



**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE ECONOMÍA**

**CENTRO DE ESTUDIOS DEL DESARROLLO ECONÓMICO Y
SOCIAL**

“Percepción de la calidad educativa en la modalidad virtual forzada por la pandemia COVID-19 en México: Caso de dos posgrados CONACYT, experiencias, retos y oportunidades”

**PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DESARROLLO ECONÓMICO Y
COOPERACIÓN INTERNACIONAL.**

PRESENTA:

Abigail Rosas Morrugares

DIRECTOR DE TESIS

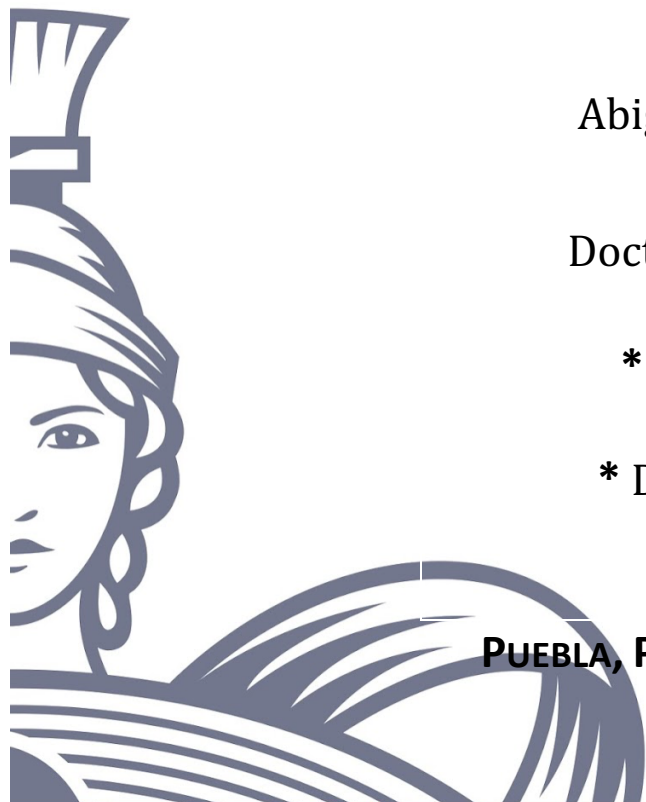
Doctor Julián Paz Calderón

COMITÉ TUTORIAL:

* Doctora Yannet Paz
Calderón

* Doctor Pedro Macario
García Caudillo.

PUEBLA, PUE. DICIEMBRE 2022



BUAP

Facultad de
Economía

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN	4
ABSTRACT	4
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1	8
CAPÍTULO 1. PANORAMA DE LA EDUCACIÓN EN EL POSGRADO	8
1.1 CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN A NIVEL GLOBAL DURANTE EL COVID-19	8
1.1.1 Nivel nacional	9
1.2 EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL EN MÉXICO A NIVEL POSGRADO	10
1.3 SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANO	12
1.4 POSGRADOS CONACYT	15
1.4.1 Origen de la Maestría en Desarrollo Económico y Cooperación Internacional de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	19
1.4.2 Conociendo la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Baja California.	20
1.5 EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN EL POSGRADO	21
CAPÍTULO 2	29
CAPÍTULO 2. CALIDAD Y PRINCIPALES RETOS DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL	29
2.1 ¿CÓMO MEDIR LA CALIDAD EDUCATIVA?	29
2.2 EDUCACIÓN VIRTUAL	32
2.3 CALIDAD DEL APRENDIZAJE EN ENTORNOS VIRTUALES	35
2.4 POBLACIÓN ESTUDIANTIL DE POSGRADO EN LA MODALIDAD VIRTUAL (ANTES Y DESPUÉS DE LA PANDEMIA EN MÉXICO)	41
2.5 POSGRADOS CONACYT FORZADOS A MODALIDAD VIRTUAL DURANTE PANDEMIA .	42
2.6 PRINCIPALES PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE EN LA MODALIDAD VIRTUAL	44
2.6.1 Brecha digital	46
2.6.2 Deserción escolar durante pandemia	52
2.6.3 Falta de capacitación docente	59
CAPÍTULO 3	62
CAPÍTULO 3. ESTUDIO DE CASO DE DOS POSGRADOS CONACYT, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	62
3.1 METODOLOGÍA	62
3.1.1 Enfoque investigativo	63
3.1.2 Informe de aplicación de pruebas y población encuestada	65

3.2 EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE EN LA MODALIDAD VIRTUAL DE LA MAESTRÍA EN DESARROLLO ECONÓMICO Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL BUAP	66
3.2.1 Percepción estudiantil de la maestría en desarrollo económico BUAP por dimensiones (desde enfoque cuantitativo)	66
3.2.2 Percepción estudiantil de la maestría en desarrollo económico de la BUAP (desde enfoque cualitativo)	80
3.2.3 Percepción docente de la maestría en desarrollo económico BUAP por dimensiones (desde enfoque cuantitativo)	82
3.2.4 Percepción docente de la maestría en desarrollo económico de la BUAP (desde enfoque cualitativo)	91
3.3 EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE EN LA MODALIDAD VIRTUAL DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UABC.....	93
3.3.1 Percepción estudiantil de la maestría en educación UABC por dimensiones (desde enfoque cuantitativo)	93
3.3.2 Percepción estudiantil de la maestría en educación de la UABC por dimensiones (desde enfoque cualitativo)	107
3.3.3 Percepción docente de la maestría en educación de la UABC por dimensiones (desde enfoque cuantitativo)	110
3.3.4 Percepción docente de la maestría en educación de la UABC (desde enfoque cualitativo)	119
3.4 COMPARACIÓN DE APRENDIZAJES ENTRE LAS MAESTRÍAS.....	121
3.5 RETOS, ANÁLISIS E IMPACTO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN EL NIVEL DE MAESTRÍA EN BUAP Y UABC.....	124
CONCLUSIONES, PROPUESTAS Y APORTACIONES	126
BIBLIOGRAFÍA	129
APÉNDICES O ANEXOS	134

RESUMEN

Los estudiantes de dos posgrados CONACYT, han tenido distintas experiencias de aprendizaje ante la contingencia COVID-19, en este trabajo de investigación, se muestran los principales problemas a los que se tuvieron que enfrentar y como fue su proceso de aprendizaje, se muestran sus principales diferencias a través de las percepciones de los estudiantes y los docentes, recolectadas a través de dos cuestionarios realizados por medio de google forms, a los estudiantes y los docentes de ambos posgrados. Dichos cuestionarios pasaron por la prueba de validación realizada por 4 expertos en el tema, y se utilizó una metodología mixta, para el método cuantitativo se aplicó un cuestionario con 57 ítems con una única respuesta en escala Likert para los estudiantes y otro cuestionario con 21 ítems para los docentes, en cuanto a la metodología cualitativa utilizada, se agregaron en el mismo cuestionario 3 ítems con preguntas abiertas para los estudiantes y 3 ítems con preguntas abiertas para los docentes, se aplicó un análisis de confiabilidad obteniendo un alfa de Cronbach bastante bueno de .945. Al concluir el estudio se encontró una diferencia significativa entre ambos posgrados y se enumeraron las principales ventajas y desventajas de este formato virtual utilizado, encontrando que se deben utilizar más recursos didácticos online para mejorar el aprendizaje, y que una capacitación más sólida en el uso de las tecnologías de la información podría haber mejorado la experiencia.

Palabras clave

Posgrados, Covid-19, experiencias de aprendizaje, percepción de calidad, tecnologías de la información, educación virtual.

ABSTRACT

The students of two CONACYT postgraduate programs have had different learning experiences in the COVID-19 contingency, in this research work, the main problems they had to face and how was their learning process, their main differences are shown through the perceptions of students and teachers, collected through two questionnaires made through google forms, to students and teachers of both postgraduate programs, these questionnaires went through the validation test conducted by 4 experts on the subject, and a mixed methodology was used, for the quantitative method a questionnaire was applied with 57 items with a single response on a Likert scale for students and another questionnaire with 21 items for teachers, as for the qualitative methodology used, 3 items with open questions for students and 3 items with open questions for teachers were added in the same questionnaire, a reliability analysis was applied obtaining a fairly good Cronbach's alpha of .945. At the conclusion of the study, a significant difference was found between both graduate programs and the main advantages and disadvantages of the virtual format used were listed, finding that more online didactic resources should be used to improve

learning, and that more solid training in the use of information technologies could have improved the experience.

KEYWORDS

Postgraduate, Covid-19, learning experiences, quality perception, information technologies, virtual education.

INTRODUCCIÓN

Actualmente en México y en el mundo se viven los estragos que ha dejado la pandemia Covid-19, que inició en Wuhan, China. Los procesos globales de desarrollo de los que formamos parte no están exentos de sus consecuencias. Este virus ha dejado al descubierto los problemas ya existentes en Latinoamérica y el mundo, donde los sistemas educativos han sido deteriorados por las políticas neoliberales implementadas en todo el mundo desde la década de los 80'.

Desde hace años ha sido un reto aplicar parámetros para medir la calidad de la educación y buscar mejorarla. Este reto se suma a las implicaciones que ha traído la pandemia para este sector, miles de estudiantes fueron forzados a tomar clases de manera virtual, lo cual significó un cambio en las dinámicas del aprendizaje.

En el caso de los posgrados la cuestión no es diferente. Miles de estudiantes de nivel maestría y doctorado se han visto obligados a cambiar al formato virtual de aprendizaje, y esto ha traído múltiples consecuencias en la calidad de la educación recibida. Cada universidad y centro de estudios tuvo experiencias de aprendizaje diversas, y por tanto la calidad obtenida en las clases virtuales fue diferente.

La brecha digital se hizo patente, ya que no todos tuvieron el mismo nivel de acceso a las plataformas digitales, y no todos los docentes tenían una capacitación sólida en las tecnologías de la información. Aunado a esto, muchos alumnos tuvieron que regresar a su lugar de origen, en donde la calidad de las conexiones a internet limitó su aprendizaje.

Los posgrados del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) no son la excepción, puesto que la modalidad presencial también se vio afectada, ya que muchos de ellos cuentan con un programa práctico, con salidas de campo y asistencia a laboratorios que no se pudieron realizar debido al confinamiento, repercutiendo en el aprendizaje y las habilidades adquiridas.

Este trabajo pretende mostrar los desafíos y problemas a los que se enfrentan los estudiantes a nivel posgrado en México, centrándose en la evaluación de la calidad de las clases virtuales que tuvieron los estudiantes de dos posgrados CONACYT a nivel maestría, a través de una serie de encuestas con preguntas en escala Likert donde se pretende evaluar la calidad de las clases virtuales en los estudiantes de la Maestría en Desarrollo Económico y Cooperación

Internacional de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (generación 2020-2022) y los estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Baja California (generación 2021-2023).

Así mismo se aplicó una encuesta a los docentes de ambos posgrados para medir su capacitación en el uso de las tecnologías de la información.

Este análisis abarca el período de otoño 2021 que es donde ambos posgrados coinciden y en donde más impacto tuvo la pandemia en sus aprendizajes.

CAPÍTULO 1

CAPÍTULO 1. PANORAMA DE LA EDUCACIÓN EN EL POSGRADO

1.1 CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN A NIVEL GLOBAL DURANTE EL COVID-19

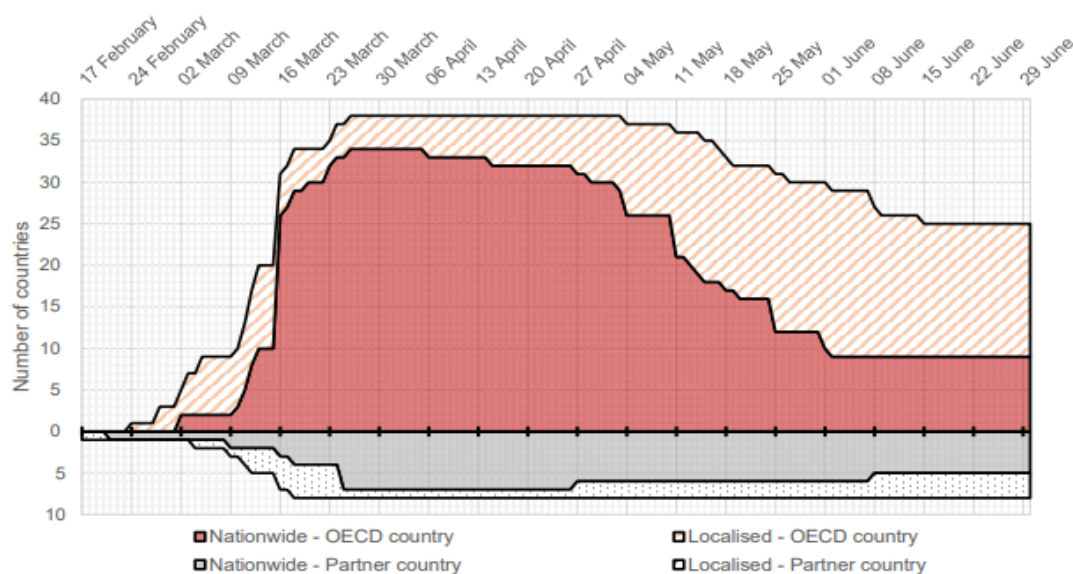
Mucho se sabe acerca de las afectaciones traídas por la pandemia de COVID-19 para los distintos ámbitos en los que la sociedad se desarrolla, no obstante, uno de los menos preparados y que, por ello mostró repercusiones radicales, fue el ámbito educativo. Para comenzar a contextualizar el impacto de la pandemia en los centros educativos tenemos la gráfica 1.1.

