativo para una carrera universitaria, cuyo objetivo común es alcanzar por parte de los alumnos y otorgar en el caso de la institución educativa un grado universitario, esto, dentro de una comunidad de práctica colaborativa, discursiva y reflexiva. Así, la universidad como sistema y los miembros de la comunidad que la conforman (alumnos, maestros, personal administrativo y directivos) interactúan en todo el proceso educativo que conlleva su formación profesional, lo anterior, a través de sus premisas de decisión y la interacción de sus miembros. Es decir, es un proceso para lograr su objetivo.

En ese contexto, bajo la herramienta de observación de segundo orden, la comunidad universitaria mediante operaciones de observación y descripción pueden indicar cómo construyen su realidad sobre la situación de continuidad en el proyecto educativo de los alumnos matriculados en la universidad.

Propuesta de un proceso educativo en la enseñanza universitaria

Si los elementos que conforman la universidad como sistema organizacional se relacionan e interactúan para cada uno de los proyectos educativos, es posible analizar

la comunicación que se produce a través de sus premisas de decisión, así como, de la observación de las interacciones que contiene y sus tematizaciones. De tal manera, que pueda dar cuenta de cómo se asocian dichas operaciones con la situación de continuidad de los alumnos.

En esa línea, Martínez Salvá, (2001) abona al andamiaje de esta investigación su propuesta sobre el proceso educativo universitario. Para el autor, el proceso educativo universitario incluye cinco dimensiones, estas son: clima relacional, intenciones educativas, selección de contenidos, determinación de metodologías y evaluación (Martínez Salvá, 2001). Cada una de estas dimensiones se define en los siguientes apartados.

En esta propuesta, el clima relacional se refiere a las operaciones que se dan entre la comunidad universitaria en interacción constructiva a partir del diálogo y con la adecuada implicación del componente afectivo. A su vez, las intenciones educativas representan los objetivos, es decir, las decisiones para definir las metas del proceso educativo universitario, aquí, es importante destacar que cuando profesores y estudiantes se comprometen con los objetivos educativos la motivación resulta más profunda (Martínez Salvá, 2001).

Por su parte, la selección de contenidos implica definir contenidos nucleares en la disciplina y en la concepción de la realidad del estudiante que pueden constituir criterios básicos evaluadores para establecer el grado de dominio en la formación del profesional. En cuanto a la determinación de metodologías se habla de las decisiones sobre los medios utilizados para la construcción de los aprendizajes. Finalmente, la evaluación verifica logros, con el fin de comprobar si tras el proceso educativo, el estudiante asimila y alcanza autonomía en el uso de los aprendizajes (Martínez Salvá, 2001).

En suma, de acuerdo con el autor, estas dimensiones orientan las principales decisiones de una universidad en el proceso educativo, en el caso de la institución orientan

los procesos y compromisos para otorgar formación de calidad, para los alumnos, maestros y personal, orientan y motivan su función en el proceso (Martínez Salvá, 2001). Desde la línea sistémica analizada en secciones previas, las dimensiones propuestas son operaciones, para el caso de la selección de contenidos, metodologías y formas de evaluación representarían comunicaciones de decisión desde el sistema organizacional. Por otro lado, las intenciones educativas y el clima relacional se pueden ver como asuntos que tematizan las interacciones entre los elementos del sistema universidad.

Conceptos relacionados con la enseñanza en línea

El planteamiento desarrollado en el apartado anterior se hace en el contexto de una modalidad de estudio presencial, y aunque la propuesta del proceso educativo universitario de Martínez Salvá (2001) representa un apoyo importante para esta investigación, no integra la realidad de la modalidad en línea.

En la revisión de la literatura realizada se identifica planteamientos parciales no consensuados para el proceso educativo en dichas modalidades, por lo tanto, es necesario recurrir a conceptos relacionados para identificar dimensiones que componen el proceso educativo para una modalidad de estudios en línea.

En ese contexto, a partir de la diversificación de modalidades de estudio, específicamente en los entornos virtuales, la tecnología se integra al proceso educativo (Bautista Pérez et al., 2019; Flores Guerrero y López de la Madrid, 2019; García-Peñalvo y Seoane Pardo, 2015). En ese sentido, se hace necesario repensar los espacios de aprendizaje en las modalidades de estudio en línea, para generar ambientes en los que el estudiante desarrolle su proceso de formación (Zubieta García y Rama Vitale, 2015).

Por lo anterior, se ha reconocido que un entorno digital supone un modo distinto de pensar el espacio para aprender, por esta razón, el diseño de ambientes de aprendizaje supone un complejo proceso de reconocimiento y anticipación de las interacciones de los participantes entre sí y con los objetos de conocimiento (Chan Nuñez, 2004).

En esa línea de ideas, los ambientes o escenarios de aprendizaje requieren tareas como: a) elección de los soportes o plataformas para las prácticas educativas; b) previsión de las formas y composición de los espacios; c) integración de los contenidos y recursos para el aprendizaje; y d) regulaciones y condiciones que faciliten interacciones con sentido para los participantes en el entorno de aprendizaje (Chan Nuñez, 2004).

Aunque los conceptos relacionados hasta aquí son orientadores, se hace evidente que el proceso educativo para la modalidad en línea es un concepto parcialmente definido desde la perspectiva teórica, en estos casos, la literatura especializada sugiere que es posible considerar algunas teorías relacionadas que abonen a la construcción del concepto en cuestión. En ese proceso, es válido escindir y fusionar categorías de otras teorías o proponer nuevas y avanzar hacia la construcción del concepto que se estudia (Supo, 2014).

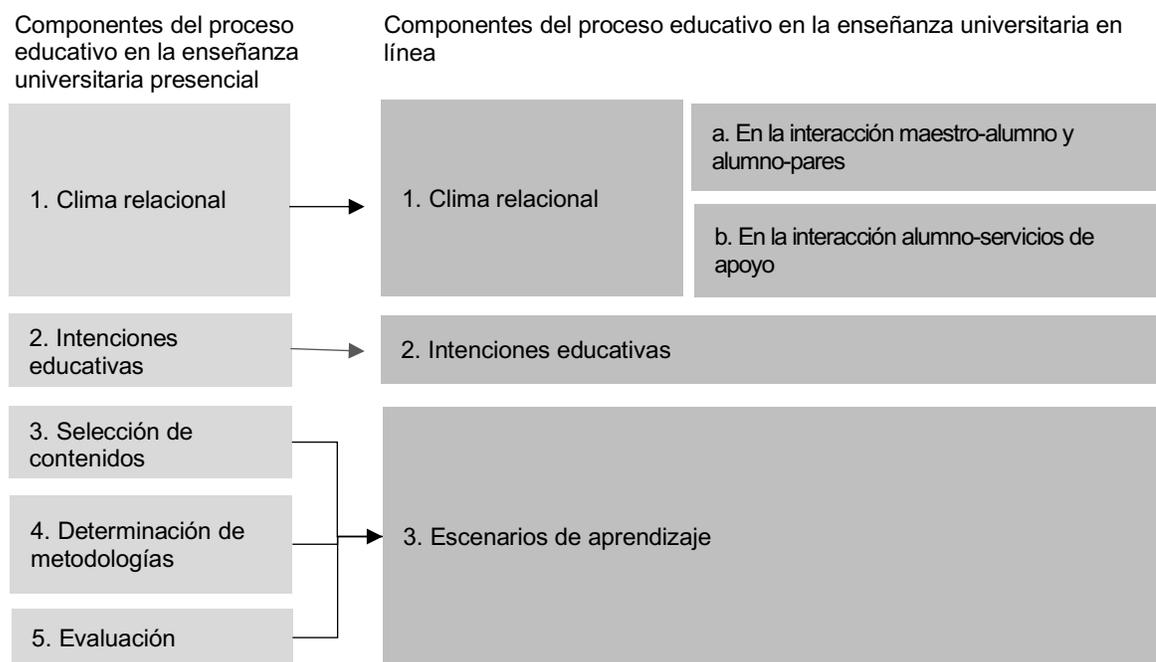
Por lo anterior, se sugiere un acercamiento al concepto de proceso educativo para una modalidad de estudio en línea, bajo el marco de referencia de la teoría general utilizada en esta investigación y armado a partir de una reformulación de las categorías del proceso educativo universitario propuesto por Martínez Salvá (2001), y la adición del concepto “escenarios de aprendizaje”, el cual, hace referencia a las decisiones de la institución relacionadas con los entornos virtuales desde donde se lleva a cabo la actividad de aprender, según los autores citados en los apartados previos.

De esta manera, para la dimensión clima relacional se propone reconocer dos subcategorías, estas son: interacción social en el proceso educativo que se enfoca en la relación entre maestro-estudiante y estudiante-pares, así como en la interacción en los servicios de apoyo, que se enfoca en las relaciones entre las diferentes áreas de servicio y el estudiante.

Por su parte, la dimensión intenciones educativas queda igual que en la propuesta de Martínez Salvá (2001). Por otro lado, bajo el reconocimiento de que un entorno digital supone un modo distinto de pensar el espacio para aprender, se propone que la selección de contenidos, determinación de metodologías y evaluación se integren en una nueva dimensión a la que se denomina escenarios de aprendizaje. La escisión, fusión y adición de conceptos de la propuesta referida se pueden ver en la Figura 8.

Figura 8

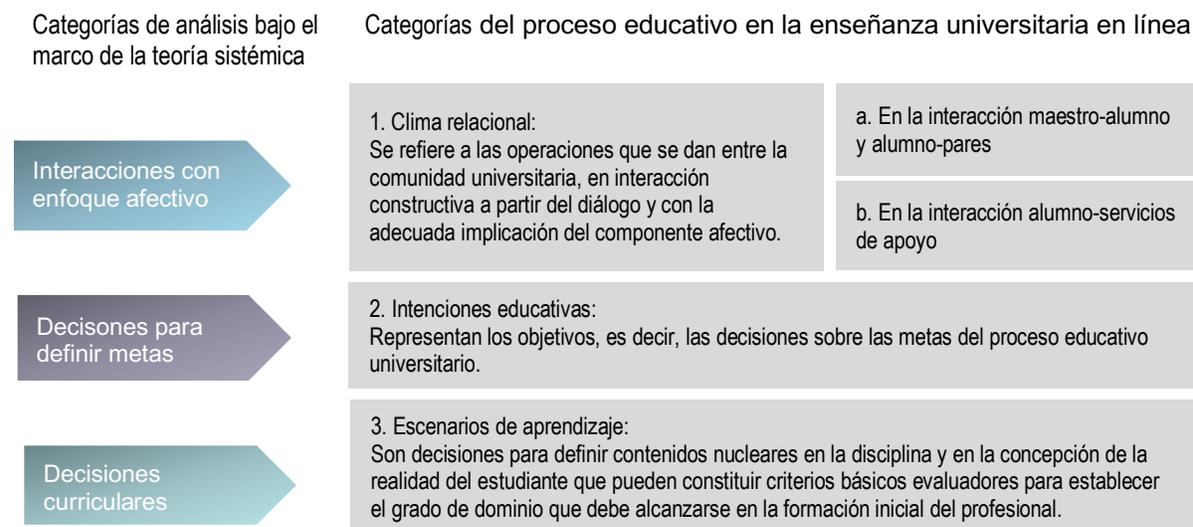
Propuesta de dimensiones del proceso educativo en la enseñanza universitaria en línea



Finalmente, las categorías de análisis se han replanteado a partir del marco de referencia de la teoría general y las teorías intermedias con la finalidad de facilitar la interlocución entre ellas. De esta manera, las categorías que sustentan la propuesta de la presente investigación son: “interacciones con enfoque afectivo” (clima relacional); “decisiones para definir metas” (intenciones educativas); y “decisiones curriculares” (escenarios de aprendizaje). La información detallada se muestra en la Figura 9.

Figura 9

Definición de categorías de análisis a partir del marco de la teoría general e intermedias



Teorías menores y el fenómeno de la deserción/permanencia

Las teorías o modelos menores permiten identificar conceptos que se pueden observar empíricamente. En esta etapa del estudio, se identifica el conocimiento existente sobre las formas en cómo se observan las categorías de análisis propuestas. Tanto los modelos como los conceptos relacionados se describen en los siguientes párrafos.

En este proceso de indagación se utilizaron bases de datos como SCIELO, LATIN-DEX, ScienceDirect, ERIC, Taylor&Francis, Scopus, SpringerLink, entre otras. El proceso de búsqueda incluyó distintos criterios en español e inglés, tales como: a) “modelos educativos en línea”, “modelos sobre enseñanza universitaria en línea”, “proceso educativo en línea”; y b) escalas sobre “satisfacción del alumno en línea”, “deserción de alumnos en línea”, “retención de alumnos en línea”, “persistencia de alumnos en línea”.

A partir de los resultados de la búsqueda se identificaron distintos temas que analizan conceptos observables, para “modelos sobre el proceso educativo en línea” se identificaron los siguientes: diseño de espacios de aprendizaje, entorno del aula rica en tecnología, determinantes de éxito en *e-learning*, satisfacción de alumnos de educación superior, calidad de la relación, eficacia colectiva, calidad de la experiencia en un curso en línea, componentes afectivos y conductuales del compromiso del estudiante en línea, satisfacción estudiantil universitaria con los servicios académicos recibidos, interacción en contextos virtuales de aprendizaje, evaluación de cursos en línea desde la perspectiva del estudiante, preparación académica para la educación superior y compromiso institucional con la excelencia docente.

Por otro lado, para “modelos teóricos y escalas con dimensiones de deserción, retención y persistencia” se identificaron temas como: deserción estudiantil universitaria, compromiso sostenible de los estudiantes en el *e-learning*, retención de estudiantes, Modelo de integración modificado de Tinto y Bean, evaluación del nivel de persistencia en el alumno *online*, predicción de la deserción, retención en cursos en línea, retención de estudiantes en educación superior, indicadores de persistencia universitaria y factores que afectan la retención de estudiantes en línea en una universidad con fines de lucro. En las Tablas 5 y 6 se pueden ver la información organizada en conceptos y autores.

Tabla 5

Estudios que proponen modelos teóricos o escalas sobre el proceso educativo en línea

No	Autor	Conceptos que analizan
1	Bautista Pérez et al, (2019); Small, (2016)	Diseño de espacios de aprendizaje
2	Van Wart et al., (2019); Yang, J., y Huang, R. (2015)	Entorno del aula rica en tecnología
3	Cidral et al., (2018)	Determinantes de éxito en e-learning
4	Hernández y Alarcón, (2019)	Satisfacción de alumnos de educación superior
5	Aguilar-Raab et al., (2015)	Calidad de la relación Eficacia colectiva
6	Brunner et al., (2021); Day et al., (2016); Gómez-Rey et al., (2016); Ryan, (2004); Wright, (2012)	Calidad de la experiencia en un curso en línea
7	Adidam et al., (2011); Dixson, (2015); Kaufmann y Vallade, (2020); Luo et al., (2019); Pérez Alcalá, (2012)	Componentes afectivos y conductuales del compromiso del estudiante en línea
8	Peralta Mazariiego et al.,(2020)	Satisfacción estudiantil universitaria con los servicios académicos recibidos
9	Ramírez Berridi et al., (2014)	Interacción en contextos virtuales de aprendizaje
10	Flores Guerrero y López de la Madrid, (2019)	Evaluación de cursos en línea desde la perspectiva del estudiante
11	Albrahim, (2020); Baeza-Rivera et al., (2016); Haras et al., (2017)	Preparación académica para la educación superior. Compromiso institucional con la excelencia docente.

Tabla 6

Estudios que proponen modelos teóricos o escalas con dimensiones de deserción /retención /persistencia

No	Autor	Concepto que analizan
12	Ventura-Romero et al., (2019)	Deserción estudiantil universitaria
13	Lee et al., (2019)	Compromiso sostenible de los estudiantes en el <i>e-learning</i>
14	Weng et al., (2010)	Retención de estudiantes, modelo de integración modificado de Tinto y Bean
15	Hart, C. (2014)	Evaluación del nivel de persistencia en el alumno online.
16	Davidson et al., (2009)	Predicción de la deserción
17	Bawa, P. (2016)	Retención en cursos en línea
18	Crosling et al., (2009)	Retención de estudiantes en educación superior
19	Therriault y Krivoshey, (2014)	Indicadores de persistencia universitaria
20	Sorensen y Donovan, (2017)	Factores que afectan la retención de estudiantes en línea en una universidad con fines de lucro

A partir de la base teórica referida, fue posible indagar cómo se han estudiado en otras investigaciones las categorías: “decisiones curriculares”, “interacciones con enfoque afectivo”, y “decisiones para definir metas” relacionadas con la deserción o permanencia en el proyecto educativo de los alumnos matriculados en la universidad. De esta forma, se obtiene una base de referencia para identificar operaciones que favorecen o inhiben la situación de continuidad de alumnos en sus estudios en línea.

En un segundo análisis, se identifica temas relacionados con las categorías de análisis de esta investigación, como se puede ver en la Tabla 7, es interesante notar que la interacción con enfoque afectivo es el tema con mayor frecuencia en los estudios analizados, lo que puede sugerir la relevancia de esta categoría.

Tabla 7

Número de estudios que abordan las categorías de análisis

Categorías propuestas por esta investigación	Estudios analizados que las abordan
Interacción con enfoque afectivo (19)	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
Servicios de apoyo (9)	4, 5, 8, 13, 16, 17, 18, 19, 20
Decisiones para definir metas (8)	7, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20
Decisiones curriculares (13)	1, 2, 3, 4, 6, 8, 10, 13, 16, 17, 18, 19, 20

Se hizo también un análisis de cada una de las dimensiones propuestas por los distintos estudios revisados y se clasificaron en las categorías de análisis de esta investigación, con la finalidad de obtener una base de elementos observables que apoyen la definición de los ítems de un instrumento de recolección de datos. En este ejercicio, se puede apreciar que las categorías con más elementos observables son la interacción con enfoque afectivo y los escenarios de aprendizaje. Se puede ver la información detallada de este análisis en las Tablas 8 a 11.

Tabla 8*Dimensiones observables en la categoría interacción con enfoque afectivo*

No	Dimensión	No	Dimensión
1	Seguimiento al aprendizaje	16	Interacción del alumno
2	Apoyo del maestro	17	Interacciones con el asesor para apoyar el aprendizaje
3	Participación	18	Interacción dialógica con compañeros
4	Cooperación	19	Dimensión de orientación al estudiante
5	Calidad de la colaboración	20	Sociabilidad
6	Servicios de apoyo	21	Control y/o modulación emocional
7	Comunicación	22	Comunicación efectiva
8	Cohesión	23	Colaboración entre pares
9	Reciprocidad	24	Interacción con instructores
10	Atmosfera	25	Comunidad de soporte
11	Objetividad	26	Integración social
12	Decisiones	27	Motivación de otros
13	Extender perspectivas a soluciones	28	Conectividad social
14	Adaptabilidad	29	Estrés percibido y soporte
15	Presencia social	30	Integración social

Tabla 9*Dimensiones observables en la categoría interacciones en los servicios de apoyo*

No	Dimensión
1	Dimensión ambiental
2	Satisfacción con los servicios institucionales
3	Satisfacción con la infraestructura educativa
4	Satisfacción en servicios de apoyo

Tabla 10*Dimensiones observables en la categoría decisiones para definir metas*

No	Dimensión	No	Dimensión
1	Compromiso de habilidades	11	Compromiso institucional
2	Compromiso emocional	12	Compromiso con metas personales
3	Compromiso con la participación / interacción	13	Autoeficacia
4	Compromiso de desempeño	14	Intención de persistir
5	Autodeterminación personal	15	Automotivación
6	Autoeficacia académica	16	Logro de metas
7	Anticipación analítica	17	Compromiso con alcanzar un grado
8	Prospectiva académica	18	Compromiso institucional
9	Motivación psicológica	19	Conciencia académica
10	Actitudes financieras	20	Calidad del servicio

Tabla 11*Dimensiones observables en la categoría decisiones curriculares*

No	Dimensión	No	Dimensión
1	Recursos	19	Habilidad de transferencia
2	Contenido para el aprendizaje	20	Resolución de problemas cognitivos
3	Interacción con materiales de aprendizaje del contexto virtual	21	Metodología de evaluación del proceso enseñanza aprendizaje
4	Dimensión pedagógica	22	Desempeño del docente
5	Demostración	23	Satisfacción con la docencia
6	Manejo	24	Gestión del aprendizaje
7	Accesibilidad	25	Dimensión de evaluación del estudiante
8	Mejora	26	Satisfacción con la tutoría
9	Investigación	27	Satisfacción del alumno
10	Orientación a tareas	28	Dimensión digital
11	Calidad de la información	29	Calidad del sistema <i>e-learning</i>
12	Diversidad en actividades	30	Actitud del instructor hacia el <i>e-learning</i>
13	Unidades de enseñanza aprendizaje	31	Uso de la plataforma
14	Soporte para el aprendizaje	32	Impacto individual del <i>e-learning</i>
15	Instrucción	33	Ansiedad informática del alumno
16	Diseño de la instrucción	34	Infraestructura
17	Diseño del curso	35	Plataforma de aprendizaje
18	Adquisición del conocimiento	36	Dimensión tecnológica

Este análisis permite tener una visión de cómo se ha estudiado la relación entre el proceso educativo en una modalidad de estudios en línea y la situación de continuidad de los alumnos en sus estudios y tiene la intención de contextualizar la complejidad de las operaciones de decisión e interacción en el proceso educativo en línea.

Propuesta para observar el objeto de estudio

A partir de la articulación de los tres niveles de teoría: general, intermedia y menor, las cuales fueron desarrolladas en las secciones previas, se propone en este apartado una propuesta sistémica que permita observar el objeto de estudio en cuestión, además, se proponen las preguntas e hipótesis específicas de investigación.

En tal sentido, se concluye una propuesta de estudio que pretende observar cómo la universidad y los miembros que la componen construyen la imagen de un

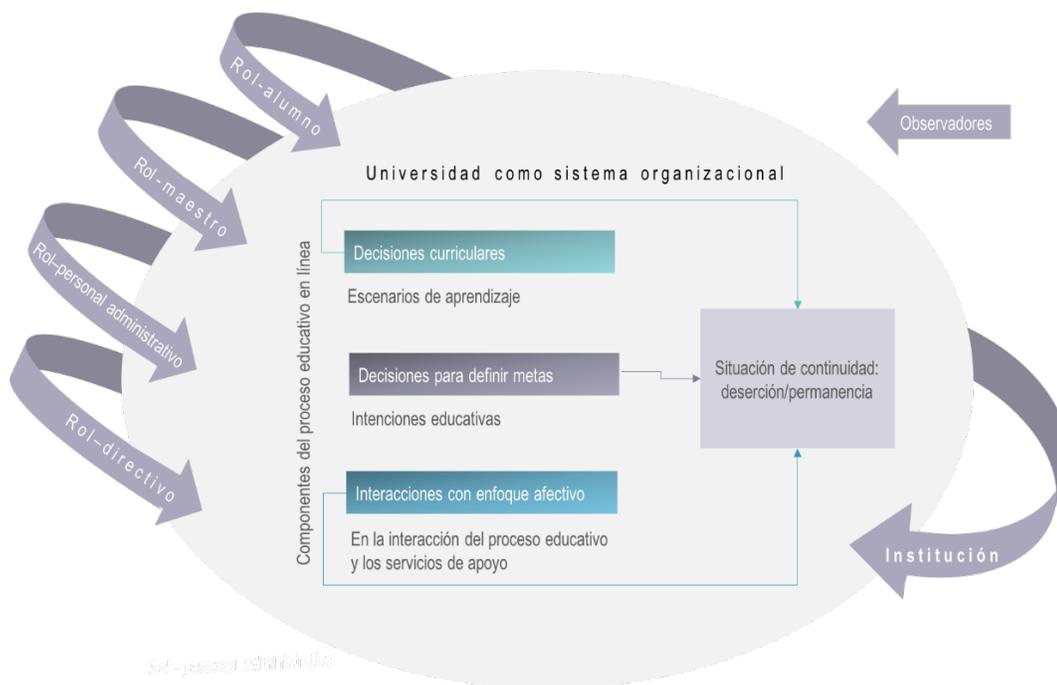
alumno que continua sus estudios o los abandona, es decir, cómo los observadores construyen la realidad a partir de sus propias comunicaciones.

De esta forma, el sistema observador, tal como se muestra en la Figura 10, contempla las dimensiones del proceso educativo en línea para identificar la construcción de la idea de continuidad en los estudios que hacen los distintos observadores asociados a la universidad. Lo anterior, a partir de las comunicaciones que se producen en el proyecto educativo (proceso educativo). Dicha información permitirá identificar aquellas operaciones que favorecen o inhiben la situación de continuidad de los alumnos matriculados en la universidad desde cada observador.

Figura 10

Conformación del sistema con las categorías de análisis

Sistema observador para identificar la construcción sobre la idea de continuidad en los estudios en línea



De esta manera, las categorías de análisis a considerar en el presente estudio para observar cómo se construye la idea de continuidad de los alumnos en sus estudios en línea son las siguientes: “interacciones con enfoque afectivo” que hacen referencia al clima relacional y contemplan dos subcategorías, estas son, interacción en el proceso educativo y en los servicios de apoyo; “decisiones para definir metas” que refieren las intenciones educativas y, por último, “decisiones curriculares” que hacen referencia a los escenarios de aprendizaje en los que se desarrolla el proceso educativo. La definición conceptual para cada una de las categorías propuestas se puede ver en la Tabla 12 que se presenta a continuación.

Tabla 12

Definición de categorías de análisis

No	Categoría	Definición para esta investigación	Referencia
1	Interacciones con enfoque afectivo (Clima relacional)	Establecimiento de una acción comunicativa en interacción constructiva a partir del diálogo con la adecuada implicación del componente afectivo, entre: a) Institución-estudiante; b) Profesor-estudiante; c) estudiante-pares; y d) Diferentes instancias institucionales-estudiante. - Interacción en el proceso educativo (a, b, c) - Interacción en servicios de apoyo al proceso educativo (d)	Martínez Salvá, (2001)
2	Decisiones para definir metas (Intenciones educativas)	Representan los objetivos, es decir, las decisiones sobre las metas del proceso educativo universitario.	Martínez Salvá, (2001)
3	Decisiones curriculares (Escenarios de aprendizaje)	Supone decisiones sobre un complejo proceso de diseño de las interacciones de los participantes del proceso, entre sí y con los objetos de conocimiento. Implica tareas como: a) elección de plataformas tecnológicas; b) previsión de las formas y composición de los espacios; c) integración de los contenidos y recursos para el aprendizaje; y d) regulaciones y condiciones que faciliten la interacción.	Chan Nuñez, (2004); Martínez Salvá, (2001); Zubieta García y Rama Vitale, (2015)
4	Situación de continuidad	Supone el estado de continuidad de un alumno en sus estudios, el cual puede ser: deserción, se refiere a un estudiante que no se reinscribe en una institución en semestres consecutivos; abandono, hace referencia a un alumno que no completó sus estudios; y permanencia, se refiere a la intención y acción de un estudiante de permanecer en sus estudios desde el comienzo hasta el final del grado.	(Berger, 2001)

Hipótesis de investigación

A partir del marco teórico referido en párrafos previos, se retoma la pregunta general de la investigación y se plantean las preguntas específicas, así como, la hipótesis en el caso que corresponda y la hipótesis nula. Las hipótesis se derivan de la teoría existente e indican lo que se trata de probar en una investigación, es decir, son explicaciones tentativas del fenómeno a estudiar (Hernández Sampieri et al., 2017).

Para el presente estudio la pregunta general se declara de la siguiente manera: Desde la universidad y los miembros que la componen, a saber: alumno, maestro, personal administrativo y directivos ¿Cómo se asocian las operaciones que ocurren en el marco del proceso educativo con la situación de continuidad de los estudios en línea de los alumnos matriculados en la universidad?

Las preguntas específicas se enlistan a continuación:

Pregunta E1: Desde la perspectiva de los estudiantes ¿Cómo se relacionan las categorías “decisiones curriculares”, “decisiones para definir metas” e “interacciones con enfoque afectivo” con la situación de continuidad de los alumnos matriculados en la modalidad de estudios en línea de una universidad?

Pregunta E2: Desde la perspectiva de los maestros ¿Cómo se relacionan las categorías “decisiones curriculares”, “decisiones para definir metas” e “interacciones con enfoque afectivo” con la situación de continuidad de los alumnos matriculados en la modalidad de estudios en línea de una universidad?

Pregunta E3: Desde la perspectiva de la comunidad universitaria en general ¿Qué operaciones del proceso educativo en el marco de la modalidad de estudios en

línea influyen en la continuidad o no continuidad de los alumnos matriculados en la universidad?

Pregunta E4: Desde la perspectiva institucional ¿Cómo se distingue internamente la idea de continuidad de los alumnos en sus estudios en línea?

Pregunta E5: ¿Qué coincidencias, diferencias y tensiones existen entre las perspectivas institucional y de la comunidad universitaria (coordinadores, maestros y alumnos), en lo que respecta a la situación de continuidad en los estudios en línea?

Las hipótesis planteadas para la pregunta específica número uno se presentan a continuación:

Hipótesis H₁: Existe correlación en la valoración que hacen los estudiantes entre “decisiones curriculares”, “decisiones para definir metas” e “interacciones con enfoque afectivo” y su situación de continuidad.

Hipótesis H₀: No existe correlación en la valoración que hacen los estudiantes entre “decisiones curriculares”, “decisiones para definir metas” e “interacciones con enfoque afectivo” y su situación de continuidad.

Este capítulo le aporta al proceso de investigación la base teórica a través de la cual se pretende explicar la realidad observada alrededor del fenómeno. En cada apartado se articularon conceptos teóricos de distintos niveles de abstracción que van desde la teoría general, teorías de alcance medio y teorías menores, las cuales, establecen un marco de referencia y preparan el camino para el planteamiento metodológico que se describe en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3

DISEÑO METODOLÓGICO

En el capítulo anterior se presentó el fundamento teórico que soporta esta investigación y da lugar a la construcción de elementos relacionados con el planteamiento metodológico que permiten puntualizar la observación del fenómeno en la realidad objetiva.

En esta sección, se describe como está conformada la población del caso de estudio, luego se presenta el diseño metodológico de la investigación en sus distintas etapas, además se describe de manera detallada las técnicas de levantamiento y análisis de información a utilizar para atender los objetivos del estudio, finalmente, se concluye el capítulo con un resumen de la estrategia para dar respuesta a la pregunta que de investigación.

Delimitación de la población y muestra

El presente estudio se enfocará en la Universidad de Montemorelos como sistema organizacional, la institución es una universidad privada del noreste de México, de tipo confesional, ubicada en Montemorelos, N.L. El sitio web oficial de la institución (um.edu.mx) señala que fue fundada en 1942, desde entonces ofrece programas en modalidad presencial para alumnos tradicionales. Su oferta de educación a distancia la inicia a partir de 1992 y está orientada en la atención de alumnos no tradicionales.

La institución refiere las siguientes acreditaciones y afiliaciones: se encuentra afiliada a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que es un organismo no gubernamental, de carácter plural, y agrupa a las principales instituciones de educación superior públicas y particulares de México. Además, está acreditada por la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) y por la Accrediting Association of Seventhday Adventist Schools, Colleges and Universities (AAA). Así mismo, la Universidad de Morelia mantiene varios de sus programas académicos acreditados y re acreditados por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. (COPAES) (Plan Institucional de Desarrollo, Compromiso educativo 21-26, 2021).

El estudio se realizará específicamente en la unidad de educación en línea (UM Virtual). De acuerdo con su sitio web (umvirtual.org), la matrícula en esta modalidad es internacional, el 28% son alumnos nacionales viviendo en México y el 26% mexicanos viviendo en el extranjero. Por otro lado, el 46% está conformado por estudiantes extranjeros, quienes representan 23 países diferentes. Así mismo, existe diversidad en la situación financiera de los alumnos matriculados.

El periodo que se estudiará es el comprendido entre agosto de 2015 y julio de 2020, se determinó de esta forma, ya que una de las características de las modalidades no escolarizadas es la flexibilidad en la operación de un programa educativo, para algunas de estas modalidades, los estudiantes pueden elegir su trayectoria curricular, lo que significa que definen su carga académica en función de su tiempo disponible y capacidad de pago. Lo anterior ocasiona que en estas modalidades desaparezca el concepto de cohorte o grupo generacional. Por tal motivo, se ha elegido el periodo mencionado porque permite observar la trayectoria de un estudiante desde el inicio de su proyecto educativo hasta la finalización de este.

Descripción de la Población

Este apartado describe la unidad de análisis para identificar con precisión los elementos a observar, luego se define la población total del caso, con la finalidad de determinar lo que conviene en términos de muestreo para alcanzar los objetivos del presente estudio.

Se denomina unidad de análisis a los casos o elementos a observar, es decir, los participantes, objetos, sucesos o colectividades de estudio (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018). Para esta investigación la unidad de análisis será el cargo-puesto, es decir, el rol que desempeñan los participantes en la comunidad universitaria, estos son: alumnos, maestros que pueden ser expertos disciplinares, diseñadores instruccionales y tutores; así como, el personal administrativo y directivo.

Una vez que se identifica la unidad de análisis, el proceso indica delimitar la población, que representa el universo del caso a observar y se define como el conjunto de todos los casos que coinciden con una serie de características específicas (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018). En este sentido, la población queda conformada como lo describen los siguientes párrafos.

En el caso de los estudiantes, se establecieron dos condiciones para identificar este segmento de la población. Por un lado, la situación de continuidad en el proyecto educativo, es decir, alumno desertor, en abandono o persistente; y por el otro, su estatus de ingreso, a saber, alumno de nuevo ingreso o de reingreso al momento de realizar la investigación. La Tabla 13 enlista las categorías que se conformaron a partir de las condiciones referidas. La población del segmento de alumnos se muestra en la Tabla 14.

Tabla 13*Categorías de alumnos a observar*

No	Categorías	No	Categorías
1	Alumno desertor nuevo ingreso	2	Alumno desertor reingreso
3	Alumno abandono nuevo ingreso	4	Alumno abandono reingreso
5	Alumno persistente 2do. semestre	6	Alumno persistente 4to. semestre
7	Alumno persistente 6to. semestre	8	Alumno persistente 8vo. semestre

Tabla 14*Población de alumnos - periodo de agosto de 2015 a julio de 2020*

Niveles	Pregrado	Posgrado	Total
Número de estudiantes en el periodo	197	70	267

Por otro lado, los segmentos que complementan la población a observar son los roles de maestro, que puede ser experto disciplinar, diseñador instruccional y maestro tutor; personal administrativo y directivos. Estos roles se identifican y describen en documentos internos del caso a estudiar, como se puede ver en la Tabla 15. Para este grupo, se determinó analizar el periodo comprendido para el ciclo escolar 2020-2021, ya que la planilla de maestros y personal se mantiene generalmente estable.

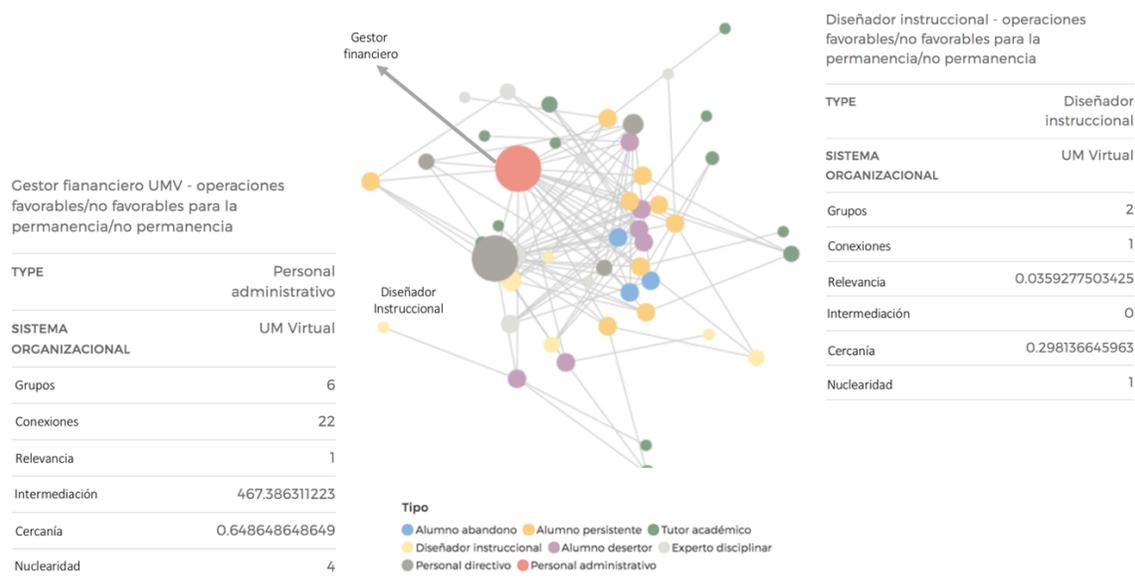
Tabla 15*Definición de cargos de acuerdo con el caso de estudio*

<i>Cargos-puesto</i>	<i>Especificaciones del rol</i>
Maestro-experto disciplinar	Experto profesional en el área de estudio con experiencia en docencia universitaria que facilita y diseña escenarios de aprendizaje para un curso en modalidades a distancia.
Maestro-tutor	Experto profesional en el área de estudio con experiencia en docencia universitaria que facilita y acompaña el proceso de aprendizaje a través de tutoría para un curso en modalidades a distancia.
Diseñador instruccional	Experto profesional en pedagogía con experiencia en entornos virtuales de aprendizaje que crea escenarios para el aprendizaje significativo y colabora con el maestro -experto disciplinar.
Personal administrativo	Personal no docente que apoya en los servicios prestados a los estudiantes.
Directivos	Coordinadores de área funcionales para programas que se imparten en modalidades a distancia.

Para identificar las relaciones entre los elementos del sistema y su relevancia, se utilizó el software libre ONODO, que permite crear visualizaciones de las relaciones entre elementos. A través de este análisis, se identificó que el cargo de diseñador instruccional, aunque participa en la creación de los escenarios de aprendizaje, tiene interacción indirecta con los estudiantes, es decir, solo a través del apoyo que da al maestro en el diseño del curso. En la Figura 11 se puede apreciar para este cargo, una débil conexión y relevancia. Por lo tanto, se decide no incluir este cargo-puesto en la población a observar.

Figura 11

Visualización parcial de las relaciones entre los elementos del sistema a observar



Así mismo, se omitió el cargo de personal administrativo, si bien, este elemento tiene interacción directa con los estudiantes, y se aprecia una fuerte conexión y relevancia, los procesos en los que interactúan no resultaron relevantes para la pregunta de investigación al hacer el pilotaje del instrumento, por lo tanto, se decide no incluirlo. De esta

manera, la población complementaria para la observación empírica queda conformada por los cargos de maestro experto disciplinar, maestro tutor, y directivos, específicamente los coordinadores de programa. En la Tabla 16 se indica el universo a considerar.

Tabla 16

Universo para otros segmentos de la población objetivo

Cargo-puesto	No por ciclo escolar
Maestro experto disciplinar	24
Maestro tutor	39
Coordinadores	3

Selección de la muestra

Para cada segmento de la población, se decide realizar un censo, esta técnica se utiliza cuando se incluye en el estudio a todos los casos de participantes, objetos, sucesos o colectividades (Hernández Sampieri et al., 2017), en este caso particular, por el tamaño de los segmentos de alumnos, maestros y directivos, se considera el total del universo.

En suma, la población a observar queda conformada por 267 alumnos que al momento de realizar el estudio están en alguna situación de continuidad en el proyecto educativo, como: alumno desertor, abandono o persistente; y que su estatus de ingreso puede ser: alumno de nuevo ingreso o de reingreso. Adicional, se consideran 24 maestros expertos disciplinares; 39 maestros tutores; y 3 coordinadores.

El Diseño de la Investigación

El diseño de investigación para el presente estudio implica una metodología mixta, de tipo explicativo secuencial, que se caracteriza por una mezcla de métodos cuantitativos

y cualitativos dónde los resultados de uno pueden informar a la recolección y/o análisis de los datos de otro. Los descubrimientos de ambos métodos se integran en la interpretación y elaboración del reporte del estudio (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

A continuación, se describe la planeación de las distintas etapas en las que se delinea la metodología para dar respuesta a la pregunta de investigación que se declara de la siguiente manera: Desde la universidad y los miembros que la componen, a saber: alumno, maestro, y coordinadores ¿Cómo se asocian las operaciones que ocurren en el marco del proceso educativo con la situación de continuidad de los estudios en línea de los alumnos matriculados en la universidad?

Primera etapa: Relación en la valoración que hacen estudiantes y maestros sobre las dimensiones teóricas

En la primera etapa, se analizará si existe relación en la valoración que hacen los estudiantes (OE1) y los maestros (OE2) sobre las dimensiones teóricas, es decir, entre “las decisiones curriculares”, “interacciones con enfoque afectivo”, “decisiones para definir metas” y la decisión de continuar o desistir en los estudios universitarios en línea. Para ello, se trabajará en la construcción y validación de un instrumento como herramienta en la investigación empírica para identificar y medir la relación entre las categorías de análisis.

El proceso de construcción y validación a seguir, considera parcialmente una metodología propuesta por Supo (2014) que incluye los siguientes pasos: a) identificación de elementos observables en las categorías de análisis, b) formulación de los ítems a partir de la revisión de la literatura, c) conformación de un panel de expertos que apoye la revisión de pertinencia y claridad de los ítems propuestos, d) aplicación de una prueba piloto del instrumento para la evaluación de consistencia y confiabilidad

del instrumento, y f) definición de la versión final instrumento. El proceso referido para la construcción y validación del instrumento se puede ver en detalle en el Apéndice A.

El instrumento permitirá identificar un inventario de acciones que favorecen o inhiben la decisión de continuar o desistir en el proyecto educativo en un marco de estudios en línea, el cual queda conformado por una sección de datos demográficos y una escala Likert de 5 alternativas, la cual mide las opiniones sobre la influencia de una serie de afirmaciones sobre las categorías de análisis: “decisiones curriculares” e “interacciones con enfoque afectivo” y su influencia con la decisión de continuar o desistir en el proyecto educativo. Además, una sección de preguntas abiertas para identificar otras dimensiones o categorías no consideradas en las declaraciones de la escala y que los participantes consideran que influyen en la decisión de continuar o desistir en los estudios en línea.

Aunque el instrumento se aplicará en su conjunto, es decir, todas las secciones que lo conforman, la escala forma parte de la etapa uno del diseño metodológico, ya que está orientada a los objetivos uno y dos de la investigación, por otro lado, la sección de preguntas abiertas va orientada a alcanzar el objetivo tres y forma parte de la segunda etapa.

En lo relacionado con métodos y técnicas, desde la metodología cuantitativa la escala permitirá aplicar técnicas estadísticas como las medidas de tendencia central para la valoración de las categorías por parte de los participantes (alumnos y maestros); así como, la prueba rho de Spearman para determinar si existe correlación entre categorías, este último análisis, solo se aplicará a los datos obtenidos de parte de los estudiantes. La escala, en su versión para alumnos se puede ver en la Tabla 17. El instrumento en sus versiones para los distintos segmentos a observar se puede ver en el Apéndice A.

Tabla 17*Inventario de acciones que favorecen o inhiben la permanencia – escala - perspectiva de alumnos*

Escala				
Indicaciones				
En la sección de preguntas cerradas de cada apartado identifica cuánto influyen las declaraciones presentadas en la decisión de continuar o desistir en tus estudios universitarios. Marca la respuesta que corresponda. En la sección de preguntas abiertas de cada apartado responde de acuerdo con lo que se te pide.				
Escala:				
Influye mucho en mi decisión de desistir	Influye poco en mi decisión de desistir	No influye en mi decisión de continuar ni en desistir	Influye poco en mi decisión de conti- nuar	Influye mucho en mi decisión de continuar
1	2	3	4	5

Diseño de las clases (Decisiones curriculares)

- 1 Que los cursos estén organizados en la plataforma desde el primer día de clase.
- 2 Que las clases tengan contenidos orientados al perfil de egreso del programa de estudios.
- 3 Que las clases tengan contenidos orientados a los objetivos del curso.
- 4 Que los recursos y materiales que se utilizan en clase estén disponibles desde la plataforma.
- 5 Que la apariencia de los recursos utilizados en las clases sea atractiva.
- 6 Qué los recursos provistos sean pertinentes al nivel del programa de estudio.
- 7 Que las actividades del curso sean relevantes para mi aprendizaje.
- 8 Que los cursos combinen actividades teóricas y prácticas.
- 9 Que la plataforma tecnológica sea funcional.
- 10 Que el formato del curso permita una navegación lógica.
- 11 Que haya acceso a los cursos las 24 horas del día los siete días de la semana.
- 12 Que el esquema de evaluación describa claramente los criterios a evaluar.
- 13 Que la metodología de evaluación sea pertinente a los objetivos del curso.
- 14 Que el esquema de evaluación propuesto al iniciar el curso se cumpla.

Interacción social

- 1 Que el tutor académico muestre interés por mi aprendizaje a través de sus comentarios.
- 2 Que el tutor académico me motive en mi preparación profesional.
- 3 Que el tutor promueva actividades académicas para interactuar con los compañeros de clase.
- 4 Que el tutor promueva actividades no académicas para interactuar con los compañeros de clase.
- 5 Que se formen grupos de apoyo entre compañeros de clase.
- 6 Que se formen amistades duraderas con algunos compañeros de la universidad.
- 7 Que haya flexibilidad en las fechas de entrega de asignaciones.
- 8 Que las políticas de atención a servicios escolares sean claras.
- 9 Que el personal administrativo a cargo sea cortés.
- 10 Que el personal administrativo a cargo esté orientado a dar soluciones.
- 11 Que la carga académica sea flexible.
- 12 Que se hagan planes de pago considerando la situación personal financiera de cada alumno.
- 13 Que haya un plan de acompañamiento con notificaciones de avance en el aprovechamiento académico.
- 14 Recordarme que será útil para mi futuro obtener un título profesional.
- 15 Mantener presente la meta de terminar mi programa de estudios.

Segunda etapa: Perspectiva de la comunidad universitaria sobre categorías de análisis

En la segunda etapa, se identificará desde la perspectiva de la comunidad universitaria (alumnos, maestros y coordinadores) otras dimensiones y categorías distintas a la propuesta teórica que influyan en la situación de continuidad de los alumnos matriculados en estudios en línea (OE3). Para ello, se incluye en el instrumento la sección de preguntas abiertas, la cual se puede ver en la Tabla 18.

Tabla 18

Inventario de acciones que favorecen o inhiben la permanencia – sección de pregunta abiertas - perspectiva de alumnos

Sección de preguntas abiertas del instrumento	
Indicaciones	
En la sección de preguntas abiertas de cada apartado responde de acuerdo con lo que se te pide.	
Diseño de las clases (Decisiones curriculares)	
15	Escribe otros criterios (referidos al diseño de los cursos) que no están incluidos en la lista anterior y que hayan influido en tu decisión de continuar con tus estudios universitarios.
16	Escribe otros criterios (referidos al diseño de los cursos) que no están incluidos en la lista anterior y que hayan influido en tu decisión de desistir con tus estudios universitarios.
17	¿Por qué razones un curso te ha motivado a continuar con tus estudios universitarios?
18	¿Por qué razones un curso te ha desanimado a continuar con tus estudios universitarios?
Interacción social	
16	Escribe otros criterios relacionados con la interacción social que no están incluidos en la lista anterior y que hayan influido en tu decisión de continuar con tus estudios universitarios.
17	Escribe otros criterios relacionados con la interacción social que no están incluidos en la lista anterior y que hayan influido en tu decisión de desistir con tus estudios universitarios.
18	Alguna vez un tutor te ha motivado a que continúes con tus estudios.
19	Si tu respuesta anterior fue sí, escribe cómo te animó a continuar con tus estudios.
20	Alguna vez un tutor te ha desanimado a que continúes con tus estudios.
21	Si tu respuesta anterior fue sí, escribe cómo te desanimó a continuar con tus estudios.
22	Alguna vez un compañero te ha motivado a que continúes con tus estudios.
23	Si tu respuesta anterior fue sí, escribe cómo te animó a continuar con tus estudios.
24	Alguna vez un compañero te ha desanimado a que continúes con tus estudios.
25	Si tu respuesta anterior fue sí, escribe cómo te desanimó a continuar con tus estudios.
26	Escribe otros criterios que no están incluidos en la encuesta y que hayan influido en tu decisión de continuar con tus estudios universitarios.
27	Escribe otros criterios que no están incluidos en la encuesta y que hayan influido en tu decisión de desistir con tus estudios universitarios.

Desde la metodología cualitativa se aplicará un análisis de contenido inductivo a partir de las respuestas de estudiantes y maestros, después, un análisis deductivo considerando las categorías teóricas de análisis.

Para conocer la perspectiva de opinión de los coordinadores, por representar una población pequeña (N=3), se realizará un grupo de enfoque con preguntas semi-estructuradas a partir de las planteadas en el instrumento aplicado a estudiantes y maestros. Las preguntas fueron consensuadas a través de una conversación vía videoconferencia Zoom por un experto en gestión de educación a distancia y otro en investigación. La Tabla 19 presenta las preguntas orientadoras para la entrevista a coordinadores. Desde la metodología cualitativa, se aplicará un análisis de contenido inductivo a partir de las respuestas de los coordinadores, después, un análisis deductivo considerando las categorías teóricas de análisis.

Tabla 19

Preguntas orientadoras para la entrevista semiestructurada a los coordinadores

Códigos que orientan el análisis de contenido de documentos

¿Qué medidas lleva a cabo la institución para favorecer la retención de los estudiantes?

¿Qué acciones realiza la institución que desaniman a los alumnos a continuar sus estudios?

¿Que valoran los estudiantes a la hora de decidir si continúan o no con sus estudios?

¿La institución tiene documentadas las medidas que realiza para favorecer la retención de los alumnos? ¿Cuáles son esos documentos?

¿Qué factores ajenos a la institución favorecen o inhiben la retención de los alumnos?

Tercera etapa: Revisión de documentos y análisis de perspectivas

En la tercera etapa, se llevará a cabo una revisión de documentos, que permita analizar la perspectiva institucional sobre las operaciones que realiza para distinguir a

los alumnos en riesgo o no de continuar sus estudios (OE4). Los documentos que dan cuenta sobre procesos y buenas prácticas sobre el tema en cuestión se identificarán a partir de la información que proporcionen los coordinadores en el grupo de enfoque.

Los códigos deductivos que orientarán el análisis de contenido de los documentos se pueden ver en detalle en la Tabla 20, se formularon con la finalidad de identificar si en el discurso institucional aparece el tema de la continuidad en los estudios por parte de los alumnos y a través de qué acciones se atiende la situación. Una vez planteados los códigos, fueron consensuados a través de una conversación vía videoconferencia Zoom por un experto en gestión de educación a distancia y otro en investigación.

Tabla 20

Códigos deductivos para el análisis de contenido de documentos

Códigos que orientan el análisis de contenido de documentos
Cuál es el perfil del estudiante en riesgo de abandono
Cómo se construye a nivel institucional la idea de que un estudiante está en riesgo
Qué medidas se toman para evitar la deserción

Se aplicará un análisis de contenido inductivo a partir de las acciones y discursos identificados en los documentos, después, un análisis deductivo considerando las categorías teóricas u otras que resulten. Finalmente, se realizará un análisis comparativo entre las distintas perspectivas resultantes en las etapas previas, es decir, alumnos, maestros, coordinadores y la perspectiva institucional. Con la finalidad de identificar en qué coinciden y cuáles son las diferencias y tensiones existentes (OE05).

Las Tabla 21 a 23 presentan un resumen de la metodología diseñada para cada una de las etapas, en donde se puede identificar el proceso detallado en relación con

las técnicas de levantamiento y análisis de información, así como la hipótesis en los casos que aplica y los productos que se obtendrán en cada etapa.