En dicha gráfica se puede apreciar cómo desde el inicio de la pandemia la mayoría de los países cerró sus centros educativos, trasladando todo tipo de actividades al formato virtual, afectando a millones de estudiantes alrededor del mundo.

Gráfica 1.1

Número de Países con Cierre de Escuelas Debido al COVID-19

Los datos cubren el periodo entre el 17 de febrero de 2020 y el 30 de junio de 2020



Fuente: UNESCO (2020) *Education and Glace*.

El informe, titulado *El estado de la crisis educativa mundial: un camino hacia la recuperación* (2021), mostró que la proporción de niños que viven en situación de pobreza de aprendizajes en países de ingresos bajos y medianos era de aproximadamente 53%, pero podría alcanzar el 70% debido al cierre prolongado de las escuelas y a la carencia de eficacia del aprendizaje a distancia para garantizar la continuidad integral del aprendizaje durante estos cierres.

Saavedra (2021), director de Educación del Banco Mundial (BM), recalcó que existe una gran heterogeneidad entre los países según las materias que cursan, el nivel socioeconómico de los educandos, el género y el grado.

1.1.1 Nivel nacional

Así, ante el panorama global, es preciso desarrollar, como punto clave, la realidad educativa a la que se enfrenta México, debido a las consecuencias tanto en los sistemas de educación como en los cambios del formato de enseñanza.

Por ejemplo, los resultados en dos estados de México, en educación básica, revelan pérdidas de aprendizaje significativas en lectura y matemáticas para los educandos de 10 a 15 años. Las pérdidas de aprendizaje estimadas fueron mayores en matemáticas que en lectura, y afectaron de manera desproporcionada a los educandos más jóvenes, a los que provienen de hogares con bajos ingresos y a las niñas.

Ya que, los efectos en el aprendizaje y la enseñanza recayeron no solo en participantes del sector educativo, como docentes o directores, sino directamente en alumnos y sus tutores, quienes de una forma imprevista debieron tomar el papel de enseñante, afrontando la falta de recursos tanto materiales como de formación. Salvo algunas excepciones, las tendencias generales de los datos emergentes en todo el mundo coinciden con los resultados vistos en México, lo que sugiere que la crisis ha exacerbado las desigualdades en materia de educación.

Datos publicados por el Informe de seguimiento de la educación en el mundo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) muestran que, incluso antes de la crisis del COVID-19, sólo uno de cada cinco países demostraba un fuerte compromiso con la equidad en la educación a través de sus mecanismos de financiación y hay pocos indicios de que exista una fuerte preocupación acerca de esta en las respuestas frente al COVID-19.

Sin embargo, siendo más específicos, a pesar de formar parte de un grado de educación superior, investigadores y universitarios presentaron daños colaterales al igual que los grados educativos que a menudo se exponen, como bien enuncia Ruiz Cuéllar, “en todos los niveles educativos quienes hacemos labores de docencia, investigación o gestión académica nos hemos visto inmersos de forma súbita en escenarios enteramente virtuales que, aún con cierta experiencia en la materia, desafían nuestra capacidad de adaptación” (2020).

1.2 EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL EN MÉXICO A NIVEL POSGRADO

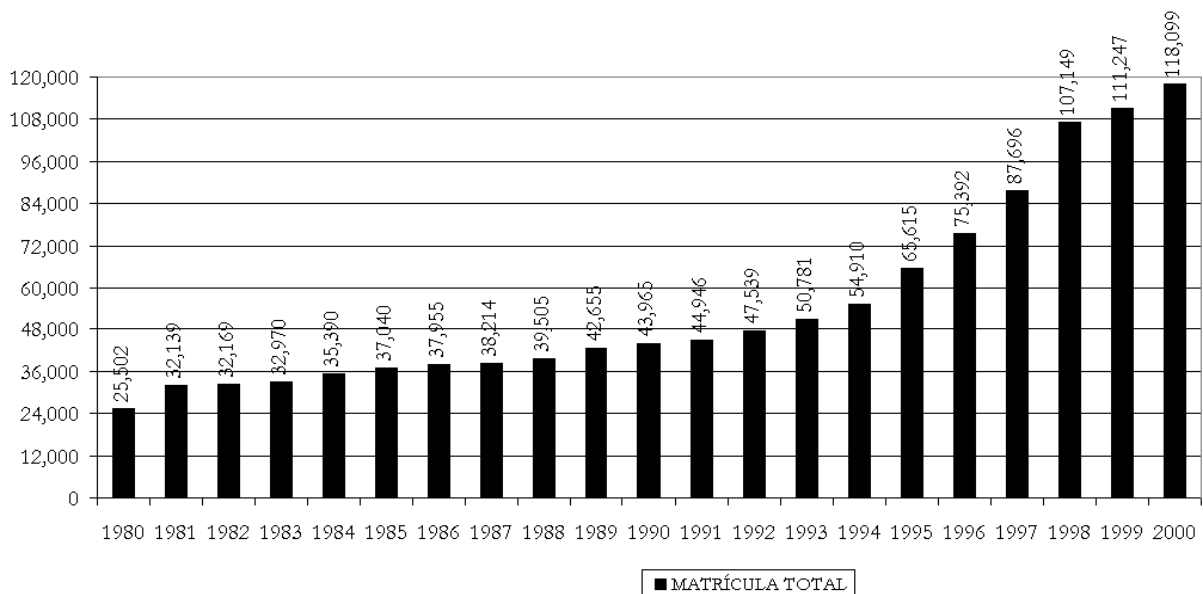
Para tener un panorama más amplio de la situación que han vivido los estudiantes de posgrado, es importante saber cómo ha evolucionado esta matrícula a través del tiempo y qué tipos de cambios se han atravesado desde entonces.

Hablando específicamente de los estudios de posgrado a nivel nacional, es posible remontarse a mediados del siglo XX, ya que, “para el caso de América Latina se puede tomar a México como un referente de los inicios del posgrado, esto sucedió en la Universidad Nacional Autónoma de México cerca de 1945” (García, 2018). A partir de lograr formalizar los posgrados, se observó un crecimiento constante en la matriculación, a través de los años dentro de los distintos programas activos, siendo posible esto, gracias a la amplitud que mostraba desde ese entonces el sistema de educación.

Como se mencionó, fue desde 1945, que la educación superior presentó un notable proceso de crecimiento, pero a partir de 1980 es posible observar un crecimiento continuo y con cifras superiores año con año. Puesto que de las cerca de 12,000 matrículas con las que se contaba en los 70s, para 1980 ya se contaba con un poco más del doble con 25,502 matrículas, mientras que para 1985 se registra un aumento más con 37, 040 matrículas totales (Gráfica 1.2).

Gráfica 1.2

Población estudiantil del posgrado 1980-2000



Fuente: Anuario estadístico de la ANUIES (2001)

*Nota: la gráfica fue recuperada de una investigación que forma parte de las publicaciones periódicas de la ANUIES, mostrando los años en donde es notable la potencialidad de las matrículas de posgrado.

Durante la década siguiente, el crecimiento se mantuvo estable y no se mostró estancado, pero tampoco se aprecian cambios significativos. No obstante, en los 90s se observa un incremento de casi 30,000 matrículas registradas, a comparación de las cifras de 1985, sin embargo, la etapa de crecimiento más grande vendría con las décadas de 1995 al 2000 (Gráfica 1.2).

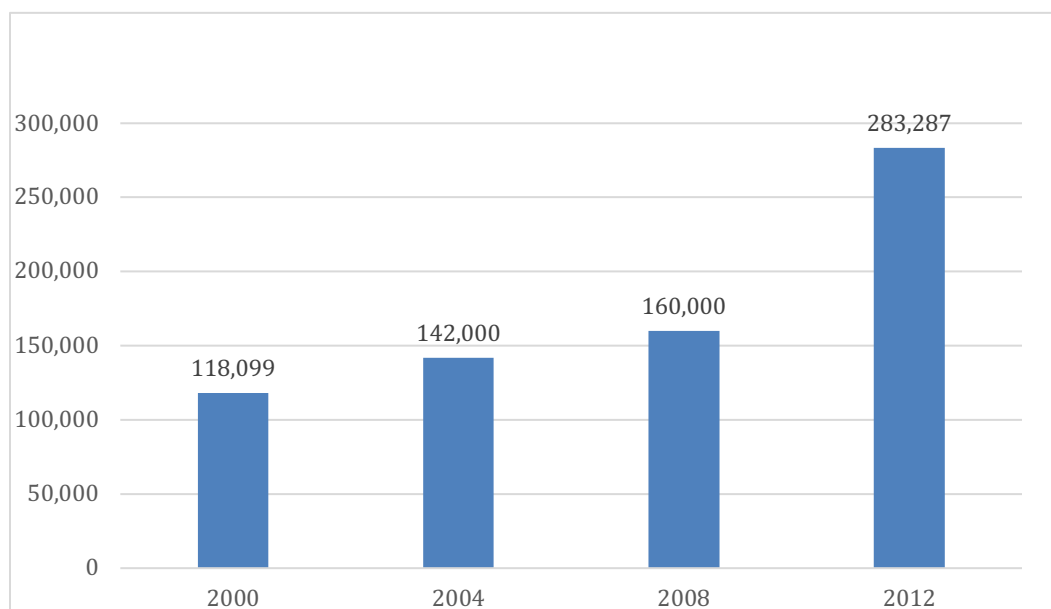
Curiosamente, este aumento constante en la matriculación que se puede observar a partir de 1995 se ve relacionado con el desarrollo e implementación del programa de becas, en especial, de las becas CONACYT, el cual se abordará en el siguiente apartado.

Asimismo, para la década del 2000- 2010 el crecimiento fue continuo, aunque no se puede decir que también fue exponencial, aún con esto, las cifras fueron en aumento hasta el 2012, tomando como referencia periodos agrupados de cada cuatro años cada uno, ya que, muestran los años en donde las cifras alcanzan diferencias entre cada una, logrando una

comparación visible (Gráfica 1.3). Lo cual se ve reflejado de igual forma, en las cifras obtenidas con los resultados de los beneficiarios de programas de becas en posgrado.

Gráfica 1.3

Matrícula nacional de posgrados en México 2000-2012



Fuente: Elaboración propia con datos de: Anuario estadístico de la ANUIES (2004-2012)

1.3 SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANO

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) 2018 el sistema de educación superior mexicano cuenta con 13 subsistemas, por lo que fácilmente se le considera como uno de los más diversos y complejos. Estos subsistemas son diferentes en cuanto a instituciones se trata, además de los programas, estructuras de gobierno, acuerdos de financiamiento, dependencias gubernamentales e intensidad investigadora y docente.