Tabla 21

Metodología – Etapa 1

Preguntas/objetivos	Técnica de levantamiento de información	Técnica de análisis de información	Hipótesis	Producto
<p>Pregunta E1 Desde la perspectiva de los estudiantes ¿Cómo se relacionan las categorías “decisiones curriculares” e “interacciones con enfoque afectivo” con la situación de continuidad de los alumnos matriculados en la modalidad de estudios en línea de una universidad?</p> <p>Objetivo E1 Analizar si existe correlación en la valoración que hacen los estudiantes entre “decisiones curriculares” e “interacciones con enfoque afectivo” y la decisión de continuar o desistir en los estudios universitarios.</p>	<p>Escala tipo Likert para medir las opiniones sobre la influencia de una serie de afirmaciones relacionadas a las categorías de análisis con su decisión de continuar o desistir en el proyecto educativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Prueba alfa de Cronbach - Análisis factorial - Medidas de tendencia: promedio y desviación estándar - Prueba rho de Spearman 	<p>H₀: No existe correlación en la valoración que hacen los estudiantes entre “decisiones curriculares”, “interacciones afectivas” y su situación de continuidad.</p> <p>H₁: Existe correlación en la valoración que hacen los estudiantes entre “decisiones curriculares”, “interacciones afectivas” y su situación de continuidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción y validación de un instrumento que permita valorar un inventario de acciones que favorecen o inhiben la decisión de permanencia en el proyecto educativo. - Identificación de acciones valoradas por alumnos que favorecen e inhiben la decisión de permanencia en el proyecto educativo.
<p>Pregunta E2 Desde la perspectiva de los maestros ¿Cómo se relacionan las categorías “decisiones curriculares” e “interacciones con enfoque afectivo” con la situación de continuidad de los alumnos matriculados en la modalidad de estudios en línea de una universidad?</p> <p>Objetivo E2 Analizar desde la perspectiva de los maestros la relación entre “decisiones curriculares” e “interacciones con enfoque afectivo” y la decisión de continuar o desistir en los estudios universitarios.</p>	<p>Escala tipo Likert para medir las opiniones sobre la influencia de una serie de afirmaciones relacionadas con las categorías de análisis y con su decisión de continuar o desistir en el proyecto educativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Medidas de tendencia: promedio y desviación estándar. 		<ul style="list-style-type: none"> - Adaptación del instrumento inventario de acciones que favorecen e inhiben la decisión de permanencia en el proyecto educativo, para maestros. - Identificación de las acciones valoradas por maestros que favorecen e inhiben la decisión de permanencia en el proyecto educativo.

Tabla 22*Metodología – Etapa 2*

Preguntas/objetivos	- Técnica de levantamiento de información	Técnica de Análisis de la información	- Producto
<p>Pregunta E3 Desde la perspectiva de la comunidad universitaria en general ¿Qué operaciones del proceso educativo en el marco de la modalidad de estudios en línea influyen en la continuidad o no continuidad de los alumnos matriculados en la universidad?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario con preguntas abiertas - Entrevista a coordinadores 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de contenido inductivo deductivo para ambas técnicas de levantamiento de información. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de operaciones que influyen en la decisión de continuar en los estudios desde la perspectiva de alumnos, maestros y coordinadores. - Identificación de operaciones que influyen en la decisión de desistir en los estudios desde la perspectiva de alumnos, maestros y coordinadores.
<p>Objetivo E3 Identificar desde la perspectiva de la comunidad universitaria las operaciones del proceso educativo en el marco de la modalidad de estudios en línea que influyen en la continuidad o no continuidad de los alumnos matriculados en la universidad.</p>			

Tabla 23*Metodología – Etapa 3*

Preguntas/objetivos	Técnica de levantamiento de información	Técnica de análisis de la información	Producto
<p>Pregunta E4 Desde la perspectiva institucional ¿Cómo se distingue internamente la idea de continuidad de los alumnos en sus estudios en línea?</p>	Documentos que informan sobre procesos y buenas prácticas orientadas a la retención de alumnos	- Análisis de contenido deductivo	Identificación desde la perspectiva institucional de la idea de continuidad de los alumnos en sus estudios en línea.
<p>Objetivo E4 Identificar desde la perspectiva de la institución cómo se distingue la idea de continuidad de los alumnos en sus estudios en línea.</p>	Entrevista a Coordinadores		
<p>Pregunta E5 ¿Qué coincidencias, diferencias y tensiones existen entre las perspectivas institucional y de la comunidad universitaria (coordinadores, maestros y alumnos), en lo que respecta a la situación de continuidad en los estudios en línea?</p>			- Desde la Teoría de Sistemas Sociales, la explicación de las coincidencias diferencias y tensiones existentes entre la perspectiva resultante de la institución y de la comunidad universitaria que la conforma respecto a la situación de continuidad en los estudios.
<p>Objetivo E5 Desde la Teoría de Sistemas Sociales identificar y explicar las coincidencias diferencias y tensiones existentes entre la perspectiva resultante de la institución y de la comunidad universitaria que la conforma respecto a la situación de continuidad en los estudios.</p>			

La recolección de datos

La recolección de datos implica reunir apropiadamente información confiable, válida y objetiva. El proceso que se llevó a cabo para este fin se describe a continuación:

1. Se buscará obtener una lista con el 100% de cada segmento de la población, los alumnos matriculados en el periodo de análisis (N = 267); maestros expertos disciplinares (N = 24); maestros tutores (N = 39); y coordinadores (N = 3). Para los tres últimos, aquellos que hayan colaborado en la institución durante el ciclo escolar 2019-2020.
2. Los instrumentos para tres segmentos de la población (alumnos, maestros expertos disciplinares y maestros tutores) se elaborarán y aplicarán a través del software especializado *QuestionPro*, una herramienta para crear y distribuir encuestas en línea.
3. Se mandará un mensaje a través de *WhatsApp* a todos los segmentos de la población, con una invitación para compartir su opinión a través de una encuesta en línea. Las instrucciones de llenado se enviarán por medio de un enlace que permitirá el acceso directo a la encuesta.
4. Se realizará un monitoreo diario para consultar la participación, en los casos que no se obtenga pronta respuesta se enviarán mensajes para recordar la invitación.
5. El proceso de recolección de datos será anónimo, el software salvaguarda la identidad de quien responda.

En suma, el desarrollo de este capítulo presentó el plan y estrategia metodológica para responder a la pregunta de investigación, de esta forma se establecen

los procesos que enmarcan la recolección de datos y el análisis de resultados, que son los temas del siguiente capítulo.

CAPÍTULO 4

OBTENCIÓN DE DATOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

El capítulo previo presentó los detalles de la propuesta metodológica en donde se definió el plan y la estrategia para dar respuesta a la pregunta de la presente investigación. El contenido de este capítulo incluye el análisis de resultados que permite dar respuesta a la pregunta general de investigación y a las preguntas complementarias.

Primeramente, se presenta la información relacionada con el proceso de obtención de los datos, enseguida, lo referente a las variables demográficas de los distintos segmentos de la población observada. Después, se presentan los datos recabados sobre la construcción de la idea de continuidad en estudios en línea desde el rol alumno, maestro, coordinador y por último desde la institución.

Obtención de datos

Este apartado presenta un reporte general de la obtención de datos que se llevó a cabo, tanto para los datos cuantitativos como cualitativos que se recogieron a través de las distintas técnicas, como son: encuestas aplicadas, entrevistas personales y análisis de documentos.

Se buscó que fuera un censo y aunque el instrumento se mandó al 100% de los tres segmentos de la población no fue obligatorio responder. Por lo tanto, se obtuvo

una muestra poblacional del 54% (n = 142) para alumnos; 87.5% (n = 24) para maestros expertos disciplinares; y 87% (n = 34) para maestros tutores. En el caso particular de los coordinadores a quienes se aplicó una entrevista estructurada, se obtuvo un 100% (n = 3) de participación.

Para la preparación de datos cuantitativos se utilizó inicialmente un reporte generado por el software *QuestionPro*, en el que se integraron solo las encuestas completadas en su totalidad. Después, se utilizó el software *IBM SPSS Statistics* en la versión 23 para Windows, en donde se preparó la matriz de análisis de datos de la escala (29 reactivos para alumnos, 12 para maestros expertos disciplinares y 7 para maestros tutores), el proceso incluyó etiquetar los tipos de variables de acuerdo con las opciones que el software presenta para realizar los análisis estadísticos pertinentes.

Por otro lado, para procesar los datos cualitativos del instrumento (12 reactivos para alumnos, 6 para maestros expertos y 6 para maestros tutores), se utilizó el software *QuestionPro* para generar la base de datos de respuestas a las preguntas abiertas. Posteriormente, se utilizaron las técnicas de análisis inductivo y deductivo a través de las cuales se realizó la codificación y categorización del texto contenido en las respuestas de los participantes. Finalmente, para el análisis de los documentos institucionales se utilizó el software Atlas Ti en su versión 9.07. Para el estudio respectivo se utilizó la técnica de análisis de contenido deductivo.

Información relacionada con variables demográficas

En primer lugar, se muestra la información relativa a las variables demográficas del instrumento, en el caso de alumnos se encuentran las siguientes: sexo, edad, estado civil,

situación económica, nivel de estudios, programa de estudios actual, situación de continuidad en los estudios, es decir, alumnos desertores, en situación de abandono y de permanencia.

En el caso de maestros, las variables relevantes fueron el sexo y edad. Para cada una de las variables se presentan porcentajes de las categorías que las componen, los datos específicos se pueden consultar en el Apéndice B para estudiantes, maestros expertos disciplinares y maestros tutores respectivamente.

A continuación, se presenta un análisis de las variables demográficas de la población observada que fueron relevantes para esta investigación. Respecto a la variable sexo, se puede observar en la Tabla 24 que, en el caso de los alumnos y los maestros tutores la población está compuesta mayormente por hombres, representan el 72% y 62% respectivamente, para maestros expertos disciplinares la proporción entre hombres y mujeres es igual en un 50%, finalmente en el caso de los coordinadores el 100% son mujeres.

Tabla 24

Análisis de la variable sexo para la población que participó en el estudio

Sexo	Alumnos	Maestros expertos disciplinares	Maestros tutores	Coordinadores
Mujer	28%	50%	38%	100%
Hombre	72%	50%	62%	0
Total	100%	100%	100%	100%

En cuanto a la edad, para el caso de los alumnos se encontró que el rango con mayor porcentaje está entre los 31 y 40 años, el cual representa el 44% de la población de este segmento. En el caso de los maestros expertos disciplinares, las edades con

los porcentajes mayores se encuentran ubicadas en los rangos entre los 31 y 40 años con un 23%, así como en los 41 y 50 años con un 32%. Por otro lado, para los maestros tutores, el rango de edad donde se encuentra el porcentaje mayor es entre los 61 y 70 años con un 38%. Los datos específicos se pueden consultar en las Tablas 25 y 26.

Tabla 25

Análisis de la variable edad de alumnos

Rango de edad de alumnos	Porcentaje
21 a 30	21%
31 a 40	44%
41 a 50	21%
51 a 61	14%

Tabla 26

Análisis de la variable edad de maestros

Rango de edad de maestros	Maestros expertos disciplinares	Maestros tutores
21 a 30	14%	6%
31 a 40	23%	15%
41 a 50	32%	15%
51 a 60	14%	26%
61 a 70	18%	38%

Con relación a la variable de estado civil de los alumnos que participaron en el estudio, se encontró que el 77% son casados, un 20% solteros y 2% divorciados. En cuanto a la percepción de su situación económica actual, la mayoría de los alumnos se ubica entre una situación económica regular y buena con porcentajes de 62% y 30% respectivamente. La información para las variables presentadas en esta sección se puede ver en las Tablas 27 y 28.

Tabla 27

Análisis de la variable estado civil de alumnos que participaron en el estudio

Estado civil	Porcentaje
Soltero	20%
Casado	77%
Divorciado	2%

Tabla 28

Análisis de la variable situación económica actual de alumnos que participaron en el estudio

Situación económica actual	Porcentaje
Pobre	7%
Regular	62%
Buena	30%
Muy buena	1%
Total	100%

Sobre el nivel de estudios actual de los alumnos se encontró que el 16% de los participantes estudia una técnica superior universitaria, el 52% cursa el nivel de licenciatura y el 32 se encuentra realizando estudios de posgrado, como se puede observar en la Tabla 29.

Tabla 29

Análisis de la variable nivel de estudios en curso de alumnos que participaron en el estudio

Nivel de estudios en curso	Porcentaje
Técnica Superior Universitaria	16
Licenciatura	52
Posgrado	32
Total	100

En relación con la situación de continuidad de los alumnos, se consideraron tres categorías, las cuales son: alumnos desertores, alumnos en situación de abandono, y alumnos en situación de permanencia de manera consistente.

Al momento de responder la encuesta, como se puede observar en la Tabla 30, se encontró que el 16% del total de alumnos se ubicó en la categoría de alumnos desertores a partir de su primer año de estudios, mientras que, el 44% reportó haber desertado a partir del segundo semestre en adelante. Cabe recordar que se denomina alumnos desertores a aquellos estudiantes que no se reinscriben en una institución en semestres consecutivos, es decir, alumnos que presentan bajas temporales en un semestre determinado pero retoman sus estudios y reinscriben en semestres siguientes (Berger, 2001), después de una baja temporal el alumno puede continuar de manera persistente o intermitente en sus estudios.

Tabla 30

Alumnos desertores que participaron en el estudio

Alumnos desertores a partir de:	Técnica Superior Universitaria en Educación Musical	Pregrado	Posgrado	Total
1er. Semestre	1%	11%	4%	16%
2do. Semestre en adelante	3%	25%	16%	44%
Total	4%	36%	20%	60%

Por otro lado, los alumnos en situación de abandono, son aquellos estudiantes que presentan bajas permanentes en algún semestre de su trayectoria académica y no completan su programa de estudios (Berger, 2001). En esta categoría, el 10% del total de alumnos que participaron se ubicó entre los que abandonaron durante el primer año de sus estudios, en tanto que, el 19% mencionó que abandonó a partir del segundo año en adelante. La información se puede consultar en detalle en la Tabla 31.

Tabla 31*Alumnos en situación de abandono que participaron en el estudio*

Alumnos en situación de abandono a partir de:	Técnica Superior Universitaria en Educación Musical	Pregrado	Posgrado	Total
1er. Semestre	1%	6%	3%	10%
2do. Semestre en adelante	3%	12%	4%	19%
Total	4%	18%	6%	29%

Por último, en cuanto a la categoría de permanencia, la literatura la define como la intención y acción de un estudiante de permanecer dentro del sistema de educación superior desde el comienzo hasta el final del grado (Berger, 2001). En ese sentido, del total de los alumnos que participaron en el estudio, el 11% reportó permanencia consistente en su proyecto educativo, es decir, ha continuado los estudios sin interrupciones durante su avance, tal como se puede ver en la Tabla 32.

Tabla 32*Situación de continuidad de los alumnos que participaron en el estudio.*

Alumnos en situación de abandono a partir de:	Técnica Superior Universitaria	Pregrado	Posgrado	Total
Desertores	4%	36%	20%	60%
Abandono	4%	18%	6%	29%
Persistencia consistente	1%	6%	4%	11%
Total				100%

Se debe considerar la posibilidad de que alumnos con una baja temporal en alguno de los semestres, al retomar sus estudios continuaron de manera persistente hasta terminar su proyecto educativo. Sin embargo, ese dato no se pudo cuantificar en los datos recabados.

En suma, en este apartado se presentaron las variables demográficas que resultaron relevantes, lo que permite caracterizar la muestra de la población observada, para el caso de

los alumnos, el 72% son hombres y el 28% mujeres, en lo referente a la edad el rango con mayor porcentaje está entre los 31 y 40 años, el cual representa el 44% de la población de este segmento, y el 77% de los participantes son casados. En relación con la percepción personal de los alumnos sobre su situación económica, la mayoría de ellos se ubica entre una situación regular y buena con porcentajes de 62% y 30% respectivamente.

En cuanto a la situación de continuidad de los alumnos, el 60% mencionó haber desertado en algún momento de sus estudios, del cuál, un porcentaje que no fue posible determinar, indicó que retomó su proyecto educativo y continua al momento de la investigación. Por otro lado, el 29% de los alumnos abandonó de manera definitiva y el 11% se encuentra en situación de permanencia de manera consistente.

En el caso de los maestros que participaron en el estudio, el 50% de expertos disciplinares son hombres y el otro 50% son mujeres, en relación con los maestros tutores, el 62% son hombres mientras que el 38% son mujeres. Por su parte, en lo referente a la edad, para los maestros expertos disciplinares el rango entre los 41 a 50 años es el de mayor porcentaje con un 32%, mientras que, para maestros tutores el rango de los 61 a 70 años es el mayor con un 38%.

Construcción de la idea de continuidad en estudios en línea desde el rol-alumno

A manera de contexto, se puntualiza que el desarrollo teórico existente permitió articular ciertas categorías de análisis como se describe en los capítulos previos. De esta manera, se establecieron como relevantes para esta investigación las categorías: “decisiones curriculares” e “interacción con enfoque afectivo” como dimensiones que componen el proceso educativo para la modalidad de estudios en línea.

En ese orden de ideas, desde la perspectiva de los estudiantes se planteó la siguiente pregunta ¿Cómo se relacionan las categorías “decisiones curriculares” e “interacciones con enfoque afectivo” con la situación de continuidad de los alumnos matriculados en la modalidad de estudios en línea de una universidad? La respuesta a esta pregunta se obtuvo a través de la información que generó la escala Likert Inventario de acciones que favorecen o inhiben la permanencia de alumnos en su proyecto educativo.

Las pruebas estadísticas aplicadas fueron: la prueba alfa de Cronbach para medir la coherencia y consistencia interna del instrumento, así como, un análisis factorial confirmatorio para medir la correlación ítem-escala completa, es decir, la consistencia y validez de los constructos que conforman la escala.

De esta forma, el Inventario para medir acciones que favorecen o inhiben la permanencia en el proyecto educativo con 29 *ítems* y dos dimensiones: “decisiones curriculares” e “interacciones con enfoque afectivo”, presenta un coeficiente alfa de Cronbach de 0.969 para una muestra que estuvo conformada por 142 alumnos. El valor indica confiabilidad muy elevada. En el caso del análisis confirmatorio de factores, los resultados indican consistencia ítem-categoría, se puede apreciar en el valor de los coeficientes para cada reactivo, los cuales varían entre 0.827 y 0.487. Los detalles se pueden ver en el Apéndice A.

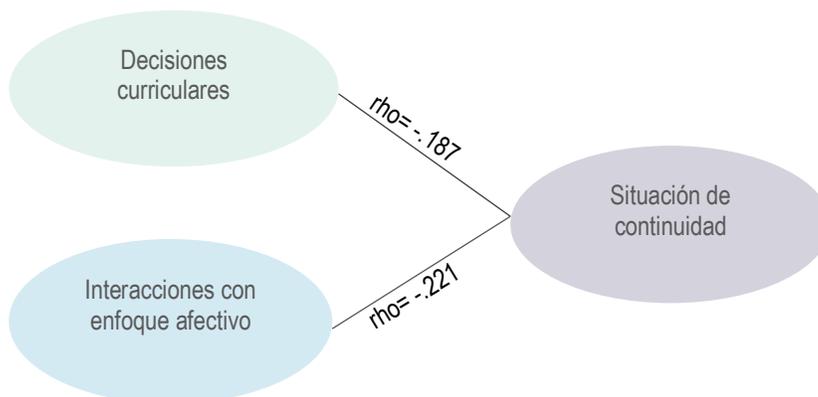
Por otro lado, para determinar la correlación entre las categorías de análisis: “decisiones curriculares”, “interacciones con enfoque afectivo” y situación de continuidad (continuar/desistir), se utilizó la prueba estadística rho de Spearman que establece el grado de relación entre variables para determinar si se acepta o se rechaza la hipótesis nula. El valor del coeficiente de correlación puede variar de -1 a $+1$. Los valores cercanos a $+1$; indican una correlación fuerte y positiva. Los valores cercanos a -1 indican una correlación fuerte y

negativa. El signo negativo indica que una variable aumenta a medida que la otra disminuye, mientras que el signo positivo señala que una variable aumenta conforme la otra también lo hace. El nivel de significancia (p) que se establece en ciencias sociales normalmente es 0.05. Sin embargo, si se requiere mayor certeza se puede considerar 0.01. Cuando el valor de p es menor que 0.05, se puede concluir que la correlación es significativa (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

Los resultados muestran una relación estadísticamente significativa entre “decisiones curriculares” y la situación de continuidad ($\rho = -.187$, $p < 0.05$), el coeficiente resultó significativo, es decir, una correlación significativa en el nivel 0.05. Mientras que, para la relación “interacciones con enfoque afectivo” y la situación de continuidad el coeficiente ($\rho = -.221$, $p < 0.01$) resultó más fuerte, ya que representa una correlación significativa en el nivel de 0.01. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se retiene la declaración de que existe correlación en la valoración que hacen los estudiantes entre “decisiones curriculares”, “interacciones con enfoque afectivo” y su situación de continuidad, como se puede observar en la Figura 12.

Figura 12

Correlación entre decisiones curriculares, interacción con enfoque afectivo y situación de continuidad



Por los resultados presentados, se infiere que las interacciones con enfoque afectivo orientan de manera más significativa la situación de continuidad de los alumnos matriculados en la modalidad de estudios en línea de una universidad.

A su vez, en la categoría decisiones curriculares los estudiantes encuestados indicaron que las cinco acciones que más influyen en su decisión de continuar en su proyecto educativo son: la relevancia de las actividades para el aprendizaje, la disponibilidad de los materiales desde la plataforma, la orientación de contenidos de las clases hacia los objetivos del curso, el acceso 24/7 a la plataforma y la funcionalidad de esta. Los resultados y los porcentajes en detalle se pueden observar en la Tabla 33. El Apéndice C presenta información específica de cada ítem incluido en la escala.

Tabla 33

Acciones en decisiones curriculares que más influyen en los estudiantes en su decisión de continuar

Acciones	Promedio
Que las actividades del curso sean relevantes para mi aprendizaje.	4.35
Que los recursos y materiales que se utilizan en clase estén disponibles desde la plataforma.	4.32
Que las clases tengan contenidos orientados a los objetivos del curso.	4.28
Que haya acceso a los cursos las 24 horas del día los siete días de la semana.	4.28
Que la plataforma tecnológica sea funcional.	4.22

Por otro lado, ninguna de las acciones incluidas en la escala de la categoría decisiones curriculares fue señalada por los estudiantes como algo que influye en su decisión de desistir. Los promedios resultantes en cada una de las acciones fueron entre 3.96 el más bajo y 4.35 el más alto, lo que evidencia una tendencia hacia acciones que influyen en su decisión de continuar. La información se puede ver en la Tabla 34.

Tabla 34*Promedios de las acciones incluidas en la categoría decisiones curriculares*

Acciones	Promedio
S1A1 Que los cursos estén organizados en la plataforma desde el primer día de clase.	3.99
S1A2 Que las clases tengan contenidos orientados al perfil de egreso del programa de estudios.	4.18
S1A3 Que las clases tengan contenidos orientados a los objetivos del curso.	4.28
S1A4 Que los recursos y materiales que se utilizan en clase estén disponibles desde la plataforma.	4.32
S1A5 Que la apariencia de los recursos utilizados en las clases sea atractiva.	3.96
S1A6 Que los recursos provistos sean pertinentes al nivel del programa de estudio.	4.11
S1A7 Que las actividades del curso sean relevantes para mi aprendizaje.	4.35
S1A8 Que los cursos combinen actividades teóricas y prácticas.	4.11
S1A9 Que la plataforma tecnológica sea funcional.	4.22
S1A10 Que el formato del curso permita una navegación lógica.	4.08
S1A11 Que haya acceso a los cursos las 24 horas del día los siete días de la semana.	4.28
S1A12 Que el esquema de evaluación describa claramente los criterios a evaluar	4.20
S1A13 Que la metodología de evaluación sea pertinente a los objetivos del curso	4.14
S1A14 Que el esquema de evaluación propuesto al iniciar el curso se cumpla.	4.08

Para la categoría interacciones con enfoque afectivo, los alumnos que respondieron la encuesta mencionaron que las cinco acciones que más influyen en su decisión de continuar en su proyecto educativo son: carga académica flexible, planes de pago considerando la situación personal de cada alumno, mantener presente la meta de terminar su programa de estudios, interés del tutor por su aprendizaje y flexibilidad en las fechas de entrega de asignaciones. Los resultados se pueden observar en la Tabla 35. El Apéndice C presenta en detalle los resultados por cada ítem.

Tabla 35*Acciones en interacciones con enfoque afectivo que más influyen en continuar los estudios*

Acciones	Promedio
Que la carga académica sea flexible.	4.39
Que se hagan planes de pago considerando la situación personal financiera de cada alumno.	4.37
Mantener presente la meta de terminar mi programa de estudios.	4.32
Que el tutor académico muestre interés por mi aprendizaje a través de sus comentarios.	4.30
Que haya flexibilidad en las fechas de entrega de asignaciones.	4.27

Así mismo, en la categoría interacciones con enfoque afectivo ninguna de las acciones que la componen fue señalada por los estudiantes que participaron en el estudio como algo que influye en su decisión de desistir. Los resultados para cada una de las acciones fueron promedios entre 3.63 el más bajo y 4.37 el más alto, lo que indica una tendencia hacia acciones que influyen en su decisión de continuar. La información detallada se puede ver en la Tabla 36.

Tabla 36*Promedios de las acciones incluidas en la categoría interacciones con enfoque afectivo - alumnos*

Acciones	Promedio
S2A1 Que el tutor académico muestre interés por mi aprendizaje a través de sus comentarios.	4.30
S2A2 Que el tutor académico me motive en mi preparación profesional.	4.23
S2A3 Que el tutor promueva actividades académicas para interactuar con los compañeros de clase.	3.92
S2A4 Que el tutor promueva actividades no académicas para interactuar con los compañeros de clase.	3.63
S2A5 Que se formen grupos de apoyo entre compañeros de clase.	3.79
S2A6 Que se formen amistades duraderas con algunos compañeros de la universidad.	3.81
S2A7 Que haya flexibilidad en las fechas de entrega de asignaciones.	4.27
S2A8 Que las políticas de atención a servicios escolares sean claras.	3.99
S2A9 Que el personal administrativo a cargo sea cortés.	4.15
S2A10 Que el personal administrativo a cargo esté orientado a dar soluciones.	4.23
S2A11 Que la carga académica sea flexible.	4.39
S2A12 Que se hagan planes de pago considerando la situación personal financiera de cada alumno.	4.37
S2A13 Que haya un plan de acompañamiento con notificaciones de avance en el aprovechamiento académico.	4.21
S2A14 Recordarme que será útil para mi futuro obtener un título profesional	3.96
S2A15 Mantener presente la meta de terminar mi programa de estudios.	4.32

En resumen, en esta sección se determinó que existe correlación en la valoración que hacen los estudiantes entre: “decisiones curriculares”, “interacciones con enfoque afectivo” y la situación de continuidad de los alumnos. Se encontró un coeficiente ($\rho = -.187$) para “decisiones curriculares” que resultó significativo, mientras que, para “interacciones con enfoque afectivo” el coeficiente de correlación ($\rho = -.221$) tuvo una significancia más fuerte. Por lo tanto, se infiere que las “interacciones con enfoque afectivo” orientan de manera más significativa la situación de continuidad de los alumnos matriculados en la modalidad de estudios en línea de una universidad. Por su parte, ninguna de las acciones, en ambas categorías, fue señalada por los estudiantes como algo que influye en su decisión de desistir.

En otro orden de ideas, con la finalidad de reconocer subcategorías en las categorías teóricas identificadas, se llevó a cabo un análisis cualitativo de las opiniones de los alumnos que participaron en el estudio para responder a la siguiente pregunta de investigación: Desde la perspectiva de los alumnos que realizan estudios en línea ¿Qué acciones en el proceso educativo influyen en la situación de continuidad?

El proceso que se llevó a cabo fue el siguiente: se elaboraron categorizaciones inductivas a partir de las respuestas obtenidas. Es importante señalar, que se encontraron expresiones de hechos, tales como: “la accesibilidad de materiales desde la plataforma”, que representa una realidad en la experiencia; así como de expectativas, por ejemplo: “que haya más interacción entre compañeros”, una expresión que denota anhelo o deseo. Para ambos casos, se utilizó un lenguaje común, es decir, se eliminó la expresión de anhelo “que haya” y se dejó solo el enunciado temático “más interacción entre compañeros”. Lo anterior con fines de uniformar la forma de expresión de

las categorizaciones en tanto explicasen críticas como hechos o expectativas en la experiencia de los participantes.

Después, se identificaron aquellas expresiones que no respondieron al planteamiento presentado y se reubicaron en la categoría correspondiente. En un siguiente paso, se reconocieron elementos que ya estaban incluidos en la escala y se eliminaron. Posteriormente se procedió a realizar un análisis deductivo para definir las subcategorías que influyen tanto en continuar como en desistir en los estudios en línea. El proceso completo se detalla en el Apéndice D.

En esa línea de ideas, las subcategorías referidas a “decisiones curriculares” que influyen en la decisión de continuar son las siguientes: diseño de la interacción, diseño instruccional significativo, diseño curricular pertinente a una modalidad en línea y competencias docentes para el diseño de cursos en línea. Por su parte, las subcategorías que influyen en la decisión de desistir son: inapropiado diseño de los espacios de interacción, deficiencias en el diseño instruccional significativo, diseño curricular no pertinentes a una modalidad en línea y falta de competencias docentes para el diseño de cursos en línea, como se muestra en la Tabla 37. La definición de las subcategorías de acuerdo con las respuestas de los participantes se presenta en un siguiente apartado.

Tabla 37

Subcategorías según alumnos referidas a decisiones curriculares que influyen en continuar/desistir

Criterios que Influyen en continuar	Criterios que influyen en desistir
Diseño de la interacción	Inapropiado diseño de los espacios de interacción en los cursos
Diseño instruccional significativo	Deficiencias en el diseño instruccional significativo
Diseño curricular pertinente a una modalidad en línea	Diseño curricular no pertinente a una modalidad en línea
Competencias docentes para el diseño de cursos en línea	Falta de competencias docentes para el diseño de cursos en línea

Por otro lado, las subcategorías referidas a “interacciones con enfoque afectivo” que influyen en la decisión de continuar son las siguientes: compromiso con el proyecto educativo, personalización del aprendizaje, conexión afectiva y gestión de implementación de la interacción. Por su parte, las subcategorías que influyen en la decisión de desistir son: no hay compromiso con el proyecto educativo, ausencia de personalización del aprendizaje, pobre conexión afectiva, y fallas en gestión de la interacción en servicios de apoyo, como se muestra en la Tabla 38.

Tabla 38

Subcategorías según alumnos referidas a interacciones con enfoque afectivo que influyen en continuar/desistir

Subcategorías que Influyen en continuar	Subcategorías que influyen en desistir
Compromiso con el proyecto educativo	Ausencia de compromiso con el proyecto educativo
Personalización del aprendizaje	Ausencia de personalización del aprendizaje
Conexión afectiva	Pobre conexión afectiva
Gestión de la interacción en servicios de apoyo	Fallas en gestión de la interacción en servicios de apoyo

Es interesante observar que las subcategorías en sí mismas son iguales e influyen tanto para continuar como para desistir, la diferencia radica en la connotación positiva o negativa, es decir, cuando se trata de criterios que influyen en continuar, estos, tienen una connotación de hechos o acciones que suceden, como es el caso de diseño instruccional significativo y compromiso con el proyecto educativo. Por su parte, inapropiado diseño de los espacios de interacción en los cursos y ausencia de compromiso con el proyecto educativo, son subcategorías con una connotación negativa que implican ausencia o fallas en las acciones esperadas. En consecuencia, no es relevante hacer la diferenciación entre las acciones que influyen en continuar o desistir. Finalmente, a partir del análisis inductivo (respuestas de los alumnos) y deductivo

(marco teórico) se presenta una definición de las subcategorías propuestas, las cuales se puede ver en la Tabla 39.

Tabla 39

Definición de subcategorías referidas a decisiones curriculares e interacciones con enfoque afectivo

Subcategorías	Definición	Elementos relacionados
Decisiones curriculares		
Diseño de la interacción	Se refiere a decisiones pedagógicas y tecnológicas sobre la configuración de la comunicación intencionada entre docente -alumno y alumno-alumno para actividades curriculares y no curriculares que forman parte del proceso educativo.	<ul style="list-style-type: none"> - Espacios para interacción intencionada entre compañeros - Espacios de contacto personal con el profesor - Espacios de interacción en el proceso de aprendizaje - Espacios para clases sincrónicas
Diseño instruccional significativo	Es el conjunto de decisiones relativas al proceso de arquitectura y construcción de las experiencias significativas de aprendizaje para alcanzar los objetivos de un curso específico en el contexto de una modalidad de estudios en línea.	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades significativas del curso - Contenidos significativos del curso - Evaluación orientada al rendimiento - Tiempo que se requiere invertir en las distintas asignaciones del curso
Competencias docentes para el diseño de cursos en línea	Incluye decisiones sobre el manejo de modelos de diseño instruccional, estrategias pedagógicas y herramientas tecnológicas en el contexto de cursos en línea.	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencia del maestro en diseño de cursos - La experiencia profesional del maestro - El nivel de conocimiento del maestro
Diseño curricular pertinente a una modalidad en línea	Se refiere a decisiones sobre la configuración de un plan de estudios pertinente para un programa académico, considerando el perfil del alumno no tradicional en el contexto de una modalidad de estudios en línea.	<ul style="list-style-type: none"> - Los periodos de duración de los cursos - La carga crediticia por materia - La carga crediticia total del programa - Los reglamentos - El tiempo que tomará terminar el plan de estudios por los créditos totales
Interacciones con enfoque afectivo		
Compromiso con el proyecto educativo	Se refiere a las intenciones e involucramiento de la comunidad universitaria que estimulan la motivación individual y grupal, para alcanzar por parte de los alumnos y otorgar en el caso de la institución educativa un grado universitario.	<ul style="list-style-type: none"> - Interés de terminar los estudios en menos tiempo - Motivación entre compañeros - Autorregulación del alumno en el manejo del tiempo
Personalización del aprendizaje	Acciones relativas al manejo de estrategias y herramientas tecnológicas para ajustar el proceso de aprendizaje a las necesidades y habilidades de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Contacto personal maestro alumno - Atención personalizada - Disponibilidad del maestro para atender preguntas
Conexión afectiva	Acciones relativas al manejo de estrategias y herramientas tecnológicas para crear un ambiente que estimule la comunicación y un clima afectivo entre alumno – profesor y alumno – compañeros.	<ul style="list-style-type: none"> - Conversaciones con profesores - Trato amistoso de profesores - Buen manejo de herramientas tecnológicas
Gestión de la interacción en servicios de apoyo	Se refiere a la puesta en marcha de procesos de interacción intencionada que generen valor a la experiencia formativa del estudiante.	<ul style="list-style-type: none"> - El multiculturalismo de los grupos de clase - Flexibilidad en pagos de colegiatura - Apoyo del personal de la institución - Apoyo espiritual

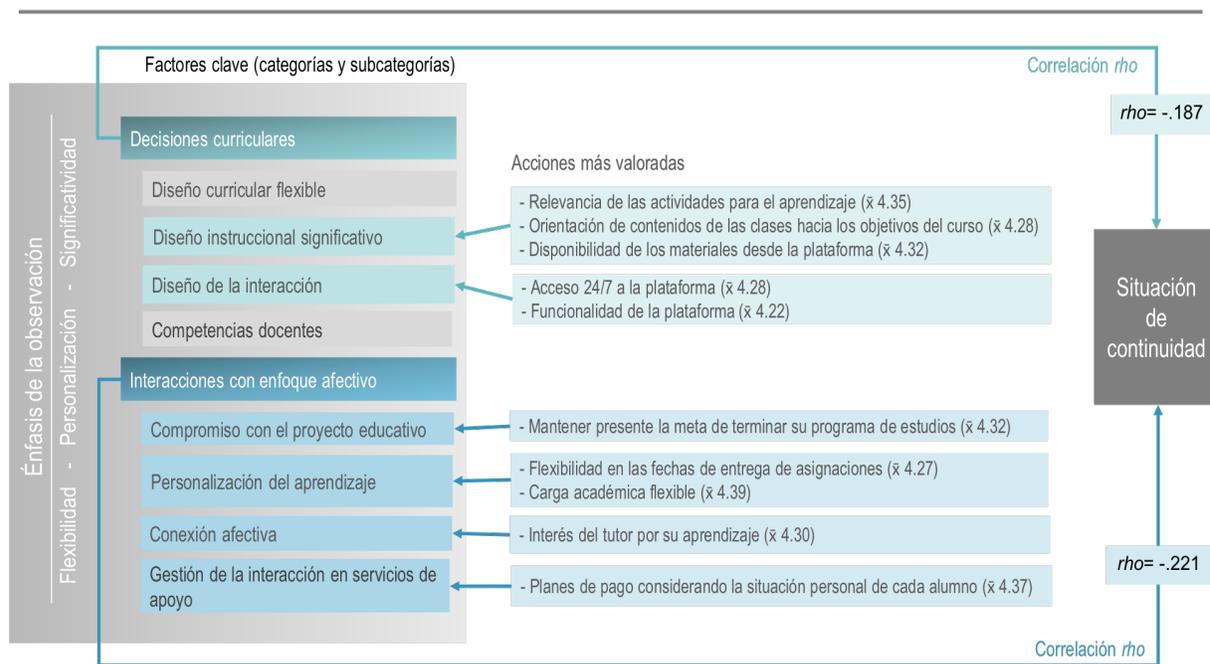
En resumen, los resultados anteriores muestran la construcción de la idea de continuidad en los estudios en línea desde la perspectiva del rol-alumno, en la cual, se identifican los factores clave en categorías y subcategorías que orientan la situación de continuidad en los estudios en línea, así como las acciones más valoradas en distintos rubros.

De esta forma, se infiere un énfasis en la observación por parte del rol-alumno, matizada por la significatividad del diseño instruccional, la personalización del aprendizaje y la flexibilidad en distintos procesos, como se puede apreciar en la Figura 13. Así mismo, dicha construcción incluye el hecho de que las interacciones con enfoque afectivo orientan de manera más significativa la situación de continuidad, tal como se refleja en los resultados del análisis de correlación.

Figura 13

Construcción de la idea de continuidad en los estudios en línea desde el rol de alumno

Construcción de la idea de continuidad en los estudios en línea desde el rol de alumno



Construcción de la idea de continuidad en estudios en línea desde el rol-maestro

Desde la perspectiva de los maestros ¿Cómo se relacionan las categorías decisiones curriculares e interacciones con enfoque afectivo con la situación de continuidad de los alumnos matriculados en la modalidad de estudios en línea de una universidad? Para dar respuesta a esta pregunta se aplicó a maestros expertos disciplinares el instrumento Inventario de acciones que favorecen o inhiben la permanencia de alumnos en su proyecto educativo, solo la sección relacionada con decisiones curriculares, por otro lado, se aplicó a maestros tutores la sección que refiere a interacciones con enfoque afectivo.

En ese orden de ideas, los maestros expertos disciplinares encuestados indicaron cinco acciones en el marco de las decisiones curriculares que consideran influyen más en la decisión de continuar los estudios universitarios, las cuales son: cursos organizados en la plataforma desde el primer día de clase, contenidos de las clases orientados al perfil de egreso, recursos pertinentes al nivel del programa de estudio, actividades relevantes para el aprendizaje y actividades teóricas y prácticas. La información detallada se puede observar en la Tabla 40 y en el Apéndice E.

Tabla 40

Acciones en decisiones curriculares que más influyen en la situación de continuidad - maestros

Acciones	Promedio
MSA1. Que los cursos estén organizados en la plataforma desde el primer día de clase.	4.36
MSA2. Que las clases tengan contenidos orientados al perfil de egreso del programa de estudios.	4.36
MSA6. Que los recursos provistos sean pertinentes al nivel del programa de estudio.	4.36
MSA7. Que las actividades del curso sean relevantes para mi aprendizaje.	4.27
MSA8. Que los cursos combinen actividades teóricas y prácticas.	4.27

Por otro lado, ninguna de las acciones de la categoría decisiones curriculares fue señalada por los maestros expertos disciplinares como algo que influye en su decisión de desistir. Los promedios de todas las acciones fueron entre 3.68 el más bajo y 4.36 el más alto, lo que evidencia una tendencia hacia acciones que influyen en su decisión de continuar. La información se puede ver en la Tabla 41.

Tabla 41

Promedios de las acciones incluidas en la categoría decisiones curriculares -maestros expertos

Acciones	Promedio
MSA1. Que los cursos estén organizados en la plataforma desde el primer día de clase.	4.36
MSA2. Que las clases tengan contenidos orientados al perfil de egreso del programa de estudios.	4.36
MSA3. Que las clases tengan contenidos orientados a los objetivos del curso.	4.18
MSA4. Que los recursos y materiales que se utilizan en clase estén disponibles desde la plataforma.	4.00
MSA5. Que la apariencia de los recursos utilizados en las clases sea atractiva.	3.95
MSA6. Que los recursos provistos sean pertinentes al nivel del programa de estudio.	4.36
MSA7. Que las actividades del curso sean relevantes para mi aprendizaje.	4.27
MSA8. Que los cursos combinen actividades teóricas y prácticas.	4.27
MSA9. Que el formato del curso permita una navegación lógica.	3.82
MSA10. Que el esquema de evaluación describa claramente los criterios a evaluar.	3.77
MSA11. Que la metodología de evaluación sea pertinente a los objetivos del curso.	3.86
MSA12. Que el esquema de evaluación propuesto al iniciar el curso se cumpla.	3.68

En cuanto a los maestros tutores que participaron en el estudio, también se identifican cinco acciones en el marco de las interacciones con enfoque afectivo que influyen más en la decisión de continuar los estudios universitarios, las cuales son: aplicar un plan de acompañamiento con notificaciones de avance en el aprovechamiento académico, promover actividades académicas para la interacción entre los compañeros de clase, motivar a los alumnos en su preparación profesional, formar

grupos de apoyo entre compañeros de clase y ser flexible en las fechas de entrega de asignaciones. La información detallada se puede observar en la Tabla 42.

Tabla 42

Acciones sobre interacciones con enfoque afectivo que más influyen en continuar los estudios

Acciones según los maestros tutores	Promedio
TSA7. Aplicar un plan de acompañamiento con notificaciones de avance en el aprovechamiento académico.	4.32
TSA3. Promover actividades académicas para la interacción entre los compañeros de clase.	4.26
TSA2. Motivar a mis alumnos en su preparación profesional.	4.24
TSA5. Formar grupos de apoyo entre compañeros de clase.	4.24
TSA6. Ser flexible en las fechas de entrega de asignaciones.	4.24

Así mismo, ninguna de las acciones de la categoría interacciones con enfoque afectivo fue señalada por los maestros tutores como algo que influye en su decisión de desistir. Los promedios de todas las acciones fueron entre 3.91 el más bajo y 4.32 el más alto, lo que evidencia una tendencia hacia acciones que influyen en su decisión de continuar. La información se puede ver en la Tabla 43.

Tabla 43

Promedio de las acciones incluidas en la categoría interacciones con enfoque afectivo -maestros tutores

Acciones	Promedio
TSA1. Mostrar interés por el aprendizaje de cada alumno a través de mis comentarios	4.00
TSA2. Motivar a mis alumnos en su preparación profesional.	4.24
TSA3. Promover actividades académicas para la interacción entre los compañeros de clase.	4.26
TSA4. Promover actividades no académicas para la interacción entre los compañeros de clase.	3.91
TSA5. Formar grupos de apoyo entre compañeros de clase.	4.24
TSA6. Ser flexible en las fechas de entrega de asignaciones.	4.24
TSA7. Aplicar un plan de acompañamiento con notificaciones de avance en el aprovechamiento académico.	4.32

En suma, la información presentada en esta sección da cuenta de la opinión de los maestros referida a las acciones que más influyen en los estudiantes para continuar en su proyecto educativo, tanto para decisiones curriculares como en interacción con enfoque afectivo. Por su parte ninguna de las acciones, en ambas categorías, fue señalada por los maestros como algo que influye en la decisión de desistir.

En otro orden de ideas, con la finalidad de reconocer subcategorías en las categorías teóricas identificadas, también se llevó a cabo un análisis cualitativo de las opiniones de los maestros que participaron en el estudio para responder a la siguiente pregunta de investigación: desde la perspectiva de los maestros ¿Qué operaciones en el marco del proceso educativo en línea influyen en la situación de continuidad de los estudiantes matriculados en una universidad?

El proceso que se llevó a cabo para realizar el análisis referido fue similar al que se realizó en la sección que describe la perspectiva de los estudiantes. Primero, se elaboraron categorizaciones inductivas a partir de las respuestas que expresan críticas en la experiencia de los participantes. En un siguiente paso, se identificaron y reubicaron las expresiones que no correspondían a la categoría analizada. Posteriormente, se reconocieron criterios que fueron incluidos en la escala y se eliminaron para evitar la repetición de elementos considerados. Finalmente se realizó un análisis deductivo para definir las subcategorías que influyen tanto en continuar como en desistir en los estudios en línea. Los detalles de cada paso del proceso se pueden ver en el Apéndice F.

En resumen, las subcategorías referidas a decisiones curriculares que influyen en la decisión de continuar son iguales a las que plantearon los alumnos, las cuales son: diseño de la interacción, diseño instruccional significativo, diseño curricular pertinente a una modalidad en línea y competencias docentes para el diseño de cursos en línea. Por su

parte, las subcategorías que influyen en la decisión de desistir son: inapropiado diseño de los espacios de interacción, deficiencias en el diseño instruccional significativo y diseño curricular no pertinente a una modalidad en línea, como se muestra en la Tabla 44.

Tabla 44

Subcategorías según maestros referidas a decisiones curriculares que influyen en continuar/desistir

Criterios que Influyen en continuar	Criterios que influyen en desistir
Diseño de la interacción	Inapropiado diseño de los espacios de interacción en los cursos
Diseño instruccional significativo	Deficiencias en el diseño instruccional significativo
Diseño curricular pertinente a una modalidad en línea	Diseño curricular no pertinente a una modalidad en línea
Competencias docentes para el diseño de cursos en línea	Falta de competencias docentes para el diseño de cursos en línea

Por otro lado, las subcategorías referidas a interacciones con enfoque afectivo que influyen en la decisión de continuar los estudios en línea son las siguientes: compromiso con el proyecto educativo, personalización del aprendizaje, conexión afectiva y gestión de implementación de la interacción. Además, las subcategorías que influyen en la decisión de desistir son: ausencia de compromiso con el proyecto educativo, ausencia de personalización del aprendizaje, pobre conexión afectiva, y fallas en gestión de la interacción en servicios de apoyo, como se muestra en la Tabla 45.

Tabla 45

Subcategorías según maestros referidas a interacciones con enfoque afectivo que influyen en continuar/desistir

Criterios que Influyen en continuar	Criterios que influyen en desistir
Compromiso con el proyecto educativo	Ausencia de compromiso con el proyecto educativo
Personalización del aprendizaje	Ausencia de personalización del aprendizaje
Conexión afectiva	Pobre conexión afectiva
Gestión de la interacción en servicios de apoyo	Fallas en gestión de la interacción en servicios de apoyo

De igual forma, tal como ocurrió con los estudiantes, se observa que las subcategorías en sí mismas son iguales e influyen tanto para continuar como para desistir, la diferencia radica en la connotación positiva o negativa de la declaración, por lo tanto, no es relevante hacer la diferenciación entre las acciones que influyen en continuar o desistir. Finalmente, a partir de las respuestas de los maestros participantes se presenta una definición de las subcategorías propuestas como se puede ver en las Tablas 46 y 47.

Tabla 46

Subcategorías referidas a decisiones curriculares e interacciones con enfoque afectivo – maestros – Parte A

Subcategorías	Definición	Elementos relacionados
Decisiones curriculares		
Diseño de la interacción	Se refiere a decisiones pedagógicas y tecnológicas sobre la configuración de la comunicación intencionada entre docente -alumno y alumno-alumno para actividades curriculares y no curriculares que forman parte del proceso educativo.	<ul style="list-style-type: none"> - Diseñar actividades de interacción alumno tutor - Preparar clases activas - Espacios para clases sincrónicas
Diseño instruccional significativo	Es el conjunto de decisiones relativas al proceso de arquitectura y construcción de las experiencias de aprendizaje significativo para alcanzar los objetivos de un curso específico en el contexto de una modalidad de estudios en línea.	<ul style="list-style-type: none"> - Instrucciones claras en actividades - Actividades aplicadas a realidad de alumno - Contenidos basados en realidades actuales - Banco de productos de aprendizaje para consulta - Calendario de actividades claro - Flexibilidad en la agenda de entregas
Competencias docentes para el diseño de cursos en línea	Incluye decisiones sobre el manejo de modelos de diseño instruccional, estrategias pedagógicas y herramientas tecnológicas en el contexto de cursos en línea.	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencia del maestro en diseño de cursos - Experiencia del maestro en estrategias pedagógicas - La experiencia profesional del maestro - El nivel de conocimiento del maestro
Diseño curricular pertinente a una modalidad en línea	Se refiere a decisiones sobre la configuración de un plan de estudios pertinente para un programa académico, considerando el perfil del alumno no tradicional en el contexto de una modalidad de estudios en línea.	<ul style="list-style-type: none"> - Los periodos de duración de los cursos - La carga crediticia por materia materias - La carga crediticia total del programa - Los reglamentos - El tiempo que tomará terminar el plan de estudios por los créditos totales - Procesos de evaluación

Tabla 47

Subcategorías referidas a decisiones curriculares e interacciones con enfoque afectivo – maestros – Parte B

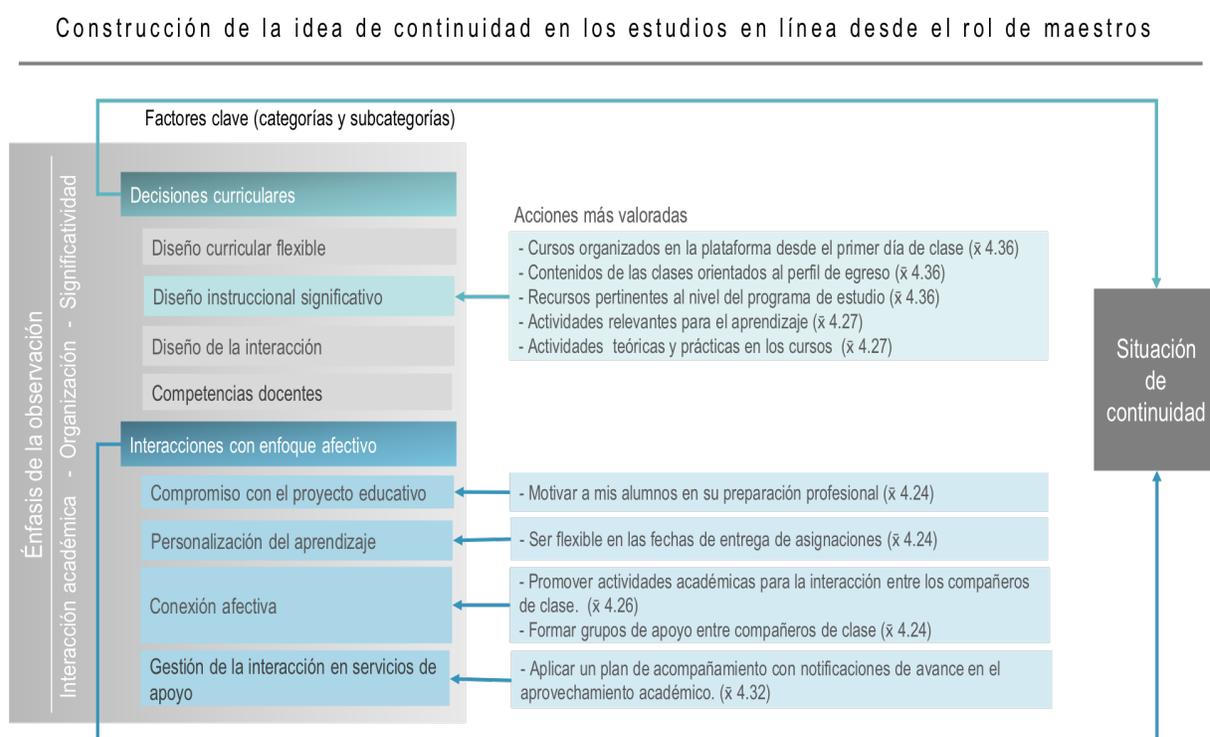
Subcategorías	Definición	Elementos relacionados
Interacciones con enfoque afectivo		
Compromiso con el proyecto educativo	Se refiere a las intenciones e involucramiento de la comunidad universitaria que estimulan la motivación individual y grupal, para alcanzar por parte de los alumnos y otorgar en el caso de la institución educativa un grado universitario.	<ul style="list-style-type: none"> - Autorregulación del alumno en el manejo del tiempo - Involucramiento de maestros en el proceso de aprendizaje
Personalización del aprendizaje	Acciones relativas al manejo de estrategias y herramientas tecnológicas para ajustar el proceso de aprendizaje a las necesidades y habilidades de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Contacto personal maestro alumno - Atención personalizada - Disponibilidad del maestro para atender preguntas - Realimentación oportuna del maestro
Conexión afectiva	Acciones relativas al manejo de estrategias y herramientas tecnológicas para crear un ambiente que estimule la comunicación y un clima afectivo entre alumno – profesor y alumno – compañeros.	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación constante - Interés en los alumnos - Generar vínculo de amistad - Buen manejo de herramientas tecnológicas
Gestión de la interacción en servicios de apoyo	Se refiere a la puesta en marcha de procesos de interacción intencionada que generen valor a la experiencia formativa del estudiante.	<ul style="list-style-type: none"> - Carga académica asignada al docente - Carga académica asignada al alumno - Entendimiento del perfil del alumno no tradicional

En resumen, los resultados anteriores muestran la construcción de la idea de continuidad en los estudios en línea desde la perspectiva del rol-maestro, como se puede apreciar en la Figura 14, en la cual, se identifican los factores clave en categorías y subcategorías, así como las acciones que influyen más en continuar. Aunque las categorías y subcategorías son las mismas que para los alumnos, las acciones contenidas en cada una de ellas tienen algunas diferencias importantes. En lo referente a “decisiones curriculares”, las acciones que más influyen en continuar se concentran en el diseño instruccional significativo y tienen que ver con la organización y

lo significativo de contenidos y actividades. Mientras que en las interacciones con enfoque afectivo las acciones que más influyen en la continuidad están presentes en cada una de las subcategorías, pero se orientan mayormente a los asuntos académicos.