Pero, es importante mencionar que, debido a la complejidad de este sistema se han presentado diversas complicaciones, que, con el tiempo, las nuevas generaciones que buscaban ingresar a algún programa enfrentarían, ya que, para el año 2015, en los programas de

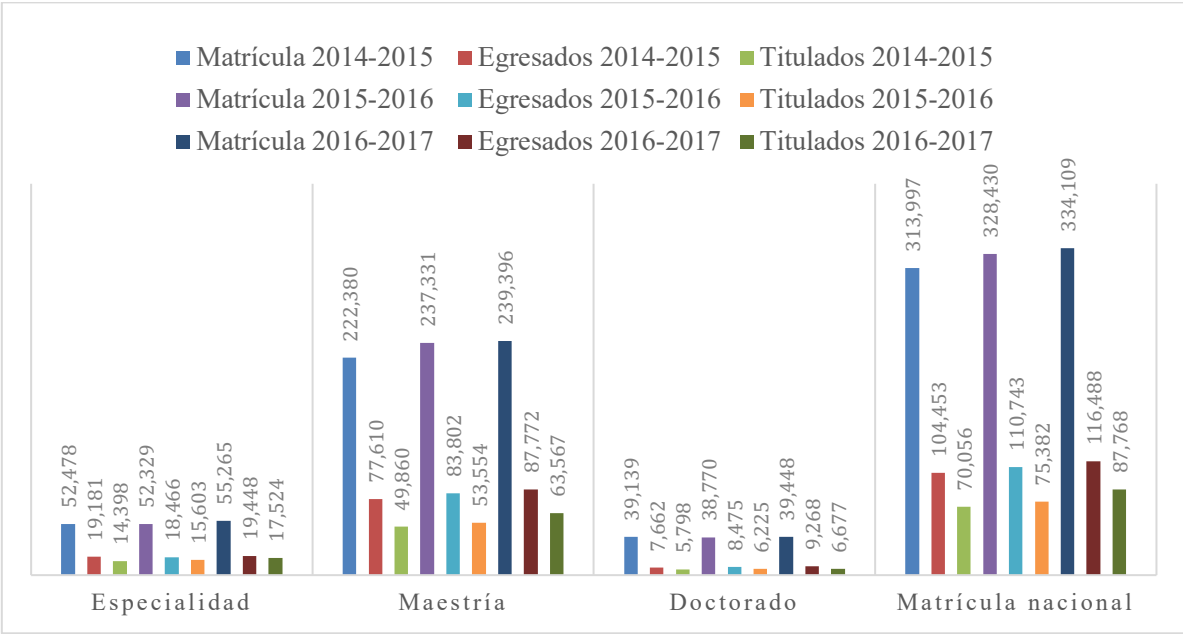
especialización y maestría se encontraban matriculados un 5.9% frente al promedio de la OCDE (2018) del 16%; y alrededor del 1% en programas de doctorado, a diferencia del promedio de la OCDE del 2.4%. Mostrando de esta manera el estado en el que se encontraba el sistema y que comenzaba a manifestarse en torno a las posibilidades de cursar algún posgrado.

A pesar de seguir registrando nuevos ingresos a los programas de estudios superiores, la cantidad de egresados no correspondía con el número de inscritos y fue justamente en el año 2018 que la OCDE aseguró que México tenía, para entonces, el porcentaje más bajo entre los países de su registro de adultos de entre 25 y 64 años que habían obtenido un título de educación superior, lo que equivalía a la cifra mínima del 17% en comparación al promedio de 37%, e incluso fue dejado atrás por otros países de Latinoamérica como Colombia, Chile, Costa Rica y Argentina, los cuales mantenían sus cifras arriba de un 20%.

Como se podrá ver en la gráfica 1.4 con lo que respecta a la información de las matrículas registradas en tres años continuos, los cuales dejan entrever una diferencia significativa entre las cifras de matrículas registradas al inicio de los programas de posgrado y las cifras de egresados y titulados, arrojando la deserción escolar como un problema nacional.

Gráfica 1.4

Cifras nacionales de ingreso y egreso 2014-2017 por nivel de estudios



Fuente: Elaboración propia con datos de: Anuario estadístico de la ANUIES (2017)

*Nota: las cifras recolectadas pertenecen a anuarios de tres distintos años, los cuales se seleccionaron al ser las cifras más completas que se encontraron durante la década del 2010 al 2020.

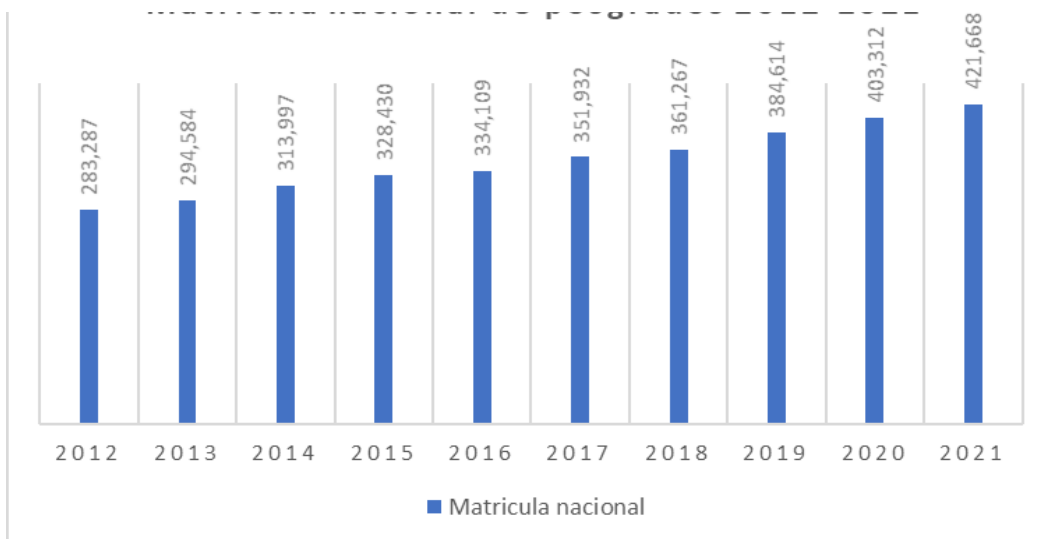
Observando a través de estos datos, la brecha que se había asentado durante estos tres años o generaciones, en las que sin duda la matriculación más grande de estudios superiores recae directamente sobre los programas de maestría, por encima de la especialidad e incluso por encima de los programas de doctorado. Además, es posible visualizar también una marcada disparidad entre los alumnos que ingresan o se inscriben a algún programa y los que concluyen su titulación.

Si bien, aunque las cifras parecieran ir en declive en cuanto a los nuevos ingresos y los egresados, los programas de posgrado se han mantenido ante los distintos cambios dentro de los sistemas de educación que les corresponde. Llegando a observar en años posteriores el aumento de ingresos con respecto a las tres generaciones pasadas que se plantearon en la gráfica 1.4.

Así, para el año 2020 estudios realizados, de acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), muestran avances notables para el desarrollo y crecimiento de los programas en estudios superiores, con cifras al alza desde 2016, en específico, para los programas de maestría a nivel nacional.

Gráfica 1.5

Matrícula nacional de posgrados 2012-2021



Fuente: elaboración propia con datos de: Anuario estadístico de la ANUIES (2021)

Observando de esta manera (Gráfica 1.5), la evolución que tuvo tanto la inscripción de matrículas, como el número de egresados y titulados, desde el estancamiento que se presencié entre los años 2015-2017 en comparación a las generaciones de 2018-2020, en donde es posible apreciar un aumento. Evocando un éxito educativo para los sistemas de educación superior, a pesar de las dificultades que se presentan justamente en 2020 con la llegada de la pandemia por COVID-19. Así, teniendo los datos anteriores, es preciso abordar los programas de calidad CONACYT.

1.4 POSGRADOS CONACYT

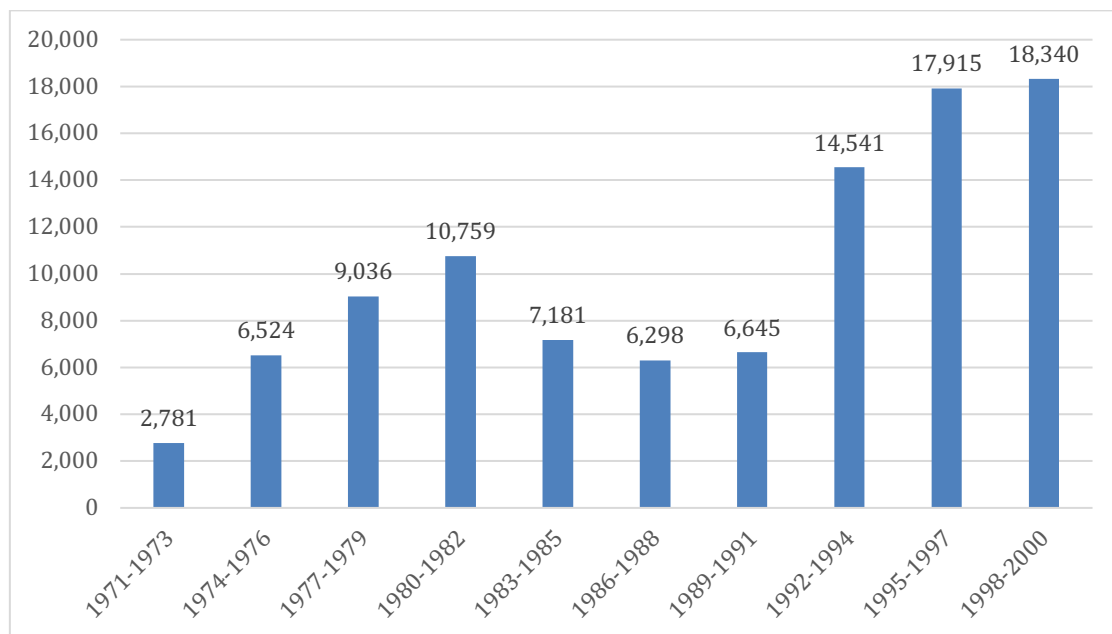
A nivel posgrado, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), creado en 1970, es el organismo público descentralizado del gobierno responsable de establecer las políticas públicas en materia de humanidades, ciencias, tecnologías e innovación de todo el país, evalúa los programas de posgrado que ofrecen instituciones de educación superior de México.

Los programas que cumplen con altos criterios de calidad son considerados como parte del Programa Nacional de Posgrados de Calidad. En la gráfica 1.6 se puede observar la aportación y crecimiento histórico de las becas desde la década de los 70s hasta el año 2000,

notando un aumento significativo sobre todo del periodo 1989-1991 a 1992-1994, cifra que se duplicó en ese año.

Gráfica 1.6

Becas CONACYT otorgadas periodo 1971-2000



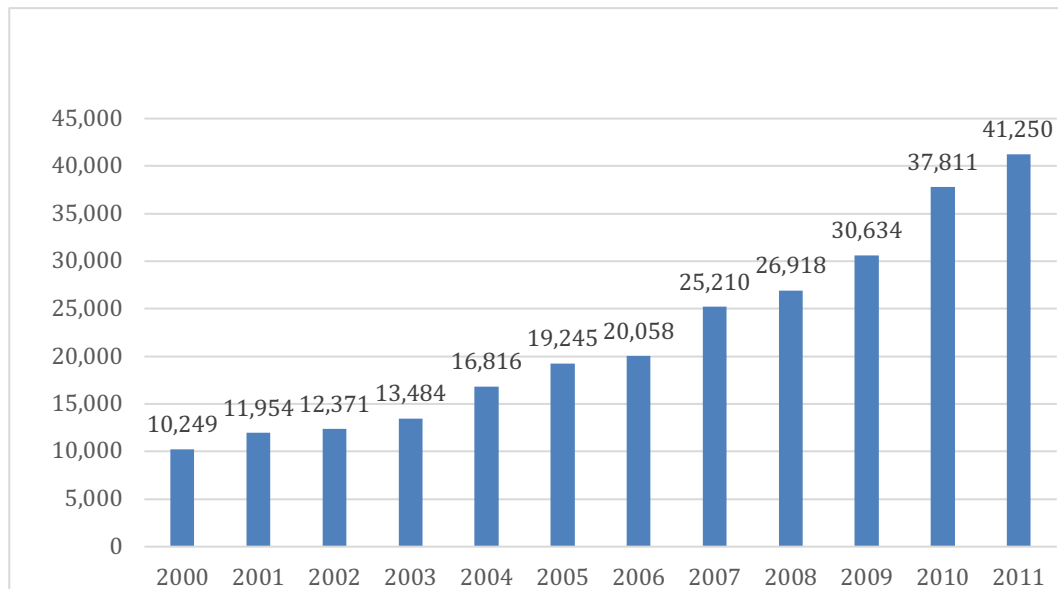
***Nota:** los datos recolectados son parte de una gráfica presente en un libro blanco del programa de becas CONACYT, los cuales fueron extraídos de entre datos que abarcaban más de una década, por lo que la cifra de crecimiento que se nota sobre todo en el periodo de 1986 a 1992 no se describe de forma clara.

Fuente: adaptación con datos de Programa de Fomento, Formación y Consolidación de Capital Humano de Alto Nivel del CONACYT (Programa de Becas), 2018, p: 14.

Ahora bien, analizando los datos de la década del 2000 al 2010 (Gráfica 1.7) se mostró un incremento en los beneficiarios registrados, puesto que pasó de alrededor de 10, 300 becas en el 2000 a cerca de 38 mil becas otorgadas para el año 2010, un avance bastante significativo, pero insuficiente para alcanzar el promedio de los países de la OCDE.

Gráfica 1.7

Becas CONACYT otorgadas período 2000-2011

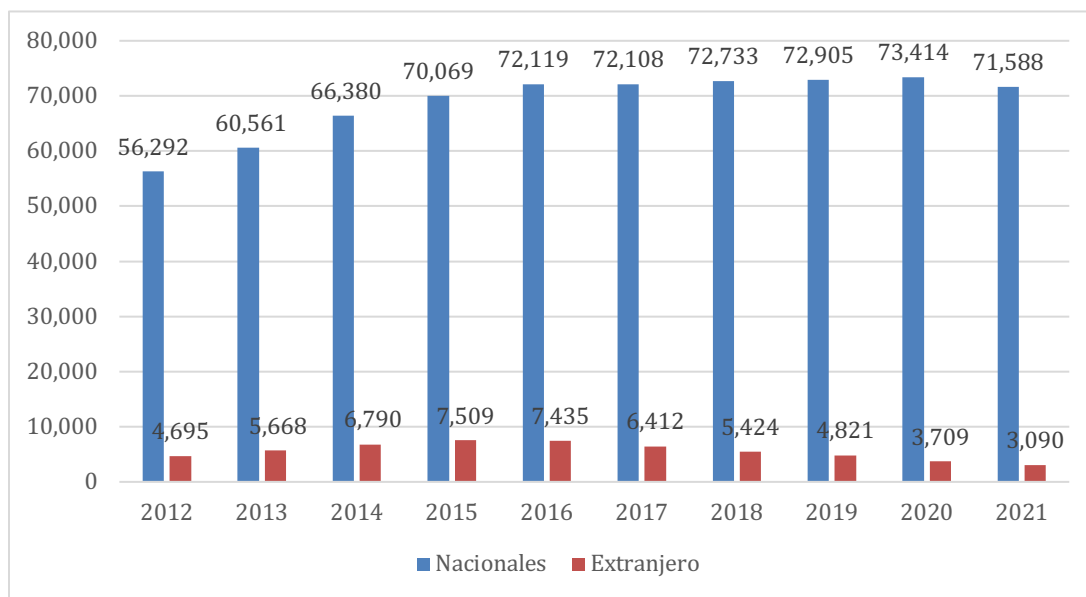


Fuente: elaboración propia con datos de: DAPYB- CONACYT padrón de beneficiarios

En cuanto a los apoyos otorgados durante el periodo 2012-2021, es posible observar un crecimiento lento en cuanto a becas nacionales, ya que, si de becas internacionales se trata, estas presentaron una baja considerable de casi 3,800 becas de 2015 a 2021, es decir una disminución de más del 50%. Era normal esperar una baja en la matrícula para el periodo 2020-2021 a causa de la pandemia, pero si analizamos más a fondo esta disminución de becas internacionales no es algo propio de la pandemia, sino, más bien un fenómeno que se viene dando desde el año 2015, momento en el que presenta su pico más alto.

Gráfica 1.8

Becas CONACYT otorgadas periodo 2012-2021



Fuente: elaboración propia con datos de CONACYT padrón de beneficiarios

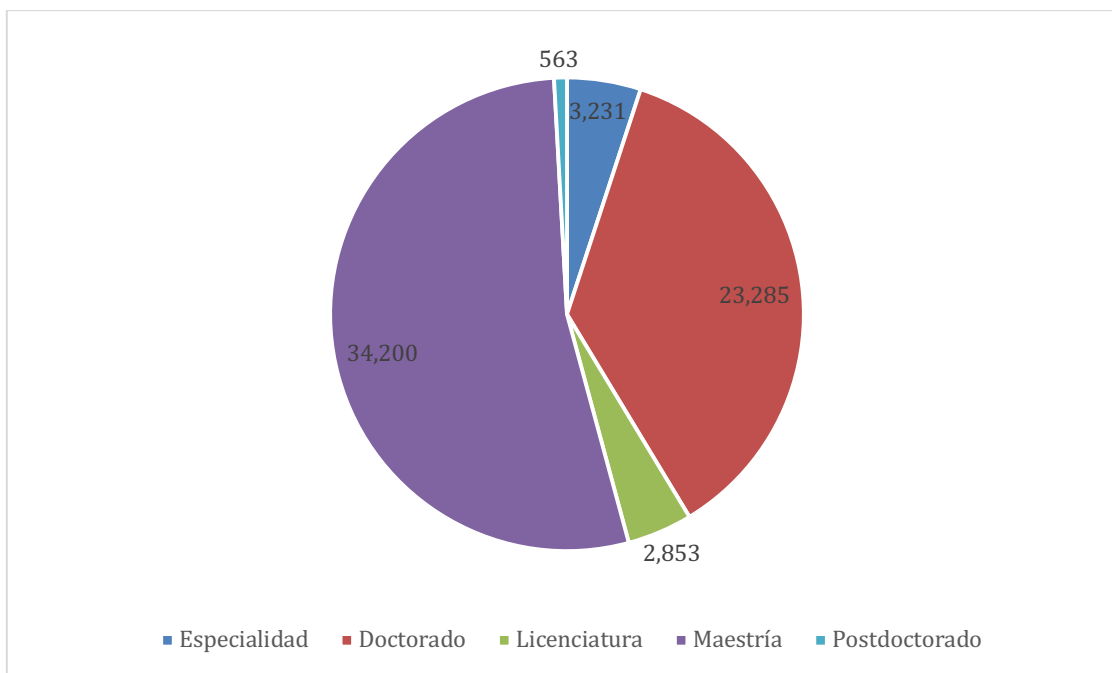
De acuerdo con datos del padrón de beneficiarios CONACYT durante el periodo 2018-2021 había registrados 71,588 becarios de nivel maestría y doctorado. Los cuales tuvieron que enfrentar la pandemia iniciada en 2020 y que afectó significativamente su aprendizaje, aunque los registros para programas no se detuvieron, es posible observar un crecimiento lento en cuanto a becas nacionales otorgadas.

La mayoría de los centros tuvieron esfuerzos improvisados que, a dos años transcurridos y con una nueva normalidad instalada en los procesos de enseñanza-aprendizaje, vale la pena revisar y reformular para seguir mejorando la educación de calidad.

Aún, con tales dificultades, es posible generar una observación más para la presente investigación, si bien, en los últimos años, debido a las complicaciones actuales, como se mencionó con anterioridad, las cifras de becas CONACYT y matrículas nacionales en estudios superiores han disminuido, sin embargo, el nivel académico que más becas ha recibido, y que, por lo tanto, mayor número de matrículas reporta a nivel nacional, es la maestría.

Gráfica 1.9

Becas otorgadas por nivel de estudios 2012-2021 (miles)



Fuente: elaboración propia con datos de CONACYT padrón de beneficiarios

Durante el transcurso de los años 2013-2016 la maestría fue el nivel de estudios de posgrado con más becas CONACYT, manteniéndose de igual manera en los primeros meses del año 2021, donde cerca de 34 mil estudiantes de maestría fueron beneficiarios, mostrando que los programas de maestría encabezan la lista con más apoyos recibidos en lo que respecta a los diferentes programas de posgrado.

Por esta razón, en este estudio en particular se documentan dos posgrados CONACYT y sus experiencias durante la pandemia, a saber, la Maestría en Desarrollo Económico y Cooperación Internacional de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, y la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Baja California, de las cuales hablaremos en el siguiente apartado.

1.4.1 Origen de la Maestría en Desarrollo Económico y Cooperación Internacional de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

La Maestría en Desarrollo Económico y Cooperación Internacional es una de las dos maestrías a analizar y nace en el marco de la puesta en marcha del Modelo Universitario Minerva (MUM)

de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, y como resultado de los vínculos de la Facultad de Economía de la BUAP con instituciones de educación superior de España, en particular con la Universidad de Murcia.

En 2008 elaboraron un proyecto de colaboración -en el Marco del Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica entre la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Universidad de Murcia- con cinco actividades fundamentales que dieron pie a la creación del Centro de Estudios del Desarrollo Económico y Social (CEDES), en los ámbitos de docencia, investigación y vinculación social.

SITUACIÓN DE LAS LÍNEAS DE GENERACIÓN Y APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO.

La Maestría es un programa de posgrado que forma parte del CEDES, donde se realizan actividades de docencia, vinculación e investigación organizadas en tres áreas: i) Debates sobre el desarrollo y los procesos históricos del capitalismo; ii) Los procesos globales de desarrollo: gestión, hegemonía y debates; y iii) Territorio y disputa por el desarrollo: actores locales y la construcción de proyectos.

La Maestría en Desarrollo Económico y Cooperación Internacional (MDECI) tiene un carácter principalmente profesionalizante. Está dirigida a estudiantes interesados en dominar la metodología de análisis de acciones concretas en la planificación de proyectos de desarrollo, así como también en estudiar su evolución teórica. Es de las pocas maestrías que se ofertan en el país con este enfoque y su relevancia es significativa no solo a nivel nacional, sino también internacional.

1.4.2 Conociendo la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Baja California.

La Maestría en Educación (ME) de la Universidad Autónoma de Baja California, es la segunda maestría a analizar en este estudio. La cual ofrece un programa de posgrado que forma individuos que atienden las necesidades que tiene el sector educativo en lo que corresponde a los trabajos vinculados a la docencia y a la gestión educativa. En el programa de la ME que se propone, destaca que el programa opera con una red multisede en los diferentes campos de la

UABC. Su funcionalidad en multisedes permite construir una visión más completa de las problemáticas educativas en el estado.

La Maestría en Educación cuenta con una orientación profesional a cargo de las siguientes Unidades Académicas:

- Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (Mexicali).
- Facultad de Ciencias Humanas (Mexicali).
- Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (Ensenada).
- Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (Tijuana).

Se asume como un programa de posgrado para atender necesidades de los niveles educativos: básico (secundaria), medio superior y superior, a través del fortalecimiento de los perfiles de docentes, orientadores, administradores y demás actores del sistema educativo, que se desempeñarán en instancias tanto públicas como particulares.

Su objetivo general, de acuerdo con su página oficial, es formar profesionales proactivos, capaces de intervenir, bajo principios de innovación, responsabilidad social y ética, en las áreas de gestión educativa y procesos formativos, capaces de contribuir a la profesionalización de las tareas del sector, para incidir en el fortalecimiento y la transformación pertinente del entorno educativo.

1.5 EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN EL POSGRADO

Durante la estancia en cada grado educativo, principalmente, se busca que los estudiantes puedan ejercer lo que en el ámbito cognoscitivo han ido adquiriendo, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), el proceso de aprendizaje se puede entender como cierta fase de desarrollo en la cual los aprendices tienen la oportunidad de edificar su propio conocimiento, adquiriendo, al mismo tiempo, habilidades desde la vivencia. Comprendiendo cuatro etapas, a saber, la actividad, el análisis, la conceptualización y, por último, la conexión.

En el caso de los estudios superiores o de posgrado, no hay diferencia, puesto que a pesar de haber cursado ya el grado de licenciatura, puede presentarse un proceso aún más complejo en el que se ven involucrados distintos agentes. Y es que, no solo se trata del aprendizaje, sino

que, dentro de este mismo se incluye también el proceso de enseñanza, ya que impacta directamente en la construcción del conocimiento.

Tratándose particularmente de las dos maestrías que competen a este análisis y que ya han sido descritas anteriormente, se puede establecer de ellas que los procesos de aprendizaje que buscan desarrollar dentro de sus planificaciones establecen ser colectivas e instructivas, pero al mismo tiempo autosuficientes, ya que “dichas prácticas se fundamentan principalmente en situar al alumno como constructor de sus conocimientos, y al docente como un facilitador y promotor de escenarios de aprendizaje que permiten que el alumno desarrolle sus propios procesos de aprendizaje” (UABC, p.44).

En lo que concierne al modelo educativo sobre el que se sustenta el programa de maestría en BUAP, recalca también el carácter autodidacta en los alumnos durante el proceso de aprendizaje y enseñanza, rescatando, de esta forma, los principios más importantes (Tabla 1.1) sobre los que se sustenta la obtención de dicho aprendizaje, que, de acuerdo con el MUM, se encuentran presentes en todo momento.

Tabla 1.1

Principios del aprendizaje de acuerdo con el MUM

Implica un proceso constructivo interno auto-estructurante y en este sentido, es subjetivo y personal.
Se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo.
Es un proceso de reconstrucción de saberes culturales.
El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional, social y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento.
El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previas que tiene el estudiante.
Conlleva un proceso de reorganización interno de los esquemas.
Se produce cuando entra en conflicto lo que el estudiante ya sabe, con lo que debería saber.
Requiere contextualización: los estudiantes deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente, a la vez que necesitan aprender a resolver problemas con sentido.

Fuente: elaboración propia con información de MUM BUAP, 2007, p. 42.

Por lo tanto, resumiendo, los procesos de aprendizaje en ambos programas de estudio, sugieren y buscan, al mismo tiempo, destacar sobre todo una elaboración de conocimiento de acuerdo a las bases que el alumno ya domina, es decir, a partir del conocimiento que cada estudiante ha adquirido a lo largo de su progreso educativo, se pretende que dichos conocimientos sean transmitidos entre los estudiantes mismos, para nutrir de esta forma, no sólo el desarrollo del ámbito cognoscitivo, sino también las relaciones sociales y de interacción, creando además, redes de estudio y nuevas estrategias de obtención de información.