Figura 14

Construcción de la idea de continuidad en los estudios en línea desde el rol-maestro



Construcción de la idea de continuidad en estudios en línea desde el rol-coordinador

Este apartado aborda los datos que se obtuvieron en la entrevista semiestructurada aplicada a coordinadores con la intención de conocer su opinión sobre decisiones curriculares e interacciones con enfoque afectivo que influyen en la decisión de

continuar o desistir de los estudios. Se presenta primeramente el análisis realizado, después, las subcategorías resultantes.

El proceso que se siguió para el análisis de la información fue el siguiente: a partir de las respuestas de los coordinadores se elaboraron categorizaciones inductivas desarrolladas por el investigador. Posteriormente a través de un análisis deductivo se organizaron en categorías y subcategorías.

De acuerdo con los datos recabados, las acciones desde la perspectiva de la coordinación para favorecer la continuidad de los estudios se organizaron, por un lado, en acciones relacionadas con “decisiones curriculares”, por otro, acciones de “interacción con enfoque afectivo”, en ambos casos, se proponen subcategorías para favorecer el manejo de la información recabada.

En ese orden de ideas, para “decisiones curriculares” las subcategorías propuestas se detallan a continuación: el diseño de espacios para la interacción maestro-alumno y entre pares se incluyó en la subcategoría diseño de la interacción. Así mismo, las menciones sobre lineamientos de requisitos mínimos para la organización de los cursos, lineamientos sobre contenidos y actividades significativas y la certificación de calidad de cursos, se agruparon en la subcategoría de diseño instruccional significativo.

Además, la expresión sobre correspondencia entre número de actividades y créditos del curso y flexibilidad en el tiempo para finalizar el programa de estudios se incluyeron en la subcategoría diseño curricular pertinente a una modalidad de estudios en línea. Por último, la expresión sobre mejoras a los cursos a partir de la experiencia de maestros se agregó a la subcategoría de competencias docentes para el diseño de cursos en línea.

Por su parte, las subcategorías que refieren a “interacciones con enfoque afectivo” son: compromiso con el proyecto educativo, que considera la acción sobre motivación a alumnos para alcanzar su meta de terminar. Así mismo, las menciones sobre la asignación de cargas académicas personalizadas de acuerdo con el perfil del estudiante, lineamientos referentes a la atención personalizada en los cursos y respuesta pronta por parte del maestro a dudas y preguntas se agruparon en la subcategoría llamada personalización del aprendizaje.

De igual manera, las expresiones sobre la formación de grupos de interacción extra-clase y manejo de tecnologías de apoyo a la interacción se incluyeron en conexión afectiva. Por último, estrategias de inmersión a la modalidad de estudios en línea, atención personalizada en servicios de apoyo académico y formación de grupos de interacción para alumnos de primer ingreso se agregaron a gestión de la interacción en servicios de apoyo. La información referida se puede consultar en detalle en las Tablas 48 y 49.

Tabla 48

Acciones según coordinadores relacionadas con decisiones curriculares que favorecer la continuidad de los estudiantes

Acciones
Diseño de la interacción
Diseño de espacios para la interacción intencionada maestro-alumno
Diseño de espacios para la interacción intencionada entre pares
Diseño instruccional significativo
Lineamientos para la organización de cursos
Lineamientos sobre contenidos y actividades significativas
Certificación de calidad de cursos
Diseño curricular pertinente a una modalidad en línea
Correspondencia entre número de actividades y créditos del curso
Flexibilidad en el tiempo para terminar el programa de estudios
Competencias docentes para el diseño de cursos en línea
Mejoras a los cursos a partir de la experiencia de maestros

Tabla 49

Acciones según coordinadores relacionadas con interacciones afectivas que favorecer la continuidad de los estudiantes

Acciones

Compromiso con el proyecto educativo
Motivación a alumnos para alcanzar su meta de terminar

Personalización del aprendizaje
Cargas académicas personalizadas de acuerdo con el perfil del estudiante
Lineamientos referentes a la atención personalizada en los cursos
Respuesta pronta por parte del maestro a dudas y preguntas

Conexión Afectiva
Comunicación constante maestro-alumno
Interés del tutor en el avance de los alumnos
Formación de grupos de interacción extra-clase
Vínculos de amistad con compañeros
Manejo de tecnologías de apoyo a la comunicación

Gestión de la interacción en servicios de apoyo
Estrategias de inmersión a la modalidad de estudios en línea
Atención personalizada en servicios de apoyo académico
Formación de grupos de interacción para alumnos de primer ingreso

Por otro lado, las acciones realizadas por la institución que inhiben la continuidad en los estudios se clasificaron también en acciones relacionadas con “decisiones curriculares” y acciones referentes a “interacción con enfoque afectivo”. Para ambos casos se plantearon subcategorías con la finalidad de facilitar el manejo de la información.

En ese orden de ideas, para “decisiones curriculares” se proponen las subcategorías que se detallan a continuación: las acciones que refieren a cursos con actividades desactualizadas, cursos con excesivos materiales para revisar y cursos con actividades no orientadas a la realidad o intereses del alumno se incluyeron en la subcategoría deficiencias en el diseño instruccional significativo. De igual forma, la expresión sobre organización del semestre en periodos de estudio cortos de 8 semanas se incluyó en diseño curricular no pertinente a una modalidad de estudios en línea.

Por su parte, las subcategorías que refieren a interacciones se detallan a continuación: las acciones que hacen referencia al tiempo de respuesta no acorde con las

expectativas del alumno y costos altos de colegiatura para el segmento de mercado al que va dirigida la oferta se agruparon en la subcategoría llamada ausencia de compromiso con el proyecto educativo. Así mismo, la mención sobre tutores que dedican poco tiempo a la atención de los alumnos se incluyó en pobre conexión afectiva.

En consecuencia, las acciones que favorecen la continuidad de los estudios de acuerdo con la perspectiva de los coordinadores son: diseño de la interacción, diseño instruccional significativo, diseño curricular pertinente a una modalidad de estudios en línea y competencias docentes para el diseño de cursos en línea, compromiso con el proyecto educativo, personalización del aprendizaje, conexión afectiva y gestión de la interacción en servicios de apoyo. La clasificación de categorías y subcategorías se puede ver en la Tabla 50.

Tabla 50

Acciones desde la perspectiva de coordinadores que inhiben la continuidad en los estudios

Acciones relacionadas con decisiones curriculares	Acciones que refieren interacción con enfoque afectivo
Deficiencias en el diseño instruccional significativo	Ausencia de compromiso con el proyecto educativo
Cursos con actividades desactualizadas	Tiempo de respuesta no acorde con las expectativas del alumno
Cursos con actividades no orientadas a la realidad o intereses del alumno	Costos altos de colegiatura para el segmento de mercado al que va dirigida la oferta
Cursos con excesivos materiales para revisar	
Diseño curricular no pertinente a una modalidad en línea	Pobre conexión afectiva
Organización del semestre en periodos de estudio cortos de 8 semanas	Tutores que dedican poco tiempo a la atención de los alumnos

Por otro lado, las acciones que inhiben la continuidad son deficiencias en el diseño instruccional significativo, diseño curricular no pertinente a una modalidad de estudios en línea, ausencia de compromiso con el proyecto educativo y pobre conexión afectiva. La clasificación de categorías y subcategorías se presenta en la Tabla 51.

Tabla 51

Subcategorías según coordinadores que favorecen o inhiben la decisión de continuar/desistir

Acciones que favorecen la continuidad	Acciones que inhiben la continuidad
Decisiones curriculares:	
Diseño de la interacción	
Diseño instruccional significativo	Deficiencias en el diseño instruccional significativo
Diseño curricular pertinente a una modalidad de estudios en línea	Diseño curricular no pertinente a una modalidad de estudios en línea
Competencias docentes para el diseño de cursos en línea	
Interacciones con enfoque afectivo:	
Compromiso con el proyecto educativo	Ausencia de compromiso con el proyecto educativo
Personalización del aprendizaje	
Conexión afectiva	Pobre conexión afectiva
Gestión de la interacción en servicios de apoyo	

En resumen, los resultados anteriores muestran la construcción de la idea de continuidad en los estudios en línea desde la perspectiva del rol-coordinador, tal como se muestra en la Figura 15, en la cual se identifican los factores clave que influyen en continuarlos estudiar.

Figura 15

Construcción de la idea de continuidad en los estudios en línea desde el rol-coordinador



De la misma forma que para alumnos y maestros, las categorías y subcategorías para coordinadores son las mismas, con la salvedad de que las acciones contenidas en cada una de ellas presentan una orientación distinta.

En este caso, se observa que las acciones sobre “decisiones curriculares” mencionadas con mayor frecuencia como aquellas que influyen en la situación de continuidad están relacionadas con la calidad de los procesos educativos y la flexibilidad, dichas acciones, están concentradas en las subcategorías referentes a diseño curricular flexible, el diseño instruccional y el diseño de la interacción.

Mientras que, para las “interacciones con enfoque afectivo”, las acciones mencionadas con mayor frecuencia como aquellas que influyen en la situación de continuidad también están orientadas a la calidad y flexibilidad de los procesos educativo y están distribuidas en las cuatro subcategorías: compromiso con el proyecto educativo, personalización del aprendizaje, conexión afectiva y gestión de la interacción en servicios de apoyo.

Construcción de la idea de continuidad en estudios en línea desde el rol-institución

Esta sección presenta los datos que se obtuvieron al realizar el análisis de documentos institucionales con la finalidad de identificar desde la perspectiva del discurso institucional las decisiones que se emprenden para la atención de la continuidad o no de los estudios en línea.

En primer lugar, se presenta el proceso de análisis que se llevó a cabo y posteriormente los resultados que permiten responder a la pregunta de investigación desde

la perspectiva institucional ¿Cómo se distingue internamente la idea de continuidad de los alumnos en sus estudios en línea?

El proceso que se llevó a cabo fue identificar los documentos que informan sobre procesos y buenas prácticas orientadas a la retención de alumnos y fueron referidos por los coordinadores en la entrevista que se les realizó para esta investigación. Dichos documentos se pueden ver en la Tabla 52. Después, se solicitó acceso a ellos y se obtuvo autorización de revisar solo aquellos que no presentaban datos privados de los estudiantes y personal de la institución.

Tabla 52

Documentos que informan sobre procesos y buenas prácticas orientadas a la retención de alumnos

Autor	Año	Documento
Coordinación de tutoría y atención a estudiantes – UM Virtual	2021	Control de avance académico para dar seguimiento y alertas tempranas
Coordinación de tutoría y atención a estudiantes – UM Virtual	2021	Bitácora de atención personalizada desde la coordinación de atención a estudiantes
Coordinación de tutoría y atención a estudiantes – UM Virtual	2021	Estadísticas de aprovechamiento académico por bloques
Coordinación de producción de cursos - UM Virtual	2021	Registro de atención a solicitudes de tutores y alumnos sobre observaciones en el diseño de los cursos
Coordinación de producción de cursos - UM Virtual	2017	Lineamientos que orientan el diseño y producción de los cursos
Coordinación de producción de cursos - UM Virtual	2017	Sistema de certificación de cursos para asegurar el cumplimiento de requisitos mínimos
Coordinación de planeación académica - UM Virtual	2021	Informes históricos de avances por semestre por alumno como referentes para asignar nueva carga académica
Coordinación de planeación académica - UM Virtual	2021	Requisitos del perfil de maestros expertos disciplinares y maestros tutores
Dirección UM Virtual	2017	Manual de procedimientos
Dirección UM Virtual	2017	Modelo de aprendizaje para entornos virtuales UM
Gestoría Financiera – UM Virtual	2021	Estadísticas de retención por semestre

De esta forma, los documentos que conformaron la base de datos para el análisis fueron el modelo de aprendizaje para entornos virtuales UM, el manual de procedimientos y los reportes estadísticos de retención por semestre. Los detalles de los documentos autorizados se pueden ver en las Tablas 53.

Tabla 53

Documentos autorizados para revisión

Autor	Año	Documento
UM Virtual - Dirección	2017	Modelo de aprendizaje para entornos virtuales UM
UM Virtual - Dirección	2017	Manual de procedimientos:
UM Virtual - Gestoría Financiera	2021	Reportes estadísticos de retención por semestre Reporte de agosto 2020 Reporte de enero 2021

En un siguiente paso, se procedió a realizar el análisis de contenido con el software Atlas Ti en su versión 9.07. Los códigos deductivos que orientaron el análisis de los documentos se pueden ver en detalle en la Tabla 54, los cuales, se formularon con la finalidad de identificar si en el discurso institucional aparece el tema de la continuidad en los estudios por parte de los alumnos y a través de qué acciones se atiende la situación. Los códigos, fueron consensuados a través de una conversación por videoconferencia por un experto en gestión de educación a distancia y otro en investigación.

Tabla 54

Códigos deductivos para el análisis de contenido de documentos

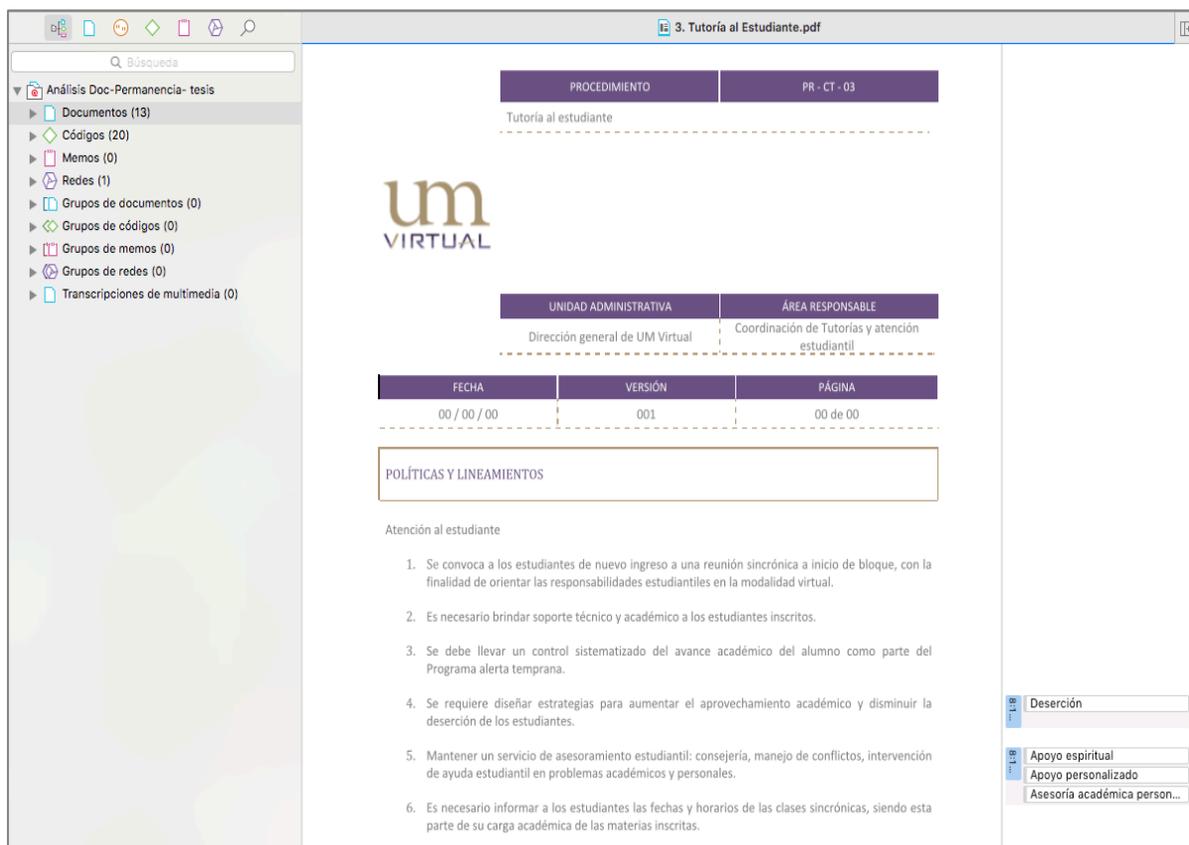
Códigos que orientan el análisis de contenido de documentos
Cuál es el perfil del estudiante en riesgo de abandono
Cómo se construye a nivel institucional la idea de que un estudiante está en riesgo
Qué medidas se toman para evitar la deserción

En ese orden de ideas, los documentos que dan cuenta sobre el perfil del estudiante en riesgo son el manual de procedimientos de la institución, específicamente los procesos de tutoría de estudiantes, seguimiento del curso, finanzas estudiantiles y gestión de cobranza.

El proceso que se siguió para definir el perfil se detalla en los siguientes párrafos. En primer lugar, se cargaron en el software Atlas TI cada uno de los documentos referidos para la revisión del discurso expresado en ellos, se muestra un documento a manera de ejemplo en la Figura 16.

Figura 16

Vista de documento cargado en software Atlas Ti



Posteriormente, se identificaron en el texto las acciones del estudiante que infieren una característica de los alumnos en riesgo. En la Figura 17 se incluye una porción del texto del manual de procedimientos en el que se describe el proceso para la tutoría de estudiantes, en el cual, se resaltan elementos que se tomaron en cuenta para definir las características del perfil referido.

Figura 17

Proceso de tutoría de estudiantes descrito en el Manual de Procedimientos de la institución

um VIRTUAL			
UNIDAD ADMINISTRATIVA		ÁREA RESPONSABLE	
Dirección de UM Virtual		Coordinación de Tutoría y Atención a Estudiantes	
FECHA	VERSIÓN	PÁGINA	
00 / 00 / 00	001	00 de 00	
PASO	RESPONSABLE	ACTIVIDAD	DOCUMENTO DE TRABAJO (CLAVE)
Continuación del proceso			
12		Revisa la lista de avance académico (conecta con actividad no. 11). Redacta correo electrónico semanal a cada estudiante para informar acerca del avance que ha logrado en <u>cada uno de los cursos</u> inscritos, ya sea para reportar un retraso o congratular por el desempeño. Solicita acuse de recibido al mensaje.	
13		Presta atención a la respuesta de cada alumno para conocer la razón de la situación académica que presenta y dar la consejería adecuada.	
14		Recalca en todo momento y por todos los medios electrónicos la importancia de la <u>comunicación con el tutor del curso</u> .	
15		<u>Enfoca su atención en los alumnos que no respondieron al correo electrónico ni a la mensajería instantánea WhatsApp del avance de la primera semana (conecta con No. 12) o aquellos que mostraron retraso significativo</u>	
16		<u>Localiza por medio de llamadas telefónicas a los alumnos que presentan atraso académico significativo.</u> Nota: Cuestiona al alumno si está al tanto de ello e indaga para establecer una posible solución a la problemática específica de cada alumno. Registra en la lista de alumnos inscritos la fecha de la llamada.	

Por ejemplo, las menciones que refieren reportes por retraso en entrega de actividades, el requerimiento de asesoría académica personalizada, así como, el hecho de que un alumno no responde a mensajes de alerta temprana que se envían por distintos medios como el correo electrónico o la mensajería móvil, representan expresiones extraídas del texto que proporcionan pistas sobre el perfil de un alumno en riesgo.

En un siguiente paso, a partir de los elementos identificados en el texto, se definieron las características del perfil de un alumno en riesgo y se clasificaron en cuatro categorías, las cuales son: bajo rendimiento académico, conflictos emocionales, bajo involucramiento en la interacción, dificultades financieras. En la Tabla 55, se pueden ver las características identificadas en el discurso institucional que conforman cada categoría propuesta.

Tabla 55

Características que conforman el perfil de un alumno en riesgo

Perfil del alumno en riesgo
Bajo rendimiento académico
Tiene reportes por retraso en entrega de actividades
Requiere asesoría académica personalizada
No acredita los cursos matriculados en el periodo
Tiene interés por dar de baja materias
Conflictos emocionales
Manifiesta necesidad de consejería especializada
Bajo involucramiento en la interacción
No mantiene comunicación constante con el tutor del curso
No responde a contactos por mensajería móvil
No responde mensaje de alerta temprana
Dificultades financieras
Tiene mensualidades vencidas en pago de colegiatura
No responde a las notificaciones de pagos vencidos

Por otro lado, según datos recogidos en el manual de procedimientos e informes estadísticos de retención, a nivel institucional se construye la idea de que un estudiante está en riesgo a través de la implementación de estrategias de personalización de atención al estudiante, las cuales permiten conocer el perfil de los alumnos, elaborar cargas académicas personalizadas y proveer realimentación oportuna en asignaciones académicas.

Se suma, la aplicación de programas de seguimiento a la experiencia del alumno en la vida universitaria, los cuales dan atención al rendimiento académico, la situación financiera, y la integración al ambiente universitario, como se puede consultar ver en la Tabla 56.

Tabla 56

Acciones para identificar a un estudiante en riesgo

Acciones para identificar a un estudiante en riesgo
Estrategias de personalización en atención al estudiante
Conocimiento del perfil del alumno
Elaboración de cargas académicas personalizadas
Realimentación en asignaciones académicas
Programas de seguimiento a la experiencia del alumno en la vida universitaria
Seguimiento al rendimiento académico
Seguimiento a la situación financiera
Seguimiento a integración al ambiente universitario

Por último, se identificaron en los documentos analizados para el presente estudio las medidas que toma la institución para evitar la deserción, después se clasificaron en 4 categorías para facilitar el manejo y comunicación de la información recabada.

En ese orden de ideas, las acciones institucionales orientadas a evitar la deserción de estudiantes se enlistan a continuación: implementación de un modelo educativo para entornos de aprendizaje virtual, capacitación en docencia para entornos de aprendizaje virtual, gestión de la interacción, y compromiso institucional con el proyecto educativo. Las acciones específicas en cada una de las categorías planteadas se pueden ver en detalle en la Tabla 57.

Tabla 57

Medidas que toma la institución para evitar la deserción

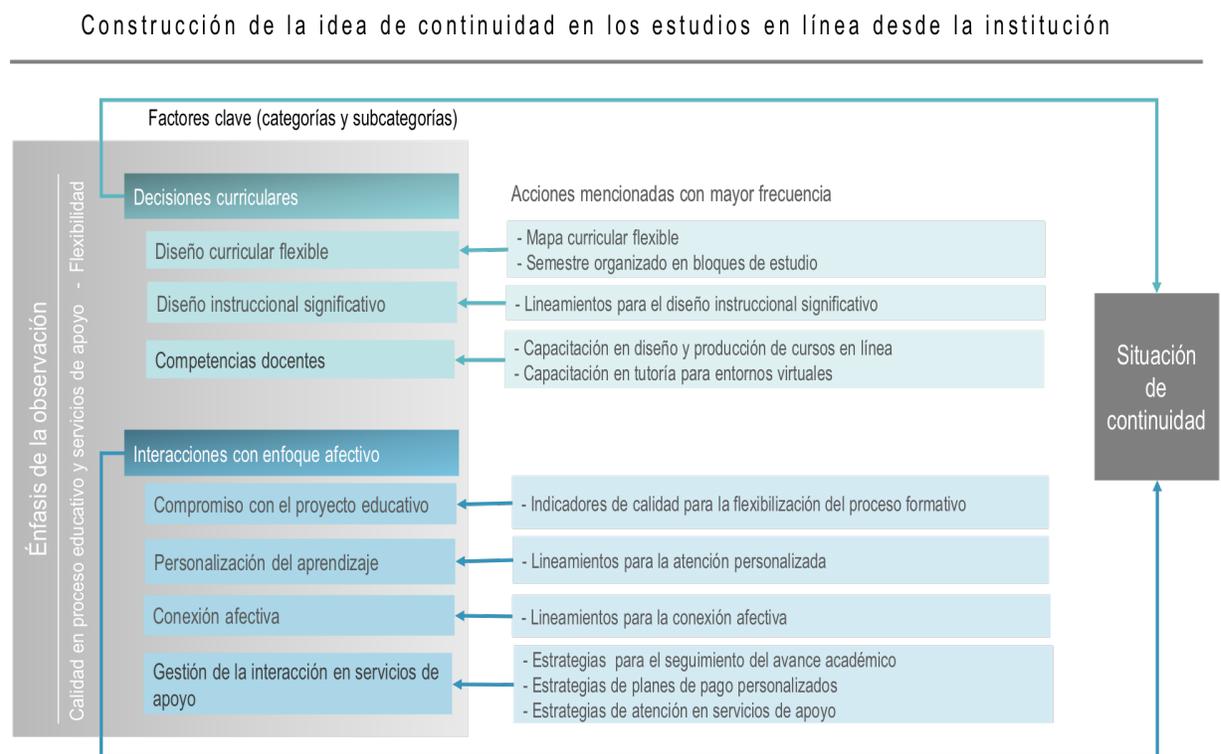
Medidas
Implementación de un modelo educativo para entornos de aprendizaje virtual
Diseño curricular orientado a entornos no escolarizados
Mapa curricular flexible
Semestre organizado en bloques de estudio
Lineamientos para el diseño instruccional de los cursos
Actividades significativas en cursos
Contenidos significativos en cursos
Evaluación del proceso de aprendizaje
Lineamientos para la acción tutorial
Atención de espacios para la interacción
Atención personalizada
Conexión afectiva
Capacitación en docencia para entornos de aprendizaje virtual
Capacitación en diseño y producción de cursos en línea
Capacitación en tutoría para entornos virtuales
Gestión de la interacción en servicios de apoyo
Estrategias de seguimiento de avance y notificación
Informes de aprovechamiento académico
Planes de pago personalizados
Desarrollo de LMS
Servicios de apoyo en trámites de Estudiantes
Compromiso institucional con el proyecto educativo
Indicadores de calidad en el proceso formativo
Flexibilidad en la asignación de cargas académicas para alumnos
Flexibilidad en las fechas de pago de colegiatura
Programas de autofinanciamiento educativo

En resumen, los resultados anteriores muestran la construcción de la idea de continuidad en los estudios en línea desde la perspectiva de la institución, en la cual se identifican los factores clave que influyen en continuar los estudios en línea.

De la misma forma que para las distintas construcciones observadas en este estudio, las categorías y subcategorías son las mismas que para alumnos, maestros y coordinadores, excepto por el diseño de la interacción que no aparece en la construcción de la institución. De acuerdo con las medidas mencionadas en los documentos analizados como decisiones que favorecen la continuidad de los alumnos, se infiere que el énfasis de esta construcción está en la calidad del proceso educativo y de los servicios de apoyo, así como en su flexibilidad, tal como se muestra en la Figura 18.

Figura 18

Construcción de la idea de continuidad en los estudios en línea desde el rol-coordinador



Análisis comparativo entre las distintas construcciones sobre la idea de continuidad en los estudios en línea

La información contenida en las secciones previas permite realizar un análisis para contrastar, por un lado, las construcciones sobre el fenómeno en cuestión observadas por la comunidad universitaria, y por el otro, la construcción que hace la institución como sistema organizacional. En la Tabla 58 se presenta un resumen de las perspectivas de opinión de la comunidad universitaria en relación con las acciones que favorecen la continuidad en los estudios en línea.

Tabla 58

Perspectivas de opinión de la universidad y sus miembros sobre la continuidad en los estudios

Acciones que favorecen la continuidad	Alumnos	Maestros	Coordinadores	Institución
Decisiones curriculares:				
Diseño de la interacción	X	X	X	
Diseño instruccional significativo	X	X	X	X
Diseño curricular pertinente a una modalidad de estudios en línea	X	X	X	X
Competencias docentes para el diseño de cursos en línea	X	X	X	X
Interacciones con enfoque afectivo:				
Compromiso con el proyecto educativo	X	X	X	X
Competencias docentes para la enseñanza de cursos en línea	X	X	X	X
Gestión de la interacción en servicios de apoyo	X	X	X	X

De acuerdo con los análisis desarrollados, se encuentra que mayormente hay coincidencia de opinión entre los miembros de la comunidad, es decir, tanto alumnos, maestros, coordinadores e institución coinciden en los factores clave que influyen en la situación de continuidad en los estudios en línea, los cuales son: diseño instruccional

significativo, diseño curricular pertinente a una modalidad de estudios en línea, y competencias docentes para el diseño y la enseñanza de cursos en línea como subcategorías para decisiones curriculares.

Así mismo, coinciden en que el compromiso con el proyecto educativo, la personalización del aprendizaje, la conexión afectiva y la gestión de la interacción en servicios de apoyo, son subcategorías para interacciones con enfoque afectivo.

Sin embargo, se infieren algunas diferencias en las construcciones a partir del énfasis en las acciones que componen las subcategorías de factores clave. Las cuales se pueden apreciar en la Tabla 59.

Tabla 59

Énfasis de las distintas construcciones sobre la idea de continuidad en los estudios en línea

Observador	Énfasis de las distintas construcciones sobre la idea de continuidad en los estudios en línea
Rol-alumno	Significatividad del diseño instruccional, la personalización del aprendizaje y la flexibilidad en distintos procesos.
Rol-maestro	La organización y lo significativo de contenidos y actividades, así como, la orientación de las interacciones hacia asuntos mayormente académicos.
Rol- coordinador	Calidad y flexibilidad del proceso educativo.
Institución	Flexibilidad y calidad del proceso educativo y servicios de apoyo

En lo referente a la valoración de alumnos y maestros sobre las acciones incluidas en la escala que más influyen en continuar los estudios, ambos valoran alto, acciones referentes a decisiones curriculares, tales como: un diseño instruccional significativo y el diseño curricular pertinente a una modalidad de estudios en línea.

No obstante, el énfasis de la valoración que hacen los estudiantes se orienta a las acciones que implican flexibilidad en los procesos que se analizaron en ambas subcategorías, por ejemplo, se destacan las siguientes declaraciones: que los recursos y materiales que se utilizan en clase estén disponibles desde la plataforma y que haya acceso a los cursos las 24 horas del día los siete días de la semana.

Mientras que las valoraciones de los maestros se orientan a las acciones de forma y fondo de los procesos formativos, por ejemplo, para ellos son relevante las declaraciones que se refieren a continuación: que los cursos estén organizados en la plataforma desde el primer día de clase y que las clases tengan contenidos orientados al perfil de egreso del programa de estudios son acciones que los maestros valoran alto.

Por otro lado, en la dimensión de interacciones con enfoque afectivo, tanto alumnos como maestros coinciden en valorar alto las declaraciones que hacen referencia al compromiso con el proyecto educativo, las competencias docentes para la enseñanza de cursos en línea y la gestión de la interacción en servicios de apoyo.

Por su parte, el énfasis de la valoración de los estudiantes se muestra más orientado a las acciones que implican personalización de la interacción, por ejemplo, se destacan las siguientes menciones: que la carga académica sea flexible, que haya flexibilidad en las fechas de entrega, que el tutor muestre interés por el alumno, entre otros; en tanto, la valoración de los maestros se orienta mayormente a las acciones relacionadas con formación e interacción en asuntos académicos, por ejemplo: motivar a los alumnos en su preparación profesional, y formar grupos de apoyo entre compañeros de clase. Lo anterior se puede ver en la Tabla 60.

Tabla 60Comparativo *entre valoraciones que hacen alumnos y maestros*

Acciones incluidas en la escala que más influyen en la decisión de continuar los estudios	Alumnos	Maestros
Decisiones curriculares		
Diseño instruccional significativo		
Que las actividades del curso sean relevantes para el aprendizaje.	x	x
Que los recursos y materiales que se utilizan en clase estén disponibles desde la plataforma.	x	
Que las clases tengan contenidos orientados a los objetivos del curso.	x	
Que los cursos estén organizados en la plataforma desde el primer día de clase.		x
Que los cursos combinen actividades teóricas y prácticas.		x
Diseño curricular pertinente a una modalidad de estudios en línea		
Que haya acceso a los cursos las 24 horas del día los siete días de la semana.	x	
Que la plataforma tecnológica sea funcional.	x	
Que las clases tengan contenidos orientados al perfil de egreso del programa de estudios.		x
Que los recursos provistos sean pertinentes al nivel del programa de estudio.		x
Interacciones con enfoque afectivo		
Compromiso con el proyecto educativo		
Que la carga académica sea flexible.	x	
Mantener presente la meta de terminar mi programa de estudios.	x	
Que haya flexibilidad en las fechas de entrega de asignaciones.	x	x
Competencias docentes para la enseñanza de cursos en línea		
Que el tutor académico muestre interés por mi aprendizaje a través de sus comentarios.	x	
Promover actividades académicas para la interacción entre los compañeros de clase.		x
Motivar a los alumnos en su preparación profesional.		x
Formar grupos de apoyo entre compañeros de clase.		x
Gestión de la interacción en servicios de apoyo		
Que se hagan planes de pago considerando la situación personal financiera de cada alumno.	x	
Aplicar un plan de acompañamiento con notificaciones de avance en el aprovechamiento académico.		x

Por otro lado, al analizar el discurso institucional sobre las medidas para evitar la deserción, se encuentra que mayormente hay coincidencias con la perspectiva de opinión de los coordinadores, maestros y alumnos. Excepto en el diseño de espacios de interacción que mencionan los coordinadores y no aparece documentada en el discurso. Aunque se percibe la relevancia que los miembros de la comunidad universitaria le dan al diseño de los espacios de interacción, el hecho de que el tema no aparezca

en el discurso institucional puede evidenciar falta de intencionalidad en este rubro por parte de la institución, es decir, que faltan decisiones en cuanto a lineamientos de forma y fondo en el diseño de los espacios de interacción, para guiar la calidad de estos. Por su parte, la percepción de los coordinadores respecto a acciones que favorecen la continuidad está mayormente alineada al discurso institucional documentado sobre el mismo tema, como se puede ver en la Tabla 61.

Tabla 61

Perspectiva de coordinadores y discurso institucional sobre la situación de continuidad en los estudios

Acciones que favorecen la continuidad	Coordinadores	Documentos
Diseño de espacios de interacción		
Diseño de espacios para la expresión de opinión de alumnos	X	
Diseño instruccional significativo		
Lineamientos para el diseño instruccional de los cursos	X	X
Diseño curricular pertinente a una modalidad de estudios en línea		
Mapa curricular flexible		X
Semestre organizado en bloques de estudio		X
Correspondencia entre el número de actividades y los créditos del curso	X	
Compromiso institucional con el proyecto educativo		
Indicadores de calidad en el proceso formativo		X
Flexibilidad en la asignación de cargas académicas para alumnos	X	
Flexibilidad en las fechas de pago de colegiatura		X
Programas de autofinanciamiento educativo		X
Capacitación en docencia para entornos de aprendizaje virtual		
Capacitación en diseño y producción de cursos en línea	X	X
Capacitación en tutoría para entornos virtuales	X	X
Lineamientos en cuanto a la atención y la conexión con los estudiantes	X	X
Gestión de la interacción		
Estrategias de seguimiento de avance y notificación	X	X
Informes de aprovechamiento académico	X	X
Planes de pago personalizados		X
Desarrollo de LMS		X
Servicios de apoyo en trámites de Estudiantes		X

Llama la atención que, a diferencia de los maestros, tanto para coordinadores como en el discurso institucional está presente el tema de la flexibilidad en áreas como el diseño curricular y el compromiso con el proyecto educativo, en donde aparecen

acciones como: mapa curricular flexible, flexibilidad en la asignación de cargas académicas para alumnos y flexibilidad en las fechas de pago de colegiatura, entre otros. Lo anterior da indicios de la tensión entre el reconocimiento de la flexibilidad en el proceso formativo para alumnos no tradicionales frente a la responsabilidad de la formación en el desarrollo de competencias y el tiempo que este proceso implica.

Aunque hay coincidencias de opinión entre los miembros de la comunidad universitaria sobre las subcategorías de acciones que favorecen en la continuidad de los estudios, también hay diferencias en cuanto al énfasis de las acciones específicas en cada rubro, en dónde para el estudiante son más valoradas las acciones que consideran la flexibilidad en distintos procesos mientras que para el maestro son la forma y fondo del proceso formativo.

Además, aun cuando coordinadores y maestros en un sentido son los representantes operativos de la institución, en el discurso de los coordinadores aparece con mayor frecuencia el tema de la flexibilidad, no así para los maestros, lo que da indicios de la tensión entre la necesidad de flexibilidad en distintos procesos, la responsabilidad en el desarrollo de competencias y el tiempo que ocupa terminar los estudios universitarios.

En suma, el capítulo presentó el análisis de datos obtenidos y los resultados organizado en reportes descriptivos, estos últimos, serán la base para la discusión a desarrollar en la siguiente sección.

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el capítulo anterior se presentó el análisis de resultados de acuerdo con la información recabada y a partir de la cual se genera el contenido para la discusión del presente apartado.

Se inicia este capítulo con una descripción de las características del estudio que se llevó a cabo para luego discutir los resultados que dan respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

Descripción de la investigación

Esta investigación pretendió explicar las condiciones detrás de la situación de continuidad en los estudios en línea por parte de los alumnos matriculados en la universidad, desde la perspectiva de la institución y los roles de alumno, maestro, personal administrativo y directivos.

Para la observación del fenómeno de estudio, se eligió el caso particular de la Universidad de Montemorelos, institución privada del noreste de México ubicada en la ciudad de Montemorelos, Nuevo León, específicamente la unidad de educación en línea (UM Virtual). Se observó el periodo comprendido entre agosto de 2015 y julio de 2020.

El diseño de la investigación fue mixto, de tipo explicativo secuencial. En cuanto a la población, estuvo conformada por el conjunto de la comunidad universitaria: 267 alumnos, 24 maestros expertos disciplinares; 39 maestros tutores y 3 coordinadores. Se decidió realizar un censo y se obtuvo una muestra poblacional de $n= 142$ alumnos que representó el 54% del total; $n=24$ para maestros expertos disciplinares que significó el 75%; $n= 39$ de maestros tutores y constituyó el 81%; finalmente, $n=3$ para coordinadores con una representación del 100%.

Discusión

En el marco de referencia de esta investigación se distinguen tres tipos de sistemas sociales. El primero es el sistema sociedad que consta de distintos subsistemas parciales que están especializados en cumplir funciones sociales específicas: por ejemplo, derecho, ciencia, economía, religión y educación, entre otros. Todos estos subsistemas funcionales son sistemas de comunicación con un código especializado de acuerdo con su función (Adler et al., 2014; Luhmann, 2006).

El segundo tipo de sistema social son los sistemas organizacionales, los cuales se caracterizan por producir las decisiones en las que consisten y, de esta manera, asegurar la continuidad de sus operaciones. Las organizaciones se ubican por lo general dentro de los sistemas funcionales específicos.

A modo de ejemplo, los tribunales dentro del sistema legal, las empresas comerciales en el sistema económico, las iglesias en el sistema religioso y las escuelas en el sistema educativo. El caso de las universidades es significativo en este respecto pues consideran simultáneamente las comunicaciones de dos sistemas funcionales:

educación y ciencia, si bien consideraremos en esta investigación en especial su dimensión formativa.

Así, en general, las comunicaciones de decisión de las organizaciones adoptan los códigos específicos de los distintos sistemas funcionales, lo anterior, se puede ver en el hecho de que las decisiones en los tribunales suelen llevar el código "legal / ilegal"; las decisiones en las empresas comerciales el código "ingresos / gastos" y las decisiones en las escuelas el código "continuar / desistir" (Adler et al., 2014).

Los sistemas organizacionales se caracterizan en este sentido por operar con base en un tipo particular de comunicación: decisiones. Toda comunicación decisional debe dar información sobre la alternativa que se ha seleccionado, así como sobre aquella que no se seleccionó. Lo anterior, genera nuevas posibilidades de decisión y la demanda de más decisiones, por consiguiente, se produce recursividad del sistema y su clausura operativa (Luhmann, 2006).

El tercer tipo de sistema social es el de la interacción que se basa en la reciprocidad de los individuos en las comunicaciones (Adler et al., 2014). Las operaciones producidas en la interacción entre los elementos de un sistema pueden ser acciones o discursos verbales y no verbales relacionados con la comunicación diferenciadora del sistema y se expresan, en general, en la forma de la relación cara-a-cara, sea esta virtual o no (González Oquendo, 2007).

Para este estudio resulta importante reconocer que los sistemas sociales se observan recíprocamente. De esta manera, las organizaciones concertan grandes cantidades de interacciones entre sí, por tanto, deben sincronizar las interacciones en sus pasados y en sus futuros mediante su operación particular: decisiones. En otros términos, esto significa que un sistema organizacional toma decisiones a partir de la

observación de su entorno, por ejemplo, de la observación de interacciones que generen sus miembros, siendo estas decisiones a su vez el contexto de nuevas decisiones. En esta secuencia de decisiones, la organización define al mundo con el cual tiene que ver, asignando un sentido peculiar a sus distintas interacciones (Luhmann, 2006).

Cada organización construye entonces una imagen propia de la realidad según sus comunicaciones de decisión, en otras palabras, cada organización observa selectivamente a su entorno social y, a partir de dicha observación, construye una imagen de su propia realidad. De esta forma, se construye una versión simplificada del entorno por parte del sistema organizacional y, en función de dicha construcción, se toman decisiones.

A partir de este marco de referencia constructivista, el presente estudio analizó el fenómeno de la deserción/permanencia en educación superior desde el sistema organizacional que permite observarlo, a saber, la universidad. De manera específica, desde las decisiones que toma la institución educativa y su observación de las interacciones de la comunidad que la conforman. En ese sentido, el marco conceptual de la teoría de sistemas aquí seleccionado permitió observar cómo la universidad y los miembros que la componen (rol-alumno, rol-maestro y rol-coordinador) construyen la idea de un alumno que continua sus estudios o los abandona.

Siguiendo esa lógica de pensamiento, en los siguientes apartados se presenta un supuesto informado teóricamente y también informado por los resultados del caso de estudio en dónde se explica el entramado del fenómeno estudiado, además, se identifican coincidencias, diferencias y tensiones entre las construcciones de cada observador, lo cual abona a una comprensión más profunda de la problemática, y, por lo tanto, una explicación sustancial.

Construcción de la idea de continuidad en los estudios desde la perspectiva del rol- alumno

Por otro lado, se encontró que los alumnos construyen su propia idea de continuidad en los estudios, la cual se caracteriza por la flexibilidad en los distintos procesos formativos (diseño instruccional y diseño de la interacción), prestando igualmente importancia tanto a la atención personalizada en su proceso de aprender y en los servicios de apoyo que requiere como a una conexión afectiva entre estudiante-profesor y entre pares que estimule el compromiso con su proyecto educativo. Para los alumnos las interacciones con enfoque afectivo orientan entonces de manera más significativa la situación de continuidad en los estudios en línea que aquello definido desde la institución.

Es interesante observar que la imagen construida por los alumnos responde al perfil de alumnos no tradicionales que eligen mayormente las modalidades de estudio en línea. Este hecho es reportado por otros estudios, los cuáles indican que los estudiantes no tradicionales son alumnos que trabajan a tiempo completo y, por eso, estudian una carrera universitaria o posgrado a tiempo parcial, buscando programas que sean accesibles, flexibles y útiles (Fernández-Morales y Vallejo-Casarín, 2014; Radford et al., 2015).

Por tal razón, acciones como la flexibilidad en la entrega de tareas, cargas académicas personalizadas, el número de actividades de acuerdo con los créditos de la materia, son acciones que orientan su decisión de continuar, mientras que, por otro lado, el exceso de contenidos y actividades y la organización de los cursos en periodos cortos, son acciones que impulsan la decisión en desistir, ya que están relacionadas con el tiempo limitado de este perfil de alumnos.

Además, la manera de observar los factores que influyen en la decisión de continuar estudios por parte de estos estudiantes refleja su variedad de experiencias de vida y de trabajo. Como apuntan Vu et al. (2014), este tipo de estudiantes puede aprender mejor cuando el nuevo conocimiento se integra en los contextos de la vida real. Por tanto, que los contenidos estén basados en realidades actuales aparece como importante en su decisión de continuar.

Por otro lado, el hecho de que para los estudiantes las interacciones con enfoque afectivo orientan de manera más significativa la situación de continuidad en estudios en línea va en concordancia con otros estudios que sostienen que los alumnos se comprometen más con su proyecto educativo cuando perciben un alto nivel de presencia docente a través de la interacción continua con el instructor, ya sea en ayuda académica o apoyo personal (Cidral et al., 2018; Lee et al., 2019).

Asimismo, la conexión afectiva en la interacción maestro-alumno y entre pares es valorada como significativa en la situación de continuidad por parte de estos estudiantes. Este hecho es corroborado por estudios empíricos en los cuales se afirma que si los alumnos carecen de un sentimiento de conexión o pertenencia con sus compañeros y maestros, estos tienden a saltarse fácilmente las clases o dejarlas temprano, lo que eventualmente puede llevarlos a abandonar (Lee et al., 2019).

Además, la literatura especializada desde los teóricos referentes hasta las investigaciones empíricas actuales reconocen que hay diferentes formas de interacción entre estudiantes y profesores que tienen diferentes niveles de influencia, y plantea que la más positiva proviene de las interacciones que extienden el contenido intelectual del programa de estudio a contextos informales fuera del aula (Flores Guerrero y López de la Madrid, 2019; Lee et al., 2019; Pascarella, 1980), haciéndose más relevante en

entornos no escolarizados en donde la presencia física no se requiere. Por tanto, la intencionalidad para favorecer el diálogo afectivo en la relación maestro-alumno y entre pares se aprecia y contribuye en alcanzar las metas entre los estudiantes (Dixson, 2015; Flores Guerrero y López de la Madrid, 2019; Pérez Alcalá, 2012).

La construcción de la idea de continuidad en los estudios desde la perspectiva del rol-alumno es confirmada por el perfil demográfico de los estudiantes participantes en el caso de estudio, en lo referente a la edad el 44% está entre los 31 y 40 años y el 77% de los participantes son casados, dichas características identifican a los alumnos no tradicionales de acuerdo con la literatura especializada.

El alto porcentaje de alumnos casados explica la valoración que refieren hacia la flexibilidad en el manejo de los horarios y cargas académicas como factores que influyen en su decisión de continuar los estudios. Además, el porcentaje significativo en el rango de edad entre los 31 y 40 años refleja su variedad de experiencias de vida y de trabajo, lo cual explica porque el hecho de que los contenidos estén basados en realidades actuales aparece como relevante en su decisión de continuar sus estudios universitarios.

Por otro lado, llama la atención que para un perfil demográfico adulto las interacciones con enfoque afectivo orienten de manera más significativa la situación de continuidad, se esperaría que su interés mayor estuviera enfocado a la formación académica. En esa línea, se identificaron diferencias mínimas de acuerdo con el nivel de estudios de los participantes, los estudiantes de licenciatura valoran más alto la influencia que tienen “las decisiones curriculares” y “las interacciones con enfoque afectivo” en la decisión de continuar los estudios que los alumnos de posgrado.

En suma, los resultados desde la perspectiva de los estudiantes no solo indican las relaciones entre múltiples factores y la situación de continuidad, los cuales han sido señalados y explicados en párrafos previos. Además, su perspectiva reconoce la tematización de los factores clave en su relación con la continuidad o abandono de sus estudios y resalta un énfasis en la flexibilidad, personalización y significatividad de los procesos educativos.

En ese sentido, los alumnos reconocen y valoran los siguientes aspectos como importantes para la continuidad en sus estudios en línea: La relevancia de las actividades para el aprendizaje, orientación de contenidos de las clases hacia los objetivos del curso, disponibilidad de los materiales desde la plataforma, acceso 24/7 a la plataforma, funcionalidad de la plataforma, mantener presente la meta de terminar su programa de estudios, flexibilidad en las fechas de entrega de asignaciones, carga académica flexible, interés del tutor por su aprendizaje y planes de pago considerando la situación personal de cada alumno.

Construcción de la idea de continuidad en los estudios desde la perspectiva del rol-maestro

Por su parte, los maestros construyen también su propia idea sobre acciones que influyen en la continuidad de los alumnos en sus estudios, destacando como factores relevantes la forma y fondo en el proceso de enseñanza - aprendizaje, es decir el qué y cómo de la enseñanza (diseño instruccional). Igualmente importantes, son la personalización del aprendizaje y la conexión afectiva orientada mayormente hacia la motivación académica de los estudiantes que estimule su compromiso con el proyecto educativo.

Este recorte observado por los maestros se puede entender bajo el supuesto de que el maestro en cierto sentido es el responsable de la formación y desarrollo de competencias profesionales y es, además, quien verifica si tras el proceso educativo, el estudiante asimila y alcanza autonomía en el uso de los aprendizajes. Por lo tanto, asocia la continuidad de los alumnos al aseguramiento de estos deberes.

Resultados similares reportan que los maestros enfatizan la calidad de la enseñanza y el aprendizaje como factores clave para la retención. De acuerdo con la literatura especializada, la suposición de los maestros es que, si enseñan bien, los estudiantes se entusiasmarán y se involucrarán en lo que están aprendiendo y, por lo tanto, estarán motivados para permanecer en la escuela (Foss et al., 2014). Sin embargo, los resultados de esta investigación evidencian que no solo se trata de enseñar bien, intervienen además otras variables como el perfil de alumnos que se atiende y la modalidad en la que se enseña.

Adicionalmente, de acuerdo con los resultados del presente estudio, desde la perspectiva de los maestros los aspectos relevantes para la continuidad de los alumnos en sus estudios en línea son los siguientes: cursos organizados en la plataforma desde el primer día de clase, contenidos de las clases orientados al perfil de egreso, recursos pertinentes al nivel del programa de estudio, actividades relevantes para el aprendizaje y actividades teóricas y prácticas en los cursos.

Por otro lado, aunque los resultados reflejan la importancia de la interacción como un factor que favorece la continuidad de los alumnos, los maestros enmarcan dichas interacciones mayormente hacia los asuntos académicos y desde esa perspectiva reconocen los siguientes aspectos como aquellos que más influyen en

continuar los estudios: motivar a los alumnos en su preparación profesional, ser flexible en las fechas de entrega de asignaciones, promover actividades académicas para la interacción entre los compañeros de clase, formar grupos de apoyo entre compañeros de clase y aplicar un plan de acompañamiento con notificaciones de avance en el aprovechamiento académico.