Tal, como se enuncia en la planeación y desarrollo institucional de la UABC, “el alumno deja de ser un agente pasivo para hacerse responsable de su propio proceso de formación, lo que conlleva a que se le forme en un clima de mayor libertad, que le facilite ser autónomo y crítico, principalmente con la propia toma de decisiones respecto de su propio ser, quehacer, saber y vivir presente y futuro.” (UABC, 2018: 62) De esta manera, es posible observar que, en ambos procesos de aprendizaje, es valioso tanto la capacidad del conocimiento autónomo e individual, así como la transmisión de dicho conocimiento.

Una vez, estableciendo las bases en el que se asienta el proceso de aprendizaje, es importante explorar las metodologías que se utilizarán para dichas bases, así como las vías que ambas maestrías ofrecen para desarrollar las habilidades a obtener.

Así, para el pleno desarrollo del aprendizaje durante el posgrado, es necesario involucrarse con las metodologías que cada programa ofrece, ya que, estas posibilitan la reconstrucción de los conocimientos de cada alumno, permitiendo que dichos conocimientos y habilidades particulares puedan integrarse y volverse generales para la comunidad estudiantil.

En otras palabras, “la aplicación de este pilar conlleva al diseño de estrategias que propicien en el alumno la lectura, la adquisición de idiomas, el desarrollo de habilidades del pensamiento y el sentido crítico, de manera que al mismo tiempo brinde autonomía para descifrar la realidad que lo circunscribe, donde la metacognición juega un papel fundamental.” (UABC: 46)

En el caso concreto de la maestría en BUAP, basada, como se enunció anteriormente, en el Modelo Universitario Minerva (MUM), el extracto metodológico pretende aplicarse de acuerdo con el grado de estudios que corresponde a cada programa, puesto que los niveles de enseñanza establecen y marcan diferencias.

Actuando como modelo durante todo el proceso, para alcanzar los objetivos planteados por el programa, formando de esta manera, una esfera de integración no sólo entre los conocimientos y las habilidades de cada estudiante, sino incluyendo también, sus intereses, actitudes y expectativas, para que así, en conjunto, se estimule la autoorganización de los nuevos aprendizajes. De esta manera se encuentra una relación de semejanza entre ambos modelos educativos (Tabla 1.2).

Tabla 1.2

Comparación de modelos educativos

Modelo Universitario Minerva MUM	Modelo UABC
Está pensada principalmente, en favorecer los ideales de las tareas educativas que se presentan continuamente.	Recalca la individualidad del alumno y el carácter de participación de este mismo.
Busca la interrelación entre los mismos estudiantes y demás académicos	No descarta la importancia del papel que juega el enseñante durante el proceso de aprendizaje.
Considera el humanismo crítico y el <i>constructivismo</i> ¹ sociocultural como sus fundamentos teóricos y metodológicos.	Mantiene un equilibrio entre el interés del alumno como del docente.
	Se plantea la resolución de problemas y construcción de saberes
	Se destacan las prácticas para medir el grado de dominio o desempeño que el alumno ha logrado, con la finalidad de que él mismo determine cómo puede mejorar con la ayuda del docente.

Fuente: elaboración propia con información de MUM 2014: 78 y modelo UABC 2018: 61

De esta forma, al otorgar la responsabilidad del proceso de aprendizaje al alumno, se establece que la metodología será influenciada por el enfoque constructivista, pero esta vez, otorgando

¹ Dicho enfoque, abandona la idea de un aprendizaje tradicional, en el que los alumnos reciben estáticamente todo conocimiento, optando por un ambiente activo, en el que los estudiantes sean partícipes en todo momento, transformando al mismo tiempo las prácticas de enseñanza (BUAP, 2014, p. 78).

especial atención al ámbito social. Esto implica, que la instauración de todo conocimiento sea contemplada bajo la posición de ser útil para sí mismo y a su vez para la comunidad que comparte en su cotidianidad, teniendo presente en todo momento el contexto en el que se encuentra.

Ante estas consideraciones y después de un breve abordamiento de las metodologías, se encuentra en ambos programas de posgrado, un enfoque que procura, ante todo, la independencia de los individuos en formación, en donde el proceso de aprendizaje durante los estudios superiores deja de depender de cualquier otro sujeto que no sea el mismo alumno.

Sin embargo, el análisis se torna interesante, ya que, se requiere de un proceso aún más complejo en el que tanto los aprendizajes obtenidos como los que están por obtener serán desarrollados de acuerdo con el contexto actual, así como en el entorno social.

No se trata de procesos cerrados, sino vinculados con cada una de las partes de las que depende el curso de la enseñanza y el aprendizaje, puesto que, lo que se forma son profesionales de estudios superiores. Los cuales responderán a las necesidades que el entorno presente, siendo partícipes, en cada instante, en la resolución de conflictos. De ahí que se pueda decir que existe tanto una enseñanza como un aprendizaje de calidad.

Dado que el contexto actual es de gran importancia para la transmisión de los aprendizajes obtenidos, las metodologías ya mencionadas, están relacionadas estrechamente con las modalidades de aprendizaje y las formas en que estas se adaptan a cada programa de posgrado, logrando los objetivos contemplados y que, cobran mayor importancia en situaciones como la que se presentó en 2020 con el inicio de la pandemia por COVID-19.

Contar con diversas modalidades de aprendizaje significa contar, como estudiante, con flexibilidad y más oportunidades académicas, implementando también, distintas estrategias de programas educativos, que cuenten con la capacidad de sobrellevar los cambiantes retos que se presentan a menudo, como la integración del uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) y de nuevos formatos tanto virtuales como presenciales que permitan el progreso del ámbito académico.

Es por ello, por lo que, se consiguen rescatar algunas de las estrategias (Tabla 1.3) que aplican en la mayoría de las modalidades que forman parte del programa de estudios de las dos maestrías en cuestión y cuyos objetivos se enuncian principalmente en el modelo propuesto por la UABC, pero, que sin duda comparten ambos programas.

Tabla 1.3

Estrategias de aprendizaje comunes en BUAP y UABC

Clases teóricas	Permiten el aprendizaje de conocimientos nuevos que pueden ser desarrollados a través de hablar a los estudiantes, con los estudiantes o entre ellos.
Seminarios y talleres	Se refieren a las estrategias que permiten construir un conocimiento profundo acerca de una temática específica a través de la interacción y la actividad de los estudiantes, desarrollando el trabajo en equipo y el trabajo colaborativo, organizado en pequeños grupos.
Clases prácticas	Se refieren a las modalidades en las que se desarrollan actividades de aplicación de los conocimientos a situaciones concretas y de adquisición de habilidades básicas y procedimentales pertinentes al tema de estudio.
Asesoría	Puede entenderse como una modalidad organizativa de la enseñanza en la que se establece una relación personalizada de ayuda en el proceso formativo entre un facilitador o asesor, habitualmente un docente, y uno o varios estudiantes.
Trabajo y aprendizaje autónomos	Son una modalidad de aprendizaje en la que el estudiante se responsabiliza de la organización de su trabajo y de la adquisición de las diferentes competencias según su propio ritmo.

Fuente: elaboración propia con información de Modelo UABC, p. 69-75.

Recapitulando, es posible observar, que tanto las metodologías, como las distintas estrategias (Tabla 1.3) y modalidades de aprendizaje, se encuentran estrechamente relacionadas, por lo cual, cada una es parte importante del proceso de aprendizaje a seguir en los programas educativos de posgrado, en este caso, de la maestría. Sobresaliendo los caracteres de autonomía, como bien se había analizado ante el enfoque constructivista, así como, el rasgo de colaboración y apertura en el ámbito social.

Especificando un poco más, ante la emergencia sanitaria provocada por el inicio de la pandemia, las modalidades de aprendizaje se vieron afectadas, así también como las modalidades educativas, ya que, a pesar de contar con herramientas del tipo presencial, semipresencial y virtual, el uso de las tecnologías dio un giro inesperado, descolocando y cambiando drásticamente las actividades en cada programa. Dejando entrever las dificultades en la calidad del aprendizaje.

CAPÍTULO 2

CAPÍTULO 2. CALIDAD Y PRINCIPALES RETOS DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL

2.1 ¿CÓMO MEDIR LA CALIDAD EDUCATIVA?

La formación en educación superior es conocida por su alto grado de complejidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ende, las exigencias para cumplir con los objetivos de cada programa son igual de demandantes, puesto que de este rasgo depende la conservación de la calidad de cada institución y sistema educativo.

De manera general, se puede decir que “la calidad se refiere a la conformación de las características de un objeto, material o inmaterial, con una norma, criterio o patrón. El término objeto se utiliza aquí de manera muy amplia e incluye los objetos materiales propiamente dichos, los servicios, las ideas, la información y toda producción humana cuya calidad pueda ser susceptible de evaluación” (Silvio, 2004).

Pero, al referirse al ámbito educativo, la calidad es algo que todas las instituciones alrededor del mundo quieren lograr, es mencionada constantemente en todos los objetivos a alcanzar en educación. Pero qué es realmente una educación de calidad, la pregunta es realmente compleja, pero necesaria de responder para continuar el análisis de este estudio.

El concepto *calidad* ha venido evolucionando con el paso de las décadas. Su definición se puede hacer desde diversas perspectivas, por lo tanto, tiene un carácter multidimensional. Se exploran a continuación algunas de las más relevantes.

En el artículo *El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural*, Rodríguez (2010), remarca que la calidad es una percepción subjetiva, porque se define en función de distintos planteamientos ideológicos, intereses políticos y/o económicos. Por lo tanto, cada individuo puede entender el concepto de muy diversas formas. Es progresivo, porque está en constante construcción y evolución y no es un término estático, sino que, a medida que pasa el tiempo se van agregando más elementos a su conceptualización.

Muñoz Escudero, por su parte, plantea que la calidad es “una construcción histórica y dependiente de contextos sociales y políticos cambiantes” (2003: 27). Cada sistema educativo

o institución deberá establecer sus propios criterios de calidad, a partir, entre otras cosas, del contexto, de los avances logrados en el campo educativo, de las metas que le quedan por alcanzar, y de los recursos humanos, materiales y financieros con que dispongan.

Según la UNESCO, el concepto *calidad* tiene un significado diferente según los diversos países. No obstante, en su mayoría, se tiende a estar de acuerdo con tres principios generales: la necesidad de la relevancia, de la equidad de acceso y resultados y de un cumplimiento adecuado de los derechos individuales (2005). El marco de la UNESCO sobre las variables de la calidad educativa tiene cinco dimensiones (Tabla 2.1), en el cual se presentan distintos ámbitos, los cuales deben ser cubiertos de forma satisfactoria para considerar una formación adecuada.

Tabla 2.1

Dimensiones de la calidad educativa

Características del aprendiz	Se incluyen las aptitudes, la constancia y la disposición para ir a la escuela por parte del aprendiz, los conocimientos previos, las barreras para el aprendizaje y las variables demográficas.
Contexto	Incluye los recursos públicos destinados a la educación, el respaldo parental, los criterios nacionales, la demanda del mercado de trabajo, los factores socioculturales y religiosos, la influencia de sus pares y el tiempo disponible para la escolarización y para hacer los deberes.
Insumos capacitadores	Incluyendo los materiales de enseñanza y aprendizaje, la estructura física y las instalaciones de la escuela y los recursos humanos.
Enseñanza y aprendizaje	Donde se incluye el tiempo de aprendizaje, los métodos pedagógicos, la evaluación y el tamaño del aula.
Resultados	Incluye las destrezas numéricas, en lectoescritura, en valores y las destrezas para la vida cotidiana.

Fuente: elaboración propia con datos de la UNESCO, 2005:36.

Un sistema de evaluación y monitoreo potente, que observe los indicadores relevantes, puede proporcionar esas pruebas. Los indicadores pueden ayudar a seguir el progreso de las estrategias y de los programas dentro de un plan sectorial de educación.

Los indicadores de calidad de la educación pueden tener implicaciones políticas muy profundas, porque permiten hacer comparaciones a lo largo del tiempo, entre diferentes lugares o contextos, para contrastar los resultados particulares con los criterios globales o con los marcadores de evaluación comparativa.

Por tanto, al definir el concepto, este debe integrar las variables que contribuyen al éxito académico y sistémico, en el que se tomen en consideración las relaciones existentes entre cada una de las variables. Aceptar una definición como correcta y señalar las demás como erróneas es imposible, es por ello por lo que tomaremos en cuenta varias características del término de diversos autores para un mejor desarrollo.

Además, dadas las variables involucradas para la revisión de estándares de calidad, está claro que esta no solo se determina bajo dos representantes centrales, como lo son los docentes y estudiantes, ya que se ven implicados otros factores en el proceso de aprendizaje.