Lo anterior coincide con lo referido en la literatura por otros autores, al mencionar que en los cursos en línea los objetivos de instrucción y los relacionales parecen funcionar de manera interdependiente para mejorar o inhibir las experiencias de aprendizaje y el sentido de conexión de los estudiantes (Kaufmann y Vallade, 2020).

Por otro lado, el hallazgo sobre la tematización de factores clave que los maestros destacan en su construcción de la idea de continuidad, evidencia un vacío o área de oportunidad respecto a las “interacciones con enfoque afectivo”. Si bien los docentes reconocen la importancia de las interacciones, mayormente están enfocadas a los asuntos académicos.

Este hecho, puede tener su explicación desde el perfil demográfico de los maestros participantes en el caso de estudio, en lo referente a la edad, los rangos con mayor porcentaje están entre los 41 a 50 años con un 32% y de los 61 a 70 años con un 38%. Si se considera que para los estudios en línea la forma de comunicación entre maestros y alumnos es mayormente asincrónica, a través de correo electrónico o mensajería instantánea como WhatsApp o Messenger, es posible, que las interacciones con enfoque afectivo en asuntos no académicos entre alumno y profesor no estén sucediendo debido a un limitado manejo de los medios digitales ocasionado por la edad de los profesores y no por la falta de intención.

Sin embargo, la literatura refiere que cuando dichas interacciones se centran solo en asuntos académicos sin considerar cómo las relaciones interpersonales no académicas entre pares y con el profesor impactan en las percepciones de los estudiantes sobre la soledad en la modalidad en línea, dicha percepción puede provocar abandono (Kaufmann y Vallade, 2020).

Construcción de la idea de continuidad en los estudios desde la perspectiva del rol-coordinador

En lo que respecta a los coordinadores, estos construyen la idea de continuidad de los alumnos en sus estudios como influida por el ofrecimiento de cursos con requisitos mínimos de calidad, es decir, que se consideren lineamientos de forma y fondo en los procesos de aprendizaje que regulen el tipo de contenidos y actividades que se incluyen en los cursos.

Igualmente recibe atención aquí el diseño de los espacios de interacción que favorezcan la personalización del aprendizaje y la conexión afectiva de los maestros hacia los alumnos y la flexibilidad en distintos procesos formativos y de apoyo en su paso por la universidad.

Desde el contexto de esta construcción, se observa un foco en el aseguramiento de calidad en los procesos del proyecto educativo tanto en los factores clave para decisiones curriculares como para los procesos de interacción (con las subcategorías correspondientes en cada caso). Este énfasis puede radicar en el hecho de que los indicadores de retención o permanencia influyen en la evaluación que se hace de la gestión realizada por los directivos y de la reputación de la institución.

Desde el caso de estudio, la construcción de los coordinadores se puede explicar desde la certificación por acreditadoras nacionales e internacionales que generan reputación en cuanto procesos de calidad y cierta seguridad en asuntos relacionados con las oportunidades que genera la internacionalización, así como la seguridad de la validación de sus títulos de grado en el país de origen y en el extranjero.

En línea con estos resultados, algunos estudios refieren que la retención es un indicador significativo de la calidad educativa (Crosling et al., 2009; Foss et al., 2014). Por lo tanto, según esta literatura y en línea con la representación de los coordinadores, es responsabilidad de los directivos monitorear patrones de necesidades, tanto en el segmento de alumnos al que se atiende, como en las modalidades de estudio que se ofrecen (Farhan, 2019; Wright, 2012) y, en consecuencia, establecer condiciones, procesos y apoyos para impactar los indicadores de continuidad (Foss et al., 2014; Therriault y Krivoshey, 2014).

Por ello, la gestión para proveer una experiencia académica y social de calidad a los estudiantes puede estar relacionada con tasas de persistencia más altas (Farhan, 2019; Ryan, 2004; Wright, 2012), siendo esto especialmente cierto para los estudiantes no tradicionales que corren mayor riesgo de abandonar (Farhan, 2019; Ryan, 2004).

Además, en línea con los resultados de la construcción de los coordinadores respecto a requisitos mínimos de calidad en el diseño instruccional que regulen el tipo de contenidos y actividades que se incluyen en los cursos, diversos autores coinciden y evidencian que la inversión de recursos en el desarrollo de competencias docentes en diseño instruccional y claridad de la enseñanza son

importantes para la persistencia de los alumnos en sus estudios (Pascarella et al., 2008).

Lo anterior se fundamenta, a su vez, en que el diseño de la instrucción y la tecnología influyen en la calidad de la interacción, la comunicación y la colaboración en las asignaciones y evaluaciones del curso e influyen también en las percepciones de los estudiantes sobre la calidad general de un curso en línea (Therriault y Krivoshey, 2014).

Finalmente, los resultados sobre el interés de los coordinadores en la calidad de las interacciones es referida también por otros autores bajo el supuesto de que una interacción de forma más sustancial con el profesorado, influirá positivamente en el compromiso de los estudiantes y, a su vez, en continuar sus estudios (Foss et al., 2014). Por ello, los cursos en línea deben diseñarse para fomentar una mayor interacción social entre compañeros y entre estudiantes y profesores (Bawa, 2016).

En suma, desde la construcción que hacen los coordinadores sobre la idea de continuidad se reconoce el énfasis en la calidad de los procesos y la flexibilidad, así como, la tematización de los factores clave que favorecen la permanencia y evitan la deserción. En su caso, reconocen y valoran aspectos tales como: el tiempo que le toma a los alumnos terminar el plan de estudios, los periodos de duración de los cursos, lineamientos que garanticen la calidad de los cursos, experiencia del maestro, motivación de los alumnos para alcanzar su meta, atención personalizada en los cursos, carga académica personalizada, comunicación constante maestro-alumno, interés del tutor en el avance de los alumnos, y atención personalizada en servicios de apoyo académico.

Construcción de la idea de continuidad en los estudios desde la perspectiva de la institución

Los resultados de esta investigación muestran la idea que la institución de educación superior privada construye para favorecer la continuidad de los alumnos en sus estudios en línea. En otras palabras, identifica el sentido que la institución le da a las comunicaciones de decisión.

En primer lugar, los resultados evidencian el reconocimiento de múltiples factores que influyen en la situación de continuidad de los estudios y asigna especial relevancia a la existencia de un diseño curricular que flexibiliza el ritmo, lugar y modo de entrega de la educación. Además, se subraya la importancia de un diseño instruccional que garantice contenidos y actividades significativas para la formación del alumno y el desarrollo de competencias en su equipo docente para la enseñanza de cursos en línea.

Así mismo, reciben atención las estrategias orientadas a la personalización del aprendizaje y la conexión afectiva para atender las necesidades específicas de los estudiantes en un ambiente que estimule el compromiso con el proyecto educativo. De manera similar, es también considerada la aplicación de programas de apoyo que den seguimiento a la experiencia del alumno en la vida universitaria en asuntos relacionados con su rendimiento académico, situación financiera e integración al ambiente.

En dicha construcción se percibe la orientación de las decisiones de la institución a crear una experiencia significativa para el alumno que responda a los requerimientos de formación profesional de calidad a través de una modalidad de estudios en línea, así como a las necesidades del segmento de estudiantes que atiende, con la intención de favorecer la continuidad en sus estudios.

Lo anterior tiene su explicación en la respuesta que las instituciones educativas deben plantear a las tendencias globales de masificación de la educación, a saber, los nuevos perfiles de alumnos que ingresan a la universidad, nuevas modalidades de estudio para atender a los nuevos segmentos de estudiantes y la privatización de la educación.

En esa misma línea de ideas, el continuo aumento de la competencia entre instituciones privadas por un mayor número de alumnos hace que la deserción/permanencia sea relevante, no solo por el tema del desarrollo social, sino también por la sustentabilidad financiera de la institución. Esta situación es informada en parte por estudios que reportan la necesidad de mantener a los estudiantes actuales debido al papel fundamental que desempeñan en la sustentabilidad y en los indicadores de efectividad de las instituciones de educación superior (Brunner et al., 2021; Schwartzman, 2020).

Desde el caso de estudio específico, el interés en crear una experiencia significativa y los servicios de apoyo se pueden explicar desde su contexto confesional orientado al cumplimiento de la misión institucional y al conjunto de valores que guían el clima organizacional de la institución para alcanzar los objetivos. Además, desde el punto de vista financiero al ser una universidad privada enfrenta factores como la competencia del sector y la sustentabilidad financiera a partir del pago de colegiaturas, en ese contexto, la generación de valor en la experiencia académica, los servicios adicionales y la multiculturalidad por la internacionalización se destacan como medidas que favorecen la permanencia de los alumnos hasta terminar sus estudios.

Por lo tanto, al nivel de la institución, la imagen de los factores que influyen en la continuidad de los alumnos en sus estudios en línea se centra en cuestiones curriculares y de acompañamiento. Recogen, entonces, la tesis presente en la literatura especializada que las instituciones académicas deben ofrecer programas de acuerdo con las necesidades de sus públicos y, además, deben brindar servicios de valor agregado a su oferta que atiendan las expectativas y necesidades académicas, financieras y de integración de los estudiantes (Farhan, 2019; Wright, 2012).

En una dirección similar, respecto a los resultados sobre factores clave que influyen en la situación de continuidad, otros estudios coinciden en que el diseño curricular flexible es una estrategia clave para incrementar el acceso y continuidad en la educación superior. Dichos estudios, como se argumenta en Andrade y Alden-Rivers (2019) y Van Wart et al. (2019), es un enfoque que permite a las instituciones ser más receptivas a las necesidades de los nuevos segmentos de estudiantes que atiende.

De igual forma, otros estudios reportan el diseño instruccional como factor relevante para la creación de escenarios de aprendizaje que impacten la enseñanza y la interacción positiva de los estudiantes con los objetos de aprendizaje. Un inapropiado diseño instruccional puede entonces ocasionar poco valor percibido de las clases en línea por parte de los estudiantes y, en consecuencia, desánimo y abandono. (Bawa, 2016; Sorensen y Donovan, 2017; Van Wart et al., 2019). En esa línea de ideas, estudios reportan la importancia del desarrollo de competencias docentes para diseñar con eficacia cursos en línea que sean apreciados como de valor por los estudiantes (Albrahim, 2020; Bawa, 2016).

En lo referente a la influencia de la personalización del aprendizaje en la situación de continuidad de los alumnos, otros autores documentan resultados similares al identificar que personalizar la experiencia de aprendizaje del estudiante tiene efectos importantes para la retención (Alli et al., 2016; Foss et al., 2014).

A su vez, los resultados de otros estudios sugieren que las relaciones armoniosas generadas en el ambiente educativo tienen un impacto positivo en la experiencia de los alumnos que, a su vez, fortalecen la intención de continuar en los estudios en línea (Luo et al., 2019).

Si bien otros autores señalan relaciones lineales entre factores clave y la situación de continuidad de los alumnos en línea, desde la perspectiva de la institución los resultados reconocen la multiplicidad de factores involucrados y la tematización del entramado en dichas relaciones, es decir, reconoce para cada factor los temas que son relevantes para favorecer la permanencia y evitar la deserción. En ese sentido, reconoce y valora los siguientes aspectos: diseño de mapas curriculares flexibles, semestres organizados en bloques de estudio, lineamientos para el diseño instruccional significativo, capacitación en diseño y producción de cursos en línea, y capacitación en tutoría para entornos virtuales.

Coincidencias, diferencias y tensiones entre las perspectivas de los distintos observadores

Se ha documentado en la sección anterior cómo la universidad y los miembros que la componen (rol-alumno, rol-maestro y rol-coordinador) constituyen su realidad según sus propias comunicaciones y construyen la idea de un alumno que continua sus estudios o los abandona.

A partir de tales construcciones, en los siguientes párrafos se detallan aspectos en los cuáles se encontraron coincidencias, diferencias y tensiones. Además, se integran explicaciones de por qué es posible que esto ocurra. Estos hallazgos, son coherentes con los principios epistemológicos constructivistas de la teoría de sistemas sociales que dan cuenta de la posibilidad de distintas perspectivas involucradas dentro de una organización (Adler et al., 2014; Arnold, 2003; Becerra, 2018; Buchinger, 2012).

De acuerdo con los resultados, la institución y los coordinadores coinciden en que el diseño instruccional y la conexión afectiva crean experiencias de aprendizaje significativo que influyen en la continuidad de los estudios en línea. Este resultado se explica desde el enfoque estratégico de la administración educativa que reconoce el valor de generar una buena experiencia de aprendizaje para el estudiante, ya que esto repercute en los indicadores de retención, los cuales, a su vez, influyen en la evaluación de la gestión, para el caso de los coordinadores, y en la reputación de la escuela, en el caso de la institución como organización.

Este hecho se reconoce en parte por otros autores, los cuales mencionan que los administradores educativos adaptan sus estrategias de acuerdo con el reconocimiento y comprensión de las necesidades de sus contextos escolares particulares con la intención de elevar sus niveles de rendimiento, asignando especial importancia a dicha dimensión (Day et al., 2016).

Por otro lado, los maestros reconocen también el diseño instruccional y la conexión afectiva como factores clave para la continuidad de los alumnos en sus estudios en línea, si bien realizan esto con un matiz distinto al de los coordinadores, como ha sido explicado en párrafos previos. En efecto, los maestros, a diferencia

de la institución y coordinadores, asumen su compromiso como responsables de la formación y desarrollo de competencias profesionales en el estudiante.

Este hecho puede tener su explicación a partir de los esfuerzos que realiza la institución para crear un entorno apropiado de calidad en la enseñanza, cuestión que implica asignación de recursos hacia procesos de capacitación docente, incentivos y recompensas como estímulo para que el profesorado adopte prácticas de enseñanza orientadas a resultados de aprendizaje significativo para los estudiantes.

En esa línea, otros autores refieren que mejorar la calidad de la instrucción es un imperativo institucional, ya que una mejor enseñanza conduce a mejores resultados de los estudiantes, lo cual es por consiguiente bueno para la institución. Los mejores resultados de los estudiantes influyen de esta manera en la retención y en los índices de finalización, existiendo por tanto un incentivo financiero para que la institución invierta en la preparación de su cuerpo docente (Harras et al., 2017).

Otra coincidencia relevante que se identifica por parte de los distintos observadores es el reconocimiento del compromiso con el proyecto educativo como factor clave en la continuidad de los estudios en línea, aunque con distintos matices para cada uno de ellos. Para la institución, coordinadores y maestros, el compromiso puede estar orientado por motivos misionales, es decir, por su deber como formadores de profesionales y, al mismo tiempo, por el tema de la repercusión en los indicadores de calidad. En el caso de los estudiantes, dicho compromiso puede anclarse a los beneficios percibidos que representa una formación profesional.

Lo anterior se confirma por diferentes autores que reconocen la asociación entre los altos niveles de compromiso en las relaciones del proceso educativo y la disminución de la intención de abandonar la escuela. El compromiso con el proyecto educativo aumenta según estos análisis por los beneficios percibidos de la relación en el proceso educativo, por la similitud de valores de las partes involucradas y por la percepción de altos beneficios de obtener un grado académico (Adidam et al., 2011).

En otro orden de ideas, una diferencia relevante en los resultados desde las distintas perspectivas es lo relacionado con los enfoques de la conexión afectiva en las interacciones. Dicha conexión es relevante para los maestros en tanto se dirija a los asuntos académicos, mientras que para el estudiante cobra significancia cuando se incluyen oportunidades de interacción personal no académica en la relación alumno profesor y entre pares. En ese sentido, otros autores indican que cuando los estudiantes interactúan y se comunican con otros estudiantes y el instructor son capaces de superar los sentimientos de soledad o aislamiento por la identificación de una comunidad a la que pertenece y con quien comparte objetivos y desafíos. Este hecho mejora su experiencia de aprendizaje y su intención de continuar los estudios (Kaufmann y Vallade, 2020).

Además, los resultados revelan el tema de la flexibilidad en la mayoría de los procesos del proyecto educativo identificados como un factor clave, siendo valorada por los alumnos debido a las implicaciones que tiene en su tiempo disponible y reconocida también por la institución y los coordinadores como un requerimiento indispensable en las modalidades de estudio no escolarizadas. Por su parte, en el caso de los maestros, la flexibilidad representa un desafío más que un beneficio.

Lo anterior da indicios de la tensión existente, por un lado, entre el tiempo reducido para atender los compromisos académicos con el que cuentan los alumnos que acceden a modalidades de estudio en línea, y por el otro, la cantidad de contenidos y actividades necesarias para que el estudiante asimile y alcance autonomía en el uso de los aprendizajes.

Si los esfuerzos institucionales se inclinan hacia una mayor flexibilización del tiempo en el proceso formativo se puede terminar comprometiendo la calidad en la formación profesional de los estudiantes. Por otro lado, si los procesos se enfocan en el desarrollo de competencias profesionales sin importar el tiempo que le pueda implicar al estudiante, se corre el riesgo de que el alumno abandone su proyecto educativo.

En ese orden de ideas, algunas investigaciones reconocen que la falta de tiempo para cumplir con los requerimientos académicos es un factor crítico en la experiencia universitaria. La actividad principal que consume el tiempo de los estudiantes es el trabajo del que provienen sus ingresos, las responsabilidades familiares y otras actividades propias del perfil de alumnos no tradicionales (Foss et al., 2014; Radford et al., 2015).

Por lo tanto, aprender a manejar las limitaciones de tiempo, se vuelve un factor relevante en la capacidad de los alumnos para continuar con sus estudios y graduarse de la universidad. En ese sentido, algunos autores identifican que para administrar el tiempo disponible limitado, los estudiantes deben gestionar su carga de trabajo y elegir qué asignaciones académicas realizar en función de las demandas y expectativas más urgentes de su plan de estudios (Foss et al., 2014; Small, 2016).

En este contexto, la tensión se hace más evidente cuando los administradores buscan dar a los estudiantes servicios adicionales para favorecer la calidad de la educación con la intención de mejorar la experiencia de aprendizaje. Como se ha examinado, dichas opciones hacen sentido de acuerdo con sus esquemas de observación de la opción de continuar o abandonar estudios.

En ese sentido, algunas investigaciones reportan que la mayoría de las opciones relacionadas son finalmente irrelevantes porque los estudiantes toman decisiones en gran parte sobre la base del tiempo que disponen y no en función de sus intereses. De esta manera, ofrecer a los estudiantes una lista interminable de actividades, no tiene sentido si no pueden aprovecharlas por las limitaciones de tiempo (Foss et al., 2014; Small, 2016).

Por otro lado, el esfuerzo de los administradores académicos para favorecer la conexión entre pares e integración al ambiente universitario se ve también afectado por la falta de tiempo de los alumnos, para quienes asistir a reuniones extracurriculares es difícil porque sus horarios ya están llenos de otras obligaciones. Por lo tanto, asistir a una actividad no académica a menudo significa sacrificar algún otro compromiso.

En esa línea, algunos autores refieren al riesgo de que las estrategias empleadas por los maestros para una enseñanza de calidad y un aprendizaje exitoso no tengan el impacto deseado en los estudiantes debido al tiempo limitado del que disponen. De esta forma, el aprendizaje de alta calidad que el profesorado asume ofrecer a los estudiantes, a menudo no tiene el efecto deseado, dando cuenta, entonces, de las diferencias en el modo de construcción de la decisión de continuar o abandonar estudios (Foss et al., 2014; Small, 2016).

Conclusiones

La discusión planteada en este apartado respondió a la siguiente pregunta de investigación: Desde la universidad y los miembros que la componen, a saber: alumno, maestro, y coordinadores ¿Cómo se asocian las operaciones que ocurren en el marco del proceso educativo con la situación de continuidad de los estudios en línea de los alumnos matriculados en la universidad?

Para ello se presentó un análisis informado desde la teoría y desde la observación empírica que dan cuenta sobre las diferentes formas de construir la situación de continuidad de los alumnos en sus estudios en línea. Los principales hallazgos se resumen a continuación.

Primero, se reconoce que la situación de continuidad, es decir, la deserción o permanencia de los alumnos en sus estudios se puede explicar a partir de un marco de referencia sistémico-constructivista, el cual, parte de la premisa que la realidad es construida desde el observador a partir de comunicaciones. Bajo este supuesto, la Teoría de Sistemas Sociales propone que el conocimiento se define mediante la observación de las comunicaciones del sistema y de la descripción de esas observaciones.

En ese sentido, los hallazgos empíricos de esta investigación aportan conocimiento al evidenciar que la deserción/permanencia no es una decisión determinista por parte del alumno, sino que se construye desde el observador, en este caso, desde la universidad y desde los miembros que la componen: alumno, maestro, coordinador.

En otras palabras, se encontró que al observar la situación de continuidad, la institución toma decisiones como medidas para favorecer la permanencia de

los estudiantes y evitar que desistan en continuar sus estudios. Las decisiones referidas, son informadas por las comunicaciones del propio sistema, y, a su vez, ponen un contexto para nuevas decisiones, lo cual, forma parte de la recursividad sistémica.

Además, cada observador, en este caso alumno, maestro, coordinador y la propia institución construyen una realidad diferente de lo que observan, por eso, aunque coinciden en los factores clave que influyen en la situación de continuidad en los estudios en línea los valoran de manera distinta.

Otro aporte desde el marco sistémico tiene que ver con el reconocimiento de la complejidad del fenómeno, la cuál se evidencia en varios sentidos que se explican a continuación. Los resultados indican múltiples variables interactuando simultáneamente, a saber: el perfil de estudiantes no tradicionales, el tipo de institución que refiere a una universidad privada y la modalidad de estudios en línea.

Además, se distinguen múltiples factores asociados al proceso educativo en línea identificados en dimensiones y subdimensiones, los cuales se explicaron en párrafos previos. Por último, las propias construcciones desde los distintos roles que conforman la comunidad universitaria, las cuales muestran coincidencias, disensiones y tensiones entre ellas. Todo en su conjunto, suma al reconocimiento de la complejidad del fenómeno.

Segundo, la presente investigación reconoce los factores clave que orientan la situación de continuidad de los alumnos en sus estudios en línea, los cuales son: las decisiones curriculares y las interacciones con enfoque afectivo. Además, como resultado del estudio de la complejidad del fenómeno, para cada dimensión estudiada se

identificaron subdimensiones que las componen. Para “decisiones curriculares” se incluye el diseño curricular pertinente a una modalidad en línea, el diseño instruccional significativo, el diseño de la interacción y el desarrollo de competencias docentes para la enseñanza de cursos en línea. Por su parte, para la dimensión “interacciones con enfoque afectivo” las subdimensiones son: el compromiso con el proyecto educativo, la personalización del aprendizaje, la conexión afectiva y la gestión de la interacción en servicios de apoyo.

Adicionalmente, este reconocimiento de dimensiones y subdimensiones en los factores clave aporta a la construcción del concepto del “proceso educativo para estudios en línea” que en la literatura especializada se identificó como parcialmente desarrollado.

Tercero, se encontró que tanto “las decisiones curriculares” como “las interacciones con enfoque afectivo” se relacionan con la situación de continuidad en los estudios, sin embargo, los resultados evidenciaron que “las interacciones con enfoque afectivo” orientan de manera más significativa la situación de continuidad de los alumnos matriculados en la modalidad de estudios en línea de una universidad.

Si bien, en cada caso, otros autores indican la influencia de estos factores en la deserción o permanencia, sus estudios mayormente refieren relaciones lineales, por ejemplo: personalización del aprendizaje y retención; clima afectivo y deserción; instrucción efectiva y persistencia, por citar solo algunos. Por su parte el presente estudio además de reconocer la multiplicidad de factores involucrados da cuenta de la interrelación entre ellos desde las distintas perspectivas analizadas.

Cuarto, los hallazgos que refieren coincidencias, diferencias y tensiones en las construcciones de los distintos observadores respecto al fenómeno en cuestión, además de ampliar el conocimiento del entramado, también dan cuenta de la interrelación que existe entre ellos y con otras variables tales como el tipo de alumno, maestros, el nivel de directivos y la institución misma.

Al utilizar un enfoque teórico complejo que permite hacer sentido de dichos hallazgos, se puede comparar con investigaciones en otras organizaciones educativas y no educativas, pudiéndose explorar a modo de ejemplo la influencia de la diferencia entre roles administrativos y roles ejecutivos.

Quinto, los hallazgos específicos desde la caracterización del caso de estudio, a saber: universidad privada, internacional y de tipo confesional son los siguientes:

- a. Los estudiantes casados valoran alto la flexibilidad en el manejo de los horarios y cargas académicas como una medida que favorece la continuidad, lo anterior por sus responsabilidades y prioridades familiares.
- b. Los estudiantes con rangos de mayor edad señalan como medida que favorece la continuidad en los estudios el hecho de que los contenidos estén basados en realidades actuales, lo cual se explica por la variedad en sus experiencias de vida y de trabajo.
- c. Un perfil demográfico adulto valora alto las interacciones con enfoque afectivo y estas orientan de manera más significativa la situación de continuidad.
- d. Los estudiantes de licenciatura valoran más alto la influencia que tienen “las decisiones curriculares” y “las interacciones con enfoque afectivo” en la decisión de continuar los estudios que los alumnos de posgrado.

- e. Las interacciones con enfoque afectivo en asuntos no académicos entre alumno y profesor se ven afectadas debido a un limitado manejo de los medios digitales ocasionado por la edad de los profesores y no por la falta de intención.
- f. Definir políticas mínimas de aseguramiento de calidad en los procesos de aprendizaje y obtener certificaciones de acreditadoras nacionales y extranjeras es valorado por los coordinadores como una medida que favorece la continuidad de los estudiantes, lo cual puede tener su explicación desde las oportunidades que genera la internacionalización, así como la seguridad de la validación de sus títulos de grado en el país de origen y en el extranjero.
- g. Desde la institución, se destaca la generación de valor en la experiencia académica, los servicios adicionales y la multiculturalidad por la internacionalización como medidas que favorecen la permanencia de los alumnos hasta terminar sus estudios. Estos temas son valorados por las implicaciones relacionadas con la competencia del sector y por la sustentabilidad financiera de la institución educativa.

Finalmente, los resultados de esta investigación pueden orientar de manera más efectiva las intervenciones en torno a medidas para favorecer la permanencia y disminuir la deserción. La evidencia generada por el presente estudio genera nuevas posibilidades de decisión por parte de la institución en torno al fenómeno estudiado. Además, se crean oportunidades de ampliar el conocimiento al reformular y reintroducir los hallazgos como problemas de investigación, que, a su vez, abonarán en explicaciones más profundas sobre la problemática en cuestión.

Recomendaciones

A partir de los resultados de esta investigación, se plantean las siguientes recomendaciones:

1. Los directivos de las instituciones de educación superior deben reconocer y comprender las diferentes perspectivas que tienen las partes involucradas en el proceso educativo (alumnos, maestros y coordinadores) sobre las acciones que influyen en la situación de continuidad en los estudios en línea. Lo anterior permitiría tomar decisiones estratégicas informadas que atiendan la problemática desde enfoques participativos e, idealmente, menos excluyentes.
2. Las decisiones curriculares para modalidades de estudio en línea deben estar orientadas a crear experiencias significativas de aprendizaje para los estudiantes, es decir, que se caractericen por ser experiencias de aprendizaje desafiantes, activas, relacionadas con la situación actual que viven y que los motiven a continuar su educación universitaria, aspecto relevado por los distintos roles de la organización. Dicha experiencia debe además tomar en cuenta sus limitaciones de tiempo y representar una opción viable que realmente quieran y puedan llevar.
 - a. El diseño curricular de los programas que se ofrecen en modalidades en línea no debería ser una mera adaptación de los programas para opciones presenciales, sino que, por el contrario, deben construirse nuevos en su totalidad, reconociendo el perfil de los alumnos que acceden a estas opciones de estudio, sus características, sus experiencias previas y el tiempo limitado del que disponen para atender los compromisos académicos.

- b. El diseño de la instrucción debe ser claro y ordenado, caracterizada por incluir contenidos relevantes, actualizados, atractivos, así como actividades de aprendizaje desafiantes, activas, relacionadas con la situación actual que viven los estudiantes en lo relacionado con experiencias previas y tiempos limitados.
 - c. El diseño de los espacios de interacción debe incluir actividades intencionadas que motiven el diálogo entre estudiante-profesor y entre pares, aprovechando las herramientas tecnológicas que favorecen la inmediatez, acercan a los que están en distintos lugares y permiten la conversación grupal y en pares.
 - d. Los docentes que participan en modalidades en línea deben desarrollar las competencias pertinentes que requieren estas modalidades de estudio, tanto en el diseño de los cursos como en la enseñanza de estos, así como en el uso de tecnologías educativas que potencien su labor.
3. Las interacciones con profesores, personal de apoyo, directivos y entre pares, deben ser también significativas, es decir, favorecer la atención personalizada con los estudiantes de tal manera que promueva la conexión afectiva y que contribuya a fortalecer el compromiso de alumnos de querer terminar sus estudios universitarios.
- a. La atención personalizada debe reconocer las necesidades, habilidades y experiencia previa de cada estudiante para orientarlo en las actividades y evaluaciones que el curso le requiere. Con este fin, se deben utilizar herramientas tecnológicas que faciliten las estrategias de personalización.
 - b. La conexión afectiva debe ser intencionada, planeada, consistente y que demuestre un interés genuino en el estudiante. Debe estar presente por tanto en actividades académicas y no académicas generando un ambiente que

- contribuya a desarrollar un sentido de pertenencia a una comunidad que comparte intereses y metas comunes.
- c. Los servicios de apoyo deben ser inversiones que aporten valor a la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, pero, al mismo tiempo, se debe cuidar que no comprometan el tiempo limitado de los alumnos, ya que, de ser así, tendrán el efecto contrario y se convertirán en un obstáculo adicional para abandonar.
 - d. Atender intencionalmente los detalles de cada uno de los factores clave mencionados en el presente estudio aumentará la percepción de beneficios por parte del estudiante y esto, a su vez, redundará en un compromiso para terminar sus estudios universitarios.
4. Los resultados evidenciaron que los factores clave están interrelacionados entre sí, por lo tanto, la intencionalidad o falta de esta en alguno de los factores, tiene resultados en otro, y, a su vez, en la deserción o permanencia. En consecuencia, se sugieren estudios para determinar qué interrelaciones existen entre los factores clave y en qué niveles, así como, investigaciones que expliquen de manera específica cómo dichas interrelaciones influyen en la situación de continuidad de los alumnos en sus estudios en línea y cuáles son los mecanismos adecuados para reducir la discrepancia entre los modos de observación dentro de la organización.

Limitaciones

La presente investigación observó el fenómeno de la deserción/permanencia desde la mirada de una institución privada de educación superior y el proceso educativo de una modalidad de estudios en línea. Sus hallazgos se limitan por tanto también

a este recorte. Además, el tamaño de la institución en la que se realizó la observación empírica suma a las limitaciones del estudio realizado.

Se debe considerar también la relevancia de factores externos que influyen en la decisión de continuidad, categorizados desde antecedentes familiares tales como ser el primer miembro de su familia en asistir a la universidad o provenir de un hogar de bajos ingresos, así como, habilidades personales del estudiante como la autoeficacia y la experiencia en el aula (Sorensen y Donovan, 2017; Therriault y Krivoshey, 2014).

En este sentido, es importante mencionar que dichos factores externos quedaron fuera del alcance del presente estudio, ya que, el interés de este se centró en la mirada hacia el proceso educativo, y no en factores externos a este recorte, si bien pueden ser reconocidos en su importancia desde la organización examinada, representan una de sus limitaciones.

APENDICE A

CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Un instrumento es una herramienta utilizada en la investigación empírica para medir un concepto o una variable. Hay una gran variedad de instrumentos que permiten medir tanto información cuantitativa como cualitativa, entre los más utilizados destacan los cuestionarios y/o escalas, el cuestionario es un conjunto de preguntas sobre una o más categorías de análisis que se pretenden observar, puede utilizar preguntas cerradas o abiertas. Por otro lado, las escalas son un conjunto de afirmaciones o juicios, sobre los cuales se pide (a los participantes) elegir uno de los puntos o categorías de la escala que represente su reacción sobre la declaración presentada (Hernández Sampieri et al., 2017).

En esta sección se expone en primer lugar el procedimiento de construcción del instrumento que se utilizará como herramienta para la investigación empírica, después, se explica su proceso de validación, finalmente, se presenta la conformación del instrumento que se aplicará a los miembros de la comunidad universitaria.

Para esta investigación se decidió construir y validar un instrumento que permita identificar un inventario de acciones que favorecen o inhiben la decisión de permanencia en el proyecto educativo en un marco de estudios en línea y desde la perspectiva

de la comunidad universitaria que participa en el proceso educativo, es decir, alumno, maestro experto disciplinar, maestro tutor y directivos.

El proceso que se siguió para esta etapa de la investigación fue una metodología propuesta por Supo (2014) que incluye entre otros los siguientes pasos: a) identificación de elementos observables para las distintas categorías de análisis, b) formulación de los ítems a partir de la revisión de la literatura, c) conformación de un panel de expertos que apoye la revisión de pertinencia y claridad de los ítems propuestos, d) aplicación de una prueba piloto para la evaluación de consistencia y confiabilidad del instrumento, y f) definición de la versión final instrumento. La aplicación de cada uno de estos pasos se describe a continuación.

Identificación de elementos observables para las categorías de análisis

En esta etapa, es necesario pasar de las categorías de análisis teóricas a indicadores empíricos verificables y medibles, implica transitar del concepto teórico a las dimensiones que lo componen, luego a los indicadores empíricos que permiten la observación y finalmente a los ítems de un instrumento de recolección de datos (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018).

El proceso referido contempla la definición conceptual para cada una de las categorías de análisis; además, puntualiza la definición instrumental que posibilita la medición, es decir, los indicadores empíricos por cada categoría, a saber, las acciones y discursos entre los elementos del sistema; así mismo, identifica a los elementos que participan en la interacción indicada. Cada uno de los pasos de este proceso se puede ver en la Tabla C3A1.

Tabla C3A1

Identificación de dimensiones observables para cada una de las categorías de análisis

Categorías	Definición conceptual	Definición instrumental	Interacción
Interacciones con enfoque afectivo Clima relacional a) Interacción en el proceso educativo	Se refiere a las operaciones que se dan entre la comunidad universitaria, en interacción constructiva a partir del diálogo y con la adecuada implicación del componente afectivo. - Institución-estudiante - Profesor-estudiante - Estudiante-pares	- Comentarios en las actividades evaluadas. - Interés del tutor en la interacción personal. - Motivación tutor a estudiante. - Interacción con compañeros en actividades académicas. - Interacción con compañeros en actividades no académicas. - Formación de grupos de apoyo entre compañeros. - Formación de amistades con compañeros de la universidad.	- Maestro tutor - alumno - Maestro tutor - alumno - Maestro tutor - alumno - Alumno – alumno - Alumno – alumno - Alumno – alumno
b) Servicios de apoyo	- Diferentes instancias institucionales-estudiante	- Tiempo de respuesta a solicitud de trámites. - Comunicación de políticas de atención claras. - Cortesía del personal administrativo. - Orientación del personal administrativo a soluciones. - Flexibilidad de carga académica. - Planes de pago de colegiatura personalizados. - Flexibilidad en fecha de pago de colegiatura. - Acompañamiento en aprovechamiento académico con notificaciones.	- Directivo – alumno - Directivo - alumno - Personal administrativo - alumno - Directivo – alumno - Directivo - alumno - Directivo – alumno - Directivo - alumno - Directivo - alumno
Decisiones para definir metas Intenciones educativas	Determinación de objetivos del proceso o intenciones educativas.	- Recordar utilidad del título profesional en el futuro. - Mantener presente la meta de terminar el programa de estudios.	- Alumno consigo mismo - Alumno consigo mismo
Decisiones curriculares Escenarios de aprendizaje	Son decisiones para definir contenidos nucleares en la disciplina y en la concepción de la realidad del estudiante que pueden constituir criterios básicos evaluadores para establecer el grado de dominio que debe alcanzarse en la formación inicial del profesional.	- Planeación estructurada de cursos. - Organización de los cursos en la plataforma. - Flexibilidad en la fecha de entrega de asignaciones. - Contenidos orientados al perfil de egreso. - Contenidos orientados a objetivos del curso. - Disponibilidad de recursos en la plataforma. - Apariencia atractiva de los recursos provistos. - Recursos pertinentes al nivel del programa de estudios. - Actividades de aprendizaje relevantes. - Combinación de actividades teóricas y prácticas. - Estrategias de enseñanza variadas. - Funcionalidad de la plataforma.	- Maestro experto – alumno - Maestro experto – alumno - Maestro experto – alumno - Maestro experto – alumno - Maestro experto – alumno - Maestro experto – alumno - Maestro experto – alumno - Maestro experto – alumno - Maestro experto – alumno - Maestro experto – alumno - Directivo – alumno - Directivo – alumno - Directivo – alumno - Maestro experto – alumno - Maestro experto – alumno

		<ul style="list-style-type: none"> - Formato del curso en la plataforma. - Acceso a la plataforma 24/7. - Criterios de evaluación claros. - Metodología de evaluación pertinente. 	
Decisión de permanencia/no permanencia	Un proceso que incluye la recopilación de información, la tematización de problemas y el encuentro de alternativas. Es decir, un proceso que orienta la intención de continuar o desistir.	<ul style="list-style-type: none"> - Decisión de continuar - Decisión de desistir 	- Alumno

Formulación de los ítems que conforman el instrumento

La formulación de los ítems se realiza a partir de la vinculación de los conceptos abstractos con indicadores empíricos, como se explica en párrafos previos. En ese entendido, se construyeron los reactivos propuestos en el instrumento para las categorías de análisis demográficas y temáticas, como se puede ver en las Tablas C3A2 a C3A7, cada una de ellas, presentan la definición conceptual, instrumental y operacional por cada categoría respectiva.

Tabla C3A2
Instrumentación de categorías demográficas – Parte A

Categorías demográficas	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Sexo	Condición orgánica que define el sexo del estudiante desde el nacimiento	Sexo: - Masculino - Femenino	Escala de medición nominal - Masculino - Femenino
Edad	Tiempo que ha vivido una persona	Cantidad de años	Años expresados numéricamente

Estado civil	Condición de una persona en lo concerniente a vínculos personales	Estado civil - Soltero/a - Casado/a - Divorciado/a - Otro	Escala de medición nominal - Soltero/a - Casado/a - Divorciado/a - Otro
Situación económica	Capacidad que tiene una persona para hacer frente a sus compromisos financieros	Situación económica actual 1. Muy Pobre 2. Pobre 3. Regular 4. Buena 5. Muy buena	Escala ordinal 1. Muy Pobre 2. Pobre 3. Regular 4. Buena 5. Muy buena
Nivel de estudios que cursa	Nivel de estudios que cursa una persona	Nivel de estudios en curso: - Técnica Superior Universitaria - Licenciatura - Posgrado	Escala de medición nominal: - Técnica Superior Universitaria - Licenciatura - Posgrado

Tabla C3A3
Instrumentación de categorías demográficas – Parte B

Categorías demográficas	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Programa de estudios	Nombre del programa de estudios al que pertenece un estudiante	Programa de estudios actual: - Técnica Superior Universitaria en Educación Musical - Licenciatura en Administración de Empresas - Licenciatura en Contaduría Pública - Licenciatura en Teología - Maestría en Educación con acentuación en Administración Educativa - Maestría en Administración con acentuación en Finanzas - Maestría en Administración con acentuación en Recursos Humanos - Maestría en Relaciones Familiares	Escala de medición nominal: - Técnica Superior Universitaria en Educación Musical - Licenciatura en Administración de Empresas - Licenciatura en Contaduría Pública - Licenciatura en Teología - Maestría en Educación con acentuación en Administración Educativa - Maestría en Administración con acentuación en Finanzas - Maestría en Administración con acentuación en Recursos Humanos - Maestría en Relaciones Familiares

Situación de continuidad en un programa de estudios	Condición de un alumno respecto a la continuidad en su programa de estudios	Situación de continuidad en tu programa de estudios - Alumno desertor de nuevo ingreso - Alumno desertor de reingreso - Alumno abandono de nuevo ingreso - Alumno abandono de reingreso - Alumno persistente/2do. semestre - Alumno persistente / 4to. semestre - Alumnos persistentes / 6to. semestre - Alumnos persistentes / 8vo. semestre	Escala de medición nominal: - Alumno desertor de nuevo ingreso - Alumno desertor de reingreso - Alumno abandono de nuevo ingreso - Alumno abandono de reingreso - Alumno persistente / 2do. semestre - Alumno persistente / 4to. semestre - Alumnos persistentes / 6to. semestre - Alumnos persistentes / 8vo. semestre
---	---	---	---

Tabla C3A4

Instrumentación de la categoría: Interacciones con enfoque afectivo - A

Categorías de análisis	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Interacciones con enfoque afectivo A. Interacción en el proceso educativo	Se refiere a las operaciones que se dan entre la comunidad universitaria, en interacción constructiva a partir del diálogo y con la adecuada implicación del componente afectivo. - Institución-estudiante - Profesor-estudiante - Estudiante-pares	- Comentarios en las actividades evaluadas (Ítem S2A1) - Interés del tutor en la interacción personal (Ítem S2A2) - Motivación tutor a estudiante (Ítem S2A3) - Interacción con compañeros en actividades académicas (Ítem S2A4) - Interacción con compañeros en actividades no académicas (Ítem S2A5) - Formación de grupos de apoyo entre compañeros (Ítem S2A6) - Formación de amistades con compañeros de la universidad (Ítem S2A7)	Escala de medición ordinal 1. Influye mucho en mi decisión de desistir 2. Influye poco en mi decisión de desistir 3. No influye en mi decisión de continuar ni en desistir 4. Influye poco en mi decisión de continuar 5. Influye mucho en mi decisión de continuar

Tabla C3A5

Instrumentación de la categoría: Interacciones con enfoque afectivo - B

Categorías de análisis	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Interacciones con enfoque afectivo B. Interacciones en Servicios de apoyo	Se refiere a las operaciones que se dan entre la comunidad universitaria, en interacción constructiva a partir del diálogo y con la adecuada implicación del componente afectivo. - Diferentes instancias institucionales-estudiante	<ul style="list-style-type: none"> - Tiempo de respuesta a solicitud de trámites (Ítem S3A1) - Comunicación de políticas de atención claras (Ítem S3A2) - Cortesía del personal administrativo (Ítem S3A3) - Orientación del personal administrativo a soluciones (Ítem S3A4) - Flexibilidad de carga académica (Ítem S3A5) - Planes de pago de colegiatura personalizados (Ítem S3A6) - Flexibilidad en fecha de pago de colegiatura (Ítem S3A7) - Acompañamiento en aprovechamiento académico con notificaciones (Ítem S3A8) 	<p>Escala de medición ordinal</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Influye mucho en mi decisión de desistir 2. Influye poco en mi decisión de desistir 3. No influye en mi decisión de continuar ni en desistir 4. Influye poco en mi decisión de continuar 5. Influye mucho en mi decisión de continuar

Tabla C3A6

Instrumentación de la categoría: Decisiones para definir metas

Categorías de análisis	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Intenciones educativas	Determinación de objetivos del proceso o intenciones educativas.	<ul style="list-style-type: none"> - Recordar utilidad del título profesional en el futuro (Ítem S4A1) - Mantener presente la meta de terminar el programa de estudios (Ítem S4A2) 	<p>Escala de medición ordinal</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Influye mucho en mi decisión de desistir 2. Influye poco en mi decisión de desistir 3. No influye en mi decisión de continuar ni en desistir 4. Influye poco en mi decisión de continuar 5. Influye mucho en mi decisión de continuar

Tabla C3A7

Instrumentación de la categoría: Intenciones educativas: Decisiones curriculares

Categorías de análisis	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Decisiones curriculares	Son decisiones para definir contenidos nucleares en la disciplina y en la concepción de la realidad del estudiante que pueden constituir criterios básicos evaluadores para establecer el grado de dominio que debe alcanzarse en la formación inicial del profesional.	<ul style="list-style-type: none"> - Planeación estructurada de cursos (Ítem S1A1) - Organización de los cursos en la plataforma (Ítem S1A2) - Flexibilidad en la fecha de entrega de asignaciones (Ítem S1A3) - Contenidos orientados al perfil de egreso (Ítem S1A4) - Contenidos orientados a objetivos del curso (Ítem S1A5) - Disponibilidad de recursos en la plataforma (Ítem S1A6) - Apariencia atractiva de los recursos provistos (Ítem S1A7) - Recursos pertinentes al nivel del programa de estudios (Ítem S1A8) - Actividades de aprendizaje relevantes (Ítem S1A9) - Combinación de actividades teóricas y prácticas (Ítem S1A10) - Estrategias de enseñanza variadas (Ítem S1A11) - Funcionalidad de la plataforma (Ítem S1A12) - Formato del curso en la plataforma (Ítem S1A13) - Acceso a la plataforma 24/7 (Ítem S1A14) - Criterios de evaluación claros (Ítem S1A15) - Metodología de evaluación pertinente (Ítem S1A16) 	<p>Escala de medición ordinal</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Influye mucho en mi decisión de desistir 2. Influye poco en mi decisión de desistir 3. No influye en mi decisión de continuar ni en desistir 4. Influye poco en mi decisión de continuar 5. Influye mucho en mi decisión de continuar

Este análisis dio lugar a la construcción de la primera versión del instrumento al que se denominó inventario de acciones que favorecen o inhiben la permanencia de alumnos en su proyecto educativo en el marco de estudios de una modalidad en línea.

De este modo, el instrumento quedó conformado por una sección de datos demográficos, una escala Likert de 5 alternativas que mide las opiniones sobre la influencia de una serie de afirmaciones relacionadas a las categorías de análisis con su decisión de continuar o desistir en el proyecto educativo. Por último, una sección de preguntas abiertas para identificar otros temas no considerados en las declaraciones de la escala y que los respondientes consideran que influyen en su decisión de continuar o desistir.

Revisión de expertos

Un proceso que convencionalmente se utiliza para evaluar la validez de contenido de un instrumento es conformar un panel de por lo menos cinco expertos para su revisión, estos, en lo posible, deben ser multidisciplinarios a fin de evitar percepciones sesgadas y opiniones subjetivas acerca del tema o concepto que se está evaluando (Hernández Sampieri et al., 2017; Supo, 2014).

Las áreas que el grupo de expertos evalúa son la suficiencia, pertinencia y claridad de las instrucciones y de cada ítem planteado. La tarea implica identificar si los ítems redactados representan al concepto o variable, si falta cubrir algún concepto, o si es necesario eliminar un ítem inicialmente planteado, además, revisar si la redacción es clara y si la población a la cual se le va a aplicar este instrumento entenderá cada uno de los conceptos que se proponen en los ítems que constituyen el instrumento. Aunque es decisión final del investigador la opinión de los expertos apoya este trabajo (Hernández Sampieri et al., 2017; Supo, 2014).

En este proceso, se invitó a un grupo de expertos para la revisión de la primera versión del instrumento. El panel incluyó directores de programas de educación superior en línea, administradores de nivel superior en áreas académicas y de atención estudiantil de modalidades en línea, y profesores universitarios con experiencia en modalidades en línea.

Se enviaron por correo electrónico nueve invitaciones para conformar el panel, aceptaron participar ocho 8 expertos, el formulario de evaluación se envió también por correo con un enlace directo a través de la plataforma OneDrive de Microsoft. En la Tabla C3A8 se presenta el perfil de los expertos que respondieron la evaluación del instrumento.

Tabla C3A8
Conformación de panel de expertos para evaluación de validez de contenido del instrumento

No.	Nombre	Institución
1	Docente universitario y de posgrado en modalidades en línea y presenciales.	Asociación Civil, Guatemala
2	Presidente de Universidad Online.	Universidad, Puerto Rico
3	Docente universitario y de posgrado en modalidades híbridas y en línea.	Universidad, Noreste de México
4	Docente universitario y de posgrado en modalidades presenciales y en línea.	Universidad, Centro de México
5	Director Online Campus.	Universidad, USA
6	Coordinador de Investigación y docente de posgrado en modalidades presenciales y en línea, investigador.	Universidad, Sureste de México
7	Docente universitario y de posgrados en modalidades presenciales y en línea.	Universidad, Noreste de México
8	Director de extensiones, docente universitario y de posgrado, en modalidades en línea y presenciales.	Universidad, Noreste de México

De las 8 evaluaciones recibidas, una de ellas se tuvo que descartar para el análisis cuantitativo porque no respondió la sección relacionada con la claridad, Sin embargo, en el análisis cualitativo se consideraron sus observaciones y sugerencias. La escala para evaluar cada sección del instrumento se puede ver en la tabla C3A9.

Tabla C3A9
Escala para medir la validez de contenido del instrumento propuesto

Pertinencia					Claridad				
Nada	Poco	Neutral	Regular	Muy	Nada	Poco	Neutral	Regular	Muy
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Los resultados cuantitativos de validez de contenido muestran una calificación media entre 4.50 y 5.00 para la mayoría de los ítems, lo que significa que los expertos revisores los consideran entre pertinentes y muy pertinentes. Sin embargo, en la dimensión de Trámites (Servicios de Apoyo), en la sección de preguntas abiertas dos ítems fueron evaluados con una media de 3.20 y 3.50 respectivamente, lo que representa una opinión neutral sobre estas declaraciones. El reporte detallado por dimensión, sección e ítem, se puede ver en la Tabla C3A10.

Tabla C3A10
Resultados de la evaluación del instrumento por expertos revisores

No	Datos demográficos	Pertinencia	Claridad
1	Sexo	5.00	4.50
2	Edad	5.00	4.67
3	Nivel de estudios en curso	4.67	4.50
	Categoría de alumno en la que se encuentra actualmente		
4a	Alumno con baja temporal en alguno de los semestres	5.00	5.00
4b	Alumno con baja definitiva en cualquier semestre	5.00	5.00
4c	Alumno persistente	5.00	5.00
	Total	4.94	4.78

Diseño de las clases (Escenarios de aprendizaje)		Pertinencia	Claridad
1	Que las clases tengan contenidos orientados a los objetivos y al perfil de egreso de la carrera.	4.83	4.83
2	Que los cursos tengan una planeación muy estructurada para todo el periodo.	5.00	4.83
3	Que los cursos no estén organizados en la plataforma desde el primer día de clase.	5.00	4.60
4	Que los recursos y materiales que se utilizan en clase estén disponibles desde la plataforma.	5.00	5.00
5	Que la apariencia de los recursos utilizados en las clases sea atractiva.	4.83	5.00
6	Que los cursos tengan actividades teóricas y prácticas.	5.00	4.67
7	Que no haya estrategias de enseñanza variadas en todos los cursos.	4.83	4.67
8	Que haya acceso 24/7 a los cursos (las 24 horas del día los siete días de la semana).	5.00	5.00
Total		4.94	4.83
Pregunta abiertas - Diseño de las clases (Escenarios de aprendizaje)		Pertinencia	Claridad
9	Escribe otros criterios que no están incluidos en la lista anterior y que hayan influido en tu decisión de continuar con tus estudios universitarios.	5.00	4.80
10	Escribe otros criterios que no están incluidos en la lista anterior y que hayan influido en tu decisión de desistir con tus estudios universitarios.	5.00	4.80
11	¿Qué cursos te han motivado a continuar con tus estudios universitarios?	5.00	4.60
12	¿Por qué? Escribe las razones	5.00	4.80
13	¿Qué cursos te han desanimado a continuar con tus estudios universitarios?	5.00	4.75
14	¿Por qué? Escribe las razones	5.00	4.75
Total		5.00	4.75
Interacción social		Pertinencia	Claridad
1	Que en las actividades evaluadas el tutor académico incluya comentarios de lo que se hizo bien y lo que se hizo mal.	5.00	4.80
2	Que el tutor académico muestre interés por mi aprendizaje a través de sus comentarios.	5.00	5.00
3	Que el tutor académico no sea flexible con las fechas de entrega de actividades.	4.80	4.80
4	Que el tutor promueva actividades académicas y no académicas para interactuar con los compañeros de clase.	5.00	4.80
5	Que no se formen grupos de apoyo entre compañeros de clase.	4.40	4.80
6	Que se formen amistades duraderas con algunos compañeros de la universidad.	5.00	5.00
Total		4.87	4.87
Preguntas abiertas - Interacción social		Pertinencia	Claridad
7	Escribe otros criterios relacionados con la interacción social que no están incluidos en la lista anterior y que hayan influido en tu decisión de continuar con tus estudios universitarios.	5.00	5.00
8	Escribe otros criterios relacionados con la interacción social que no están incluidos en la lista anterior y que hayan influido en tu decisión de desistir con tus estudios universitarios.	5.00	5.00
9	Alguna vez un tutor te ha motivado a que continúes con tus estudios.	5.00	4.67
10	Si tu respuesta anterior fue sí, escribe por qué te animó a continuar con tus estudios.	5.00	5.00

11	Alguna vez un tutor te ha desanimado a que continúes con tus estudios.	5.00	4.60
12	Si tu respuesta anterior fue sí, escribe por qué te desanimó a continuar con tus estudios.	5.00	5.00
13	Alguna vez un compañero te ha motivado a qué continúes con tus estudios.	5.00	4.60
14	Si tu respuesta anterior fue sí, escribe por qué te animó a continuar con tus estudios.	5.00	5.00
15	Alguna vez un compañero te ha desanimado a qué continúes con tus estudios.	5.00	4.50
16	Si tu respuesta anterior fue sí, escribe por qué te desanimó a continuar con tus estudios.	5.00	5.00
17	Nombre de tutores que más te hayan animado a continuar tus estudios universitarios.	5.00	5.00
18	Nombre de tutores que más te hayan desanimado de continuar tus estudios universitarios.	4.40	5.00
19	Nombre de compañeros que más te hayan animado a continuar tus estudios universitarios.	5.00	5.00
20	Nombre de compañeros que más te hayan desanimado de continuar tus estudios universitarios.	4.80	5.00
	Total	4.94	4.88

Trámites escolares (Servicios de apoyo)

		Pertinencia	Claridad
1	Que se tome mucho tiempo para dar respuesta a una solicitud de cualquier trámite.	5.00	4.83
2	Que las políticas de atención a servicios escolares no sean claras.	5.00	4.50
3	Que el personal administrativo a cargo sea cortés.	5.00	4.83
4	Que el personal administrativo a cargo de las distintas instancias esté orientado a dar soluciones.	5.00	5.00
5	Que la carga académica sea flexible.	5.00	5.00
6	Que se hagan planes de pago considerando la situación personal financiera de cada alumno.	5.00	5.00
7	Que no haya flexibilidad en las fechas de pago de mensualidades de colegiatura	5.00	4.50
8	Que haya un plan de acompañamiento con notificaciones de avance y aprovechamiento académico	5.00	5.00
	Total	5.00	4.83

Preguntas abiertas - Trámites escolares (Servicios de apoyo)

		Pertinencia	Claridad
9	Escribe otros criterios relacionados con trámites que no están incluidos en la lista anterior y que hayan influido en tu decisión de continuar con tus estudios universitarios.	5.00	4.80
10	Escribe otros criterios relacionados con trámites que no están incluidos en la lista anterior y que hayan influido en tu decisión de desistir con tus estudios universitarios.	5.00	4.80
11	Al hacer un trámite escolar hubo alguna acción o comentario que te haya motivado a continuar con tus estudios.	5.00	4.80
12	Si tu respuesta anterior fue sí, escribe por qué te animó a continuar con tus estudios.	5.00	5.00
13	Al hacer un trámite escolar, hubo alguna situación con el personal administrativo que te haya desanimado a continuar con tus estudios.	5.00	4.80
14	Si tu respuesta anterior fue sí, escribe por qué te desanimó a continuar con tus estudios.	5.00	5.00
15	Nombres del personal administrativo que más te hayan animado a continuar tus estudios universitarios.	3.20	4.20

16	Nombres del personal administrativo que más te hayan desanimado a continuar tus estudios universitarios.	3.50	4.00
	Total	4.59	4.68
Congruencia del discurso institucional en documentos (Intenciones educativas)		Pertinencia	Claridad
1	La misión de la Universidad de Morelos declara que ofrece una educación orientada al desarrollo y el bienestar integral del estudiante ¿Consideras que en la ejecución se cumple esta declaración?	5.00	5.00
2	Los valores que sustenta la Universidad de Morelos son: Amor, Lealtad, Confianza, Reverencia, Obediencia, Armonía, Respeto, Pureza, Honestidad, Veracidad, Contentamiento, Servicio. ¿Consideras que en la ejecución de la operación de la vida universitaria se falló en alguno de estos valores?	5.00	5.00
3	La Universidad de Morelos declara que es reconocida por su visión de equidad en el acceso a la educación superior y las oportunidades que ofrece a sus estudiantes para desarrollar habilidades en la obtención de recursos para financiar sus estudios. ¿Consideras que en la ejecución se cumple esta declaración?	5.00	5.00
4	Que exista congruencia entre lo que dice la misión de la institución y lo que recibo en mi programa académico.	5.00	5.00
5	Que exista congruencia entre los valores de la institución y la operación de la vida universitaria.	5.00	5.00
6	Que exista congruencia entre lo que dice la visión de la institución con las oportunidades de acceso y desarrollo de habilidades para el financiamiento de mis estudios.	5.00	5.00
	Total	5.00	5.00
Preguntas abiertas - Congruencia del discurso institucional en documentos		Pertinencia	Claridad
7	Escribe algunas formas de por qué la congruencia entre lo que dice la misión de la institución y la operación de tu programa te anima a continuar con tus estudios.	4.80	5.00
8	Escribe algunas formas de por qué la no congruencia entre lo que dice la misión de la institución y la operación de tu programa te desanima a continuar con tus estudios.	4.80	5.00
9	Escribe algunas formas de por qué la congruencia entre los valores de la institución y la operación de la vida universitaria te anima a continuar con tus estudios.	4.80	5.00
10	Escribe algunas formas de por qué la no congruencia entre los valores de la institución y la operación de la vida universitaria te desanima a continuar con tus estudios.	4.80	5.00
11	Escribe algunas formas de por qué la congruencia entre lo que dice la visión de la institución y la operación te anima a continuar con tus estudios.	4.80	5.00
12	Escribe algunas formas de por qué la no congruencia entre lo que dice la visión de la institución y la operación te desanima a continuar con tus estudios.	4.80	5.00
	Total	4.80	5.00

Por su parte, en la evaluación cualitativa de contenido surgieron observaciones y sugerencias de modificación, eliminación o adición a los ítems propuestos, las cuales

se puede ver en detalle en la Tabla C3A11 se muestran a manera de ejemplo algunas observaciones para categorías demográficas, estas, se atendieron de acuerdo con la recomendación específica de los expertos revisores.

Tabla C3A11

Observaciones y sugerencias de expertos revisores que se tomaron en cuenta

Observaciones y sugerencias específicas a datos demográficos

Observaciones sobre dimensión demográfica

- Ítem 1: Decir sexo en lugar de género
- Ítem 2: La edad es mejor medirla a nivel métrico ya que permite el uso de técnicas estadísticas más "sensibles" y más "afinadas". Para ver si alguna de sus variables tiene relación con la edad, tratarla como variable métrica le
- Ítem 4: Falta claridad en la identificación de las categorías alumno baja y alumno persistente, es posible que cause confusión

Sugerencias

- Se recomienda agregar otros factores demográficos importantes a considerar... como el área de estudio, situación económica, estado civil...

Observaciones y sugerencias específicas a ítems de la dimensión decisiones curriculares

Observaciones

- Ítem 1: Objetivos y perfil pueden ser medidos por separado
- Ítem 6: Expresar que se refiera a la combinación de esas dos actividades para que no sea una enumeración
- Ítem 9 y 10: Se sugiere que al lado de la palabra "criterios" se incluya "referidos al diseño de los cursos (escenarios de aprendizaje); no sea que el participante coloque otros que sean totalmente ajenos al objeto de estudio.

Sugerencias

- Faltan instrucciones en la sección de preguntas abiertas
- Se podría incluir algún ítem respecto al aspecto tecnológico.
- Añadir un ítem sobre la organización y estructura del curso.
- Agregar Ítem sobre funcionalidad de la plataforma;
- Añadir ítem sobre el sistema de evaluación, tal vez sea un elemento importante para desistir; no se perciben elementos de flexibilidad de los cursos...
- No se perciben elementos de flexibilidad de los cursos...

Observaciones y sugerencias específicas a ítems de la dimensión Interacción social

Observaciones

- Ítem 3: No creo que mida necesariamente interacción social. Al estar en formato negativo el participante se puede confundir ya que todas las anteriores están positivas.
- Ítem 4: Tiene dos declaraciones
- Ítem 10, 12, 14 y 16: Debe decir "cómo te ayuda..." en lugar de "por qué". Tal vez el estudiante no sepa por qué lo motivo. pero si sabe cómo.
- Ítem 18, 19 y 20: No es ético pedir nombres propios, en las últimas preguntas de esta sección. Se corre el riesgo de que los participantes no contesten con honestidad.

Sugerencias

- Motivación personal, deseos de superación, la familia (hogar), son elementos para considerar ya que pueden impulsar al estudiante a seguir o desistir

Observaciones y sugerencias específicas a ítems de la dimensión Servicios de apoyo - Trámites

- Ítem 1: La declaración "Que se tome mucho tiempo" está sesgada negativamente, se sugiere cambiar por "El tiempo que se toman para dar respuesta..."
- Ítem 2: Se sugiere dejar solo "que sean claras" ...
- Ítem 4: Se sugiere dejar así "Que el personal administrativo a cargo esté orientado a dar soluciones".
- Ítem 8: Se sugiere dejar así "Que haya un plan de acompañamiento con notificaciones de avance en el aprovechamiento académico".
- Ítem 15 y 16: No es relevante identificar a las personas por nombre, además de no ser ético.

Observaciones y sugerencias específicas a ítems de la dimensión Congruencia del discurso institucional en documentos

Observaciones

- La percepción de los estudiantes no es suficiente para medir esta sección, ellos no tienen la información suficiente como para emitir una opinión informada.
-

En las observaciones realizadas se hicieron cambios tales como, mejoras en redacción o adiciones sugeridas, Así mismo, se agregaron los ítems recomendados en cada sección por considerarse relevantes.

En el caso de la observación a la dimensión Congruencia del discurso institucional en documentos, se consideró eliminar la sección completa ya que en los ítems planteados los respondientes no tienen la información suficiente como para emitir una opinión informada.

Finalmente, se ajustó el instrumento de acuerdo con la revisión de expertos y quedó conformado de la siguiente manera: a) instrucciones generales y consentimiento informado, b) sección de datos demográficos, c) escala Likert de 5 alternativas para medir las opiniones sobre la influencia de una serie de afirmaciones relacionadas a las categorías de análisis con su decisión de continuar o desistir en el proyecto educativo; y, por último, una sección de preguntas abiertas para identificar otros temas no incluidos y que los respondientes consideran que influyen en su decisión de continuar

o desistir. La Tabla C3A12, muestra el instrumento ajustado a partir de las observaciones de los expertos revisores.

Tabla C3A12

Inventario de acciones que favorecen o inhiben la permanencia de alumnos en su proyecto educativo

Encuesta

Instrucciones

Hola:

Gracias por participar en nuestra encuesta "Inventario de acciones que favorecen o inhiben la permanencia de alumnos en su proyecto educativo". Participan aproximadamente 155 personas respondiendo preguntas sobre la permanencia de alumnos en la universidad. Te tomará aproximadamente 15 minutos completar el cuestionario.

Tu participación en este estudio es completamente voluntaria. No hay riesgos previsibles asociados con este proyecto. Sin embargo, si no te sientes cómodo al responder alguna pregunta, puedes retirarte de la encuesta en cualquier momento. Para nosotros es muy importante conocer tu opinión, por lo tanto, te invitamos a responder todas las preguntas de la encuesta.

Tus respuestas serán estrictamente confidenciales y los datos de esta investigación se informarán solo en conjunto. Tu información estará codificada y permanecerá confidencial. Si tienes preguntas en cualquier momento sobre la encuesta o los procedimientos, puedes comunicarte con Lorena Neria al siguiente correo electrónico: Ineria@um.edu.mx.

En cumplimiento con las normas éticas de investigación queremos solicitar tu consentimiento explícito de participación. Para aceptar marca la casilla.

Muchas gracias por tu tiempo y apoyo. Empieza con la encuesta ahora haciendo clic en el botón Continuar.

Datos demográficos

- | | | | | | |
|---|--|---|----------------|----------------|---------------------|
| 1 | Sexo | - Hombre | - Mujer | | |
| 2 | Cuántos años tienes | | | | |
| 3 | Estado civil | - Soltero/a | - Casado/a | - Divorciado/a | - Otro |
| 4 | Cómo describiría su situación económica actual | - Muy pobre | - Pobre | - Regular | - Buena - Muy buena |
| 5 | Nivel de estudios en curso | - Técnica Superior | - Licenciatura | - Posgrado | |
| 6 | Programa que estudias | - Técnica Superior Universitaria en Educación Musical
- Licenciatura en Administración de Empresas
- Licenciatura en Desarrollo Empresarial y Negocios
- Licenciatura en Publicidad y Comunicación Corporativa
- Licenciatura en Contaduría Pública
- Licenciatura en Teología
- Maestría en Educación con Acentuación en Administración Educativa
- Maestría en Administración con Acentuación en Finanzas
- Maestría en Administración con Acentuación en Recursos Humanos
- Maestría en Relaciones Familiares | | | |

Categoría de alumno en la que te encuentras actualmente

- | | | | | | |
|---|---|-----------------------------|--------------------------------|--------------|--------------|
| 7 | Alumno con baja temporal en alguno de los semestres | - Primer semestre | - Segundo semestre en adelante | | |
| 8 | Alumno con baja definitiva en cualquier semestre | - Primer semestre | - Segundo semestre en adelante | | |
| 9 | Alumno persistente | Técnica - 2do semestre | 4to semestre | 6to semestre | 8vo semestre |
| | | Licenciatura - 2do semestre | 4to semestre | 6to semestre | 8vo semestre |
| | | Posgrado - 2do semestre | 4to semestre | 6to semestre | 8vo semestre |

Indicaciones

En la sección de preguntas cerradas de cada apartado identifica cuánto influyen las declaraciones presentadas en la decisión de continuar o desistir en tus estudios universitarios. Marca la respuesta que corresponda. En la sección de preguntas abiertas de cada apartado responde de acuerdo con lo que se te pide.

Escala:

Influye mucho en mi decisión de desistir	Influye poco en mi decisión de desistir	No influye en mi decisión de continuar ni en desistir	Influye poco en mi decisión de continuar	Influye mucho en mi decisión de continuar
1	2	3	4	5

Diseño de las clases (Decisiones curriculares)

- 1 Que los cursos tengan una planeación estructurada para todo el periodo.
- 2 Que los cursos estén organizados en la plataforma desde el primer día de clase.
- 3 Que haya flexibilidad en las fechas de entrega de asignaciones.
- 4 Que las clases tengan contenidos orientados al perfil de egreso del programa de estudios.
- 5 Que las clases tengan contenidos orientados a los objetivos del curso.
- 6 Que los recursos y materiales que se utilizan en clase estén disponibles desde la plataforma.
- 7 Que la apariencia de los recursos utilizados en las clases sea atractiva.
- 8 Qué los recursos provistos sean pertinentes al nivel del programa de estudio.
- 9 Que las actividades del curso sean relevantes para mi aprendizaje.
- 10 Que los cursos combinen actividades teóricas y prácticas.
- 11 Que no haya estrategias de enseñanza variadas en todos los cursos.
- 12 Que la plataforma tecnológica sea funcional.
- 13 Que el formato del curso permita una navegación lógica.
- 14 Que haya acceso a los cursos las 24 horas del día los siete días de la semana.
- 15 Que el esquema de evaluación describa claramente los criterios a evaluar.
- 16 Que la metodología de evaluación sea pertinente a los objetivos del curso.
- 17 Que el esquema de evaluación propuesto al iniciar el curso se cumpla.

Preguntas abiertas sobre el diseño de las clases, escribe tu opinión

- 18 Escribe otros criterios (referidos al diseño de los cursos) que no están incluidos en la lista anterior y que hayan influido en tu decisión de continuar con tus estudios universitarios.
- 19 Escribe otros criterios (referidos al diseño de los cursos) que no están incluidos en la lista anterior y que hayan influido en tu decisión de desistir con tus estudios universitarios.
- 20 ¿Qué cursos te han motivado a continuar con tus estudios universitarios?
- 21 ¿Por qué? Escribe las razones
- 22 ¿Qué cursos te han desanimado a continuar con tus estudios universitarios?
- 23 ¿Por qué? Escribe las razones

Interacción con enfoque afectivo en el proceso educativo

- 1 Que en las actividades evaluadas el tutor académico incluya comentarios de lo que se hizo bien y lo que se hizo mal.
- 2 Que el tutor académico muestre interés por mi aprendizaje a través de sus comentarios.
- 3 Que el tutor académico me motive en mi preparación profesional.
- 4 Que el tutor académico sea flexible con las fechas de entrega de actividades.
- 5 Que el tutor promueva actividades académicas para interactuar con los compañeros de clase.
- 6 Que el tutor promueva actividades no académicas para interactuar con los compañeros de clase.
- 7 Que se formen grupos de apoyo entre compañeros de clase.
- 8 Que se formen amistades duraderas con algunos compañeros de la universidad.

Preguntas abiertas sobre la interacción con enfoque afectivo en el proceso educativo

- 9 Escribe otros criterios relacionados con la interacción social que no están incluidos en la lista anterior y que hayan influido en tu decisión de continuar con tus estudios universitarios.

- 10 Escribe otros criterios relacionados con la interacción social que no están incluidos en la lista anterior y que hayan influido en tu decisión de desistir con tus estudios universitarios.
- 11 Alguna vez un tutor te ha motivado a que continúes con tus estudios.
- 12 Si tu respuesta anterior fue sí, escribe cómo te animó a continuar con tus estudios.
- 13 Alguna vez un tutor te ha desanimado a que continúes con tus estudios.
- 14 Si tu respuesta anterior fue sí, escribe cómo te desanimó a continuar con tus estudios.
- 15 Alguna vez un compañero te ha motivado a que continúes con tus estudios.
- 16 Si tu respuesta anterior fue sí, escribe cómo te animó a continuar con tus estudios.
- 17 Alguna vez un compañero te ha desanimado a que continúes con tus estudios.
- 18 Si tu respuesta anterior fue sí, escribe cómo te desanimó a continuar con tus estudios.

Interacción con enfoque afectivo en servicios de apoyo

- 1 El tiempo para dar respuesta a una solicitud de cualquier trámite.
- 2 Que las políticas de atención a servicios escolares sean claras.
- 3 Que el personal administrativo a cargo sea cortés.
- 4 Que el personal administrativo a cargo esté orientado a dar soluciones.
- 5 Que la carga académica sea flexible.
- 6 Que se hagan planes de pago considerando la situación personal financiera de cada alumno.
- 7 Que no haya flexibilidad en las fechas de pago de mensualidades de colegiatura.
- 8 Que haya un plan de acompañamiento con notificaciones de avance en el aprovechamiento académico.

Preguntas abiertas sobre interacciones con enfoque afectivo en servicios de apoyo

- 9 Escribe otros criterios relacionados con trámites que no están incluidos en la lista anterior y que hayan influido en tu decisión de continuar con tus estudios universitarios.
- 10 Escribe otros criterios relacionados con trámites que no están incluidos en la lista anterior y que hayan influido en tu decisión de desistir con tus estudios universitarios.
- 11 Al hacer un trámite escolar hubo alguna acción o comentario que te haya motivado a continuar con tus estudios.
- 12 Si tu respuesta anterior fue sí, escribe por qué te animó a continuar con tus estudios.
- 13 Al hacer un trámite escolar, hubo alguna situación con el personal administrativo que te haya desanimado a continuar con tus estudios.
- 14 Si tu respuesta anterior fue sí, escribe por qué te desanimó a continuar con tus estudios.

Decisiones para definir metas

- 1 Recordarme que será útil para mi futuro obtener un título profesional
- 2 Mantener presente la meta de terminar mi programa de estudios.

Preguntas abiertas sobre decisiones para definir metas

- 3 Escribe otros criterios relacionados con el compromiso hacia las metas personales que no están incluidos en la lista anterior y que hayan influido en tu decisión de continuar con tus estudios universitarios.
 - 4 Escribe otros criterios relacionados con el compromiso hacia las metas personales que no están incluidos en la lista anterior y que hayan influido en tu decisión de desistir con tus estudios universitarios.
-

El instrumento elaborado hasta aquí tiene validez de contenido, pero aún falta evaluar sus propiedades métricas, es decir, validez de constructo, esta fase de la validación se realiza a través de la aplicación de una prueba piloto, esta, consiste en aplicar el instrumento a una pequeña muestra de casos con el propósito de probar su pertinencia y eficacia (incluyendo instrucciones) así como las condiciones y procedimientos de aplicación (Hernández Sampieri et al., 2017; Supo, 2014).

El proceso para la aplicación de la prueba piloto fue el siguiente: primero, se decidió aplicar al 20% de la población objetivo para esta investigación; segundo, se elaboró una base de datos con información de la población para la prueba piloto y se aseguró que las categorías de alumnos (desertor, abandono y persistente) estuvieran representadas; tercero, se eligió la plataforma para la aplicación de encuestas en línea *QuestionPro*, con la finalidad de garantizar la confiabilidad en la aplicación del instrumento y en la recolección de los datos; cuarto, se definió como medio de contacto e invitación a participar la plataforma de WhatsApp; y quinto, se realizó el análisis de datos orientado a la validación del constructo y la confiabilidad del instrumento.

Para el proceso de validación, se elaboró una base de datos con las respuestas de los participantes de la prueba piloto, la cual, se obtuvo del software *QuestionPro* en el que se distribuyó la encuesta y se exportó al software *Statistical Package for the Social Sciences* (IBM SPSS) un paquete estadístico que realiza los análisis propios de la validación de constructo y de confiabilidad del instrumento entre otros. En este software, se diseñó la matriz de análisis de datos para proceder a aplicar las técnicas estadísticas que se describen a continuación.

Primero, se aplicó la técnica Alfa de Cronbach, para validar la consistencia interna del instrumento. En este análisis, los índices varían entre 0 y 1, los valores más altos indican buena consistencia interna, ya que hay concordancia entre el resultado final y en cada ítem (Supo, 2014). Respecto a la interpretación, cabe señalar que no hay una regla que indique a partir de qué valor hay fiabilidad, algunos autores consideran que el índice debe estar entre 0.70 y 0.90 (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018). Para el caso específico analizado aquí el coeficiente de Alfa de Cronbach fue de 0.96 lo que indica que hay coherencia interna en el instrumento, se aplicó a una muestra de 24 alumnos, se midieron 4 conceptos con 34 ítems en total

Después, para la validación de constructo el investigador debe explicar cómo las mediciones del concepto o variable se vinculan de manera coherente con las mediciones de otras variables correlacionadas teóricamente (Hernández Sampieri et al., 2017).

Una técnica utilizada para este proceso se denomina análisis de factores o de componentes, e indica cuántas dimensiones integran un concepto o variable y qué ítems conforman cada dimensión (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018).

En dicho análisis, se obtiene un índice de correlación ítem/total, el índice de correlación varía entre 0 y 1, la condición de una buena correlación es una buena dispersión de resultados por ítem y en la suma total. Los valores superiores a 0.8 indican una buena correlación (Supo, 2014).

Los resultados del análisis referido para el instrumento en cuestión se pueden ver en la tabla C3A12. Como se puede observar, los índices por ítem van de 0.874 a

0.522, quiere decir que tienen participación importante en el resultado final, lo que significa que hay consistencia entre ítems, es decir las mediciones de los conceptos se vinculan de manera coherente.

Tabla C3A12
Resultados del análisis de correlación de componentes

Ítem	Componente			
	1	2	3	4
S1A12 - Que la plataforma tecnológica sea funcional.	0.874	0.277	0.188	-0.007
S1A16 - Que la metodología de evaluación sea pertinente a los objetivos del curso.	0.863	-0.031	0.397	-0.057
S1A6 - Que los recursos y materiales que se utilizan en clase estén disponibles desde la plataforma.	0.859	0.395	0.185	0.111
S1A8 - Qué los recursos provistos sean pertinentes al nivel del programa de estudio.	0.852	0.247	0.161	-0.004
S1A15 - Que el esquema de evaluación describa claramente los criterios a evaluar.	0.839	0.279	0.243	-0.079
S1A14 - Que haya acceso a los cursos las 24 horas del día los siete días de la semana.	0.831	0.317	0.219	0.164
S1A9 - Que las actividades del curso sean relevantes para mi aprendizaje.	0.824	0.072	0.335	0.145
S1A5 - Que las clases tengan contenidos orientados a los objetivos del curso.	0.798	0.232	0.231	0.157
S1A2 - Que los cursos estén organizados en la plataforma desde el primer día de clase.	0.786	-0.004	-0.106	-0.069
S1A13 - Que el formato del curso permita una navegación lógica.	0.768	0.129	0.5	0.015
S1A7 - Que la apariencia de los recursos utilizados en las clases sea atractiva.	0.757	0.297	0.124	0.211
S1A4 - Que las clases tengan contenidos orientados al perfil de egreso del programa de estudios.	0.756	0.438	0.002	-0.164
S1A10 - Que los cursos combinen actividades teóricas y prácticas.	0.723	0.011	0.057	0.218
S1A17 - Que el esquema de evaluación propuesto al iniciar el curso se cumpla.	0.653	0.13	0.56	0.17
S2A2 - Que el tutor académico muestre interés por mi aprendizaje a través de sus comentarios.	0.628	0.248	0.551	0.227
S2A6 - Que se formen grupos de apoyo entre compañeros de clase.	0.554	0.534	0.054	0.518
S4A2 - Mantener presente la meta de terminar mi programa de estudios.	0.165	0.824	0.243	0.233
S3A4 - Que el personal administrativo a cargo esté orientado a dar soluciones.	0.195	0.777	0.333	0.078
S1A3 - Que haya flexibilidad en las fechas de entrega de asignaciones.	0.45	0.774	0.287	0.02
S3A6 - Que se hagan planes de pago considerando la situación personal financiera de cada alumno.	0.243	0.731	0.381	-0.015
S3A3 - Que el personal administrativo a cargo sea cortés.	0.11	0.728	0.303	0.373
S2A7 - Que se formen amistades duraderas con algunos compañeros de la universidad.	0.097	0.664	-0.032	0.461

S4A1 - Recordarme que será útil para mi futuro obtener un título profesional	0.004	0.662	0.442	0.298
S1A1 - Que los cursos tengan una planeación estructurada para todo el periodo.	0.475	0.657	-0.177	-0.11
S3A8 - Que haya un plan de acompañamiento con notificaciones de avance en el aprovechamiento académico.	0.304	0.585	0.512	0.235
S3A2 - Que las políticas de atención a servicios escolares sean claras.	0.041	0.319	0.841	0.051
S3A5 - Que la carga académica sea flexible.	0.199	0.615	0.694	0.053
S3A1 - El tiempo para dar respuesta a una solicitud de cualquier trámite.	0.341	0.266	0.687	-0.028
S2A3 - Que el tutor académico me motive en mi preparación profesional.	0.533	0.296	0.585	0.337
S2A1 - Que en las actividades evaluadas el tutor académico incluya comentarios de lo que se hizo bien y lo que se hizo mal	0.338	0.147	0.509	0.295
S2A5 - Que el tutor promueva actividades no académicas para interactuar con los compañeros de clase.	0.427	0.295	-0.042	0.748
S3A7 - Que no haya flexibilidad en las fechas de pago de mensualidades de colegiatura.	-0.355	-0.047	0.107	0.675
S2A4 - Que el tutor promueva actividades académicas para interactuar con los compañeros de clase.	0.159	0.522	0.369	0.58
S1A11 - Que no haya estrategias de enseñanza variadas en todos los cursos.	0.056	0.134	0.089	0.535

A partir del supuesto que el proceso educativo para un entorno de estudios en línea está parcialmente definido por la teoría, el investigador se ha apoyado del conocimiento publicado hasta ahora para desarrollar y proponer dimensiones desde donde se puede observar.

En ese contexto, procede aplicar un análisis factorial exploratorio que permita encontrar grupos homogéneos de dimensiones e identificar grupos formados con las variables que correlacionan mucho entre sí. Los resultados de correlación existente entre los ítems permiten sugerir que algunos se encuentran asociados numérica y conceptualmente. La calidad de exploratorio de este análisis permite buscar la mejor alternativa de agrupación que explique el concepto en cuestión (Supo, 2014).

Para el caso específico, se propusieron tres categorías teóricas desde donde se puede observar el proceso educativo para un marco de estudios en línea, estas

son: Decisiones curriculares, decisiones para definir metas e interacciones con enfoque afectivo que incluye dos subcategorías, a saber, interacción social en el proceso formativo, e interacción en servicios de apoyo.

Al aplicar el análisis factorial exploratorio a esta propuesta se encontró que la mayoría de los ítems de la dimensión decisiones curriculares se agrupan de manera homogénea, excepto tres reactivos, los cuales son: S1A3 Que haya flexibilidad en las fechas de entrega de asignaciones, S1A1 Que los cursos tengan una planeación estructurada para todo el periodo, y S1A11 Que no haya estrategias de enseñanza variadas en todos los cursos. Sin embargo, los ítems de las categorías restantes no se agrupan en su totalidad, como se puede ver en la Tabla C3A13. Lo anterior puede tener su explicación debido a que se trata de un concepto parcialmente definido por la teoría, por lo tanto, el número de categorías que mejor lo explican debe ser explorado.

Tabla C3A13
Análisis factorial exploratorio con 4 categorías de análisis

Ítem	Componente			
	1	2	3	4
- S1A12 - Que la plataforma tecnológica sea funcional.	0.874	0.277	0.188	-0.007
- S1A16 - Que la metodología de evaluación sea pertinente a los objetivos del curso.	0.863	-0.031	0.397	-0.057
- S1A6 - Que los recursos y materiales que se utilizan en clase estén disponibles desde la plataforma.	0.859	0.395	0.185	0.111
- S1A8 - Qué los recursos provistos sean pertinentes al nivel del programa de estudio.	0.852	0.247	0.161	-0.004
- S1A15 - Que el esquema de evaluación describa claramente los criterios a evaluar.	0.839	0.279	0.243	-0.079
- S1A14 - Que haya acceso a los cursos las 24 horas del día los siete días de la semana.	0.831	0.317	0.219	0.164
- S1A9 - Que las actividades del curso sean relevantes para mi aprendizaje.	0.824	0.072	0.335	0.145
- S1A5 - Que las clases tengan contenidos orientados a los objetivos del curso.	0.798	0.232	0.231	0.157
- S1A2 - Que los cursos estén organizados en la plataforma desde el primer día de clase.	0.786	-0.004	-0.106	-0.069
- S1A13 - Que el formato del curso permita una navegación lógica.	0.768	0.129	0.5	0.015
- S1A7 - Que la apariencia de los recursos utilizados en las clases sea atractiva.	0.757	0.297	0.124	0.211
- S1A4 - Que las clases tengan contenidos orientados al perfil de egreso del programa de estudios.	0.756	0.438	0.002	-0.164

- S1A10 - Que los cursos combinen actividades teóricas y prácticas.	0.723	0.011	0.057	0.218
- S1A17 - Que el esquema de evaluación propuesto al iniciar el curso se cumpla.	0.653	0.13	0.56	0.17
- S2A2 - Que el tutor académico muestre interés por mi aprendizaje a través de sus comentarios.	0.628	0.248	0.551	0.227
- S2A6 - Que se formen grupos de apoyo entre compañeros de clase.	0.554	0.534	0.054	0.518
- S4A2 - Mantener presente la meta de terminar mi programa de estudios.	0.165	0.824	0.243	0.233
- S3A4 - Que el personal administrativo a cargo esté orientado a dar soluciones.	0.195	0.777	0.333	0.078
- S1A3 - Que haya flexibilidad en las fechas de entrega de asignaciones.	0.45	0.774	0.287	0.02
- S3A6 - Que se hagan planes de pago considerando la situación personal financiera de cada alumno.	0.243	0.731	0.381	-0.015
- S3A3 - Que el personal administrativo a cargo sea cortés.	0.11	0.728	0.303	0.373
- S2A7 - Que se formen amistades duraderas con algunos compañeros de la universidad.	0.097	0.664	-0.032	0.461
- S4A1 - Recordarme que será útil para mi futuro obtener un título profesional	0.004	0.662	0.442	0.298
- S1A1 - Que los cursos tengan una planeación estructurada para todo el periodo.	0.475	0.657	-0.177	-0.11
- S3A8 - Que haya un plan de acompañamiento con notificaciones de avance en el aprovechamiento académico.	0.304	0.585	0.512	0.235
- S3A2 - Que las políticas de atención a servicios escolares sean claras.	0.041	0.319	0.841	0.051
- S3A5 - Que la carga académica sea flexible.	0.199	0.615	0.694	0.053
- S3A1 - El tiempo para dar respuesta a una solicitud de cualquier trámite.	0.341	0.266	0.687	-0.028
- S2A3 - Que el tutor académico me motive en mi preparación profesional.	0.533	0.296	0.585	0.337
- S2A1 - Que en las actividades evaluadas el tutor académico incluya comentarios de lo que se hizo bien y lo que se hizo mal	0.338	0.147	0.509	0.295
- S2A5 - Que el tutor promueva actividades no académicas para interactuar con los compañeros de clase.	0.427	0.295	-0.042	0.748
- S3A7 - Que no haya flexibilidad en las fechas de pago de mensualidades de colegiatura.	-0.355	-0.047	0.107	0.675
- S2A4 - Que el tutor promueva actividades académicas para interactuar con los compañeros de clase.	0.159	0.522	0.369	0.58
- S1A11 - Que no haya estrategias de enseñanza variadas en todos los cursos.	0.056	0.134	0.089	0.535
S1A Decisiones curriculares	S2A Interacciones afectivas en el proceso formativo	S3A Interacciones afectivas en los servicios de apoyo	S4A Decisiones para definir metas	

El análisis factorial exploratorio es en esencia la búsqueda de los grupos a los cuales denominamos dimensiones o categorías, tanto en número como en temas que deben conformar cada dimensión. Es posible que en el recorrido de validación cuantitativa el investigador encuentre alternativas en número de dimensiones o categorías que mejor expliquen el concepto en cuestión (Supo, 2014).

En ese sentido, se procedió a realizar nuevamente el análisis factorial con dos dimensiones, ya que, al regresar a la teoría existente, se observa que en los estudios donde se relacionan la deserción/persistencia con el proceso educativo en entornos de estudio en línea, las dimensiones que más referencias tienen son: interacciones con enfoque afectivo y las decisiones curriculares.

Los resultados obtenidos, señalan que la mayoría de los ítems de la dimensión decisiones curriculares se agrupan de manera homogénea, con índices de correlación que van de 0.52 el menor a 0.88 el mayor, lo que indica una buena correlación. Excepto los ítems S1A3 y S1A11 que se agrupan en otra dimensión.

Por otro lado, la mayoría de los ítems restantes quedan en una segunda categoría con un coeficiente de correlación entre 0.61 y 0.81, los cuales indican también una buena correlación.

Los resultados referidos permiten ver que hay consistencia entre ítems, es decir, los conceptos se vinculan de manera coherente en dos dimensiones o categorías, las cuales son, decisiones curriculares e interacciones con enfoque afectivo y no en cuatro como inicialmente se propuso en la primera versión del instrumento.

La forma en como se agrupan los ítems en dos dimensiones o categorías se puede ver en la Tabla C3A14, los ítems identificados con el código S1A pertenecen a la dimensión decisiones curriculares, mientras que los ítems señalados con los códigos S2A, S3A y S4A pertenecen a la dimensión de interacciones con enfoque afectivo.

Tabla C4T14
Análisis factorial exploratorio con 2 categorías de análisis

Ítem	Componente	
	1	2
- S1A12 - Que la plataforma tecnológica sea funcional.	0.887	0.261
- S1A15 - Que el esquema de evaluación describa claramente los criterios a evaluar.	0.881	0.238
- S1A16 - Que la metodología de evaluación sea pertinente a los objetivos del curso.	0.875	0.145
- S1A8 - Qué los recursos provistos sean pertinentes al nivel del programa de estudio.	0.871	0.210
- S1A6 - Que los recursos y materiales que se utilizan en clase estén disponibles desde la plataforma.	0.870	0.392
- S1A14 - Que haya acceso a los cursos las 24 horas del día los siete días de la semana.	0.839	0.377
- S1A4 - Que las clases tengan contenidos orientados al perfil de egreso del programa de estudios.	0.815	0.161
- S1A9 - Que las actividades del curso sean relevantes para mi aprendizaje.	0.806	0.299
- S1A13 - Que el formato del curso permita una navegación lógica.	0.795	0.351
- S1A5 - Que las clases tengan contenidos orientados a los objetivos del curso.	0.771	0.366
- S1A2 - Que los cursos estén organizados en la plataforma desde el primer día de clase.	0.759	-0.116
- S1A7 - Que la apariencia de los recursos utilizados en las clases sea atractiva.	0.756	0.338
- S1A17 - Que el esquema de evaluación propuesto al iniciar el curso se cumpla.	0.677	0.467
- S2A2 - Que el tutor académico muestre interés por mi aprendizaje a través de sus comentarios.	0.668	0.547
- S1A10 - Que los cursos combinen actividades teóricas y prácticas.	0.655	0.150
- S3A7 - Que no haya flexibilidad en las fechas de pago de mensualidades de colegiatura.	-0.528	0.522
- S1A1 - Que los cursos tengan una planeación estructurada para todo el periodo.	0.524	0.268
- S3A1 - El tiempo para dar respuesta a una solicitud de cualquier trámite.	0.474	0.458
- S2A4 - Que el tutor promueva actividades académicas para interactuar con los compañeros de clase.	0.177	0.818
- S4A1 - Recordarme que será útil para mi futuro obtener un título profesional	0.097	0.805
- S3A3 - Que el personal administrativo a cargo sea cortés.	0.189	0.788
- S4A2 - Mantener presente la meta de terminar mi programa de estudios.	0.255	0.763
- S3A5 - Que la carga académica sea flexible.	0.355	0.747
- S3A8 - Que haya un plan de acompañamiento con notificaciones de avance en el aprovechamiento académico.	0.401	0.723
- S2A3 - Que el tutor académico me motive en mi preparación profesional.	0.550	0.680
- S3A4 - Que el personal administrativo a cargo esté orientado a dar soluciones.	0.323	0.673
- S3A2 - Que las políticas de atención a servicios escolares sean claras.	0.195	0.634
- S2A6 - Que se formen grupos de apoyo entre compañeros de clase.	0.527	0.632
- S2A7 - Que se formen amistades duraderas con algunos compañeros de la universidad.	0.122	0.626
- S3A6 - Que se hagan planes de pago considerando la situación personal financiera de cada alumno.	0.386	0.612
- S1A3 - Que haya flexibilidad en las fechas de entrega de asignaciones.	0.569	0.612
- S2A5 - Que el tutor promueva actividades no académicas para interactuar con los compañeros de clase.	0.298	0.598
- S1A11 - Que no haya estrategias de enseñanza variadas en todos los cursos.	-0.070	0.524
- S2A1 - Que en las actividades evaluadas el tutor académico incluya comentarios de lo que se hizo bien y lo que se hizo mal	0.377	0.476

Los resultados presentados se explican, ya que, en el diseño original del instrumento se tomaron como categorías individuales las dos subcategorías correspondientes a interacciones con enfoque afectivo, las cuales son, interacciones en el proceso

educativo e interacciones en servicios de apoyo, por tal razón, en el análisis factorial, al pertenecer a una misma categoría se agruparon juntas. Cabe recordar que esta técnica identifica grupos formados con las variables que correlacionan mucho entre sí, la correlación existente entre los ítems permite sugerir que algunos se encuentran asociados numérica y conceptualmente.

En el caso de las decisiones para definir metas, estas se refieren a objetivos y compromisos que hacen el estudiante y la institución (Martínez Salvá, 2001), en ese sentido, la teoría afirma que en un proyecto educativo el individuo conversa y hace compromisos consigo mismo y socialmente, por cuanto pertenece a una comunidad colaborativa, discursiva y reflexiva (Blasco, 1992; Niculcar & A, 2007), es decir, las decisiones para definir metas se dan en un proceso de comunicación del estudiante consigo mismo y socialmente, en este caso, con los miembros de la institución. Por tal razón, hace sentido que los ítems correspondientes a decisiones para definir metas se agrupen también en la dimensión de interacciones con enfoque afectivo.

Finalmente, en el proceso de validación de constructo se debe evaluar el coeficiente de correlación de cada ítem, especialmente aquellos que presentan índices bajos con relación a la escala, estos, deben analizarse y eventualmente modificarse, reubicarse o eliminarse (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018). Algunos criterios para decidir eliminar un ítem de coeficiente bajo son: que sean ítems ambiguos en su redacción; que no sean relevantes para la explicación del concepto; y/o que existan otros ítems con mayor correlación orientados a la misma explicación (Supo, 2014).

En este caso, se sugiere eliminar los siguientes ítems: S1A1, S1A11, S2A1, S3A1, S3A7; así mismo se propone reubicar el ítem S1A3, las explicaciones para cada caso se presentan en la Tabla C3A15.

Tabla C3A15
Reducción y modificación de ítems

Ítem	Decisión	Razones
S1A1 Que los cursos tengan una planeación estructurada para todo el periodo.	Eliminar	Un índice de correlación bajo (0.52) en relación con los otros ítems de la categoría. Además, otro ítem con mayor correlación (S1A2 - Que los cursos estén organizados en la plataforma desde el primer día de clase – 0.75) está orientado al tema.
S1A11 Que no haya estrategias de enseñanza variadas en todos los cursos	Eliminar	El ítem está redactado en sentido negativo y las opciones de respuesta también tienen alternativas negativas, entonces, al presentarse una doble negación, se percibe en las respuestas de los participantes, (ver figura FX5) que no fue comprendida la pregunta, aunado a que es posible que no todos los participantes entendieron el concepto de estrategias de enseñanza variadas.
S2A1 Que en las actividades evaluadas el tutor académico incluya comentarios de lo que se hizo bien y lo que se hizo mal	Eliminar	Un índice de correlación bajo (0.47) en relación con los otros ítems de la categoría. Además, otro ítem con mayor correlación (S2A2 - Que el tutor académico muestre interés por mi aprendizaje a través de sus comentarios. – 0.66) está orientado al tema.
S3A1 - El tiempo para dar respuesta a una solicitud de cualquier trámite.	Eliminar	Un índice de correlación bajo (0.47) en relación con los otros ítems de la categoría, el más bajo de la escala. Además, se considera que el ítem no es relevante para la explicación del tema.
S3A7 - Que no haya flexibilidad en las fechas de pago de mensualidades de colegiatura.	Eliminar	El ítem está redactado en sentido negativo y las opciones de respuesta también tienen alternativas negativas, entonces, al presentarse una doble negación, se percibe en las respuestas de los participantes que no fue comprendida, su factor de correlación es negativo -0.52. Además, otro ítem con mayor correlación (S3A6 - Que se hagan planes de pago considerando la situación personal financiera de cada alumno. – 0.61) está orientado al tema.
S1A3 - Que haya flexibilidad en las fechas de entrega de asignaciones.	Reubicar	Presenta mayor correlación en la dimensión de relaciones comunicativas, (0.61), hace sentido ya que tiene que ver con la implementación de los cursos y no tanto con el diseño de este.

En suma, el instrumento tiene una validación de contenido y de constructo, a partir de los resultados de las técnicas estadísticas aplicadas para este fin y explicadas en los apartados previos. Lo anterior, dio lugar a la versión final de la escala que se puede ver en la Tabla C3A16. Los ítems identificados con el código S1A corresponden a la dimensión decisiones curriculares y los ítems identificados con los códigos S2A, S3A y S4A corresponden a la dimensión de interacciones con enfoque afectivo.

Tabla C3A16

Ítems que conforman la versión final de la escala, después del proceso de validación

Ítem	Componente	
	1	2
- S1A12 - Que la plataforma tecnológica sea funcional.	0.887	0.261
- S1A15 - Que el esquema de evaluación describa claramente los criterios a evaluar.	0.881	0.238
- S1A16 - Que la metodología de evaluación sea pertinente a los objetivos del curso.	0.875	0.145
- S1A8 - Qué los recursos provistos sean pertinentes al nivel del programa de estudio.	0.871	0.210
- S1A6 - Que los recursos y materiales que se utilizan en clase estén disponibles desde la plataforma.	0.870	0.392
- S1A14 - Que haya acceso a los cursos las 24 horas del día los siete días de la semana.	0.839	0.377
- S1A4 - Que las clases tengan contenidos orientados al perfil de egreso del programa de estudios.	0.815	0.161
- S1A9 - Que las actividades del curso sean relevantes para mi aprendizaje.	0.806	0.299
- S1A13 - Que el formato del curso permita una navegación lógica.	0.795	0.351
- S1A5 - Que las clases tengan contenidos orientados a los objetivos del curso.	0.771	0.366
- S1A2 - Que los cursos estén organizados en la plataforma desde el primer día de clase.	0.759	-0.116
- S1A7 - Que la apariencia de los recursos utilizados en las clases sea atractiva.	0.756	0.338
- S1A17 - Que el esquema de evaluación propuesto al iniciar el curso se cumpla.	0.677	0.467
- S2A2 - Que el tutor académico muestre interés por mi aprendizaje a través de sus comentarios.	0.668	0.547
- S1A10 - Que los cursos combinen actividades teóricas y prácticas.	0.655	0.150
- S2A4 - Que el tutor promueva actividades académicas para interactuar con los compañeros de clase.	0.177	0.818
- S4A1 - Recordarme que será útil para mi futuro obtener un título profesional	0.097	0.805
- S3A3 - Que el personal administrativo a cargo sea cortés.	0.189	0.788
- S4A2 - Mantener presente la meta de terminar mi programa de estudios.	0.255	0.763
- S3A5 - Que la carga académica sea flexible.	0.355	0.747
- S3A8 - Que haya un plan de acompañamiento con notificaciones de avance en el aprovechamiento académico.	0.401	0.723
- S2A3 - Que el tutor académico me motive en mi preparación profesional.	0.550	0.680
- S3A4 - Que el personal administrativo a cargo esté orientado a dar soluciones.	0.323	0.673
- S3A2 - Que las políticas de atención a servicios escolares sean claras.	0.195	0.634
- S2A6 - Que se formen grupos de apoyo entre compañeros de clase.	0.527	0.632
- S2A7 - Que se formen amistades duraderas con algunos compañeros de la universidad.	0.122	0.626
- S3A6 - Que se hagan planes de pago considerando la situación personal financiera de cada alumno.	0.386	0.612
- S1A3 - Que haya flexibilidad en las fechas de entrega de asignaciones.	0.569	0.612
- S2A5 - Que el tutor promueva actividades no académicas para interactuar con los compañeros de clase.	0.298	0.598

Conformación final del instrumento

A partir del proceso de validación se define la versión final del instrumento para cada uno de elementos que participarán en el estudio, estos son, los cargos de alumno, maestro experto disciplinar y maestro tutor. Los instrumentos se presentan en las tablas C3A16, C3A17, C3A18 respectivamente.

Tabla C3A16

Inventario de acciones que favorecen o inhiben la permanencia – perspectiva de alumnos

Encuesta	
Instrucciones	
Hola:	
Gracias por participar en nuestra encuesta "Inventario de acciones que favorecen o inhiben la permanencia de alumnos en su proyecto educativo". Participan aproximadamente 155 personas respondiendo preguntas sobre la permanencia de alumnos en la universidad. Te tomará aproximadamente 15 minutos completar el cuestionario.	
Tu participación en este estudio es completamente voluntaria. No hay riesgos previsibles asociados con este proyecto. Sin embargo, si no te sientes cómodo al responder alguna pregunta, puedes retirarte de la encuesta en cualquier momento. Para nosotros es muy importante conocer tu opinión, por lo tanto, te invitamos a responder todas las preguntas de la encuesta.	
Tus respuestas serán estrictamente confidenciales y los datos de esta investigación se informarán solo en conjunto. Tu información estará codificada y permanecerá confidencial. Si tienes preguntas en cualquier momento sobre la encuesta o los procedimientos, puedes comunicarte con Lorena Neria al siguiente correo electrónico: lneria@um.edu.mx.	
En cumplimiento con las normas éticas de investigación queremos solicitar tu consentimiento explícito de participación. Para aceptar marca la casilla.	
Muchas gracias por tu tiempo y apoyo. Empieza con la encuesta ahora haciendo clic en el botón Continuar.	
Datos demográficos	
1	Sexo - Hombre - Mujer
2	Cuántos años tienes
3	Estado civil - Soltero/a - Casado/a - Divorciado/a - Otro
4	Cómo describiría su situación económica actual - Muy pobre - Pobre - Regular - Buena - Muy buena
5	Nivel de estudios en curso - Técnica Superior - Licenciatura - Posgrado
6	Programa que estudias - Técnica Superior Universitaria en Educación Musical - Licenciatura en Administración de Empresas - Licenciatura en Desarrollo Empresarial y Negocios - Licenciatura en Publicidad y Comunicación Corporativa - Licenciatura en Contaduría Pública - Licenciatura en Teología - Maestría en Educación con Acentuación en Administración Educativa - Maestría en Administración con Acentuación en Finanzas - Maestría en Administración con Acentuación en Recursos Humanos - Maestría en Relaciones Familiares
7	Marca la categoría que aplique si has estado en alguna de las situaciones siguientes: Alumno con baja temporal en alguno de los semestres - Primer semestre - Segundo semestre en adelante

Alumno con baja definitiva en cualquier semestre - Primer semestre - Segundo semestre en adelante

8 En tu programa de estudios actual, marca el semestre más cercano a tu situación personal si has sido persistente en tus estudios de manera ininterrumpida

Alumno persistente	Técnica	- 2do semestre	- 4to semestre	- 6to semestre	- 8vo semestre
	Licenciatura	- 2do semestre	- 4to semestre	- 6to semestre	- 8vo semestre
	Posgrado	- 2do semestre	- 4to semestre	- 6to semestre	- 8vo semestre

Indicaciones

En la sección de preguntas cerradas de cada apartado identifica cuánto influyen las declaraciones presentadas en la decisión de continuar o desistir en tus estudios universitarios. Marca la respuesta que corresponda. En la sección de preguntas abiertas de cada apartado responde de acuerdo con lo que se te pide.

Escala:

Influye mucho en mi decisión de desistir	Influye poco en mi decisión de desistir	No influye en mi decisión de continuar ni en desistir	Influye poco en mi decisión de continuar	Influye mucho en mi decisión de continuar
1	2	3	4	5

Diseño de las clases (Decisiones curriculares)

- 1 Que los cursos estén organizados en la plataforma desde el primer día de clase.
- 2 Que las clases tengan contenidos orientados al perfil de egreso del programa de estudios.
- 3 Que las clases tengan contenidos orientados a los objetivos del curso.
- 4 Que los recursos y materiales que se utilizan en clase estén disponibles desde la plataforma.
- 5 Que la apariencia de los recursos utilizados en las clases sea atractiva.
- 6 Qué los recursos provistos sean pertinentes al nivel del programa de estudio.
- 7 Que las actividades del curso sean relevantes para mi aprendizaje.
- 8 Que los cursos combinen actividades teóricas y prácticas.
- 9 Que la plataforma tecnológica sea funcional.
- 10 Que el formato del curso permita una navegación lógica.
- 11 Que haya acceso a los cursos las 24 horas del día los siete días de la semana.
- 12 Que el esquema de evaluación describa claramente los criterios a evaluar.
- 13 Que la metodología de evaluación sea pertinente a los objetivos del curso.
- 14 Que el esquema de evaluación propuesto al iniciar el curso se cumpla.