Sin mencionar, que los sistemas de educación se encuentran en constante actualización para cubrir las demandas actuales, así que “no se trata solo de satisfacer las necesidades, expectativas y aspiraciones del estudiante como usuario final de la educación y los conocimientos que de ella se derivan, sino a toda una gama de actores y organizaciones que participan en ese proceso y se benefician o perjudican según se obtenga o no una educación de calidad” (Silvio, 2008: 4)

De acuerdo con lo dicho, se hace necesario reflexionar sobre un concepto de *calidad educativa* que se ajuste al contexto actual, partiendo de la pregunta: ¿qué nivel de calidad educativa se espera de una modalidad virtual?, existen de hecho muchos estudios anteriores a la pandemia sobre los parámetros de calidad que debe tener la enseñanza virtual, pero ¿seguirán siendo los mismos para una modalidad virtual forzada por la pandemia? Es lo que se busca desarrollar en el siguiente apartado.

2.2 EDUCACIÓN VIRTUAL

En la mayoría de los programas de enseñanza-aprendizaje dentro del sistema de educación nacional se cuenta con dos tipos de modalidad, la presencial y la no presencial. El modelo presencial atiende a lo que comúnmente se conoce como educación *tradicional*, con la cual, la mayoría está más familiarizado.

A diferencia de la educación no presencial o a distancia, que como bien enuncian Rivera; Acero y Guardia, se trata de aquella que no requiere presencia física de los alumnos ni por parte del profesorado, por lo que tampoco requiere de participaciones continuas del docente, fomentando prácticas de estudio independiente, haciendo uso de medios tecnológicos según se requiera. Pero es importante saber que esta forma de educación no es reciente, pues tiene antecedentes con la educación dada por correspondencia, evolucionando a lo que se conoce también como teleeducación (2020).

Encontrando que, dentro de esta modalidad se encuentran otro par de clasificaciones, entre ellas lo que se conoce como educación virtual y en línea, complementando, se pueden observar las diferencias entre tales modalidades en la tabla 2.2 de forma más específica, pero también es posible observar las características que comparten.

Tabla 2.2

Diferencias entre las distintas modalidades digitales

Educación a distancia	Educación virtual	Educación en línea
Aún se puede requerir de entregas presenciales	Se lleva a cabo directamente a través de herramientas tecnológicas, así como de plataformas	Se emplean plataformas que permitan reuniones/clases grupales y también para compartir material de apoyo
La comunicación entre estudiantes y docentes puede ser asíncrona.	Tanto los materiales como la relación entre docentes y estudiantes se realizan sólo a través de internet.	Se permite implementar diversas técnicas como el debate, además de la resolución de dudas en tiempo real

Se utilizan materiales de apoyo como cuadernillos, vídeos o recursos de radio y televisión	Mantiene una asincronía entre los horarios de los estudiantes y los docentes	Sostiene una sincronía entre el docente y los estudiantes, ya que las clases son <i>en vivo</i> .
--	--	---

Fuente: elaboración propia con datos de García, A. L. (2020).

De esta forma, como bien enuncia José Silvio, es posible recuperar que “la educación virtual y a distancia es un objeto inmaterial o intangible, cuyo producto son conocimientos adquiridos por personas en ambientes formales o informales y con diverso grado de estructuración.” (2004) esto, indica que el conocimiento adquirido y la forma en que se establece también presenta cambios significativos, los cuales dependen por completo del ambiente, programa y recursos educativos por parte de la institución y profesorado.

Pero, a diferencia de la definición anterior, en un contexto actual, de acuerdo con Mota; Concha y Muñoz, se dice que:

La educación virtual viene a ser un agente transformador de los procesos de aprendizaje en la medida que rompe con las pautas de educación tradicional e incorpora no sólo el trabajo colaborativo sino aplica las TICS como una herramienta que además de transmitir información permite aplicarla en diferentes contextos y modelar diversidad de datos para la verificación de estrategias en la sistematización de procesos (2020).

Observando con relevancia la integración de las tecnologías para la impartición de cursos virtuales.

Así, para el presente estudio, se retoman ideas de ambas definiciones, entendiendo por educación virtual como aquel proceso inmaterial que permite ir más allá del conocimiento tradicional y que, para lograr un pleno conocimiento son de utilidad otras herramientas, por ejemplo, las tecnológicas.

En este estudio, se abordará la calidad de la educación en entornos virtuales de aprendizaje, pero hablar de educación virtual es hablar de una forma de educación a distancia. En las últimas décadas, se han hecho varias propuestas teóricas que veremos a continuación, las cuales buscan cubrir la totalidad de actividades en la educación a distancia.

Notables contribuciones de especialistas en educación como Otto Peters, Michael Moore, Börje Holmberg, Desmond Keegan, D.R. Garrison, Myra Baynton y Doug Shale, John Verduin y Thomas Clark, han hecho sus propuestas y se irán analizando poco a poco en este apartado. La mayoría de ellos, estadounidenses y pioneros en este tema. Actualmente existen varias teorías sobre la educación abierta y a distancia, Keegan (1986) las clasificó hace más de dos décadas en tres grandes grupos, que se resumen en la Tabla 2.3.

Tabla 2.3

Principales teorías sobre la educación abierta y a distancia

Teoría	Teoría de autonomía e independencia	Teoría de la industrialización	Teoría de la interacción y de la comunicación
Principales expositores	Charles Wedemeyer y Michael Moore	Otto Peter	Börje Holmberg
Objeto de estudio	Se centran en el análisis del aprendizaje específicamente en el aprendizaje del estudiante adulto.	La educación abierta y a distancia es vista como una organización sistémica en la que cada componente tiene una función particular dentro del conjunto.	Se enfoca al estudio de las características psicopedagógicas deseables en los materiales didácticos de un sistema de enseñanza abierta y a distancia.
Premisas	1. Los adultos, por definición, son auto responsables 2. En los seres humanos existen diferencias en los estilos cognitivos y el ritmo de aprendizaje. 3. La efectividad del aprendizaje radica en que sea experiencial. 4. En un mundo en continuo cambio, el aprendizaje dura toda la vida.	Retoma en lo fundamental los principios y procedimientos de las organizaciones industriales, como son la racionalización en la producción; la división del trabajo, etc.	Delinea los principales aspectos y elementos que deben contemplar los materiales, a fin de que promuevan situaciones de aprendizaje lo más cercano posible a una situación real de comunicación e interacción
Aportes	La educación abierta y a distancia, debe permitir y facilitar la independencia y la autonomía del estudiante para ejercer su libertad de elección, su responsabilidad para tomar decisiones en su educación y establecer sus metas en el aprendizaje.	Dividen la función docente en distintos elementos y organiza el proceso educativo en su conjunto, determina los objetivos y contenidos del aprendizaje De esta división aparecen distintas figuras, que varían según la institución:	su modelo de conversación didáctica guiada- por una comunicación simulada que se concreta en la interacción y conversación que establece el alumno con los materiales didácticos

Fuente: Elaboración propia con datos de (Keegan, D., 1986).

Como se puede apreciar, se agruparon tres teorías principales para abordar la educación a distancia:

- 1) *Teorías de la autonomía y la independencia.* Charles Wedemeyer y Michael Moore se centran en el análisis del aprendizaje del estudiante adulto. En esta teoría **Michael Moore** (1977) observó que la característica esencial de esta modalidad es la autonomía del que aprende, relacionada con dos variables: a) la cantidad y calidad del diálogo (profesor–alumno), y b) la estructura existente en el diseño del curso que explican o pueden definir una transacción en el aprendizaje.
- 2) *Teoría de la industrialización:* Peters utilizó la teoría económica e industrial para proponer varias categorías para el análisis de la educación a distancia.
Para muchos especialistas la teoría de la industrialización de Peters es considerada como la más elaborada y completa para explicar la educación abierta y a distancia, como fenómeno histórico-socioeducativo. Esta modalidad educativa es comprendida como un producto de la época industrial, consecuencia del desarrollo y avance tecnológico.
- 3) *Teorías de la interacción y la comunicación:* También conocida como conversación didáctica guiada, en ella Holmberg delinea los principales elementos que deben contemplar los materiales educativos, a fin de que promuevan situaciones de aprendizaje lo más cercano posible a una situación real de comunicación e interacción.

Ahora, después del breve abordaje en torno a la calidad, es importante reconocer cómo funge este punto evaluativo dentro de los márgenes del contexto virtual, sobre todo cuando los programas de educación a distancia se encuentran actualmente en prueba y en constante cambio.

2.3 CALIDAD DEL APRENDIZAJE EN ENTORNOS VIRTUALES

Gran número de programas educativos de posgrado cuentan con variaciones en las que se establecen opciones de educación a distancia o virtuales, procurando, sobre todo, que con este formato el estudiante tenga la posibilidad de cubrir sus necesidades académicas y laborales, puesto que sugiere mayor adaptabilidad.

Por lo tanto, esta modalidad se mantuvo totalmente opcional dentro de cada programa y con ciertas particularidades, ya que no todas las planificaciones educativas disponibles se encontraban en ambos formatos (presencial y virtual). No fue sino, hasta con la orden de confinamiento emitido por la OMS debido a la pandemia por COVID-19 en 2020, que dicha modalidad a distancia dejó de ser opcional para convertirse en la única forma de proseguir con los programas educativos de todos los niveles en escala mundial y nacional.

Antes de este suceso, podía encontrarse ya, un amplio contenido académico de forma virtual, por ende, para desarrollar un campo de conocimiento, sobre todo del tipo investigativo, este debía ser trasladado a otro plano, encontrando así el uso de las tecnologías para llevar a cabo desde conferencias y ponencias entre distintas instituciones, hasta clases totalmente virtuales.

Pero, “la inserción de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en el ámbito educativo, impactó en el proceso de aprendizaje del educando, en el rol del maestro, en los contenidos y en la evaluación.” (Gordón, 2020: 216) resultando esto, no solo por la implantación de nuevas tecnologías, sino, por el abrupto y repentino cambio en la modalidad de enseñanza- aprendizaje durante el confinamiento.

Teniendo que afrontar de esta manera un proceso de aprendizaje totalmente diferente a como se tenía acostumbrado, pues el papel tanto del estudiante como del enseñante sufrió cambios notables, a pesar de que la innovación en tecnologías es parte de los programas educativos.

No todos se encontraban ni se encuentran en las mismas condiciones y con el inicio de la pandemia, cada institución se vio obligada a adentrarse en el formato virtual con las herramientas que tenía a su alcance y sin ninguna consideración sobre las capacidades o recursos con los que contaban.

De esta forma, es importante examinar el proceso de aprendizaje que se sostuvo durante la educación virtual, así como la calidad que este presenta y los aspectos con los que se puede valorar dicha calidad, ya que se sabe que, ambos van de la mano y de una deriva la otra, como se pudo ver en el capítulo anterior, de acuerdo con las habilidades y criterios que dicha modalidad implica.

Como lo es la forma en la que se organiza y se plantea la información, el manejo de conceptos, la forma en la que se aprenden y desde luego, el uso de las tecnologías por parte, tanto de estudiantes como de los profesionales académicos.

Si bien el proceso de aprendizaje que se busca como resultado de un programa educativo en espacios virtuales no es sumamente distinto de los objetivos que se persiguen en espacios virtuales. Pero, es posible marcar un punto divisorio entre ambas modalidades de aprendizaje (Tabla 2.4) al explorar la calidad del aprendizaje que se busca obtener, de otra forma, si esto no ocurriera, no se estarían procurando mejoras.

Tabla 2.4

Principales diferencias entre la modalidad presencial y la modalidad virtual

Modalidad Presencial	Modalidad virtual
El docente es la única fuente de consulta	Acceso a diversas fuentes de consulta ilimitadas
El docente o instructor se encuentra constantemente en comunicación	Mayor uso de las tecnologías de información y comunicación (TICS)
Horarios y tiempos de actividades fijas o establecidas	El estudiante se convierte en un agente activo y totalmente autónomo
Contenidos limitados a comunicación verbal, no verbal y escrita.	Las clases o actividades se presentan de forma asíncrona
La dinámica de enseñanza gira en torno a la establecida por el docente.	Contenidos con posibilidad de presentarse en distintos formatos, como videos, imágenes, grabaciones, foros, etc.
No es necesario hacer usos de dispositivos electrónicos	Material y dispositivos tecnológicos indispensables

Fuente: elaboración propia con datos de Udelistmo 2021.

Por lo tanto, se dice que “abordar la educación a distancia o virtual es evocar a la nueva modalidad de compartir conocimientos sin el acercamiento físico entre docentes y educandos, más si con la utilización de medios técnicos que permitan la interacción entre estos” (Hernández Covarrubias, 2021: 151)

Esto quiere decir, que durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual los elementos involucrados, tales como el estudiante y el docente, recrean un patrón de factores (Tabla 2.5) que a ambos beneficia, por lo que no tendrán una participación aislada, sino, que los vínculos entre estos, junto con los recursos educativos deberán formar una organización conjunta aún más cercana que en espacios educativos presenciales.

Tabla 2.5

Factores involucrados en el proceso de aprendizaje

Información	Primero llega la información en materiales de lectura tradicional.
Comunicación	Después se establecen los materiales para la comunicación virtual y el diálogo entre participantes para acabar por interiorizar/resignificar algún contenido cultural.
Conocimiento	De esta forma se llega a construir conocimiento mediado socialmente y hasta personalizado, si se realiza un uso pertinente de la tecnología.

Fuente: elaboración propia con información de Fainholc, 2004, p. 5.

Así, el proceso de aprendizaje, a diferencia de un pregrado, se convierte en un sistema complejo en donde no solo está involucrado un objetivo formativo, sino, que se valoran multiprocesos en donde constantemente se busca evolucionar a la par de los retos actuales y aún más si se trata de entornos completamente virtuales, en los que además se procura el campo laboral y profesional.

Los objetivos de dicho proceso de aprendizaje no son muy diferentes a los que se procuran en espacios presenciales o en la llamada educación *convencional*, ya que en ambos buscan alcanzar los mismos criterios de aprendizaje y cumplir con los estándares que cada

programa establece. De lo contrario si se buscara cambiar aspectos tanto de enseñanza-aprendizaje como de contenidos y evaluación, se trataría de programas completamente ajenos en donde los estudiantes se encontrarán en desventaja al no tener las mismas posibilidades.

Pero, el hecho de compartir los mismos objetivos como programas educativos, no implica que el proceso de aprendizaje deba acatarse de la misma forma que en un programa escolarizado, es decir, ambos programas buscan alcanzar los mismos estándares y son reconocidos como modelos estándares de aprendizaje.

Aún con lo anterior, para que la evaluación de los programas brinde resultados, se debe centrar en las características únicas que cada modalidad atiende, puesto que lo que es funcional para cierto entorno para otro puede no serlo y esto no afirma que uno sea excluido o diferente del otro.

En esto se encuentra sustentado que el aprendizaje durante la estancia en un plan de estudios sea de calidad, sobre todo si lo que se busca es que ambos programas brinden resultados en el transcurso y en la finalización de un estudio de posgrado, y en particular, un programa de maestría, por lo tanto, la educación en entornos virtuales no es la excepción. Ya que, de acuerdo con José Silvio:

La educación virtual no es un hecho aislado. Es producto de la confluencia de una serie de factores socioeducativos y tecnológicos que han conducido a crear un nuevo paradigma de trabajo académico en la educación superior. Es decir, es un conjunto de artificios, principios, técnicas y prácticas estrechamente vinculadas a la evolución hacia la sociedad del conocimiento. (2003:3)

Para dicha evolución, son necesarias nuevas alternativas que afronten las nuevas problemáticas, además de las que ya se encontraban presentes.

Además, para que los programas virtuales den resultado y, sobre todo, después de la demanda que estos tuvieron con la presencia de la pandemia, es imprescindible que los programas existentes que permanecen en formatos virtuales y los nuevos que buscan actuar con dicha estructura cubran con ciertos aspectos básicos (Tabla 2.6), para poder disertar acerca de

la calidad y puedan brindar confiabilidad para las nuevas generaciones. De acuerdo con Fainholc, basada en un apunte de Moore, se pueden considerar los siguientes aspectos.

Tabla 2.6

Consideraciones para una calidad educativa

Un programa de calidad	Se preocupa por brindar una experiencia personal con cada estudiante y con cada tutor/ profesor. O sea, es pasar del estadio de la información externa a considerar el <i>conocimiento personal explicitable</i> . Ello supone procesos de interacción social e interactividad tecnológico-educativo cuidadosamente planificados y monitoreados.
Un buen profesor convencional	No necesariamente es buen tutor a distancia; y menos que diseñe/elabore buenos materiales de todo tipo, ya que esto es una tarea de un equipo de especialistas con división de tareas y consenso en el trabajo.
Proceso de enseñanza y aprendizaje	Los programas de educación a distancia necesitan de apoyo local y cercano al estudiante para mantener interés y compromiso concreto del estudiante y concretar su seguimiento.

Las TIC Luego de conocer si se interactúa/ lee críticamente con las TICs, es mejor pensar según campos de especialización e intereses de usuarios a fin de potenciar los recursos: no es necesario dar todo a todos.

Fuente: elaboración propia con información de Fainholc, 2004, p.4.

De esta forma, se estima que uno de los aspectos más importantes para hablar de calidad en el aprendizaje virtual es la personalización de todos los agentes involucrados, desde los materiales o contenidos, hasta el ambiente y herramientas, sobre todo, las herramientas tecnológicas; dado que la comunicación pareciera ser más fluida a través de programas virtuales, pero es todo lo contrario, sucediendo que esta modalidad presente interrupciones y derive en un intercambio incompleto, principalmente, de contenidos.

De lo anterior se deriva también la importancia que cobra el carácter de interacción durante todo el proceso educativo y de aprendizaje, dado que, a causa de este enfoque, las relaciones recíprocas entre los contenidos, el estudiante y el profesorado son posibles, cumpliendo objetivamente con la fluida comunicación para llevar el trabajo y las actividades establecidas.

Así, la interacción social funge como la base principal de los programas educativos, para que estos se cumplan satisfactoriamente y resulte una practicidad entre los estudiantes para poder ser capaces de divulgar sus experiencias de forma crítica y organizada.

Dicha interacción presentó deficiencias con el inicio y durante el desarrollo de la pandemia por COVID-19, la cual se vio restringida dentro de los programas educativos a nivel mundial y en todos los grados educativos.

2.4 POBLACIÓN ESTUDIANTIL DE POSGRADO EN LA MODALIDAD VIRTUAL (ANTES Y DESPUÉS DE LA PANDEMIA EN MÉXICO)

Anteriormente se abordó el panorama de crecimiento y la forma en la que ha evolucionado la población estudiantil en el posgrado, específicamente en los programas de maestría, haciendo

hincapié en el notable crecimiento durante las últimas décadas. Dicho incremento resulta beneficioso para el acceso de nuevos programas de estudios superiores, así como el aseguramiento de becas otorgadas por programas como CONACYT.

Pero también se puede decir, de acuerdo con un informe por parte del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) de 2016, que un factor importante que ha contribuido en el incremento de la matriculación en posgrado es el avance de las modalidades o programas no escolarizados, es decir, aquellos que no asisten a clases en formato presencial. Puesto que “para el año 2011 había una matrícula de 342,000 mil estudiantes en esta modalidad, mientras que para el año 2015 se reportó una matrícula de 517,588 mil.” (CINDA, 2016:18), mostrando un incremento del 66% del total de la matrícula.

2.5 POSGRADOS CONACYT FORZADOS A MODALIDAD VIRTUAL DURANTE PANDEMIA

En el capítulo anterior, se realizó un breve análisis sobre las becas otorgadas durante distintos periodos por CONACYT, dado que funciona como una institución de apoyo para la comunidad de investigación, así como para la permanencia de la innovación en los distintos programas de posgrado a nivel nacional. Pero, dada la situación actual, las instituciones de educación superior, así como las instituciones de becas, sufrieron cambios, modificando el sistema al que se estaba acostumbrado y los programas que contaban con dicho apoyo por parte de CONACYT, no fueron la excepción.

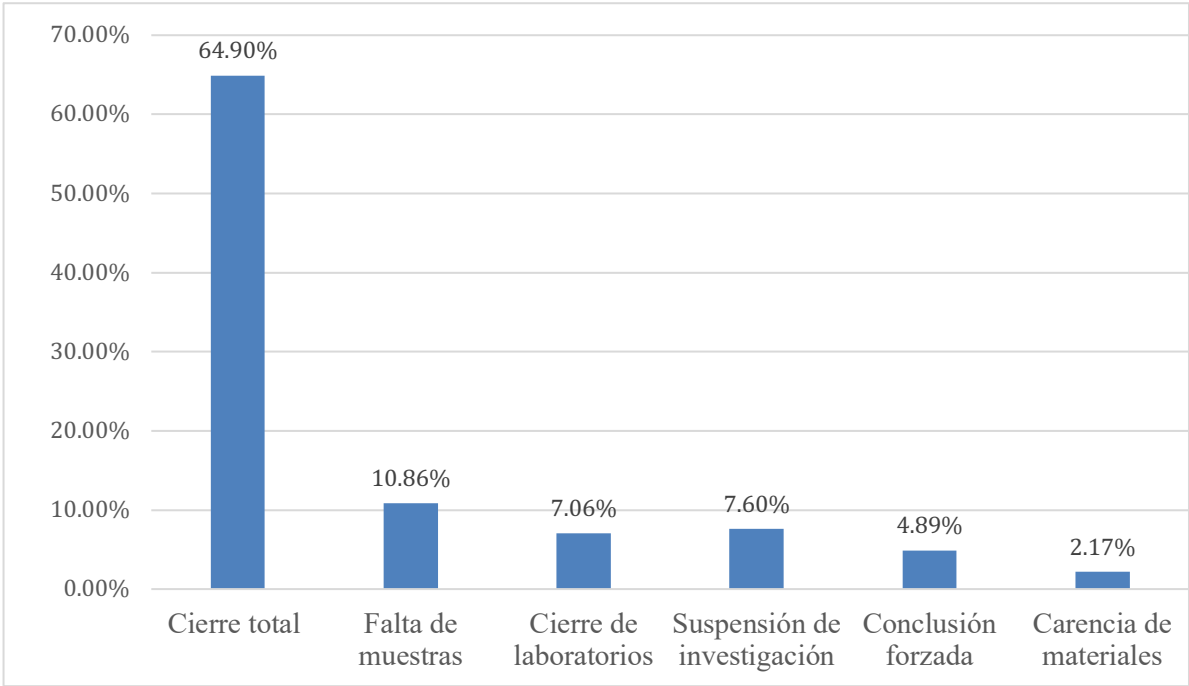
Puesto que en el posgrado el trabajo investigativo es esencial, dados los objetivos de cada programa, dicho requerimiento fue el que más dificultades representó para los estudiantes durante pandemia, ya que, de acuerdo con una encuesta a cargo de centros CONACYT, el 98.9% de la población estudiantil necesita cumplir con un trabajo de tesis para la conclusión de su estancia.

Debido a la diversidad de áreas y por lo tanto de tipos de trabajos que se pueden realizar, las afectaciones fueron aún más grandes ante el cierre total de laboratorios, bibliotecas, repositorios y el cierre de las mismas instituciones.

De esta forma, los resultados de dicha encuesta arrojaron que cerca de un 65% de los estudiantes fueron afectados en mayor grado por el cierre total de las áreas de trabajo y también que la segunda razón más alta de afectaciones fue por la falta de muestras por procesar, debido al cierre de laboratorios (Gráfica 2.1).

Gráfica 2.1

Afectaciones por área de trabajo 2020 posgrados CONACYT



Fuente: elaboración propia con datos de centros CONACYT (2020)

Dejando entrever una causa posible del abandono de programas educativos a nivel posgrado, ya que, anteriormente se observó la presencia de ciertas cifras a favor de la deserción por parte de

los estudiantes, ahora, ante tales afectaciones, el desarrollo y aprendizaje se debilitaron, permeando en la calidad de los mismos programas académicos. Por ello, se dedicará en los próximos apartados una breve semblanza sobre los múltiples factores que dificultan y desencadenan un estancamiento en el aprendizaje, pero sobre todo en el aprendizaje virtual.

2.6 PRINCIPALES PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE EN LA MODALIDAD VIRTUAL

Se mencionó de forma breve un par de implicaciones que la modalidad de enseñanza-aprendizaje virtual podría traer, saliendo a relucir las consecuencias educativas que una orden de confinamiento de tal magnitud podría dejar, ya que, de acuerdo con datos de la UNESCO (2020), fueron alrededor de 190 países los que cancelaron todo tipo de actividades presenciales, debido a la rapidez con la que se propagaba el virus de COVID-19.

Dicha cancelación o resguardo de actividades en espacios presenciales comenzaron a desencadenar obstáculos para distintos ámbitos, pero, la esfera educativa, ámbito que compete a esta investigación, no se encuentra exenta de dichos obstáculos y, por lo tanto, las dificultades que estos atraviesan también involucran y afectan los procesos y sistemas educativos. Entre los problemas que más dificultan el proceso de aprendizaje virtual (Diagrama 2.1) se encuentran los siguientes.

Diagrama 2.1

Principales problemas en la educación virtual



Fuente: elaboración propia con datos de Vélez Holguín, 2020

Así, en los siguientes apartados se abordarán tres de los problemas más importantes que se presentan en la modalidad virtual, como lo son: el abandono o deserción escolar, la brecha digital y la falta de capacitación docente, puesto que se considera una estrecha relación entre estos aspectos, así como la importancia que tienen ante el contexto actual de la educación superior, así como en el desarrollo de las dos maestrías que competen a la presente investigación.