Preguntas abiertas sobre el diseño de las clases, escribe tu opinión

- 15 Escribe otros criterios (referidos al diseño de los cursos) que no están incluidos en la lista anterior y que hayan influido en tu decisión de continuar con tus estudios universitarios.
- 16 Escribe otros criterios (referidos al diseño de los cursos) que no están incluidos en la lista anterior y que hayan influido en tu decisión de desistir con tus estudios universitarios.
- 17 ¿Por qué razones un curso te ha motivado a continuar con tus estudios universitarios?
- 18 ¿Por qué razones un curso te ha desanimado a continuar con tus estudios universitarios?

Interacción social

- 1 Que el tutor académico muestre interés por mi aprendizaje a través de sus comentarios.
- 2 Que el tutor académico me motive en mi preparación profesional.
- 3 Que el tutor promueva actividades académicas para interactuar con los compañeros de clase.
- 4 Que el tutor promueva actividades no académicas para interactuar con los compañeros de clase.
- 5 Que se formen grupos de apoyo entre compañeros de clase.
- 6 Que se formen amistades duraderas con algunos compañeros de la universidad.
- 7 Que haya flexibilidad en las fechas de entrega de asignaciones.
- 8 Que las políticas de atención a servicios escolares sean claras.
- 9 Que el personal administrativo a cargo sea cortés.

- 10 Que el personal administrativo a cargo esté orientado a dar soluciones.
 - 11 Que la carga académica sea flexible.
 - 12 Que se hagan planes de pago considerando la situación personal financiera de cada alumno.
 - 13 Que haya un plan de acompañamiento con notificaciones de avance en el aprovechamiento académico.
 - 14 Recordarme que será útil para mi futuro obtener un título profesional.
 - 15 Mantener presente la meta de terminar mi programa de estudios.
- Preguntas abiertas sobre la interacción con enfoque afectivo en el proceso educativo
- 16 Escribe otros criterios relacionados con la interacción social que no están incluidos en la lista anterior y que hayan influido en tu decisión de continuar con tus estudios universitarios.
 - 17 Escribe otros criterios relacionados con la interacción social que no están incluidos en la lista anterior y que hayan influido en tu decisión de desistir con tus estudios universitarios.
 - 18 Alguna vez un tutor te ha motivado a que continúes con tus estudios.
 - 19 Si tu respuesta anterior fue sí, escribe cómo te animó a continuar con tus estudios.
 - 20 Alguna vez un tutor te ha desanimado a que continúes con tus estudios.
 - 21 Si tu respuesta anterior fue sí, escribe cómo te desanimó a continuar con tus estudios.
 - 22 Alguna vez un compañero te ha motivado a que continúes con tus estudios.
 - 23 Si tu respuesta anterior fue sí, escribe cómo te animó a continuar con tus estudios.
 - 24 Alguna vez un compañero te ha desanimado a que continúes con tus estudios.
 - 25 Si tu respuesta anterior fue sí, escribe cómo te desanimó a continuar con tus estudios.
 - 26 Escribe otros criterios que no están incluidos en la encuesta y que hayan influido en tu decisión de continuar con tus estudios universitarios.
 - 27 Escribe otros criterios que no están incluidos en la encuesta y que hayan influido en tu decisión de desistir con tus estudios universitarios.

Tabla C3A17

Inventario de acciones que favorecen o inhiben la permanencia - perspectiva de maestros expertos disciplinares.

Encuesta

Instrucciones

Hola:

Gracias por participar en nuestra encuesta "Inventario de acciones que favorecen o inhiben la permanencia de alumnos en su proyecto educativo". Participan aproximadamente XX personas respondiendo preguntas sobre la permanencia de alumnos en la universidad. Te tomará aproximadamente 15 minutos completar el cuestionario.

Tu participación en este estudio es completamente voluntaria. No hay riesgos previsibles asociados con este proyecto. Sin embargo, si no te sientes cómodo al responder alguna pregunta, puedes retirarte de la encuesta en cualquier momento. Para nosotros es muy importante conocer tu opinión, por lo tanto, te invitamos a responder todas las preguntas de la encuesta.

Tus respuestas serán estrictamente confidenciales y los datos de esta investigación se informarán solo en conjunto. Tu información estará codificada y permanecerá confidencial. Si tienes preguntas en cualquier momento sobre la encuesta o los procedimientos, puedes comunicarte con Lorena Nería al siguiente correo electrónico: Ineria@um.edu.mx.

En cumplimiento con las normas éticas de investigación queremos solicitar tu consentimiento explícito de participación. Para aceptar marca la casilla.

Muchas gracias por tu tiempo y apoyo. Empieza con la encuesta ahora haciendo clic en el botón Continuar.

Datos demográficos

- 1 Sexo - Hombre - Mujer
- 2 Edad
- 3 Estado civil - Soltero/a - Casado/a - Divorciado/a - Otro
- 4 Nivel de estudios en el que enseñas - Técnica Superior - Licenciatura - Posgrado
- 5 Años de experiencia como maestro en modalidades a distancia

Indicaciones

En la sección de preguntas cerradas de cada apartado identifica cuánto influyen las declaraciones presentadas en la decisión de continuar o desistir en tus estudios universitarios. Marca la respuesta que corresponda. En la sección de preguntas abiertas de cada apartado responde de acuerdo con lo que se te pide.

Escala:

Influye mucho en mi decisión de desistir	Influye poco en mi decisión de desistir	No influye en mi decisión de continuar ni en desistir	Influye poco en mi decisión de continuar	Influye mucho en mi decisión de continuar
1	2	3	4	5

Diseño de las clases (Escenarios de aprendizaje)

- 1 Que los cursos estén organizados en la plataforma desde el primer día de clase.
- 2 Que las clases tengan contenidos orientados al perfil de egreso del programa de estudios.
- 3 Que las clases tengan contenidos orientados a los objetivos del curso.
- 4 Que los recursos y materiales que se utilizan en clase estén disponibles desde la plataforma.
- 5 Que la apariencia de los recursos utilizados en las clases sea atractiva.
- 6 Qué los recursos provistos sean pertinentes al nivel del programa de estudio.
- 7 Que las actividades del curso sean relevantes para el aprendizaje.
- 8 Que los cursos combinen actividades teóricas y prácticas.
- 9 Que el formato del curso permita una navegación lógica.
- 10 Que el esquema de evaluación describa claramente los criterios a evaluar.
- 11 Que la metodología de evaluación sea pertinente a los objetivos del curso.
- 12 Que el esquema de evaluación propuesto al iniciar el curso se cumpla.

Preguntas abiertas

- 1 Escribe otros criterios referidos al diseño de los cursos, que no están incluidos en la lista anterior y que pueden influir en la decisión de los estudiantes de continuar con sus estudios universitarios.
- 2 Escribe otros criterios referidos al diseño de los cursos, que no están incluidos en la lista anterior y que pueden influir en la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios universitarios.
- 3 ¿Por qué razones un curso puede motivar a un estudiante a continuar con sus estudios universitarios?
- 4 ¿Por qué razones un curso puede desanimar a un estudiante a continuar con tus estudios universitarios?
- 5 Escribe otros criterios que no están incluidos en la encuesta y que hayan influido en tu decisión de continuar con tus estudios universitarios.
- 6 Escribe otros criterios que no están incluidos en la encuesta y que hayan influido en tu decisión de desistir con tus estudios universitarios.

Tabla C3A18

Inventario de acciones que favorecen o inhiben la permanencia perspectiva de maestros tutores.

Encuesta

Instrucciones

Hola:

Gracias por participar en nuestra encuesta "Inventario de acciones que favorecen o inhiben la permanencia de alumnos en su proyecto educativo". Participan aproximadamente XX personas respondiendo preguntas sobre la permanencia de alumnos en la universidad. Te tomará aproximadamente 15 minutos completar el cuestionario.

Tu participación en este estudio es completamente voluntaria. No hay riesgos previsible asociados con este proyecto. Sin embargo, si no te sientes cómodo al responder alguna pregunta, puedes retirarte de la encuesta en cualquier momento. Para nosotros es muy importante conocer tu opinión, por lo tanto, te invitamos a responder todas las preguntas de la encuesta.

Tus respuestas serán estrictamente confidenciales y los datos de esta investigación se informarán solo en conjunto. Tu información estará codificada y permanecerá confidencial. Si tienes preguntas en cualquier momento sobre la encuesta o los procedimientos, puedes comunicarte con Lorena Nería al siguiente correo electrónico: lneria@um.edu.mx.

En cumplimiento con las normas éticas de investigación queremos solicitar tu consentimiento explícito de participación. Para aceptar marca la casilla.

Muchas gracias por tu tiempo y apoyo. Empieza con la encuesta ahora haciendo clic en el botón Continuar.

Datos demográficos

- 1 Sexo - Hombre - Mujer
- 2 Edad
- 3 Estado civil - Soltero/a - Casado/a - Divorciado/a - Otro
- 4 Nivel de estudios en el que enseñas - Técnica Superior - Licenciatura - Posgrado
- 5 Años de experiencia como maestro en modalidades a distancia

Indicaciones

En la sección de preguntas cerradas de cada apartado identifica cuánto influyen las declaraciones presentadas en la decisión de continuar o desistir en tus estudios universitarios. Marca la respuesta que corresponda. En la sección de preguntas abiertas de cada apartado responde de acuerdo con lo que se te pide.

Escala:

Influye mucho en mi decisión de desistir	Influye poco en mi decisión de desistir	No influye en mi decisión de continuar ni en desistir	Influye poco en mi decisión de continuar	Influye mucho en mi decisión de continuar
1	2	3	4	5

Diseño de las clases (Escenarios de aprendizaje)

- 1 Mostrar interés por el aprendizaje de cada alumno a través de mis comentarios
- 2 Motivar a mis alumnos en su preparación profesional.
- 3 Promover actividades académicas para la interacción entre los compañeros de clase.
- 4 Promover actividades no académicas para la interacción entre los compañeros de clase.
- 5 Formar grupos de apoyo entre compañeros de clase.
- 6 Ser flexible en las fechas de entrega de asignaciones.
- 7 Aplicar un plan de acompañamiento con notificaciones de avance en el aprovechamiento académico.

Preguntas abiertas

- 1 Escribe otros criterios relacionados con la interacción maestro-alumno que no están incluidos en la lista anterior y que pueden influir en la decisión de los estudiantes de continuar con sus estudios universitarios.
 - 2 Escribe otros criterios relacionados con la interacción maestro-alumno que no están incluidos en la lista anterior y que pueden influir en la decisión de los estudiantes de desistir en sus estudios universitarios.
 - 3 Qué acciones en el contexto de tu interacción con los alumnos los motivan a continuar con sus estudios.
 - 4 Qué acciones en el contexto de tu interacción con los alumnos piensas los desaniman a continuar con sus estudios.
 - 5 Escribe otros criterios que no están incluidos en la encuesta y que hayan influido en tu decisión de continuar con tus estudios universitarios.
 - 6 Escribe otros criterios que no están incluidos en la encuesta y que hayan influido en tu decisión de desistir con tus estudios universitarios.
-

APÉNDICE B

ANÁLISIS DE DATOS DEMOGRÁFICOS

Datos demográficos de alumnos

En el siguiente apartado se presentan los datos relacionados con variables demográficas recabadas en el instrumento aplicado a estudiantes. Para cada una de las variables demográficas se presentan porcentajes de las categorías que las componen, los datos específicos se pueden consultar en las figuras C4AF1 a C4AF10.

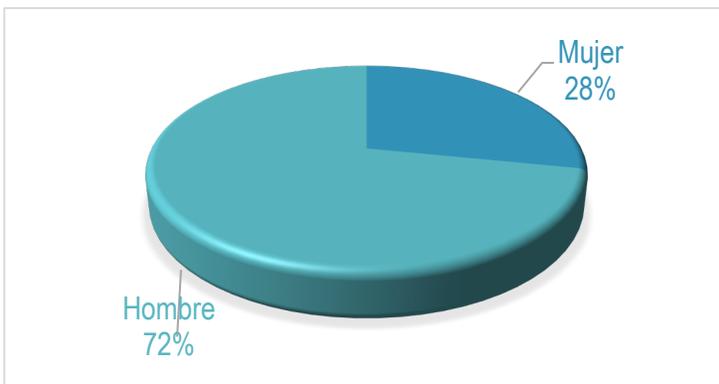


Figura C4AF1. Sexo de alumnos participantes en la investigación

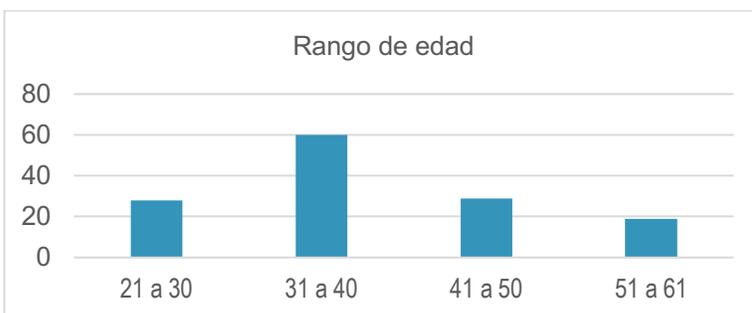


Figura C4AF2. Edad de alumnos participantes en la investigación

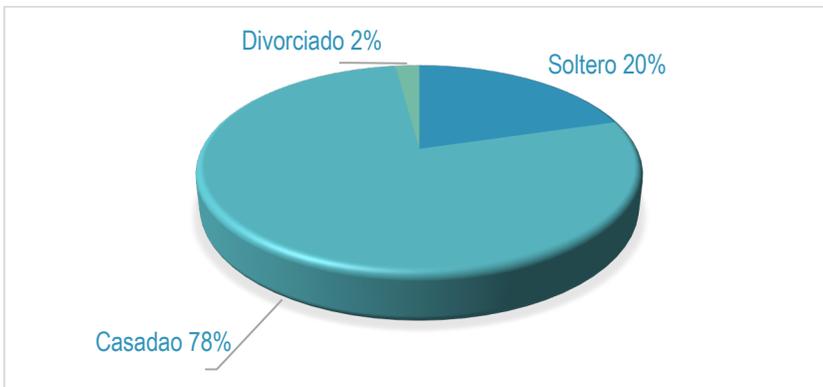


Figura C4AF3. Estado civil de alumnos participantes en la investigación

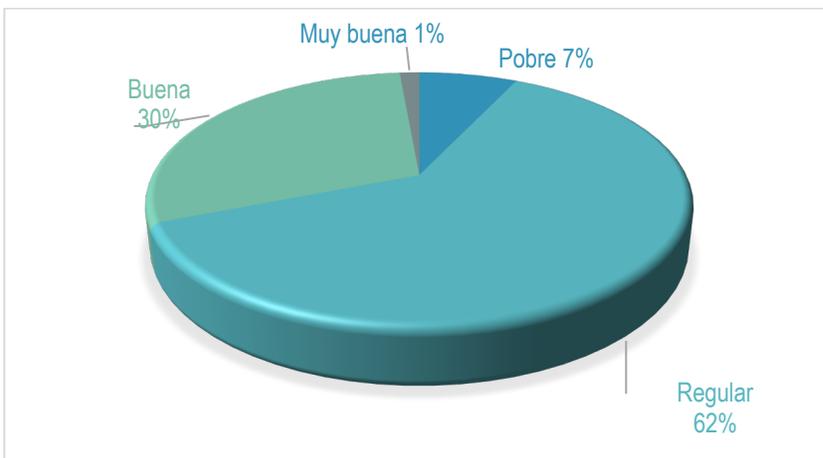


Figura C4AF4. Situación económica actual de alumnos participantes en la investigación

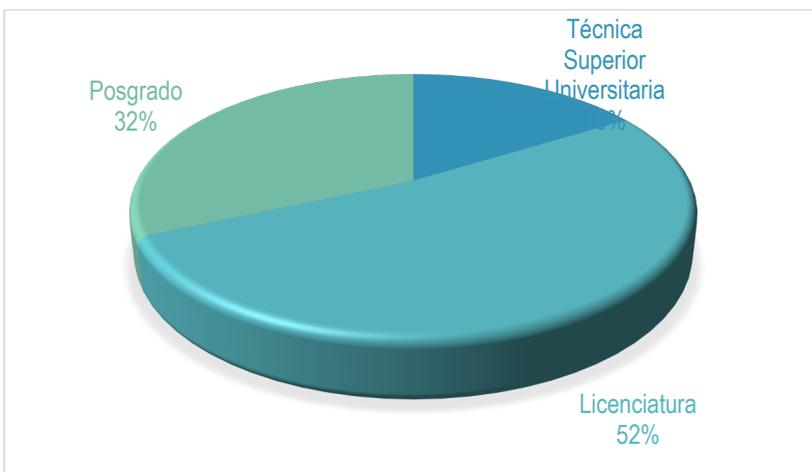


Figura C4AF5. Nivel de estudios en curso de alumnos participantes en la investigación

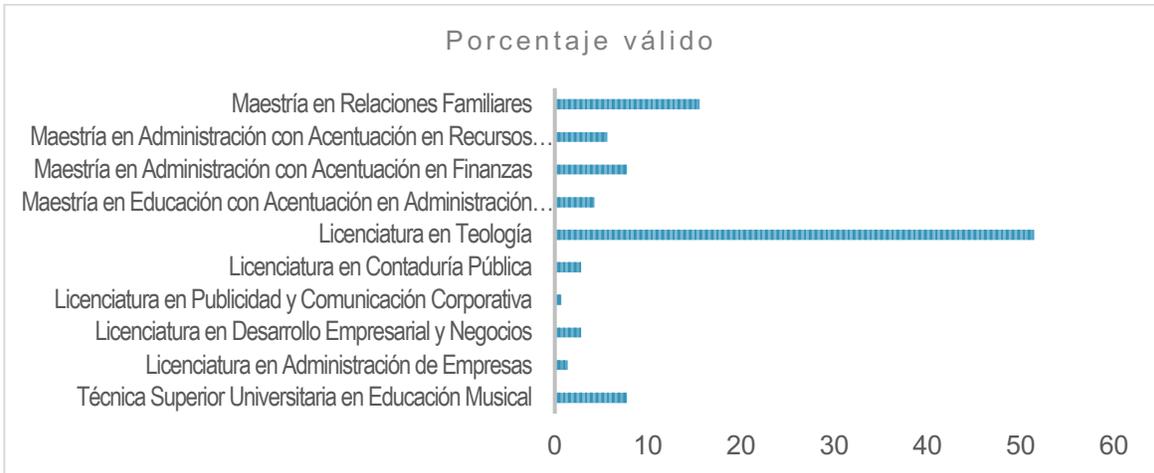


Figura C4AF6. Programa de estudios en curso de alumnos participantes en la investigación

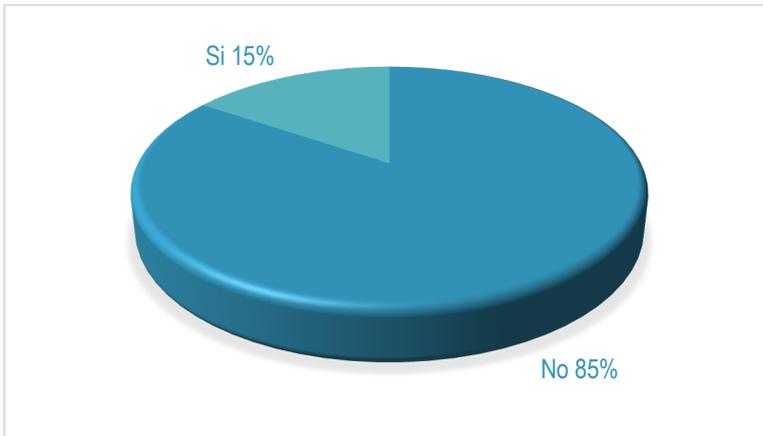


Figura C4AF7. Porcentaje de alumnos desertores en el primer semestre

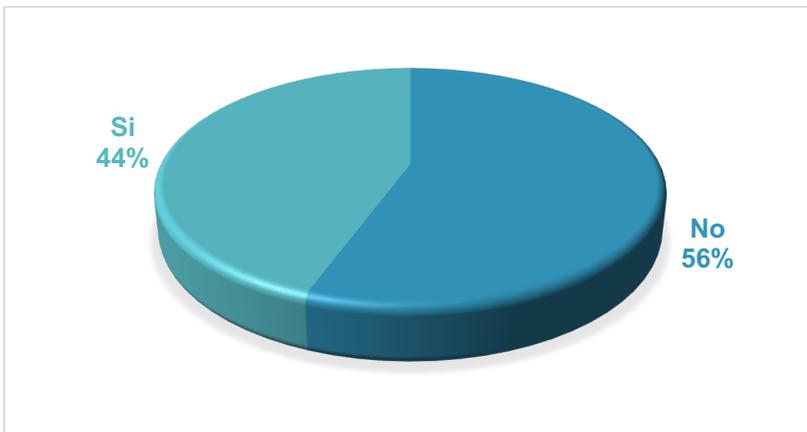


Figura C4AF8. Porcentaje de alumnos desertores a partir del segundo semestre

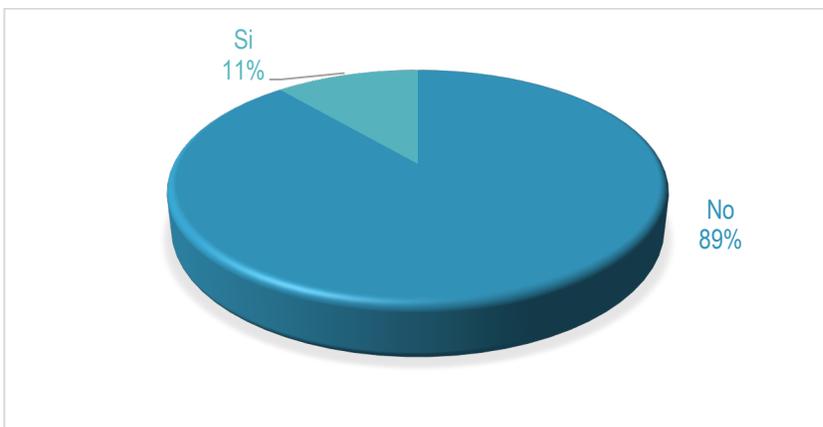


Figura C4AF9. Porcentaje de alumnos en situación de abandono a partir del primer semestre

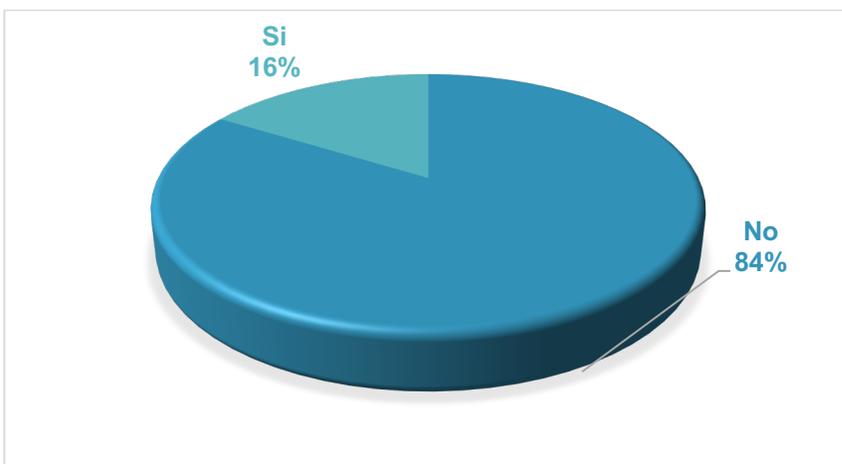


Figura C4AF10. Porcentaje de alumnos en situación de abandono a partir del segundo semestre

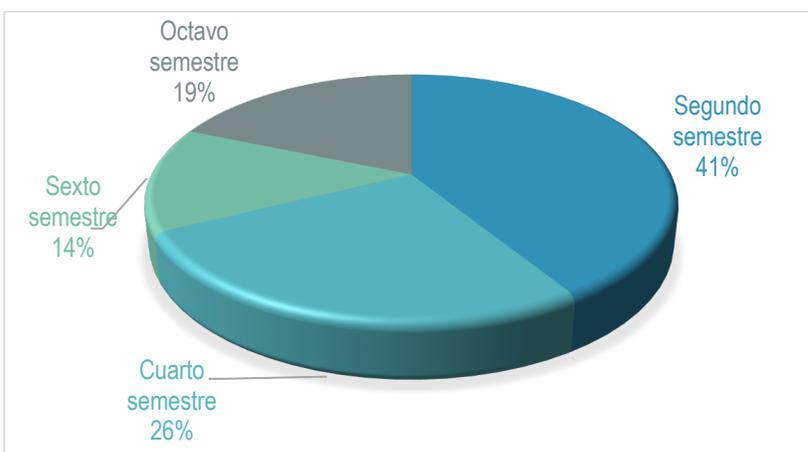


Figura C4AF11. Porcentaje de alumnos en situación de abandono a partir del segundo semestre

Datos demográficos de maestros expertos disciplinares

En este apartado se presentan, las variables demográficas del instrumento aplicado al segmento de maestros expertos disciplinares, estas son: sexo, edad, estado civil, nivel de estudios en el que enseña y *años de experiencia como maestro en modalidades a distancia*.

Para cada una de ellas se especifican los porcentajes de las categorías que las componen, los datos se pueden consultar en las figuras C4AF12 a C4AF13.

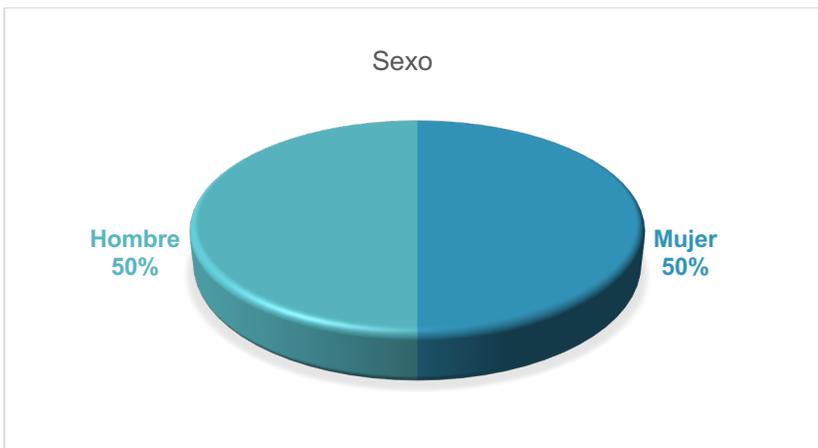


Figura C4AF12. Sexo de maestros expertos disciplinares participantes en la investigación.

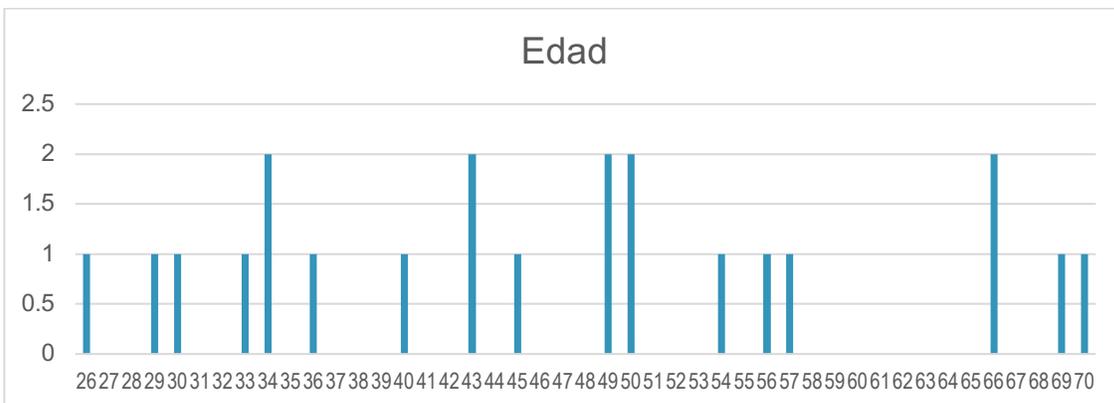


Figura C4AF13. Edad de maestros expertos disciplinares participantes en la investigación.

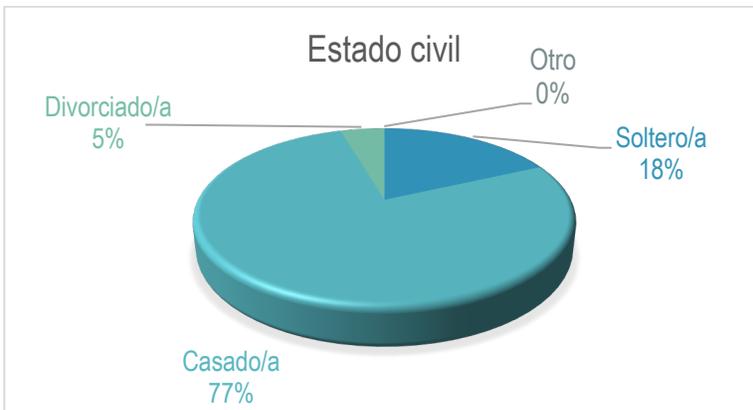


Figura C4AF14. Estado civil de maestros expertos disciplinares participantes en la investigación.

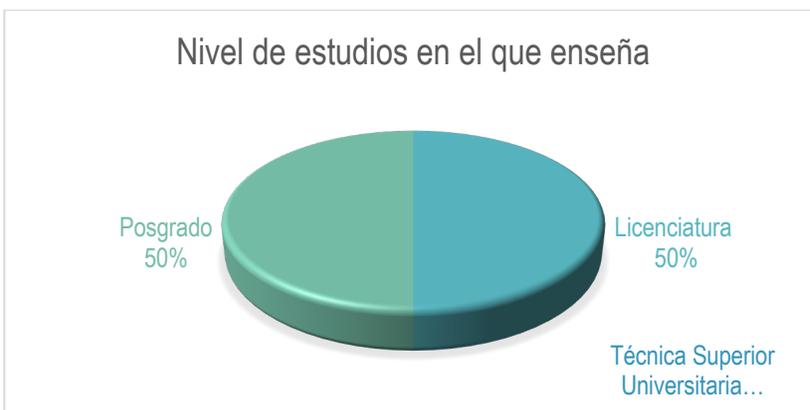


Figura C4AF15. Estado civil de maestros expertos disciplinares participantes en la investigación.

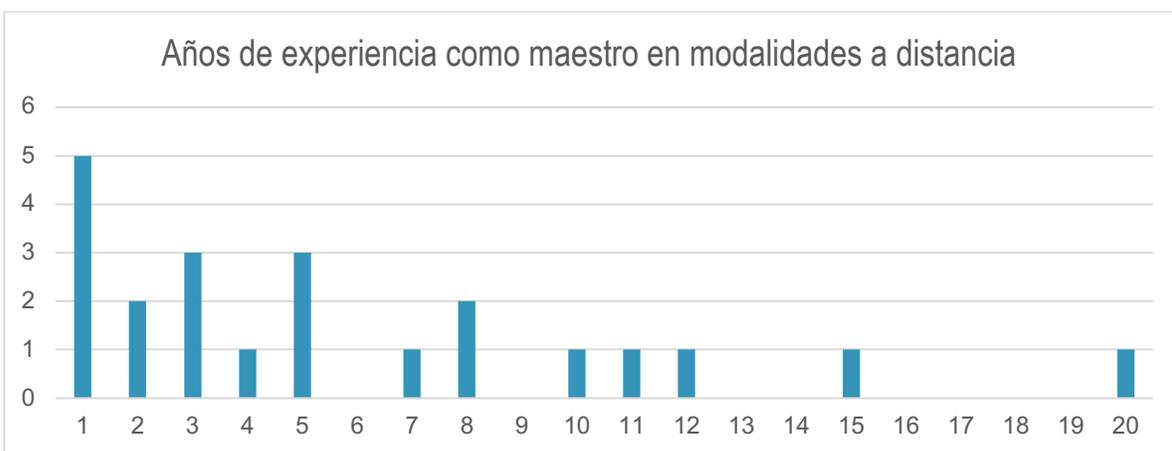


Figura C4AF16. Años de experiencia como maestro en modalidades a distancia.

Datos demográficos de maestros tutores

La sección aborda las variables demográficas para maestros tutores, estas son: sexo, edad, estado civil, nivel de estudios en el que enseña y *años de experiencia como maestro en modalidades a distancia*. Para cada una de ellas se especifica la distribución de frecuencias y porcentajes de las categorías que las componen, los datos se pueden consultar en las figuras C4AF17 a C5F18.

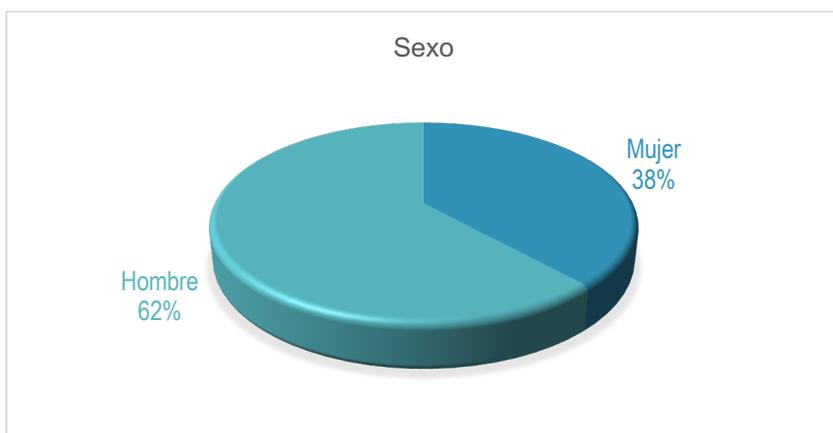


Figura C4AF17. Sexo de maestros tutores participantes en la investigación.

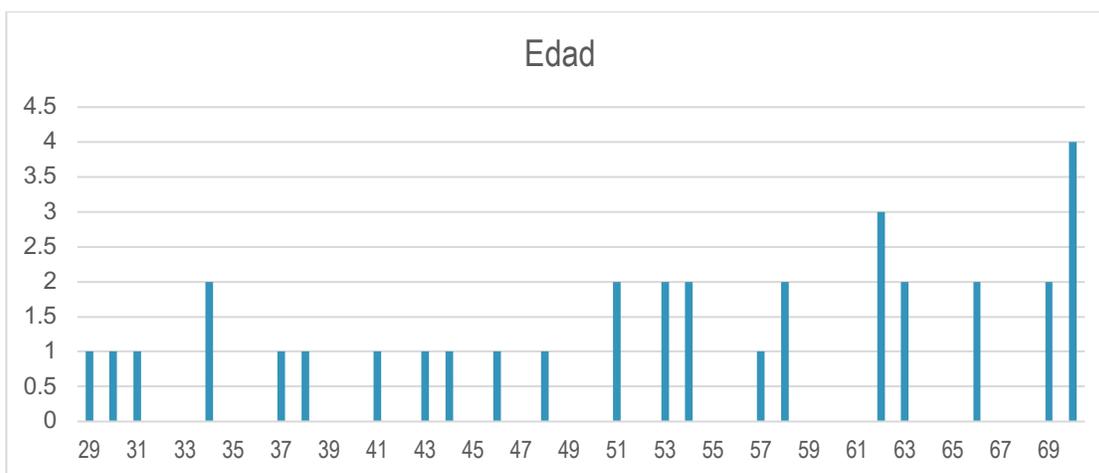


Figura C4AF18. Edad de maestros tutores participantes en la investigación.

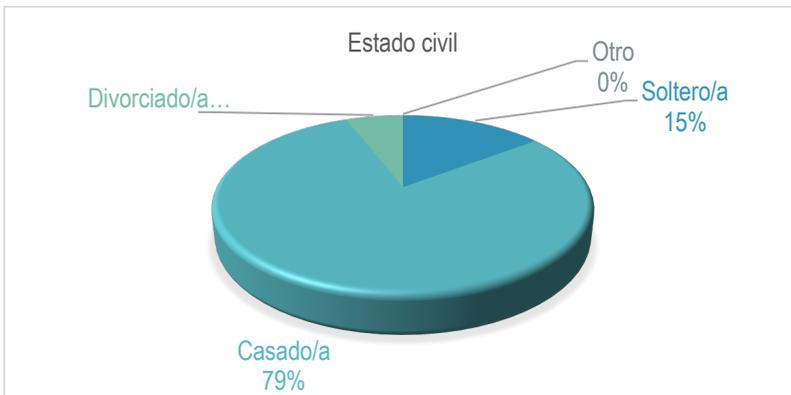


Figura C4AF19. Estado civil de maestros tutores participantes en la investigación.

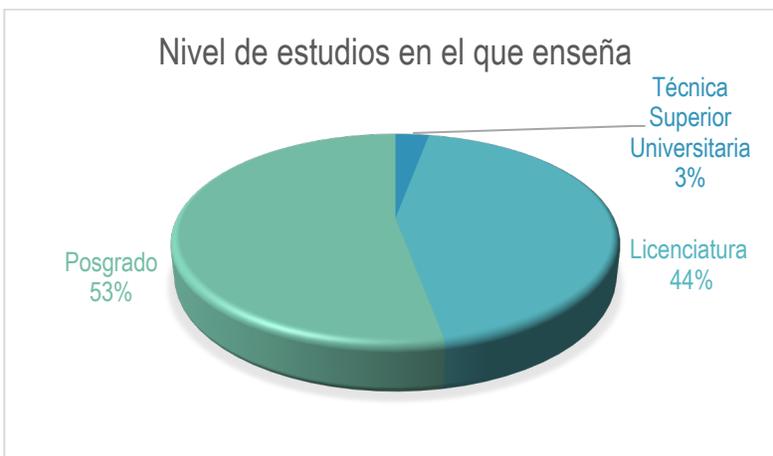


Figura C4AF20. Estado civil de maestros tutores participantes en la investigación



Figura C4AF21. Años de experiencia enseñando en modalidades a distancia de maestros tutores.

APÉNDICE C

LA ESCALA APLICADA A ESTUDIANTES

Este apartado incluye información recabada a través de la escala que se aplicó a los estudiantes que participaron en el estudio, se presentan los datos y los análisis descriptivos utilizados, tales como: medidas de tendencia central para ubicar los valores medios de cada ítem que conforma una categoría, y medidas de variabilidad para indicar la dispersión de los datos en la escala de medición considerada.

Además, se presentan los resultados respecto a las acciones que de acuerdo con los alumnos influyen más en su decisión de continuar o desistir en sus estudios universitarios, así como los ítems que tuvieron los valores más bajos en ambas perspectivas.

La información está organizada de acuerdo con las dos categorías de análisis, las cuales son: decisiones curriculares referidas a escenarios de aprendizaje conformada por 14 ítems en la escala, así como 15 reactivos para interacciones con enfoque afectivo (clima relacional).

En las Tablas C4BT1 y C4BT2 se registra la información detallada para cada categoría respectiva, los ítems están ordenados como aparecieron en el instrumento aplicado. Así mismo, se presentan los valores obtenidos en cada uno de los análisis que se aplicaron.

Tabla C4BT1

Estadísticos descriptivos - Categoría decisiones curriculares.

Reactivos	Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza
S1A1 Que los cursos estén organizados en la plataforma desde el primer día de clase.	3.99	4.50	5	1.191	1.418
S1A2 Que las clases tengan contenidos orientados al perfil de egreso del programa de estudios.	4.18	5.00	5	1.222	1.494
S1A3 Que las clases tengan contenidos orientados a los objetivos del curso.	4.28	5.00	5	1.187	1.409
S1A4 Que los recursos y materiales que se utilizan en clase estén disponibles desde la plataforma.	4.32	5.00	5	1.145	1.310
S1A5 Que la apariencia de los recursos utilizados en las clases sea atractiva.	3.96	4.00	5	1.260	1.587
S1A6 Que los recursos provistos sean pertinentes al nivel del programa de estudio.	4.11	5.00	5	1.335	1.783
S1A7 Que las actividades del curso sean relevantes para mi aprendizaje.	4.35	5.00	5	1.226	1.504
S1A8 Que los cursos combinen actividades teóricas y prácticas.	4.11	5.00	5	1.358	1.845
S1A9 Que la plataforma tecnológica sea funcional.	4.22	5.00	5	1.261	1.590
S1A10 Que el formato del curso permita una navegación lógica.	4.08	5.00	5	1.252	1.567
S1A11 Que haya acceso a los cursos las 24 horas del día los siete días de la semana.	4.28	5.00	5	1.181	1.395
S1A12 Que el esquema de evaluación describa claramente los criterios a evaluar.	4.20	5.00	5	1.176	1.384
S1A13 Que la metodología de evaluación sea pertinente a los objetivos del curso.	4.14	5.00	5	1.230	1.512
S1A14 Que el esquema de evaluación propuesto al iniciar el curso se cumpla.	4.08	5.00	5	1.283	1.646

Tabla C4BT2

Estadísticos descriptivos – Categoría interacciones con enfoque afectivo.

Reactivos	Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza
S2A1 Que el tutor académico muestre interés por mi aprendizaje a través de sus comentarios.	4.30	5.00	5	1.161	1.347
S2A2 Que el tutor académico me motive en mi preparación profesional.	4.23	5.00	5	1.285	1.651
S2A3 Que el tutor promueva actividades académicas para interactuar con los compañeros de clase.	3.92	4.00	5	1.227	1.505
S2A4 Que el tutor promueva actividades no académicas para interactuar con los compañeros de clase.	3.63	4.00	5	1.182	1.397
S2A5 Que se formen grupos de apoyo entre compañeros de clase.	3.79	4.00	5	1.196	1.430
S2A6 Que se formen amistades duraderas con algunos compañeros de la universidad.	3.81	4.00	5	1.136	1.290
S2A7 Que haya flexibilidad en las fechas de entrega de asignaciones.	4.27	5.00	5	1.243	1.545
S2A8 Que las políticas de atención a servicios escolares sean claras.	3.99	5.00	5	1.358	1.844
S2A9 Que el personal administrativo a cargo sea cortés.	4.15	5.00	5	1.239	1.536
S2A10 Que el personal administrativo a cargo esté orientado a dar soluciones.	4.23	5.00	5	1.230	1.513
S2A11 Que la carga académica sea flexible.	4.39	5.00	5	1.231	1.516
S2A12 Que se hagan planes de pago considerando la situación personal financiera de cada alumno.	4.37	5.00	5	1.158	1.340
S2A13 Que haya un plan de acompañamiento con notificaciones de avance en el aprovechamiento académico.	4.21	5.00	5	1.178	1.388
S2A14 Recordarme que será útil para mi futuro obtener un título profesional	3.96	4.50	5	1.243	1.544
S2A15 Mantener presente la meta de terminar mi programa de estudios.	4.32	5.00	5	1.181	1.395

Los ítems que obtuvieron los promedios más altos en la categoría decisiones curriculares son: que las actividades del curso sean relevantes para mi aprendizaje y que los recursos y materiales que se utilizan en clase estén disponibles desde la plataforma. Los detalles de los resultados se muestran en las figuras C4BF1 y C4BF2.

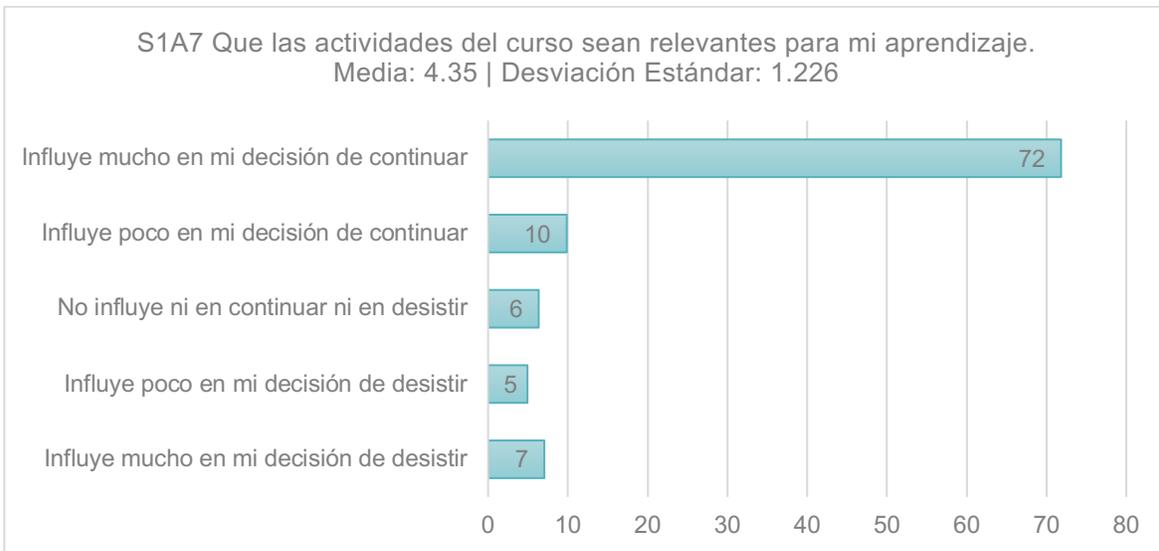


Figura C4BF1. Datos obtenidos en la pregunta S1A7 del instrumento.

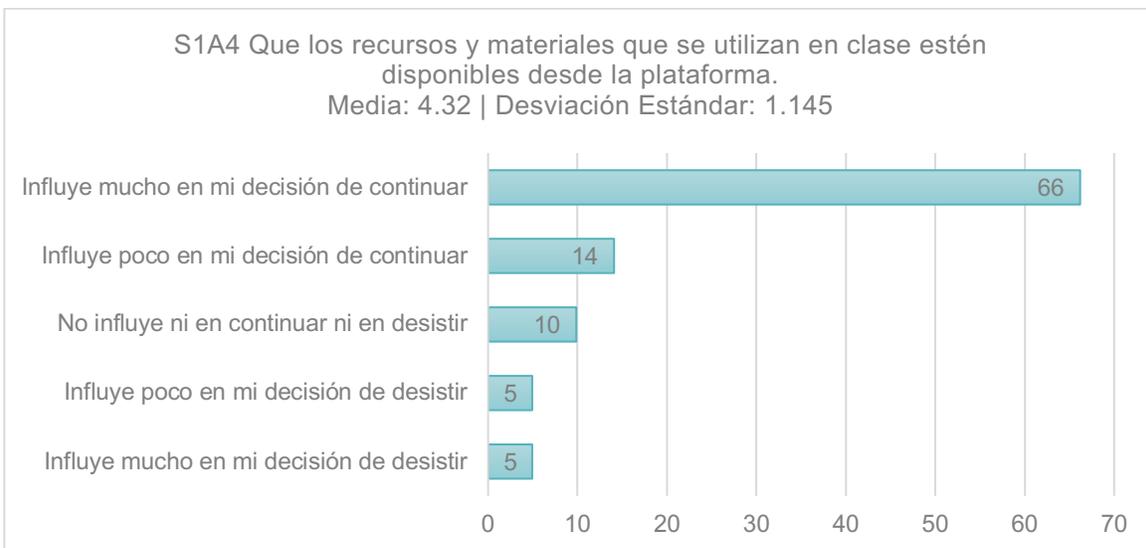


Figura C4BF2. Datos obtenidos en la pregunta S1A4 del instrumento.

Por otro lado, los ítems que obtuvieron los promedios más bajos en la categoría decisiones curriculares son: que los cursos estén organizados en la plataforma desde el primer día de clase y que la apariencia de los recursos utilizados en las clases sea atractiva. Los resultados en detalle se muestran en las figuras C4BF3 y C4BF4.

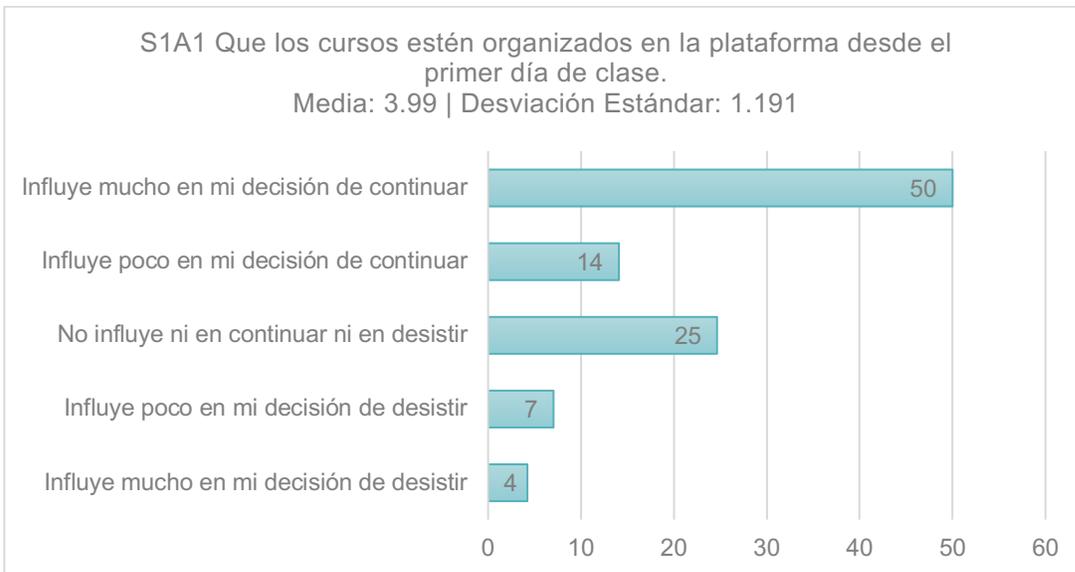


Figura C4BF3. Datos obtenidos en la pregunta S1A1 del instrumento.

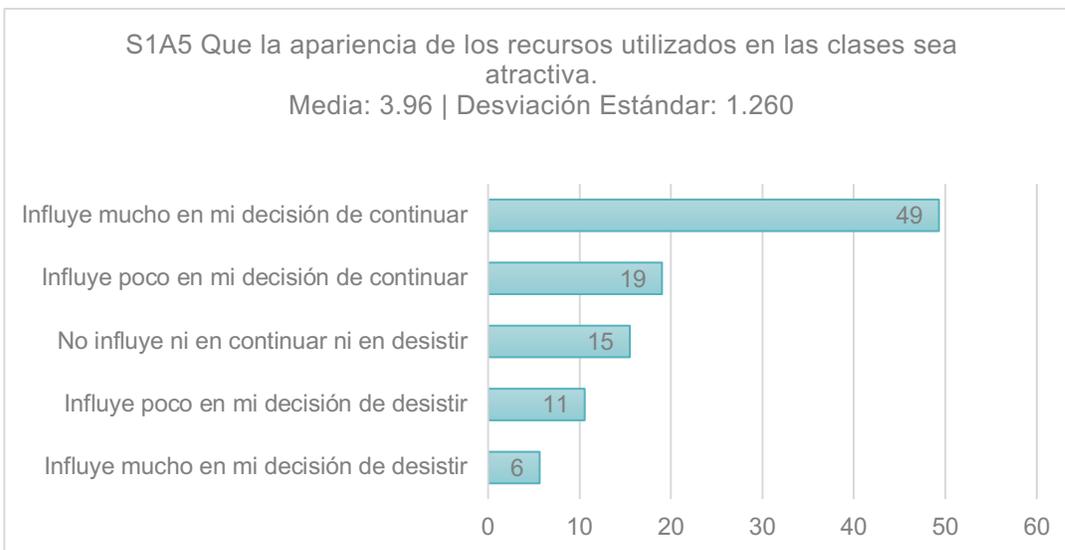


Figura C4BF4. Datos obtenidos en la pregunta S1A5 del instrumento.

Por su parte, para la categoría de interacciones con enfoque afectivo, los ítems que obtuvieron los promedios más altos son: que la carga académica sea flexible, que se hagan planes de pago considerando la situación personal financiera de cada alumno, mantener presente la meta de terminar mi programa de estudios y que el tutor

académico muestre interés por mi aprendizaje a través de sus comentarios. Los resultados detallados se presentan en las figuras C4BF5 a C4BF8.

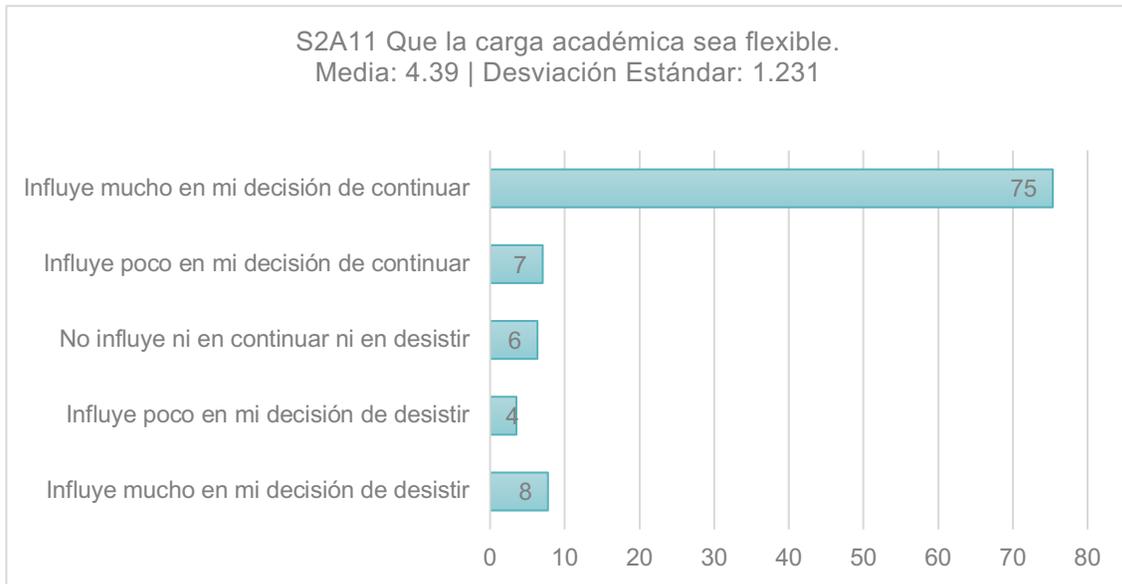


Figura C4BF5. Datos obtenidos en la pregunta S2A11 del instrumento

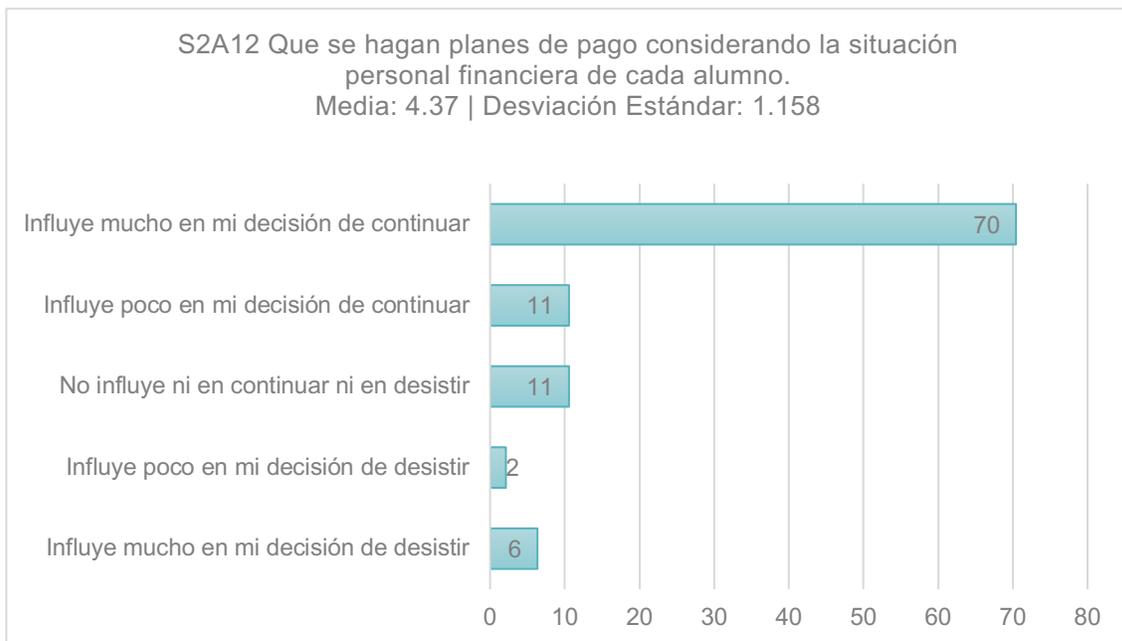


Figura C4BF6. Datos obtenidos en la pregunta S2A12 del instrumento

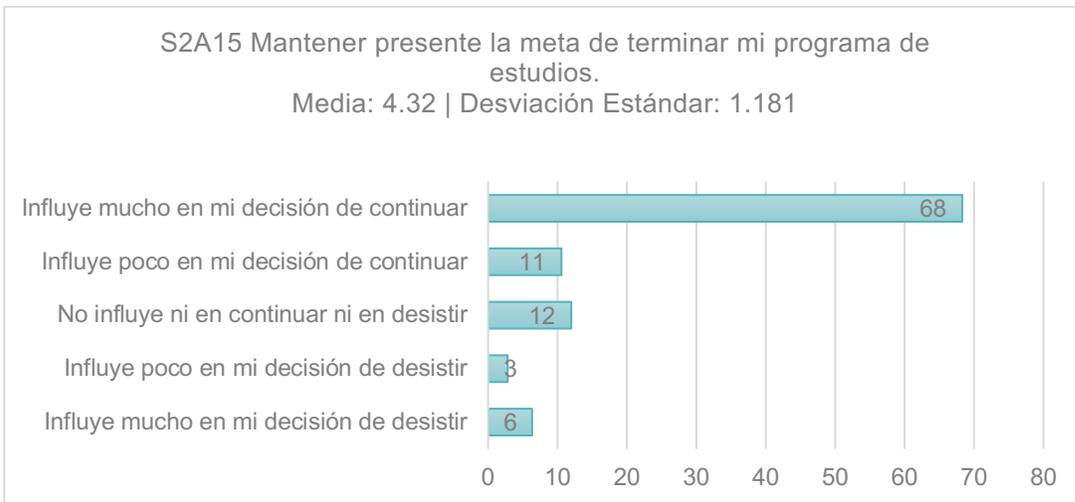


Figura C4BF7. Datos obtenidos en la pregunta S2A15 del instrumento

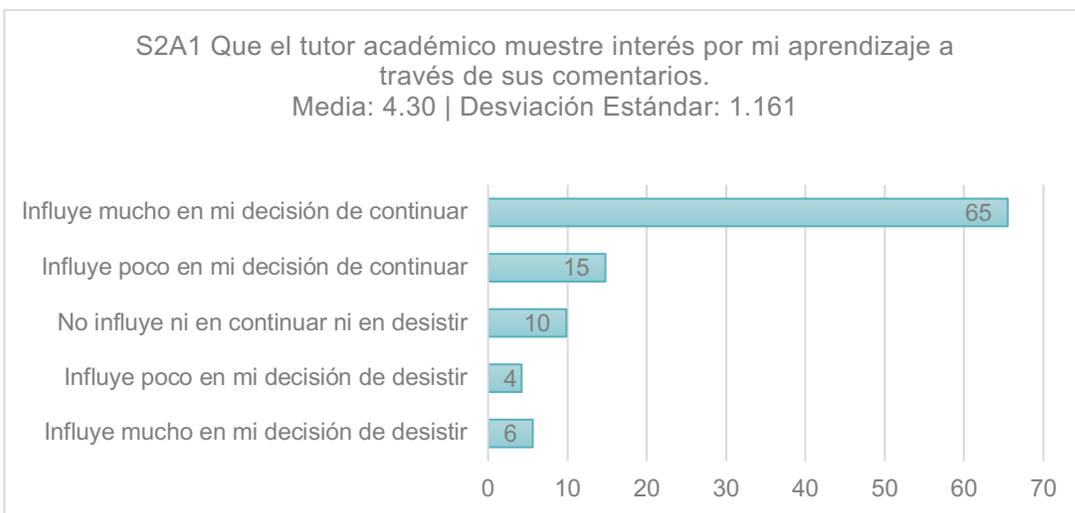


Figura C4BF8. Datos obtenidos en la pregunta S2A1 del instrumento

Así también, los ítems que obtuvieron los promedios más bajos en la categoría interacciones con enfoque afectivo son: que el tutor promueva actividades no académicas para interactuar con los compañeros de clase y que se formen grupos de apoyo entre compañeros de clase. Los detalles específicos de resultados se muestran en las figuras C4BF9 y C4BF21.

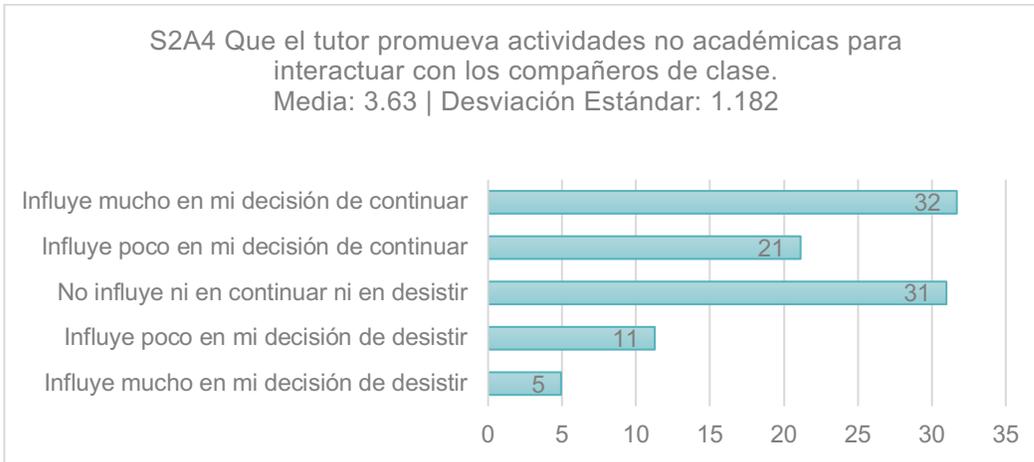


Figura C4BF9. Datos obtenidos en la pregunta S2A4 del instrumento

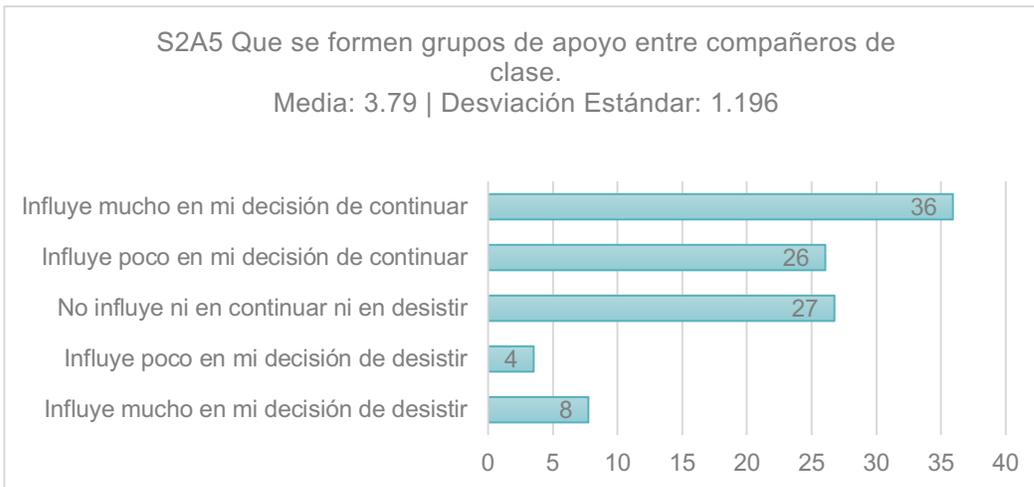


Figura C4BF10. Datos obtenidos en la pregunta S2A5 del instrumento.

En suma, la información presentada en esta sección relacionada con alumnos, incluye las medidas de tendencia central para los 29 ítems de la escala, organizados por las dos categorías de análisis, estas son: decisiones curriculares e interacción con enfoque afectivo; al final, se muestran los ítems con los porcentajes mayores y menores para las categorías referidas.

APÉNDICE D

PROCESO CUALITATIVO PARA DEFINIR CATEGORÍAS DESDE LA PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES

Categorías referidas a decisiones curriculares

El proceso que se llevó a cabo para analizar las respuestas a las preguntas de la sección cualitativa del instrumento fue el siguiente: se revisaron y compararon segmentos de contenido para elaborar conceptualizaciones analíticas, como se puede ver en las tablas AC5T01 y AC5T02. Es importante señalar, que se encontraron expresiones de hechos, tales como: “la accesibilidad de materiales desde la plataforma”, que representa una realidad en la experiencia; así como de expectativas, por ejemplo: “que haya más interacción entre compañeros”, una expresión que denota anhelo o deseo. Para ambos casos, se utilizó un lenguaje común, es decir, se eliminó la expresión de anhelo “que haya” y se dejó solo el enunciado temático “más interacción entre compañeros”. Lo anterior con fines de uniformar la forma de expresión de las conceptualizaciones en tanto explicasen críticas como hechos o expectativas en la experiencia de los participantes.

Tabla AC5T01

Conceptualizaciones referidas a decisiones curriculares que influyen en continuar con los estudios.

Conceptualizaciones	
Los espacios de contacto personal con el profesor	Fácil acceso a plataforma
Las metas personales	La pronta respuesta de los maestros
La forma de organización del curso	Que haya explicaciones más claras
El enfoque de los cursos	La cosmovisión personal
La accesibilidad a materiales desde la plataforma	La experiencia profesional del maestro
La flexibilidad en la entrega de actividades	El rigor académico
La carga excesiva de tareas	Que haya más interacción entre compañeros
Los contenidos basados en realidades actuales	No hay tiempo para trabajos en grupo
Los espacios de interacción en el curso	Que haya contenido multidisciplinar
Tiempo que se requiere invertir en el curso	Que los criterios de evaluación sean generales

Tabla AC5T02

Categorizaciones referidas a decisiones curriculares que influyen en desistir de los estudios.

Categorizaciones

La carga excesiva de tareas

Materiales no actualizados

No hay contenidos basados en realidades actuales

Situaciones personales

Hay poco contenidos audiovisual

Los precios altos de colegiatura

Los planes de pago de colegiatura

Falta de claridad en indicaciones de actividades

Dificultades en el acceso a la plataforma

No hay realimentación en las actividades realizadas

La cosmovisión personal

Pocas sesiones sincrónicas

No es buena la organización del curso

Falta de pertinencia en el tiempo que se requiere invertir en el curso

Los periodos para los cursos son cortos

No hay flexibilidad en entrega de actividades

Las materias que tienen pocos créditos

Los reglamentos son estrictos

El trato y forma de algunos maestros

Los créditos totales del programa

Después, se identificaron aquellas expresiones que no responden a la pregunta planteada sobre decisiones curriculares que influyen en la decisión de continuar, como se puede observar en la Tabla AC5T03. En este proceso se encontró que los criterios como la carga excesiva de tareas y la mención de que no hay tiempo para trabajos en grupo, tienen una connotación negativa, por lo tanto, se infiere que son expresiones referidas a la categoría en cuestión que influyen en su decisión de desistir, en consecuencia, se decidió reubicarlas en ese apartado. Por otro lado, las expresiones como las metas personales, pronta respuesta de los maestros y cosmovisión personal, por su naturaleza, se reubicaron en la categoría de interacciones con enfoque afectivo que influyen en la decisión de continuar.

Tabla AC5T03

Identificación de criterios que corresponden a otras categorías.

Categorizaciones referidas a decisiones curriculares que influyen en continuar.

Los espacios de contacto personal con el profesor

~~Las metas personales~~

La forma de organización del curso

El enfoque de los cursos

La accesibilidad a materiales desde la plataforma

La flexibilidad en la entrega de actividades

~~La carga excesiva de tareas~~

Los contenidos basados en realidades actuales

Los espacios de interacción en el curso

Tiempo que se requiere invertir en el curso

Que haya más clases sincrónicas

Fácil acceso a plataforma

~~La pronta respuesta de los maestros~~

Que haya explicaciones más claras

~~La cosmovisión personal~~

La experiencia profesional del maestro

El rigor académico

~~Que haya más interacción entre compañeros~~

~~No hay tiempo para trabajos en grupo~~

Que haya contenido multidisciplinar

Que los criterios de evaluación sean generales

La posibilidad de corregir actividades

De igual forma, para la pregunta sobre decisiones curriculares que influyen en desistir de los estudios, se siguió el mismo proceso, como se muestra en la Tabla AC5T04, en el análisis de las respuestas se identificó que los criterios referidos a situaciones personales de los alumnos, precios altos de colegiatura y los planes de pago de colegiatura, no responden a la preguntada planteada, así qué, se decidió reubicarlos en otros criterios que orientan la decisión de desistir. Por otra parte, menciones como: no hay realimentación en las actividades realizadas, cosmovisión personal del alumno, el trato y forma de ser de algunos maestros, refieren acciones concernientes al clima relacional, por lo tanto, se reubicaron en la categoría de interacción.

Tabla AC5T04

Identificación de criterios que corresponden a otras categorías.

Categorizaciones a partir de las respuestas de los estudiantes, referidas a decisiones curriculares que influyen en desistir.

La carga excesiva de tareas

Materiales no actualizados

No hay contenidos basados en realidades actuales

~~Situaciones personales~~

Hay poco contenido audiovisual

~~Los precios altos de colegiatura~~

~~Los planes de pago de colegiatura~~

Falta de claridad en indicaciones de actividades

Dificultades en el acceso a la plataforma

~~No hay realimentación en las actividades realizadas~~

~~La cosmevisión personal~~

Pocas sesiones sincrónicas

No es buena la organización del curso

Falta de pertinencia en el tiempo que se requiere invertir en el curso

Los periodos para los cursos son cortos

No hay flexibilidad en entrega de actividades

Las materias que tienen pocos créditos

Los reglamentos son estrictos

~~El trato y forma de algunos maestros~~

Los créditos totales del programa

En un siguiente paso, tanto para las decisiones curriculares que influyen en continuar como en desistir, se reconocieron criterios que ya estaban incluidos en la escala, tales como: la forma de organización del curso, el acceso a plataforma y el enfoque de los cursos. Las expresiones con un enfoque positivo están ubicadas en la decisión de continuar y las menciones de connotación negativa en la decisión de desistir. En ambos casos se decidió eliminarlas ya que estos criterios se consideraron en la escala incluida en mismo instrumento. El análisis que se refiere en esta sección se puede observar en detalle en las tablas AC5T05 y AC5T06 respectivamente.

Tabla AC5T05

Identificación de criterios que influyen en continuar que ya están incluidos en la escala.

Categorizaciones referidas a decisiones curriculares que influyen en continuar.

Los espacios de contacto personal con el profesor

~~La forma de organización del curso~~

~~El enfoque de los cursos~~

~~La accesibilidad a materiales desde la plataforma~~

La flexibilidad en la entrega de actividades

Los contenidos basados en realidades actuales

Los espacios de interacción en el curso

Tiempo que se requiere invertir en el curso

Que haya más clases sincrónicas

~~Fácil acceso a plataforma~~

Que haya explicaciones más claras

La experiencia profesional del maestro

El rigor académico

Que haya contenido multidisciplinar

Que los criterios de evaluación sean generales

La posibilidad de corregir actividades

Tabla AC5T06

Identificación de criterios referidos a desistir que ya están incluidos en la escala.

Categorizaciones referidas a decisiones curriculares que influyen en desistir.

La carga excesiva de tareas

Materiales no actualizados

No hay contenidos basados en realidades actuales

Hay poco contenido audiovisual

Falta de claridad en indicaciones de actividades

~~Dificultades en el acceso a la plataforma~~

No hay realimentación en las actividades realizadas

Pocas sesiones sincrónicas

~~No es buena la organización del curso~~

Falta de pertinencia en el tiempo que se requiere invertir en el curso

Los periodos para los cursos son cortos

No hay flexibilidad en entrega de actividades

Las materias que tienen pocos créditos

Los reglamentos son estrictos

Los créditos totales del programa

Enseguida, se definieron cuatro subcategorías que permitieron globalizar las conceptualizaciones referidas a decisiones curriculares que influyen en continuar los estudios, como se puede observar en la Tabla AC5T07.

Tabla AC5T07

Subcategorías globalizadoras referidas a decisiones curriculares que influyen en continuar.

Subcategorías
Diseño de espacios de interacción
Espacios para más interacción entre compañeros
Los espacios de contacto personal con el profesor
Los espacios de interacción en el curso
Clases sincrónicas suficientes
Diseño instruccional significativo
Actividades significativas del curso
Instrucciones claras en actividades
Actividades basadas en realidades actuales
Contenidos significativos del curso
Los contenidos basados en realidades actuales
Contenido multidisciplinar
Procesos de evaluación flexibles
Flexibilidad en la entrega de actividades
Posibilidad de corregir actividades
Criterios de evaluación generales
Diseño curricular pertinente a una modalidad en línea
Tiempo que se requiere invertir en el curso
Competencias docentes para el diseño de cursos en línea
La experiencia profesional del maestro
El rigor académico
Congruencia con la cosmovisión de la institución

Las expresiones referidas a las decisiones sobre los espacios de interacción, tales como: más espacios para interacción entre compañeros y en el curso, los espacios de contacto personal con el profesor y la mención de que haya más clases sincrónicas se agruparon en la subcategoría diseño de espacios de interacción.

En el caso de las respuestas relacionadas con actividades significativas se identificaron menciones como: instrucciones claras y actividades basadas en realidades actuales, éstas, se agruparon en la subcategoría diseño instruccional significativo. Además, se agregaron expresiones que hacen referencia a contenidos significativos, entre las que se encuentran: contenidos basados en realidades actuales y contenidos multidisciplinares. Así mismo, se incluyeron expresiones referidas a procesos de evaluación flexibles como: flexibilidad en la entrega de actividades, posibilidad de corregir las actividades y criterios de evaluación generales.

Una subcategoría adicional es diseño curricular pertinente a una modalidad en línea, se incluyó aquí la referencia al tiempo que se requiere invertir en el curso. Finalmente, criterios tales como: experiencia profesional del maestro, el rigor académico, y congruencia con la cosmovisión de la institución, se agruparon en la subcategoría competencias docentes para el diseño de cursos en línea.

Por otro lado, se establecieron cuatro subcategorías para criterios referidos a decisiones curriculares que influyen en desistir, tal como se muestra en la Tabla AC5T08. La expresión que hace referencia a pocas clases sincrónicas en los cursos se incluyó en la subcategoría inapropiado diseño de los espacios de interacción en los cursos.

De igual forma, las respuestas relacionadas con actividades significativas se identificaron menciones como: falta de claridad en indicaciones de actividades y falta de actividades basadas en realidades actuales, las cuales se agruparon en una subcategoría denominada deficiencias en el diseño instruccional significativo. Además, se agregaron las menciones que refieren a escasos contenidos significativos tales como: no hay contenidos basados en realidades actuales, los materiales no están actualizados y se provee de poco contenido audiovisual. Así mismo, la expresión no hay flexibilidad en la entrega de actividades, que hace referencia a la ausencia de procesos flexibles de evaluación, se incluyó también en la misma subcategoría.

Por último, elementos tales como: falta de pertinencia en el tiempo que se requiere invertir en el curso, la carga excesiva de tareas, los periodos para los cur-

Los cursos son cortos, hay materias que tienen pocos créditos, los reglamentos son estrictos y los créditos totales del programa se incluyeron en la subcategoría diseño curricular no pertinentes a una modalidad en línea.

Tabla AC5T08

Subcategorías globalizadoras referidas a decisiones curriculares que influyen en desistir.

Subcategorías
Inapropiado diseño de los espacios de interacción en los cursos
Pocas clases sincrónicas
Deficiencias en el diseño instruccional significativo
Falta de actividades significativas en el curso
Falta de claridad en indicaciones de actividades
Falta de actividades basadas en realidades actuales
Escasos contenidos significativos del curso
No hay contenidos basados en realidades actuales
Materiales no actualizados
Hay poco contenido audiovisual
Ausencia de procesos flexibles de evaluación
No hay flexibilidad en la entrega de actividades*
Diseño curricular no pertinentes a una modalidad en línea
Falta de pertinencia en el tiempo que se requiere invertir en el curso
La carga excesiva de tareas
Los periodos para los cursos son cortos
Las materias que tienen pocos créditos
Los reglamentos son estrictos
Los créditos totales del programa

En suma, las subcategorías referidas a decisiones curriculares que influyen en la decisión de continuar los estudios en línea son las siguientes: diseño de la interacción, diseño instruccional significativo, diseño curricular pertinente a una modalidad en línea y competencias docentes para el diseño de cursos en línea. Por su parte, las subcategorías que influyen en la decisión de desistir son: inapropiado diseño de los espacios de interacción, deficiencias en el diseño instruccional significativo y diseño curricular no pertinentes a una modalidad en línea, como se muestra en la Tabla AC5T9.

Tabla AC5T9

Subcategorías referidas a decisiones curriculares que influyen en la decisión de continuar/desistir los estudios.

Criterios que Influyen en continuar	Criterios que influyen en desistir
Diseño de la interacción	Inapropiado diseño de los espacios de interacción en los cursos

Diseño instruccional significativo	Deficiencias en el diseño instruccional significativo
Diseño curricular pertinente a una modalidad en línea	Diseño curricular no pertinente a una modalidad en línea
Competencias docentes para el diseño de cursos en línea	

Categorías referidas a interacciones con enfoque afectivo desde la perspectiva del alumno

El proceso para analizar las respuestas a las preguntas sobre la interacción con enfoque afectivo fue similar al que se describió en la sección anterior. Se definieron conceptualizaciones analíticas, como se puede ver en las tablas AC5T11 y AC5T12. También, se encontraron expresiones de hechos, tal como: “falta de apoyo de maestros”, que representa una realidad en la experiencia; así como de expectativas, por ejemplo: “que haya una entrevista anual en persona” una expresión que denota anhelo o deseo. En ambos casos, se utilizó un lenguaje común en tanto explican críticas en la experiencia de los participantes.

Tabla AC5T11

Categorizaciones s referidas a interacciones con enfoque afectivo que influyen en continuar con los estudios.

Categorizaciones apartir de las respuestas de los estudiantes
Interacción entre compañeros
Contacto personal maestro alumno
Atención personalizada
Metas personales
Apoyo espiritual
Poca interacción por la modalidad
Conversaciones con profesores
Apoyo del personal de la institución
Trato amistoso de profesores
Buen manejo de las clases sincrónicas
Motivación entre compañeros
El ambiente
Poco interés del maestro
Disponibilidad del maestro para atender preguntas
Clases personalizadas
El multiculturalismo de los grupos de clase
Interacción en clases
Turismo educativo
Flexibilidad en entrega de actividades
Flexibilidad en pagos de colegiatura

Propuesta académica completa
Planes de financiamiento
Maestros capacitados en docencia en línea
Apoyo de la familia
Interés de terminar los estudios en menos tiempo
Factores externos ajenos al programa
Programa de becas

Tabla AC5T12

Categorizaciones referidas a interacciones con enfoque afectivo que influyen en desistir con los estudios.

Conceptualizaciones inductivas a partir de las respuestas de los estudiantes

Pobre ambiente de interacción
Poco interés de maestros
Poca interacción entre compañeros
Pocas clases sincrónicas
Asuntos personales
Asuntos financieros
Mala comunicación con personal administrativo
Poco tiempo disponible para la entrega de asignaciones
La modalidad virtual es desmotivante
Planes de financiamiento
Falta de disposición hacia asesorías personalizadas
Que haya una entrevista anual en persona
Trato de personal administrativo
Factores externos ajenos al programa
Dificultad para entender la plataforma
Pocos contenidos audiovisuales
Falta de inclusión cultural
Interacción con públicos externos
Falta de apoyo de maestros
Falta de apoyo de personal administrativo
Falta de oportunidades de empleo al graduar
Poca flexibilidad al corregir tareas
Que haya mas comunicación con maestros
Falta de amabilidad del personal
Poca comprensión
Mentalidad rígida de la administración
Los trabajos en equipo se dificultan por el poco tiempo disponible
Falta de recursos off line

Posteriormente, se identificaron aquellas expresiones que no responden a la pregunta planteada sobre interacciones con enfoque afectivo que influyen en la decisión de continuar y las frases que no son claras en su significado, como se puede observar en la Tabla AC5T13. En este proceso, se encontró que los criterios como la propuesta académica completa, el apoyo de la familia, factores externos ajenos

al programa, y los programas de becas, son expresiones referidas a otras categorías, por lo tanto, se decidió reubicarlas. Así mismo, la referencia a la poca interacción por la modalidad y poco interés del maestro, por su connotación negativa se infiere que pertenecen a la categoría de análisis en cuestión, pero en la decisión de desistir, en consecuencia, de reubicaron en ese apartado. Por otro lado, las menciones sobre el ambiente y el turismo educativo se eliminaron ya que no eran claras en su significado.

Tabla AC5T13

Identificación de criterios que influyen en continuar y que corresponden a otras categorías.

Categorizaciones a partir de las respuestas de los estudiantes, referidas a interacciones

Interacción entre compañeros
 Contacto personal maestro alumno
 Atención personalizada
 Metas personales
 Apoyo espiritual
~~Poca interacción por la modalidad~~
 Conversaciones con profesores
 Apoyo del personal de la institución
 La interacción social no influye
 Trato amistoso de profesores
 Buen manejo de las clases sincrónicas
 Motivación entre compañeros
~~El ambiente~~
~~Poco interés del maestro~~
 Disponibilidad del maestro para atender preguntas
 Clases personalizadas
 El multiculturalismo de los grupos de clase
 Interacción en clases
~~Turismo educativo~~
 Flexibilidad en entrega de actividades
 Flexibilidad en pagos de colegiatura
~~Propuesta académica completa~~
 Planes de financiamiento
 Maestros capacitados en docencia en línea
~~Apoyo de la familia~~
 Interés de terminar los estudios en menos tiempo
~~Factores externos ajenos al programa~~
~~Programa de becas~~

De la misma manera, para la pregunta sobre interacciones con enfoque afectivo que influyen en la decisión de desistir de los estudios, se identificaron las expresiones que no responden al cuestionamiento, como se puede observar en la Tabla AC5T14. En este proceso, se encontró que los criterios como: asuntos personales, asuntos financieros, la modalidad virtual es desmotivante, factores externos ajenos al programa, dificultad para entender la plataforma, pocos contenidos audiovisuales, interacción con públicos externos, falta de oportunidades de empleo al graduar y falta de recursos off line, son expresiones referidas a otras categorías, por lo tanto, se decidió reubicarlas.

Tabla AC5T14

Identificación de criterios que influyen en desistir y que corresponden a otras categorías.

Categorizaciones a partir de las respuestas de los estudiantes, referidas a interacciones con enfoque afectivo que influyen en desistir de los estudios.

Pobre ambiente de interacción

Poco interés de maestros

Poca interacción entre compañeros

Pocas clases sincrónicas

~~Asuntos personales~~

~~Asuntos financieros~~

Poco tiempo disponible para la entrega de asignaciones

~~La modalidad virtual es desmotivante~~

Planes de financiamiento

Falta de disposición hacia asesorías personalizadas

Que haya una entrevista anual en persona

~~Factores externos ajenos al programa~~

~~Dificultad para entender la plataforma~~

~~Pocos contenidos audiovisuales~~

Falta de inclusión cultural

~~Interacción con públicos externos~~

Falta de apoyo de maestros

Falta de apoyo de personal administrativo

~~Falta de oportunidades de empleo al graduar~~

Poca flexibilidad al corregir tareas

Que haya mas comunicación con maestros

Falta de amabilidad del personal

Poca comprensión

Mentalidad rígida de la administración

Los trabajos en equipo se dificultan por el poco tiempo disponible

~~Falta de recursos off line~~

Luego, para las interacciones con enfoque afectivo que influyen tanto en continuar como en desistir, se distinguieron criterios incluidos en la escala del mismo instrumento, tales como: interacción entre compañeros, metas personales, interacción en clases, flexibilidad en entrega de actividades y planes de financiamiento. Así como: poca interacción entre compañeros, falta de amabilidad del personal; las expresiones en positivo están ubicadas en la decisión de continuar y las negativas en la decisión de desistir, en ambos casos se decidió eliminarlas ya que estos criterios se consideraron en la escala del mismo instrumento, el análisis se puede ver en las tablas AC5T15 y AC5T16.

Tabla AC5T15

Identificación de criterios que influyen en continuar y están incluidos en la escala.

Categorizaciones referidas a interacciones que influyen en continuar

~~Interacción entre compañeros~~
 Contacto personal maestro alumno
 Atención personalizada

~~Metas personales~~
 Apoyo espiritual
 Conversaciones con profesores
 Apoyo del personal de la institución
 Trato amistoso de profesores
 Buen manejo de las clases sincrónicas
 Motivación entre compañeros
 Disponibilidad del maestro para atender preguntas
 Clases personalizadas
 El multiculturalismo de los grupos de clase

Interacción en clases
 Flexibilidad en entrega de actividades
 Flexibilidad en pagos de colegiatura

Planes de financiamiento
 Maestros capacitados en docencia en línea
 Interés de terminar los estudios en menos tiempo

Tabla AC5T16

Identificación de criterios que influyen en desistir y están incluidos en la escala.

Conceptualizaciones referidas a interacciones que influyen en desistir

Pobre ambiente de interacción
 Poco interés de maestros
~~Poca interacción entre compañeros~~
 Pocas clases sincrónicas
 Asuntos personales
 Poco tiempo disponible para la entrega de asignaciones
~~Planes de financiamiento~~

Falta de disposición hacia asesorías personalizadas
Que haya una entrevista anual en persona
Falta de inclusión cultural
Falta de apoyo de maestros
Falta de apoyo de personal administrativo
Poca flexibilidad al corregir tareas
Que haya mas comunicación con maestros
~~Falta de amabilidad del personal~~
Poca comprensión
Mentalidad rígida de la administración
Los trabajos en equipo se dificultan por el poco tiempo disponible

Seguidamente, se definieron tres subcategorías que permitieron globalizar las conceptualizaciones para elementos referidos a interacciones con enfoque afectivo que influyen en continuar los estudios, tal como se muestra en la Tabla AC5T17.

Tabla AC5T17

Subcategorías referidas a interacciones con enfoque afectivo que influyen en continuar.

Subcategorías globalizadoras

Compromiso con el proyecto educativo
Interés de terminar los estudios en menos tiempo
Motivación entre compañeros
Competencias docentes para la enseñanza de cursos en línea
Personalización del aprendizaje
Contacto personal maestro alumno
Atención personalizada
Clases personalizadas
Disponibilidad del maestro para atender preguntas
Conexión afectiva
Conversaciones con profesores
Trato amistoso de profesores
Maestros capacitados en docencia en línea
Buen manejo de las clases sincrónicas
Gestión de la interacción en servicios de apoyo
El multiculturalismo de los grupos de clase
Flexibilidad en pagos de colegiatura
Apoyo del personal de la institución
Apoyo espiritual

Las expresiones que hacen referencia al interés de terminar los estudios en menos tiempo y motivación entre compañeros se agruparon en la subcategoría compromiso con el proyecto educativo.

De igual forma, elementos relacionados con la personalización del aprendizaje tales como: contacto personal maestro alumno, atención personalizada, clases personalizadas, disponibilidad del maestro para atender preguntas, se agruparon en la subcategoría de competencias docentes para la enseñanza de cursos en línea. Además, se incluyen menciones que refieren conexión afectiva, como es el caso de: conversaciones con profesores y trato amistoso de profesores. Así mismo, se agregaron las expresiones como: maestros capacitados en docencia en línea, disponibilidad del maestro para atender preguntas y buen manejo de las clases sincrónicas.

Finalmente, criterios tales como: el multiculturalismo de los grupos de clase, flexibilidad en pagos de colegiatura, apoyo del personal de la institución y apoyo espiritual, se agruparon en la subcategoría gestión de la interacción en servicios de apoyo.

Por otro lado, se establecieron tres subcategorías para criterios referidos a interacciones con enfoque afectivo que influyen en la decisión de desistir de los estudios, tal como se muestra en la Tabla AC5T18.

Tabla AC5T18

Subcategorías referidas a interacciones con enfoque afectivo que influyen en desistir.

Subcategorías globalizadoras

Ausencia de compromiso con el proyecto educativo
 Poco tiempo disponible para la entrega de asignaciones (falta de autorregulación)
 Los trabajos en equipo se dificultan por el poco tiempo disponible

Falta de competencias docentes para la enseñanza de cursos en línea
 Poca personalización del aprendizaje
 Falta de apoyo de maestros
 Pocas clases sincrónicas
 Falta de disposición hacia asesorías personalizadas
 Poca flexibilidad al corregir tareas

Pobre conexión afectiva
 Pobre ambiente de interacción
 Poco interés de maestros
 No hay entrevistas en persona
 Poca comunicación con maestros
 Poca comprensión

Fallas en gestión de la interacción en servicios de apoyo
 Mentalidad rígida de la administración
 Falta de inclusión cultural
 Falta de apoyo de personal administrativo

Se propone como subcategoría ausencia de compromiso con el proyecto educativo, la cual agrupa los siguientes elementos: poco tiempo disponible para la entrega de asignaciones y los trabajos en equipo se dificultan por el poco tiempo disponible.

De igual forma, las expresiones que refieren poca personalización del aprendizaje tales como: falta de apoyo de maestros, pocas clases sincrónicas, falta de disposición hacia asesorías personalizadas y poca flexibilidad al corregir tareas, se incluyeron en la subcategoría falta de competencias docentes para la enseñanza de cursos en línea. Además, se incluyeron elementos relacionados con pobre conexión afectiva, en los que se encuentran menciones como: pobre ambiente de interacción, poco interés de maestros, no hay entrevistas en persona, poca comunicación con maestros y poca comprensión.

De la misma forma, las expresiones como: mentalidad rígida de la administración, falta de inclusión cultural y falta de apoyo de personal administrativo, se agruparon en la subcategoría fallas en la gestión de la interacción.

En suma, las subcategorías referidas a interacciones con enfoque afectivo que influyen en la decisión de continuar los estudios en línea son las siguientes: compromiso con el proyecto educativo, competencias docentes para la enseñanza de cursos en línea y gestión de la interacción en servicios de apoyo. Por su parte, las subcategorías que influyen en la decisión de desistir son: no hay compromiso con el proyecto educativo, falta de competencias docentes para la enseñanza de cursos en línea, y fallas en gestión de la interacción en servicios de apoyo, como se muestra en la Tabla AC5T19.

Tabla AC5T19

Subcategorías referidas a interacciones con enfoque afectivo que influyen en la decisión de continuar/desistir.

Crterios que Influyen en continuar	Crterios que influyen en desistir
Compromiso con el proyecto educativo	Ausencia de compromiso con el proyecto educativo
Competencias docentes para la enseñanza de cursos en línea	Falta de competencias docentes para la enseñanza de cursos en línea
Gestión de la interacción en servicios de apoyo	Fallas en gestión de la interacción en servicios de apoyo

APÉNDICE E

LA ESCALA APLICADA A MAESTROS

Expertos disciplinares

Del instrumento aplicado a los maestros expertos disciplinares (12 reactivos) se presentan enseguida datos descriptivos tales como: medidas de tendencia central para ubicar los valores medios de cada ítem que conforma la categoría escenarios de aprendizaje, y las medidas de variabilidad para indicar la dispersión de los datos en la escala de medición considerada, la información se puede ver en la Tabla C4CT1 donde se presentan los datos de la categoría referida.

Tabla C4CT1
Estadísticos descriptivos del instrumento aplicado a maestros expertos disciplinares.

Ítems	Media	Desviación estándar
MSA1. Que los cursos estén organizados en la plataforma desde el primer día de clase.	4.36	1.05
MSA2. Que las clases tengan contenidos orientados al perfil de egreso del programa de estudios.	4.36	1.177
MSA3. Que las clases tengan contenidos orientados a los objetivos del curso.	4.18	1.259
MSA4. Que los recursos y materiales que se utilizan en clase estén disponibles desde la plataforma.	4.00	1.380
MSA5. Que la apariencia de los recursos utilizados en las clases sea atractiva.	3.95	1.174
MSA6. Que los recursos provistos sean pertinentes al nivel del programa de estudio.	4.36	1.177
MSA7. Que las actividades del curso sean relevantes para mi aprendizaje.	4.27	1.420
MSA8. Que los cursos combinen actividades teóricas y prácticas.	4.27	1.032
MSA9. Que el formato del curso permita una navegación lógica.	3.82	1.435

MSA10. Que el esquema de evaluación describa claramente los criterios a evaluar.	3.77	1.193
MSA11. Que la metodología de evaluación sea pertinente a los objetivos del curso.	3.86	1.283
MSA12. Que el esquema de evaluación propuesto al iniciar el curso se cumpla.	3.68	1.393

Los ítems que obtuvieron los promedios más altos de acuerdo con las respuestas de los maestros expertos disciplinares son: que los cursos estén organizados en la plataforma desde el primer día de clase, que las clases tengan contenidos orientados al perfil de egreso del programa de estudios y que los recursos provistos sean pertinentes al nivel del programa de estudio. Los resultados específicos se muestran en las figuras C4CF1 a C4CF3.

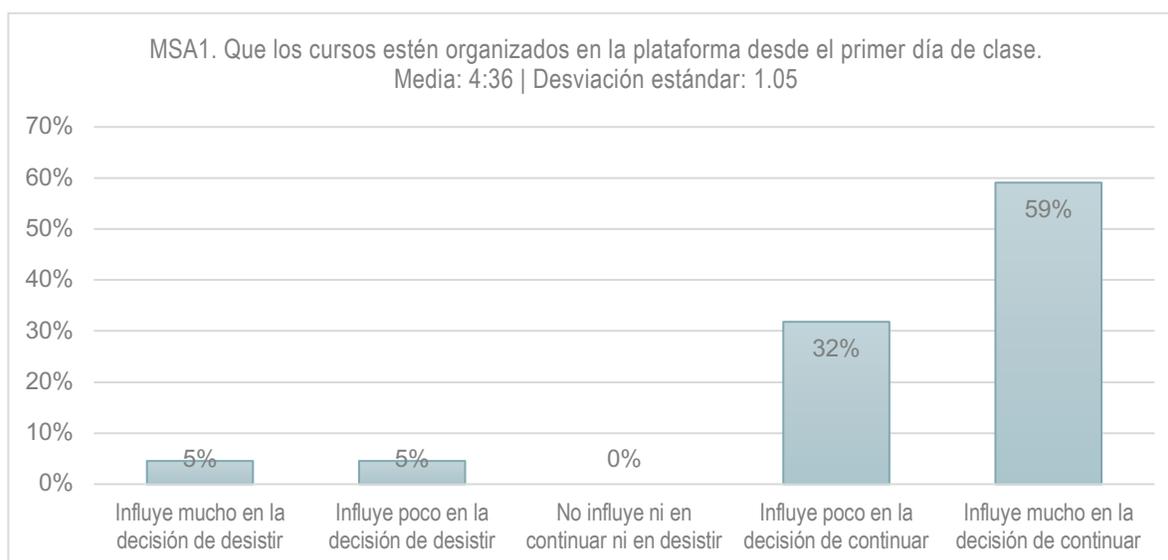


Figura C4CF1. Datos obtenidos en la pregunta MSA1 del instrumento aplicado a maestros expertos.

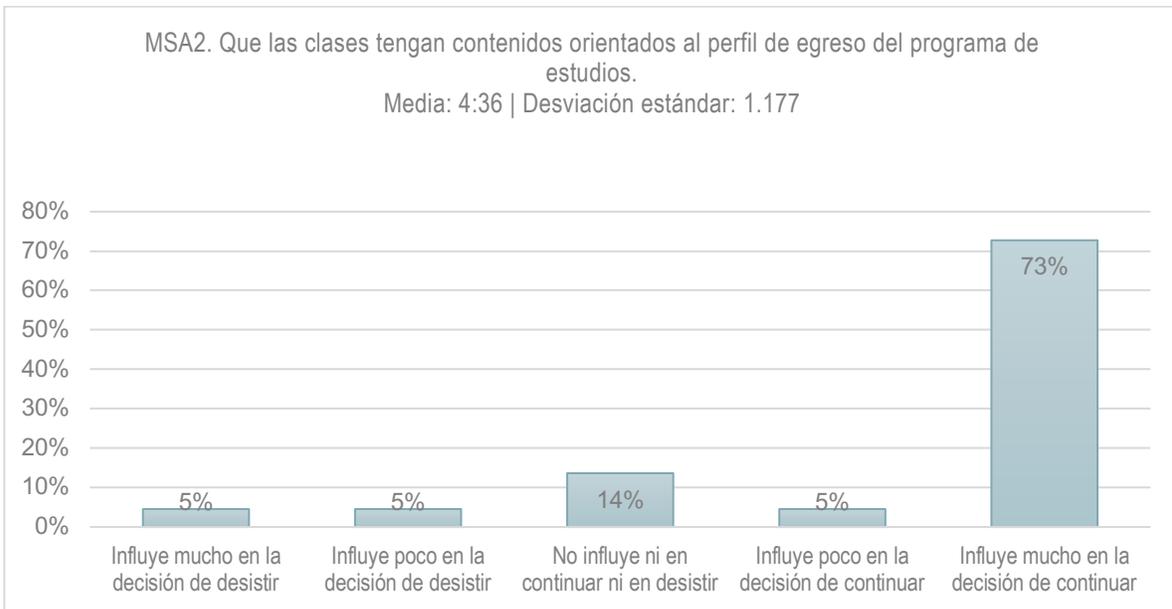


Figura C4CF2. Datos obtenidos en la pregunta MSA2 del instrumento aplicado a maestros expertos.

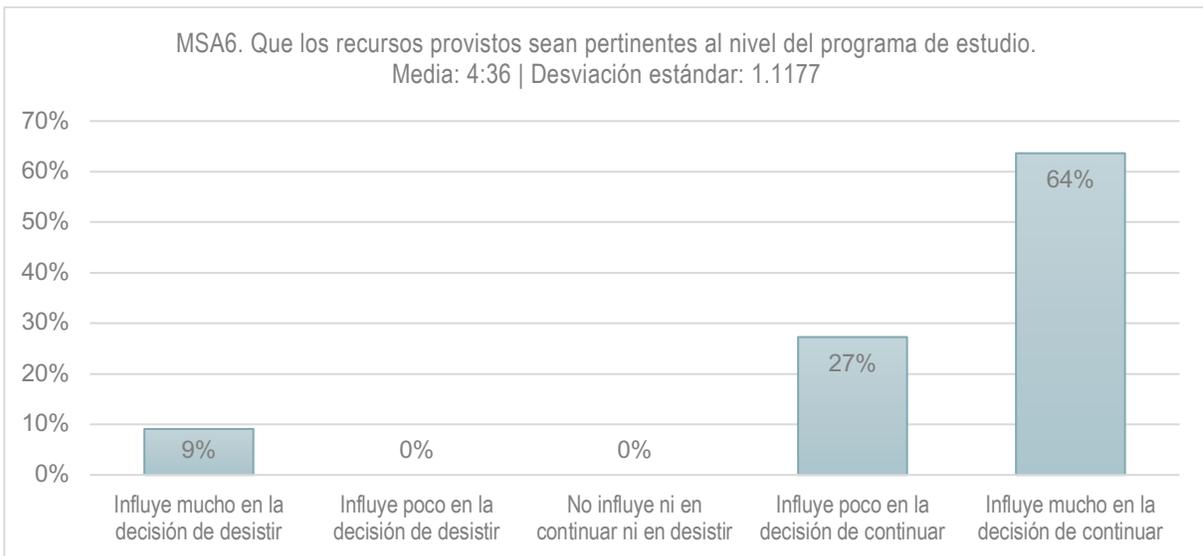


Figura C5 C4CF3. Datos obtenidos en la pregunta MSA6 del instrumento aplicado a maestros expertos

En el siguiente apartado se incluyen los ítems que obtuvieron los promedios más bajos para la categoría decisiones curriculares, los cuales son: que el esquema de evaluación describa claramente los criterios a evaluar y que el esquema de

evaluación propuesto al iniciar el curso se cumpla, los datos se muestran en las figuras C5F30 y C5F31.

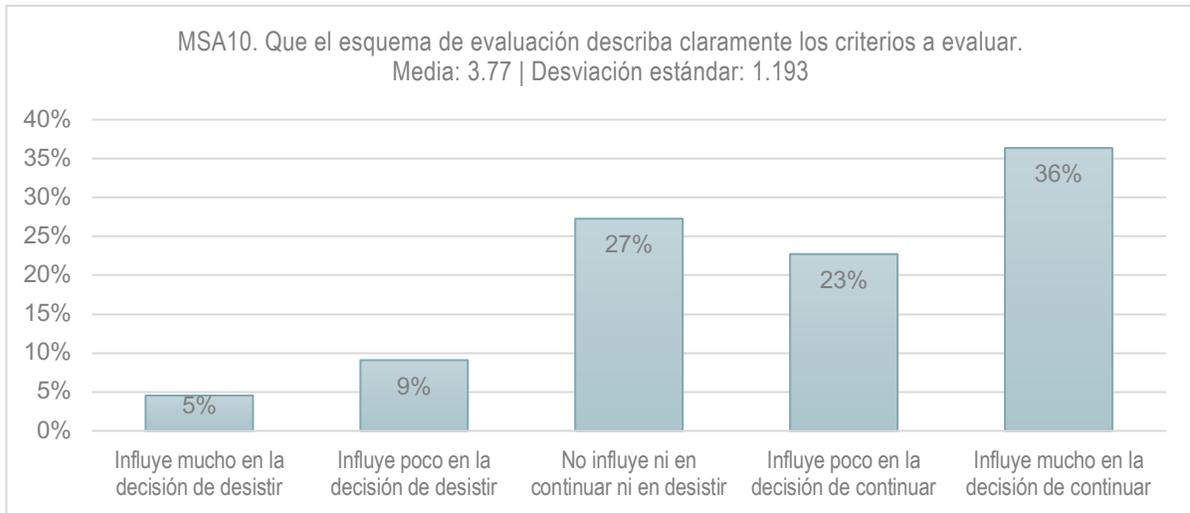


Figura C5F30. Datos obtenidos en la pregunta MSA10 del instrumento aplicado a maestros expertos

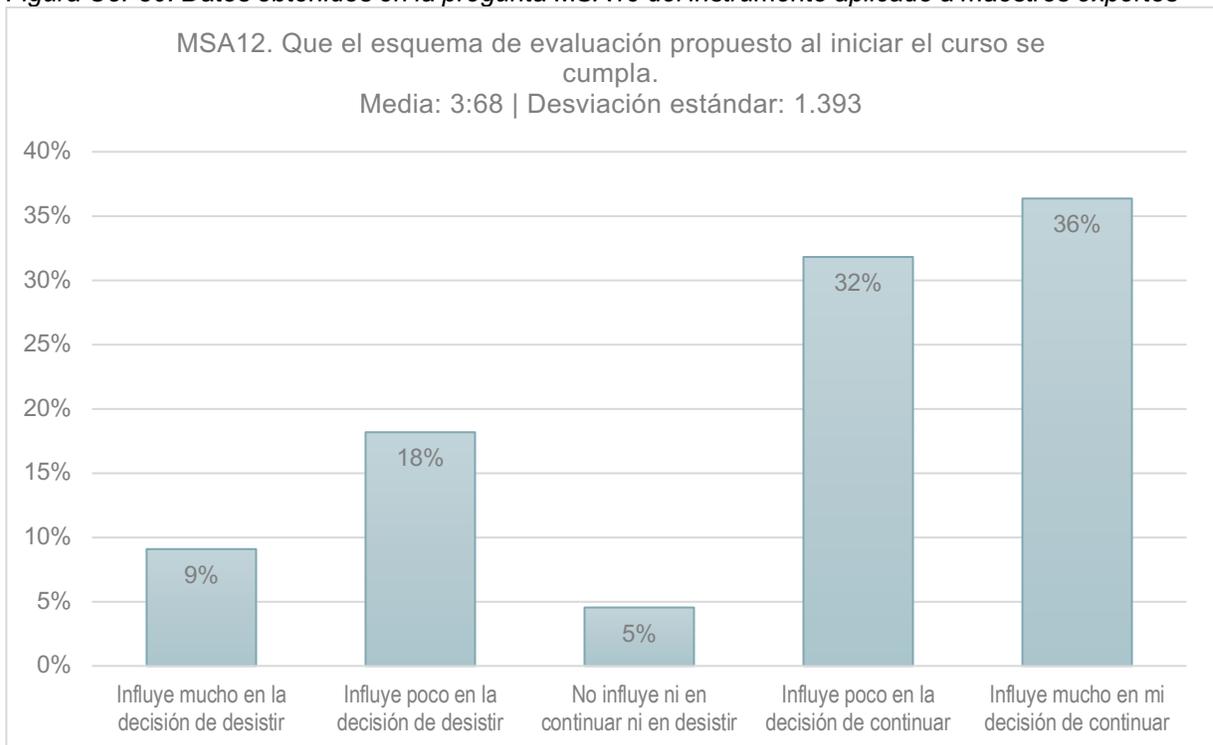


Figura C5F31. Datos obtenidos en la pregunta MSA12 del instrumento aplicado a maestros expertos

En resumen, este apartado, incluye información sobre las medidas de tendencia central para los 12 ítems que integran las categorías de análisis. Al final, se muestran los ítems con los porcentajes mayores y menores para cada categoría referida.

Información relacionada con la escala aplicada a maestros tutores

A continuación, se presentan los datos descriptivos del instrumento aplicado a los maestros tutores (7 reactivos), se incluyen medidas de tendencia central para ubicar los valores medios de cada ítem y medidas de variabilidad para indicar la dispersión de los datos en cada caso, la información se puede ver en la Tabla C5T4.

Tabla C5T4
Estadísticos descriptivos del instrumento aplicado a maestros tutores.

Ítems	Media	Desviación estándar
TSA1. Mostrar interés por el aprendizaje de cada alumno a través de mis comentarios	4.00	1.576
TSA2. Motivar a mis alumnos en su preparación profesional.	4.24	1.394
TSA3. Promover actividades académicas para la interacción entre los compañeros de clase.	4.26	0.963
TSA4. Promover actividades no académicas para la interacción entre los compañeros de clase.	3.91	1.190
TSA5. Formar grupos de apoyo entre compañeros de clase.	4.24	1.156
TSA6. Ser flexible en las fechas de entrega de asignaciones.	4.24	1.182
TSA7. Aplicar un plan de acompañamiento con notificaciones de avance en el aprovechamiento académico.	4.32	1.199

Los ítems que obtuvieron los promedios más altos para interacciones con enfoque afectivo son: aplicar un plan de acompañamiento con notificaciones de avance en el aprovechamiento académico y promover actividades académicas para

la interacción entre los compañeros de clase. Los detalles de resultados se muestran en las figuras C5F37 y C5F38.

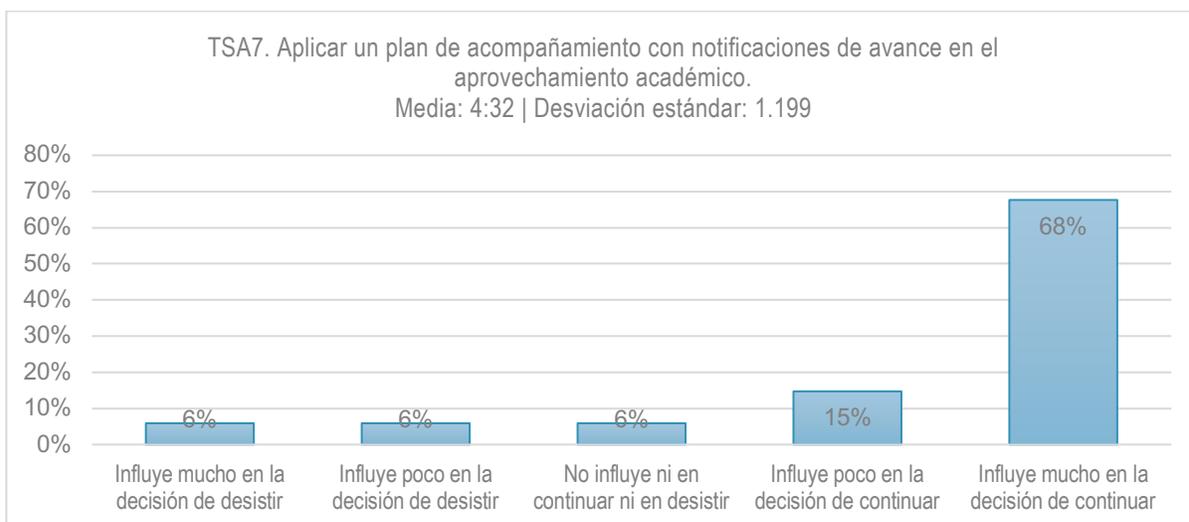


Figura C5F37. Datos obtenidos en la pregunta TSA7 del instrumento aplicado a maestros tutores.

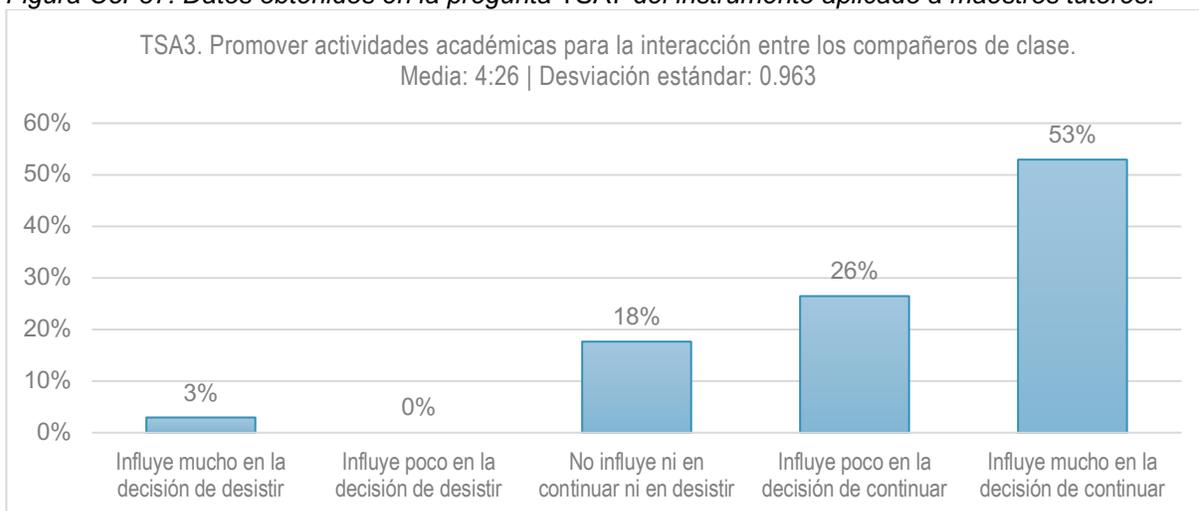


Figura C5F38. Datos obtenidos en la pregunta TSA3 del instrumento aplicado a maestros tutores.

En el siguiente apartado se incluyen los ítems que obtuvieron los promedios más bajos para la categoría de referida, los cuales son: mostrar interés por el aprendizaje de cada alumno a través de mis comentarios y promover actividades no

académicas para la interacción entre los compañeros de clase. los datos en detalle se muestran en las figuras C5F39 y C5F40.

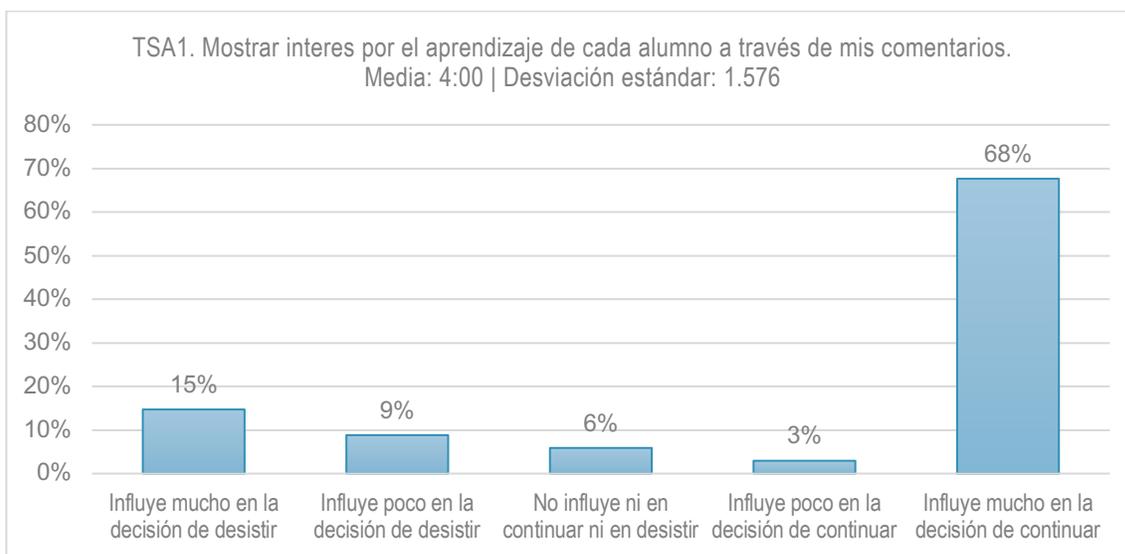


Figura C5F39. Datos obtenidos en la pregunta TSA1 del instrumento aplicado a maestros tutores

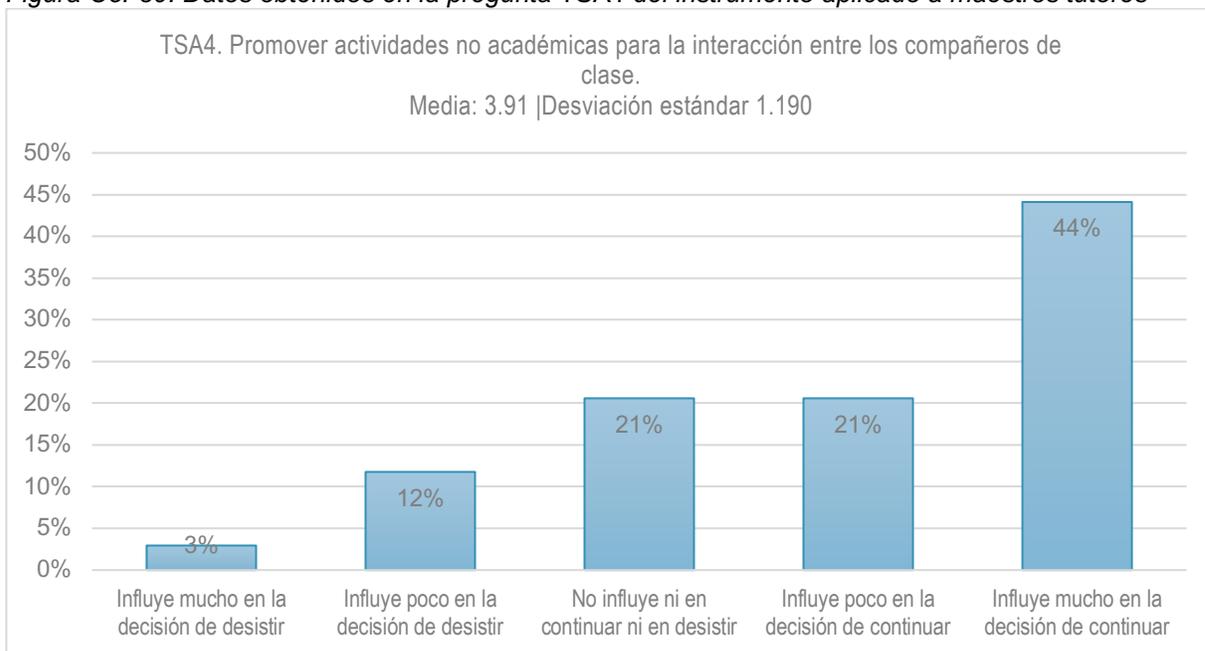


Figura C5F40. Datos obtenidos en la pregunta TSA4 del instrumento aplicado a maestros tutores.

APÉNDICE F

PROCESO CUALITATIVO PARA DEFINIR CATEGORÍAS DESDE LA PERSPECTIVA DE MAESTROS

Categorías referidas a decisiones curriculares

El proceso que se llevó a cabo para analizar las respuestas de los maestros a las preguntas de la sección cualitativa del instrumento, fue el siguiente: se revisaron y compararon segmentos de contenido para elaborar categorizaciones que expresan críticas en la experiencia de los participantes., como se puede ver en las tablas C4ADT1 y C4ADT2.

Tabla **C4ADT1**

Categorizaciones referidas a decisiones curriculares que influyen en continuar con los estudios

Categorizaciones a partir de las respuestas de los maestros

Contenidos basados en realidades actuales
Recursos en formato variado
Instrucciones claras en actividades
Evitar exceso de materiales
Calendario de actividades claro
Considerar tiempo que toma hacer actividades
Asuntos financieros
Materiales atractivos
Flexibilidad en la agenda de entregas
Plataforma ágil
Cordialidad en la redacción de instrucciones
Congruencia con la cosmovisión de la institución
Contenidos no relacionados con la realidad
Actividades aplicadas a realidad de alumno
Preparar clases activas
Preparación profesional de maestros

Tabla **C4ADT2**

Categorizaciones referidas a decisiones curriculares que influyen en desistir de los estudios.

Categorizaciones a partir de las respuestas de los maestros

No hay calidad en contenidos	Periodos cortos para cursos
Ser muy estricto en las fechas de entrega	No se consideran diferentes estilos de aprendizaje en actividades
No hay contenidos basados en realidades actuales	Los créditos totales del programa
Asuntos personales	Exceso de actividades
Falta de conocimientos previos en la disciplina	Mas clases sincrónicas
Tiempo limitado	Actividades no relevantes

Después, se identificaron aquellas expresiones que no responden a la pregunta planteada sobre decisiones curriculares que influyen en la decisión de continuar. En este proceso se encontró que la mención de contenidos no relacionados con la realidad tiene una connotación negativa, por lo tanto, se infiere que es una expresión referida a la categoría en cuestión que influyen en desistir, en consecuencia, se decidió reubicarla en ese apartado. Por otro lado, la expresión sobre la congruencia con la cosmovisión de la institución, por su naturaleza, se reubicó en la categoría de interacciones. Así mismo, la mención de asuntos financieros se reubicó en otras categorías.

Se siguió el mismo proceso para la pregunta sobre decisiones curriculares que influyen en desistir, en el análisis de las respuestas se identificó que los criterios referidos a asuntos personales y falta de conocimientos previos en la disciplina no responden a la preguntada planteada, así que, se decidió reubicarlos en otros criterios que orientan la decisión de desistir. Por otra parte, la mención sobre el tiempo

limitado de los alumnos para cumplir los compromisos académicos se reubicó en la categoría de interacción.

En un siguiente paso, tanto para las decisiones curriculares que influyen en continuar como en desistir, se reconocieron elementos que ya estaban incluidos en la escala, tales como: recursos en formato variado, materiales atractivos, plataforma ágil, disposición de materiales en la plataforma y actividades no relevantes. Las expresiones con un enfoque positivo están ubicadas en la decisión de continuar y las menciones de connotación negativa en la decisión de desistir. En ambos casos se decidió eliminarlas.

Enseguida, se definieron cuatro subcategorías que permitieron globalizar las categorizaciones referidas a decisiones curriculares que influyen en continuar los estudios, como se puede observar en la Tabla C4ADT3.

Tabla **C4ADT3**

Subcategorías reducidas, referidas a decisiones curriculares que influyen en continuar con los estudios.

Crterios que Influyen en continuar
Diseño de la interacción
Diseñar actividades de interacción alumno tutor
Preparar clases activas
Diseño instruccional significativo
Actividades significativas
Instrucciones claras en actividades
Cordialidad en la redacción de instrucciones
Actividades aplicadas a realidad de alumno
Contenidos significativos
Contenidos basados en realidades actuales
Banco de productos de aprendizaje para consulta
Procesos de evaluación flexibles
Calendario de actividades claro
Flexibilidad en la agenda de entregas
Diseño curricular pertinente a una modalidad en línea
Evitar exceso de materiales
Considerar tiempo que toma hacer actividades
Competencias docentes para el diseño de cursos en línea
Preparación profesional de maestros

Las expresiones referidas a las decisiones sobre los espacios de interacción, tales como: diseñar actividades de interacción alumno tutor y preparar clases activas se agruparon en la subcategoría diseño de la interacción. Por su parte, las respuestas relacionadas con actividades significativas tales como: instrucciones claras en actividades, cordialidad en la redacción de instrucciones y actividades aplicadas a realidad de alumno, se agruparon en la subcategoría de diseño instruccional significativo.

Además, se incluyeron las menciones que hacen referencia a contenidos significativos del curso, entre ellas: contenidos basados en realidades actuales y banco de productos de aprendizaje para consulta. Así mismo, se agruparon en la misma subcategoría las referencias a procesos de evaluación flexibles tales como: calendario de actividades claro y flexibilidad en la agenda de entregas.

De igual forma, las expresiones como: evitar exceso de materiales y considerar tiempo que toma hacer actividades se agruparon en la subcategoría diseño curricular pertinente a una modalidad en línea. Finalmente, la expresión sobre la preparación profesional de maestros se incluyó en la subcategoría experiencia de maestros en diseño de cursos en línea.

Por otro lado, se establecieron cuatro subcategorías que permitieron globalizar las categorizaciones para criterios referidos a decisiones curriculares que influyen en desistir, tal como se muestra en la Tabla C4ADT4.

Tabla **C4ADT4**

Subcategorías globalizadoras referidas a decisiones curriculares que influyen en desistir.

Subcategorías que influyen en desistir
Inapropiado diseño de los espacios de interacción en los cursos
Pocas clases sincrónicas
Deficiencias en el diseño instruccional significativo
No hay contenidos significativos

No hay calidad en contenidos

No hay contenidos basados en realidades actuales

Diseño curricular no pertinente a una modalidad en línea

Periodos cortos para cursos

Falta de pertinencia en el tiempo que se requiere invertir en el curso

Los créditos totales del programa

No hay procesos de evaluación flexibles

Ser muy estricto en las fechas de entrega

Falta de competencias docentes para el diseño de cursos en línea

No se consideran diferentes estilos de aprendizaje en actividades

La expresión que refiere pocas clases sincrónicas se incluyó en la subcategoría inapropiado diseño de los espacios de interacción en los cursos. De la misma forma, se propone una subcategoría denominada deficiencias en el diseño instruccional significativo, en la cual se incluyen expresiones que hacen referencia a la ausencia de contenidos significativos tales como: no hay calidad en contenidos y no hay contenidos basados en realidades actuales.

Así mismo, elementos tales como: periodos cortos para cursos, los créditos totales del programa y la falta de pertinencia en el tiempo que se requiere invertir en el curso, que hace referencia al exceso de actividades, se incluyeron en la subcategoría diseño curricular no pertinente a una modalidad en línea.

De la misma forma, se agrega un elemento referente a la ausencia de procesos flexibles en la evaluación como es ser muy estricto en las fechas de entrega. Por último, la mención sobre el hecho de no considerar diferentes estilos de aprendizaje en actividades se agrupó en una subcategoría denominada falta de experiencia de maestros en diseño de cursos en línea.

En suma, desde la perspectiva de los maestros las subcategorías referidas a decisiones curriculares que influyen en la decisión de continuar los estudios en línea

son las siguientes: diseño de la interacción, diseño instruccional significativo, diseño curricular pertinente a una modalidad en línea y competencias docentes para el diseño de cursos en línea.

Por su parte, las subcategorías que influyen en la decisión de desistir son: inapropiado diseño de los espacios de interacción, deficiencias en el diseño instruccional significativo, diseño curricular no pertinentes a una modalidad en línea y falta de competencias docentes para el diseño de cursos en línea. Lo anterior se puede observar en la Tabla C4ADT5.

Tabla **C4ADT5**
Subcategorías según maestros referidas a decisiones curriculares que influyen en continuar/desistir.

Criterios que Influyen en continuar	Criterios que influyen en desistir
Diseño de los espacios de interacción	Inapropiado diseño de los espacios de interacción
Diseño instruccional significativo	Deficiencias en el diseño instruccional significativo
Diseño curricular pertinente a una modalidad en línea	Diseño curricular no pertinente a una modalidad en línea
Competencias docentes para el diseño de cursos en línea	Falta de competencias docentes para el diseño de cursos en línea

Es interesante observar que las subcategorías en sí mismas son iguales e influyen tanto para continuar como para desistir, la diferencia radica en la connotación positiva o negativa de la expresión.

Además, se destaca que las subcategorías identificadas por parte de los maestros tienen un matiz orientado a las acciones de forma y fondo en los escenarios de aprendizaje del proceso formativo como se puede observar en la Tabla C4ADT6.

Tabla C4ADT6
Definición de subcategorías referidas a decisiones curriculares

Subcategorías	Definición	Elementos relacionados
Decisiones curriculares		
Diseño de la interacción	Se refiere a decisiones pedagógicas y tecnológicas sobre la configuración de la comunicación intencionada entre docente -alumno y alumno-alumno para actividades curriculares y no curriculares que forman parte del proceso educativo.	<ul style="list-style-type: none"> - Diseñar actividades de interacción alumno tutor - Preparar clases activas - Espacios para clases sincrónicas
Diseño instruccional significativo	Es el conjunto de decisiones relativas al proceso de arquitectura y construcción de las experiencias de aprendizaje para alcanzar los objetivos de un curso específico en el contexto de una modalidad de estudios en línea.	<ul style="list-style-type: none"> - Instrucciones claras en actividades - Actividades aplicadas a realidad de alumno - Contenidos basados en realidades actuales - Banco de productos de aprendizaje para consulta - Calendario de actividades claro - Flexibilidad en la agenda de entregas
Competencias docentes para el diseño de cursos en línea	Incluye decisiones sobre el manejo de modelos de diseño instruccional, estrategias pedagógicas y herramientas tecnológicas en el contexto de cursos en línea.	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencia del maestro en diseño de cursos - Experiencia del maestro en estrategias pedagógicas - La experiencia profesional del maestro - El nivel de conocimiento del maestro
Diseño curricular pertinente a una modalidad en línea	Se refiere a decisiones sobre la configuración de un plan de estudios pertinente para un programa académico, considerando el perfil del alumno no tradicional en el contexto de una modalidad de estudios en línea.	<ul style="list-style-type: none"> - Los periodos de duración de los cursos - La carga crediticia por materia materias - La carga crediticia total del programa - Los reglamentos - El tiempo que tomará terminar el plan de estudios por los créditos totales - Procesos de evaluación flexibles

Categorías referidas a interacciones con enfoque afectivo desde la perspectiva del maestro

El proceso para analizar la perspectiva de los maestros sobre la interacción con enfoque afectivo fue similar al que se describió en la sección anterior. Se revisaron y compararon segmentos de contenido para elaborar conceptualizaciones analíticas que expresan críticas en la experiencia de los participantes, como se puede ver en las tablas C4ADT7 y C4ADT8.

Tabla C4ADT7

Conceptualizaciones referidas a interacciones con enfoque afectivo que influyen en continuar con los estudios.

Conceptualizaciones a partir de las respuestas de maestros tutores	
Conocer al estudiante	Actividades aplicadas a realidad de alumno
Mas clases sincrónicas	Motivación maestro alumno
Flexibilidad de entrega de actividades	Generar vínculos de amistad
Interés en alumnos	Realimentación oportuna del maestro
Entendimiento del perfil del alumno	Involucramiento del maestro en actividades
Comunicación constante con el alumno	Asesoría personalizada
Conversaciones extra clase	Calidad de contenidos
Compartir experiencias profesionales	Asuntos financieros

Tabla C4ADT8

Conceptualizaciones referidas a interacciones con enfoque afectivo que influyen en desistir con los estudios.

Conceptualizaciones a partir de las respuestas de maestros tutores	
No mostrar interés por alumno	Carga académica saturada del docente
Asuntos financieros	Carga académica exigente del alumno
No hay conversación extra clase	Falta de profesionalismo del profesor
Contenidos no relacionados con la realidad	No hay comunicación constante
Poco tiempo disponible para cumplir compromisos académicos	No aprovechar las clases sincrónicas
Calendarios rígidos	Falta de convivencia con compañeros
No hay realimentación oportuna del maestro	Poca participación de alumnos
No hay atención personalizada	Exceso tareas asignadas
No hay motivación del maestro	Desconocimiento del perfil del alumno no tradicional

Posteriormente, se identificaron aquellas expresiones que no responden a la pregunta planteada sobre interacciones con enfoque afectivo que influyen en la decisión de continuar. En este proceso, se encontró que los criterios como más clases sincrónicas, actividades aplicadas a realidad de alumno y asuntos financieros, son expresiones referidas a otras categorías, por lo tanto, se decidió reubicarlas.

De la misma manera, para la pregunta sobre interacciones con enfoque afectivo que influyen en la decisión de desistir, se identificaron las expresiones que no responden al cuestionamiento. En este proceso, se encontró que los criterios como: asuntos financieros, contenidos no relacionados con la realidad y exceso de tareas asignadas, son expresiones referidas a otras categorías, por lo tanto, se decidió reubicarlas.

Enseguida, se definieron cuatro subcategorías que permitieron globalizar las categorizaciones referidas a interacciones que influyen en continuar los estudios, como se puede observar en la Tabla C4ADT9.

Tabla C4ADT9

Subcategorías referidas a interacciones con enfoque afectivo que influyen en continuar.

Subcategorías globalizadoras

Compromiso con el proyecto educativo

[Involucramiento del maestro en actividades](#)

Personalización del aprendizaje

[Conocer al estudiante](#)

[Flexibilidad en entrega de actividades](#)

[Asesoría personalizada](#)

[Realimentación oportuna del maestro](#)

Conexión afectiva

[Interés en alumnos](#)

[Comunicación constante con el alumno](#)

[Conversaciones extra clase](#)

[Compartir experiencias profesionales](#)

[Motivación maestro alumno](#)

[Generar vínculos de amistad](#)

Gestión de implementación de la interacción

[Entendimiento del perfil del alumno](#)

La expresión que hace referencia al involucramiento del maestro en actividades se incluyó en la subcategoría compromiso con el proyecto educativo.

También, se identificaron menciones relacionadas con la personalización del aprendizaje, tales como: conocer al estudiante, flexibilidad en entrega de actividades, asesoría personalizada y realimentación oportuna del maestro. Así como expresiones que hacen referencia a la conexión afectiva, entre las que se encuentran: interés en alumnos, comunicación constante con el alumno, conversaciones extra clase, compartir experiencias profesionales, motivación maestro alumno y generar vínculos de amistad. Finalmente, la expresión sobre el entendimiento del perfil del alumno se incluyó en la subcategoría gestión de implementación de la interacción.

Por otro lado, se establecieron cuatro subcategorías para criterios referidos a interacciones con enfoque afectivo que influyen en la decisión de desistir de los estudios, tal como se muestra en la Tabla C4ADT10.

Tabla C4ADT10

Criterios referidos a la interacción que influyen en la decisión de desistir en los estudios

Criterios según maestros tutores

Ausencia compromiso con el proyecto educativo

Poco tiempo disponible para cumplir compromisos académicos

Poca participación de alumnos

Ausencia de personalización del aprendizaje

Calendarios rígidos

No hay atención personalizada

Realimentación oportuna del maestro

Pobre conexión afectiva

No mostrar interés por alumno

Escaza conversación extra clase

Poca motivación del maestro

No hay comunicación constante

Falta de convivencia con compañeros

No hay buen manejo de clases sincrónicas

Falta de preparación profesional del profesor

Fallas en gestión de implementación de la interacción

Las expresiones como: poco tiempo disponible para cumplir compromisos académicos y poca participación de alumnos, se incluyeron en la subcategoría ausencia de compromiso con el proyecto educativo.

De la misma forma, las expresiones como: calendarios rígidos, no hay atención personalizada y no hay realimentación oportuna del maestro, se incluyeron en la subcategoría personalización del aprendizaje.

Además, las expresiones tales como: no se muestra interés por el alumno, escasa conversación extra clase, poca motivación del maestro, no hay comunicación constante, falta de convivencia con compañeros, no hay buen manejo de clases sincrónicas y falta de preparación profesional del profesor, se agruparon en una subcategoría denominada pobre conexión afectiva.

Por su parte, las expresiones como: carga académica saturada asignada al docente, carga académica exigente asignada al alumno y desconocimiento del perfil del alumno no tradicional, se agruparon en la subcategoría fallas en la gestión de la interacción.

En síntesis, las subcategorías referidas a interacciones con enfoque afectivo que influyen en la decisión de continuar los estudios en línea son las siguientes: compromiso con el proyecto educativo, personalización del aprendizaje, conexión afectiva y gestión de implementación de la interacción.

Por su parte, las subcategorías que influyen en la decisión de desistir son: ausencia de compromiso con el proyecto educativo, ausencia de personalización del aprendizaje, pobre conexión afectiva y fallas en gestión de implementación de la interacción, como se muestra en la Tabla C4ADT11.

Tabla C4ADT11

Subcategorías según maestros referidas a interacciones que influyen en continuar/desistir.

Criterios que Influyen en continuar	Criterios que influyen en desistir
Compromiso con el proyecto educativo	Ausencia de compromiso con el proyecto educativo
Personalización del aprendizaje	Ausencia de personalización del aprendizaje
Conexión afectiva	Pobre conexión afectiva
Gestión de implementación de la interacción	Fallas en gestión de implementación de la interacción

De igual manera, se observa que las subcategorías en sí mismas son iguales e influyen tanto para continuar como para desistir, la diferencia radica en la connotación positiva o negativa de la expresión.

En el caso de las interacciones con enfoque afectivo, se destaca que las acciones señaladas por parte de los maestros agrupadas en las subcategorías identificadas tienen orientación mayormente hacia las interacciones en el proceso de aprendizaje, como se puede observar en la Tabla C4ADT12, en la cual se presenta una definición conceptual de cada subcategoría a partir de las respuestas de los participantes del estudio, además, se incluye un resumen como referencia

Tabla C4ADT12

Definición de subcategorías referidas a interacciones con enfoque afectivo.

Subcategorías	Definición	Elementos relacionados
Interacciones con enfoque afectivo		

Compromiso con el proyecto educativo	Se refiere a las intenciones e involucramiento de la comunidad universitaria que estimulan la motivación individual y grupal, para alcanzar por parte de los alumnos y otorgar en el caso de la institución educativa un grado universitario.	<ul style="list-style-type: none"> - Autorregulación del alumno en el manejo del tiempo - Involucramiento de maestros en el proceso de aprendizaje
Personalización del aprendizaje	Acciones relativas al manejo de estrategias y herramientas tecnológicas para ajustar el proceso de aprendizaje a las necesidades y habilidades de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Contacto personal maestro alumno - Atención personalizada - Disponibilidad del maestro para atender preguntas - Realimentación oportuna del maestro
Conexión afectiva	Acciones relativas al manejo de estrategias y herramientas tecnológicas para crear un ambiente que estimule la comunicación y un clima afectivo entre alumno – profesor y alumno – compañeros.	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación constante - Interés en los alumnos - Generar vínculo de amistad - Buen manejo de herramientas tecnológicas
Gestión de la interacción en servicios de apoyo	Se refiere a la puesta en marcha de procesos de interacción intencionada que generen valor a la experiencia formativa del estudiante.	<ul style="list-style-type: none"> - Carga académica asignada al docente - Carga académica asignada al alumno - Entendimiento del perfil del alumno no tradicional

REFERENCIAS

- Acosta Silva, A. (2013). Políticas, actores y decisiones en las universidades públicas en México: Un enfoque institucional. *Revista de la educación superior*, 42(165), 83-100.
- Adidam, P. T., Bingi, R. P. y Sindhav, B. (2011). Building relationships between business schools and students: an empirical investigation into student retention. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 1(11).
<https://doi.org/10.19030/tlc.v1i11.2006>
- Adler, P., du Gay, P., Morgan, G., Reed, M., Seidl, D., y Mormann, H. (2014). Niklas Luhmann as organization theorist. En P. Adler, P. du Gay, G. Morgan, y M. Reed (Eds.). *The Oxford handbook of sociology, social theory, and organization studies*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199671083.013.0007>
- Aguilar-Raab, C., Grevenstein, D. y Schweitzer, J. (2015). Measuring social relationships in different social systems: The construction and validation of the evaluation of social systems (EVOS) scale. *PLOS ONE*, 10(7), e0133442.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0133442>
- Albrahim, F. A. (2020). Online teaching skills and competencies. *The Turkish On-line Journal of Educational Technology*, 19(1),12.
- Alli, N., Rajan, R. y Ratliff, G. (2016). How personalized learning unlocks student success. *EDUCAUSE review*, 7, 12-21.
- Aljohani, O. (2016). A Comprehensive Review of the Major Studies and Theoretical Models of Student Retention in Higher Education. *Higher Education Studies*, 6(2), 1-18. <https://doi.org/10.5539/hes.v6n2p1>
- Andrade, M. S. y Alden-Rivers, B. (2019). Developing a framework for sustainable growth of flexible learning opportunities. *Higher Education Pedagogies*, 4(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/23752696.2018.1564879>
- ANUIES. (2014). *Preocupante deserción escolar en México y el mundo: Banco Mundial ANUIES*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. <http://www.anuies.mx/noticias/preocupante-desercion-escolar-en-mexico-y-el-mundo-banco-mundia>

- Arbelo-Marrero, F. y Milacci, F. (2016). A Phenomenological Investigation of the Academic Persistence of Undergraduate Hispanic Nontraditional Students at Hispanic Serving Institutions. *Journal of Hispanic Higher Education*, 15(1), 22-40. <https://doi.org/10.1177/1538192715584192>
- Arnold Cathalifaud, M. (2010). Constructivismo Sociopoiético. *Revista MAD*, (23), 1-8. <https://doi.org/10.5354/0718-0527.2010.13629>
- Arnold, M. (2003). Fundamentos del constructivismo sociopoiético. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 18.
- Arnold-Cathalifaud, M. (2008). Las Organizaciones desde la Teoría de los Sistemas Sociopoiéticos. *Cinta Moebio*, (32), 90-108. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2008000200002>
- Attinasi, L. C. (1989). Getting in: Mexican Americans' Perceptions of University Attendance and the Implications for Freshman Year Persistence. *The Journal of Higher Education*, 60(3), 247-277. <https://doi.org/10.1080/00221546.1989.11775035>
- Baeza-Rivera, M. J., Antivilo, A. y Rehbein, L. E. (2016). Diseño y validación de una escala de preparatividad académica para la educación superior en Chile. *Formación universitaria*, 9(4), 63-74. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000400008>
- Barrón, H. S. (2017). El abandono escolar en la educación virtual y la resistencia al goce del Otro. *Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia*, 5(5). <http://www.udgvirtual.udg.mx/remedied/index.php/memorias/article/view/317>
- Bautista Pérez, G., Escofet Roig, A. y López Costa, M. (2019). Diseño y validación de un instrumento para medir las dimensiones ambiental, pedagógica y digital del aula. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 24(83), 1055-1075.
- Bawa, P. (2016). Retention in Online Courses: Exploring Issues and Solutions-A Literature Review. *SAGE Open*, 6(1). <https://doi.org/10.1177/2158244015621777>
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155-187. <https://doi.org/10.1007/BF00976194>
- Bean, J. P. (1982). Conceptual models of student attrition: How theory can help the institutional researcher. *New Directions for Institutional Research*, 17-33. <https://doi.org/10.1002/ir.37019823604>

- Bean, J. P. y Metzner, B. S. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540. <https://doi.org/10.3102/00346543055004485>
- Becerra, G. (2018). La epistemología constructivista de Luhmann. Objetivos programáticos, contextos de discusión y supuestos filosóficos. *Sociológica*, 33(95), 9-38.
- Berger, J. B. y Milem, J. F. (1999). *The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. Research in Higher Education*, 40(6), 641-664. <https://doi.org/10.1023/A:1018708813711>
- Berger, J. B. (2001). Understanding the Organizational Nature of Student Persistence: Empirically-Based Recommendations for Practice. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3(1), 3-21. <https://doi.org/10.2190/3K6A-2REC-GJU5-8280>
- Berger, J., R., Blanco Ramírez, G. y. Lyons, S. (2005). Past to Present: A Historical Look at Retention. En Seidman, A. (Ed.), *College student retention: Formula for student success*. Greenwood Press.
- Blasco, J. (1992). Los Artefactos y sus proyectos. Politext.
- Braxton, J. M., Milem, J. F. y Shaw Sullivan, A. (2000). The influence of active learning on the college student departure process: Toward a revision of Tinto's theory. *The Journal of Higher Education*, 71(5), 569-590. <https://doi.org/10.2307/2649260>
- Braxton, J. M. y Mundy, M. E. (2001). Powerful Institutional Levers to Reduce College Student Departure. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3(1), 91-118. <https://doi.org/10.2190/M127-V05B-5E5J-F9LQ>
- Brunner, J. J., Labraña, J., Rodríguez-Ponce, E. y Ganga, F. (2021). Variedades de capitalismo académico: Un marco conceptual de análisis. *Education policy analysis archives*, 29, 35. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6245>
- Brunner, J. J., Miranda, D. A. (2016). *Educación superior en Iberoamérica: Informe 2016*. CINDA.
- Buchinger, E. (2012). Luhmann and the constructivist: Heritage a critical reflection. *Constructivist Foundations*, 8, 19-28.
- Bustamante, J. (2019). *College Dropout Rate [2020]: By Year + Demographics*. EducationData. <https://educationdata.org/college-dropout-rates/>
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 1-10.

- Cabrera, A. F., Nora, A. y Castaneda, M. B. (1992). The role of finance in the persistence process: A structural model. *Research in Higher Education*, 33, 571-593.
- Cabrera, A. F., Nora, A. y Castañeda, M. B. (1993). College Persistence: Structural Equations Modeling Test of an Integrated Model of Student Retention. *The Journal of Higher Education*, 64(2), 123-139. <https://doi.org/10.2307/2960026>
- Castaño, E., Gallón, S. Gómez, K. Vásquez J. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: Un estudio de caso. *Revista de Educación*, 345, 255-280.
- Castro Peralta, R. y Rodriguez Mora, J. (2016). El abandono en la educación virtual y a distancia: El caso de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, Colombia. *Congresos CLABES*.
- Chan Nuñez, M. E. (2004). Tendencias en el diseño educativo para entornos de aprendizaje digitales. *Revista Digital Universitaria* 5(10), 2-26.
- Cidral, W. A., Oliveira, T., Di Felice, M. y Aparicio, M. (2018). E-learning success determinants: Brazilian empirical study. *Computers & Education*, 122, 273-290. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.12.001>
- Cooperman, L. (2014). From elite to mass to universal higher education: from distance to open education. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(1). <https://doi.org/10.5944/ried.17.1.11576>
- Crosling, G., Heagney, M. y Thomas, L. (2009). Improving student retention in higher education, Improving Teaching and Learning. *Australian Universities Review*, 51(2), 9-18.
- Davidson, W. B., Beck, H. P. y Milligan, M. (2009). The college persistence questionnaire: Development and validation of an instrument that predicts student attrition. *Journal of College Student Development*, 50(4), 373-390. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0079>
- Day, C., Gu, Q. y Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: how successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- DGESUI. (2018). *Estadísticas Básicas de Educación Superior | DGESUI*. <https://dgesui.ses.sep.gob.mx/indicadores/estadisticas-basicas-de-educacion-superior>
- Dixson, M. D. (2015). Measuring student engagement in the online course: the online student engagement scale (OSE). *Online Learning*, 19(4), 1-15. <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v19i4.561>

- Estay Niculcar, C. A. (2007). *Rigor y relevancia, perspectivas filosóficas y gestión de proyectos de Investigación-Acción en Sistemas de Información* [Tesis de Doctorado]. Universitat Internacional de Catalunya. <http://www.tdx.cat/handle/10803/9335>
- Ethington, C. A. (1990). A Psychological Model of Student Persistence. *Research in Higher Education*, 31(3), 279-293.
- Farhan, B. Y. (2019). Managerial decisions to enhance student/customer retention: the case of Ontario's academic institutions. *Interchange*, 50(2), 155-174. <https://doi.org/10.1007/s10780-019-09351-7>
- Fernández Fassnacht, E., (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Innovación educativa*, 17(74), 183-207.
- Fernández-Morales, K. y Vallejo-Casarín, A. (2014). La educación en línea: Una perspectiva basada en la experiencia de los países. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29, 29-39.
- Ferreira, M. M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F., y Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe. Resumen*. Grupo Banco Mundial. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1014-5>
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Addison-Wesley.
- Flores Guerrero, K. y López de la Madrid, M. C. (2019). Evaluación de cursos en línea desde la perspectiva del estudiante: Un análisis de métodos mixtos. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 92-114. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.813>
- Foss, K. A., Foss, S. K., Paynton, S. y Hahn, L. (2014). Increasing college retention with a personalized system of instruction: A case study. *Journal of Case Studies in Education*, 1-20. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1060611>
- García-Peñalvo, F. J. y Seoane Pardo, A. M. (2015). *Una revisión actualizada del concepto de eLearning. Décimo Aniversario. Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(1), 119. <https://doi.org/10.14201/eks2015161119144>
- Gekoski, N. y Schwartz, S. (1961). Student Mortality and Related Factors. *The Journal of Educational Research*, 54(5), 192-194. <https://doi.org/10.1080/00220671.1961.10882710>
- Gómez-Rey, P., Barbera, E. y Fernández-Navarro, F. (2016). Measuring teachers and learners' perceptions of the quality of their online learning experience. *Distance Education*, 37(2), 146-163. DOI:10.1080/01587919.2016.1184396

- González Oquendo, L. J. (2007). *La teoría de sistemas sociales de Niklas Luhmann: Diccionario de términos*. Universidad de Zulia.
- Habley, W. R., Bloom, J. L. y Robbins, S. B. (2012). *Increasing persistence: Research-based strategies for college student success*. Jossey-Bass.
- Haras, C., Taylor, S. C. y Sorcinelli, M. D. (2017). *Institutional commitment to teaching excellence: American Council on Education*. American Council on Education.
- Hart, C. (2014). Development of a persistence scale for online education in nursing. *Nursing Education Perspectives*, 35(3), 150-156. <https://doi.org/10.5480/12-993.1>
- Hernández, G. C. y Alarcón Martínez, G. J. (2019). Evaluación de la satisfacción de alumnos de educación superior del Centro Universitario Sur de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. *Innovaciones de Negocios*, 15(30). <http://revistainnovaciones.uanl.mx/index.php/revin/article/view/275>
- Hernández Sampieri, Roberto., Méndez Valencia, Sergio. y Mendoza Torres, C. Paulina. (2017). *Fundamentos de investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández Sampieri, Roberto. y Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la investigación: *Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Himmel, E. (2018). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, (17), 91-108. <https://doi.org/10.31619/caledu.n17.409>
- IESALC, (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005: La metamorfosis de la educación superior*. UNESCO. www.iesalc.unesco.org.ve
- Iffert, R. E. (1957). *Retention and Withdrawal of College Students. Bulletin*, 1958, No. 1. Office of Education, US Department of Health, Education, and Welfare.
- Kaufmann, R. y Vallade, J. I. (2020). Exploring connections in the online learning environment: Student perceptions of rapport, climate, and loneliness. *Interactive Learning Environments*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1749670>
- Lee, J., Song, H.-D. y Hong, A. J. (2019). Exploring factors, and indicators for measuring students' sustainable engagement in e-learning. *Sustainability*, 11(4), 985, 1-12. <https://doi.org/10.3390/su11040985>

- Luhmann, N., Pappe, S., Erker, B., Segura, F. y Torres Nafarrate, J. (1996). *La ciencia de la sociedad*. Universidad Iberoamericana. Anthropos.
- Luhmann, N. (1998). *Complejidad y modernidad de la unidad a la diferencia*. Trotta.
- Luhmann, N. (2006). *La sociedad de la sociedad*. Universidad Iberoamericana. Herder.
- Luo, N., Zhang, Y. y Zhang, M. (2019). Retaining learners by establishing harmonious relationships in e-learning environment. *Interactive Learning Environments*, 27(1), 118-131. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1506811>
- Martínez Salvá, F. (2001). Procesos educativos en la enseñanza universitaria. *Polis. Revista Latinoamericana*, 1, 1-11.
- McNeely, J. H. (1938). *Project in Research in Universities: College Student Mortality*. *Bulletin*, 1937, No. 11. Office of Education, United States Department of the Interior.
- Munizaga Mellado, F. R., Cifuentes Orellana, M. B. y Beltrán Gabrie, A. J. (2018). Retención y abandono estudiantil en la educación superior universitaria en américa latina y el caribe: una revisión sistemática. *Education policy analysis archives*, 26, 61. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3348>
- Navarrete-Cazales, Z. y Manzanilla-Granados, H. M. (2017). *Panorama de la Educación a Distancia en México*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 65-82. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.17151/rlee.2017.13.1.4>
- OECD. (2012). How many young people graduate from tertiary education? *Education at a Glance 2013: Highlights*. https://doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-7-en
- OECD. (2017). *La educación a distancia en la educación superior en América Latina*. Estudios del Centro de Desarrollo, OECD Publishing.
- Panos, R. J., y Astin, A. W. (1968). Attrition among College Students. *American Educational Research Journal*, 5(1), 57-72. <https://doi.org/10.2307/1161701>
- Pantages, T. J. y Creedon, C. F. (1978). Studies of College Attrition: 1950-1975. *Review of Educational Research*, 48(1), 49-101. <https://doi.org/10.2307/1169909>
- Pascarella, E. T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50(4), 545-595. <https://doi.org/10.3102/00346543050004545>
- Pascarella, E. T. y Chapman, D. W. (1983). Validation of a theoretical model of college withdrawal: Interaction effects in a multi-institutional sample. *Research in Higher Education*, 19(1), 25-48. <https://doi.org/10.1007/BF00977337>

- Pascarella, E. T., Seifert, T. A. y Whitt, E. J. (2008). Effective instruction and college student persistence: Some new evidence. *New Directions for Teaching and Learning*, (115), 55-70. <https://doi.org/10.1002/tl.325>
- Paulsen, M. B. y St. John, E. P. (1997). The financial nexus between college choice and persistence. *New Directions for Institutional Research*, (95), 65-82. <https://doi.org/10.1002/ir.9504>
- Peralta Mazariego, E. R., Surdez Pérez, E.G. y García Rodríguez, J. F. (2020). Validación de modelo de medición de satisfacción estudiantil universitaria con los servicios académicos recibidos. *Revista Investigación Operacional*, 41(3), 10.
- Pérez Alcalá, M. del S. (2012). *Afectos, aprendizaje y virtualidad*. Sistema de Universidad Virtual. Universidad de Guadalajara. <http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/1882>
- Pérez Ornelas, M. I. (2019). Abandono estudiantil en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia. Un estudio diagnóstico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLIX(2), 309-340.
- Radford, A. W., Cominole, M. y Skomsvold, P. (2015). *Demographic and Enrollment Characteristics of Nontraditional Undergraduates: 2011-12*. Web Tables. NCES 2015-025. En National Center for Education Statistics. <https://eric.ed.gov/?id=ED581707>
- Rama, V. C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: Masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*, 46, 11-24.
- Ramírez Berridj, R. Guerrero, J. I. M. y Cabrero, B. G. (2014). Validación de una escala de interacción en contextos virtuales de aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/440>
- Rodríguez Mansilla, D. (2008). *Gestión organizacional: Elementos para su estudio*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Raglianti, F. (2006). Comunicación de una observación de segundo orden: ¿Cómo puede seleccionar el investigador sus herramientas? *Cinta de Moebio*, 27, 77-85.
- Ryan, J. F. (2004). The relationship between institutional expenditures and degree attainment at baccalaureate colleges. *Research in Higher Education*, 45(2), 97-114. <https://doi.org/10.1023/B:RIHE.0000015691.02545.61>

- Schwartzman, S. (2020). *Higher education in Latin America and the challenges of the 21st century*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-44263-7>
- Seidman, A. (2005). *College Student Retention*. Greenwood Press.
- SEP. (2016). *Cuarto Informe de Labores 2015-2016*. SEP. <http://www.gob.mx/publicaciones/articulos/cuarto-informe-de-labores-2015-2016-sep>
- SEP. (2019). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019*.
- Sexton, V. S. (1965). Factors Contributing to Attrition in College Populations: Twenty-Five Years of Research. *The Journal of General Psychology*, 72(2), 301-326. <https://doi.org/10.1080/00221309.1965.9710701>
- Silvio, J. (2004). *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe*. IESALC.
- Small, R. (2016). *My freshman year: What a professor learned by becoming a student*. Penguin Books.
- Sorensen, C. y Donovan, J. (2017). An examination of factors that impact the retention of online students at a for-profit university. *Online Learning*, 21(3). <https://doi.org/10.24059/olj.v21i3.935>
- Spady, W. G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2(3), 38-62. <https://doi.org/10.1007/BF02282469>
- St. John, E. P. y Asker, E. H. (2003). *Refinancing the college dream: Access, equal opportunity, and justice for taxpayers*. Johns Hopkins University Press.
- Supo, J. (2014). *Cómo validar un instrumento*. www.validaciondeinstrumentos.com
- Summerskill, J. (1962). The American college; a psychological and social interpretation of the higher learning. En Sanford. N., Adelson, J. *The American college; a psychological and social interpretation of the higher learning*. Wiley.
- Therriault, S. B. y Krivoshey, A. (2014). *College persistence indicators research review*. American Institutes for Research.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 37.
- Tinto, V. (1982). Limits of Theory and Practice in Student Attrition. *The Journal of Higher Education*, 53(6), 687-700. <https://doi.org/10.2307/1981525>
- Tinto, V. (1990). Principles of Effective Retention. *Journal of the Freshman Year Experience*, 2(1), 35-48.

- Torres Nafarrate, J. (2009). *Niklas Luhmann: La política como sistema*. Universidad Iberoamericana.
- Turpo Gebera, O. (2013). *La fractalidad de la educación virtual: Naturaleza y estructura*. XXII(42), 29-50.
- UM (2021), *Plan Institucional de Desarrollo, Compromiso educativo 21-26*. Universidad de Morelia
- UM Virtual (2017), *Modelo de aprendizaje para entornos virtuales UM*. Universidad de Morelia.
- UM Virtual (2017), *Manual de procedimientos UM Virtual*. Universidad de Morelia
- UM Virtual (2021), *Reporte estadístico de retención semestre B2020*. Universidad de Morelia.
- UM Virtual (2021), *Reporte estadístico de retención semestre A2021*. Universidad de Morelia.
- UNESCO. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe hacia la educación de calidad para todos al 2015*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002245/224559s.pdf>
- UNESCO. (2017). *Global education monitoring report 2017/18: Accountability in education: meeting our commitments*.
- Van Wart, M., Ni, A., Rose, L., McWeeney, T. y Worrell, R. (2019). A literature review and model of online teaching effectiveness integrating concerns for learning achievement, student satisfaction, faculty satisfaction, and institutional results. *PPJBR*, 10(1), 1-22.
- Ventura-Romero, J. M., Lobos-Rivera, M. E. y Gutiérrez-Quintanilla, J. R. (2019). Construcción, validación y confiabilidad de escala de medición de deserción estudiantil universitaria. *Entorno*, 67, 9-21. <https://doi.org/10.5377/entorno.v0i67.7497>
- Vu, P., Cao, V., Vu, L. y Cepero, J. (2014). Factors driving learner success in on-line professional development. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(3), 121-139. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1714>
- Weng, F., Cheong, F. y Cheong, C. (2010). Modelling is student retention in Taiwan: extending Tinto and Bean's model with self-efficacy. *Innovation in Teaching*

and Learning in Information and Computer Sciences, 9(2), 1-12.
<https://doi.org/10.11120/ital.2010.09020012>

Wright, R. E. (2012). Marketing orientations and higher education: applications and implications. *Journal of Applied Business and Economics*, 13(5), 5.

Yang, J. y Huang, R. (2015). Development and validation of a scale for evaluating technology-rich classroom environment. *Journal of Computers in Education*, 2(2), 145-162. <https://doi.org/10.1007/s40692-015-0029-y>

Zubieta García, J. y Rama Vitale, C. (2015). *La Educación a distancia en México: Una nueva realidad universitaria*. UNAM.