De esta forma la interrelación entre la educación y ámbitos como el económico, cultural, social o emocional, hace que la esfera de la enseñanza y el aprendizaje se plantee y reforme constantemente, y debido al cierre de aulas ante la emergencia sanitaria, el proceso sólo se tornó aún más precipitado, sin ningún tipo de contemplación al respecto y peor aún, sin ningún tipo de consideración por las consecuencias.

De esta forma, surge un nuevo concepto de lo que ya se conocía por modalidad virtual, se trata de un nuevo espacio en el que es completamente necesario el uso de nuevas plataformas tecnológicas, pero, sobre todo de nuevos dispositivos, los cuales, gran parte de la población de

enseñantes no cuentan con un manejo o conocimiento completo, y aún más difícil cuando las instituciones no aseguran capacitaciones o actualizaciones de dichas plataformas.

También se puede hablar de la desigualdad de espacios que se deben adaptar para poder continuar con la regularidad de las actividades, la cual, a su vez, deriva en un problema mayor, de tipo social, en el que es posible distanciar y complicar todo tipo de comunicación con el resto de los compañeros y docentes, e incluso administrativos, provocando mayor retraso en trámites y procesos particulares.

Pero, resulta aún más inquietante, que gran parte de la carga del proceso de educación recaiga en el estudiante, pasando a ser receptor y emisor al mismo tiempo, obteniendo disfunciones en el aprendizaje y afectando directamente el nivel social- emocional o provocando la deserción de grado.

De esta forma, resulta importante analizar las características de dichas dificultades, por lo que se abordarán, en los siguientes apartados, de forma más amplia algunos de los problemas más frecuentes a los que se debe de afrontar estando en la llamada modalidad virtual.

2.6.1 Brecha digital

Un término esencial para este estudio es la brecha digital, pero es aún más importante de abordar, debido a que se considera como uno de los problemas que encabezan la lista de dificultades con mayor presencia en la educación virtual, como bien se mencionó en el apartado anterior. Para esto la UNESCO define *inclusión educativa* como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, así como en las mismas comunidades, y reducir la exclusión en la educación.

Pero, tal participación inclusiva, en muchas ocasiones no es igualitaria, generando diferencias en el acceso y el uso de diferentes fuentes de información, en específico, en el acceso a las nuevas tecnologías, ocasionado principalmente por motivos socioeconómicos.

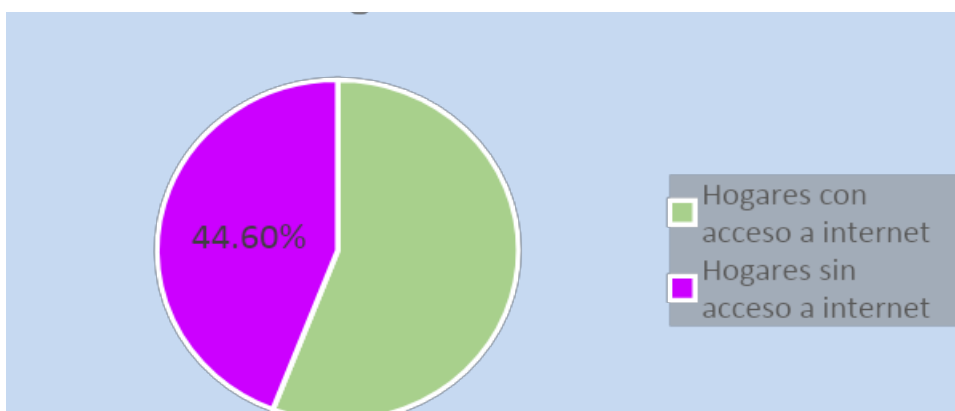
A su vez, se puede encontrar en un informe por parte de la OCDE que “las diferentes oportunidades de acceso a las TIC, tales como los ordenadores o la internet, crean una *brecha digital* entre quienes pueden disfrutar de los beneficios que aportan las TIC y quienes no

pueden.” (OCDE: 12) creando diferencias cada vez más grandes entre los usuarios que pueden tener acceso a las distintas tecnologías y los que no cuentan con las posibilidades, resultando un problema mayor ante el inicio del confinamiento por la situación viral.

En el caso nacional, en México, a partir de la Reforma en Telecomunicaciones promulgada en 2013, el acceso a internet es un derecho constitucional. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce este derecho para todas las mexicanas y mexicanos.

Gráfica 2.2

Porcentaje de acceso a internet de los hogares mexicanos



*Ilustración SEQ Ilustración * ARABIC 1 Fuente: Elaboración propia con los datos de Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUITH) de 2019*

El uso de Internet, además, implica que se facilita notablemente el ejercicio de diversos derechos reconocidos en la propia Constitución política de nuestro país, entre ellos el de la educación, la cultura, el acceso a la información pública o la libertad de expresión.

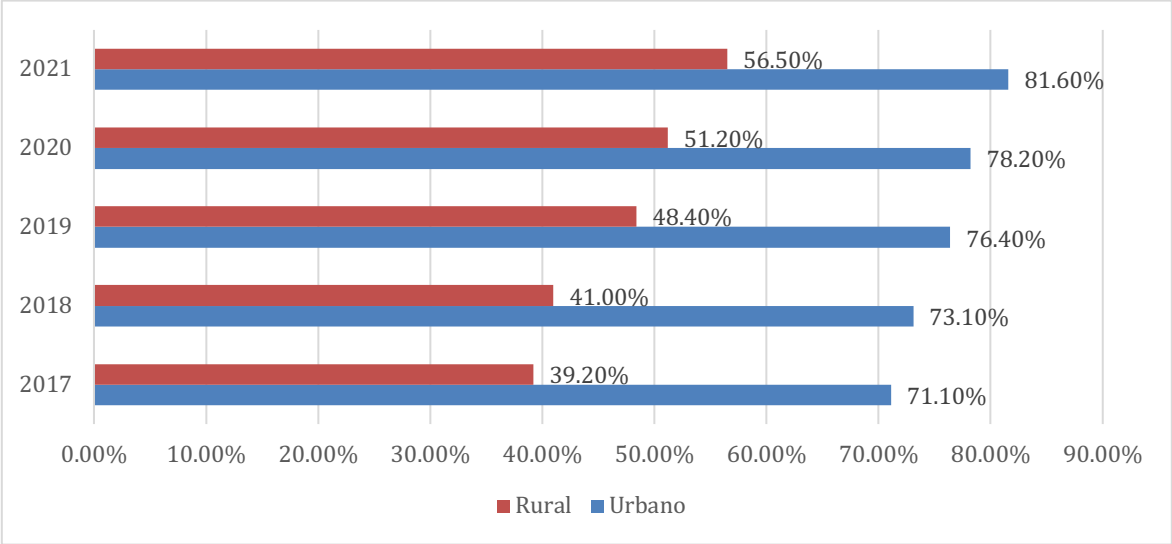
Es importante evidenciar la desigualdad en el acceso a herramientas tecnológicas y el acceso a Internet entre las familias con diferentes estratos socioeconómicos. De acuerdo con los datos de Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUITH) de 2019, sólo el 56.4% de los hogares mexicanos (20.1 millones) cuentan con acceso a Internet, y sólo el 44.3% cuentan con una computadora.

Este mismo estudio (INEGI) señala que en 2017 el 71.1% de la población urbana es usuaria de internet, mientras que sólo el 39.2% de la población rural tiene acceso a este servicio. Estas cifras reflejan el estado en el que México se encontraba previo a la pandemia de COVID-19, pero desde hace tiempo se ha venido advirtiendo el rezago educativo en el que nos

encontramos. Mostrando una desigualdad interna, esto quiere decir que, en México se debe atender una diferencia que se sostiene dentro de los mismos estados o comunidades.

Gráfica 2.3

Acceso a internet en México por área 2017-2021



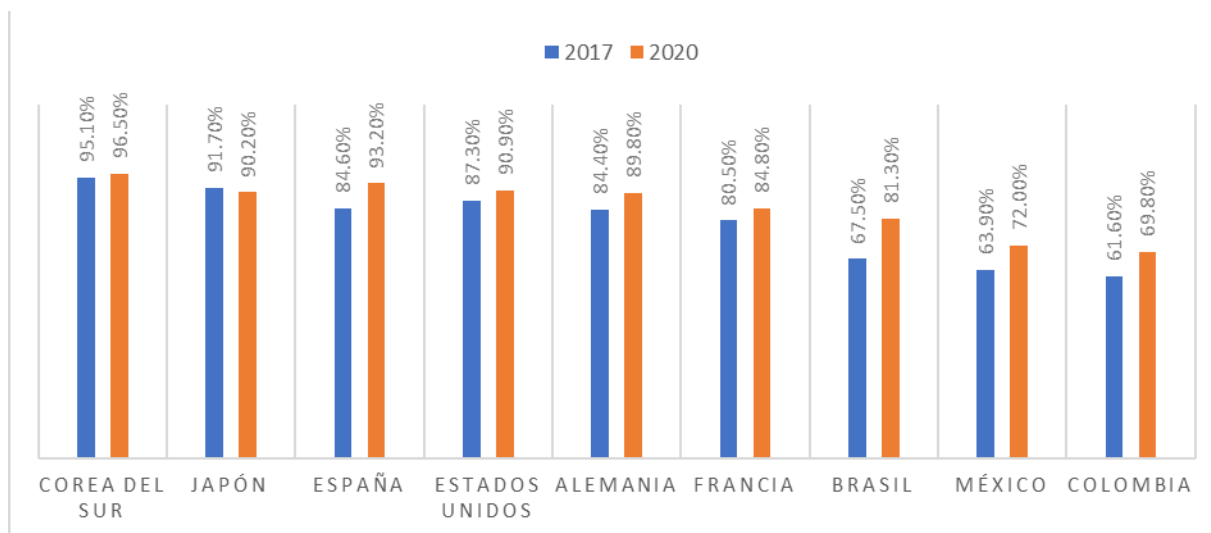
Fuente: elaboración propia con datos de ENDUTIH- INEGI (2021)

Después de comparar los datos de la gráfica, es posible observar un ligero crecimiento entre los años antes del inicio de la pandemia y el año en el que detona, si bien, en 2021 se encuentra un aumento de la población urbana que cuenta con internet en casi un 10% en comparación con 2017, puesto que, aunque la situación obligaba a utilizar medios y dispositivos digitales para continuar con la educación, la diferencia entre el acceso con el que cuentan la zona rural y urbana permanece constante, pareciera que mientras mayor cifra se obtenga en la zona urbana menor será en las zonas rurales, ya que sostienen una diferencia de casi 25%.

Aunque lo que interesa son los datos nacionales, dicha desigualdad, puede evidenciarse de forma más clara al mostrar la comparación a un nivel más general, desde el ámbito internacional, reflejando no sólo la brecha que existe dentro de México, sino la brecha que este mantiene con el resto del mundo, observando las cifras con las que ya se contaba en 2019, un año antes del confinamiento obligatorio (Gráfica 2.4).

Gráfica 2.4

Usuarios de internet a nivel internacional 2017 y 2020



Fuente: Elaboración propia con datos de ENDUTIH (2020), Unión Internacional de Telecomunicaciones ITU (2020) y Banco Mundial BM (2018)

De acuerdo con los datos recabados, los países se encuentran ordenados de la cifra más alta a la más baja, en 2017 el país con mayor población con acceso a internet fue Corea del sur, observando que México se posiciona en el lugar número 8 de entre los 9 países con mayores usuarios en el mundo con el 63.9%.

Revelando así también, una diferencia de casi 31% menos en comparación con Corea del Sur y alrededor de un 23% menos que el país colindante, Estados Unidos. No obstante, aunque se encuentran otros países por debajo de la cifra nacional, como es el caso de Colombia, las cifras siguen siendo preocupantes, ya que comprueba la gran diferencia en la que se encontraba ya México antes de la pandemia y se puede inferir el atraso existente en Latinoamérica con el resto del mundo.

De esta forma, basados en las cifras obtenidas en 2020, año en el que dio inicio la pandemia, se alcanza a observar un par de cambios, manteniendo el acomodo en el orden de los países de la misma forma que en la gráfica 2.4, en primer lugar, se observa que la cifra de usuarios para el caso particular de México aumentó en un 8%, una cifra no tan significativa pero que en definitiva pudo darse por la necesidad y obligación que dictaba la situación pandémica.

En segundo lugar, desde la perspectiva internacional, es notable un cambio dentro del orden del resto de los países, en el que ahora Estados Unidos se posiciona entre los primeros tres lugares de los países con más usuarios con acceso a internet, dejando atrás al segundo lugar que lo ocupaba Japón en 2019, dejando atrás de igual forma a Francia y Alemania cuyas cifras aún no superan el 90%.

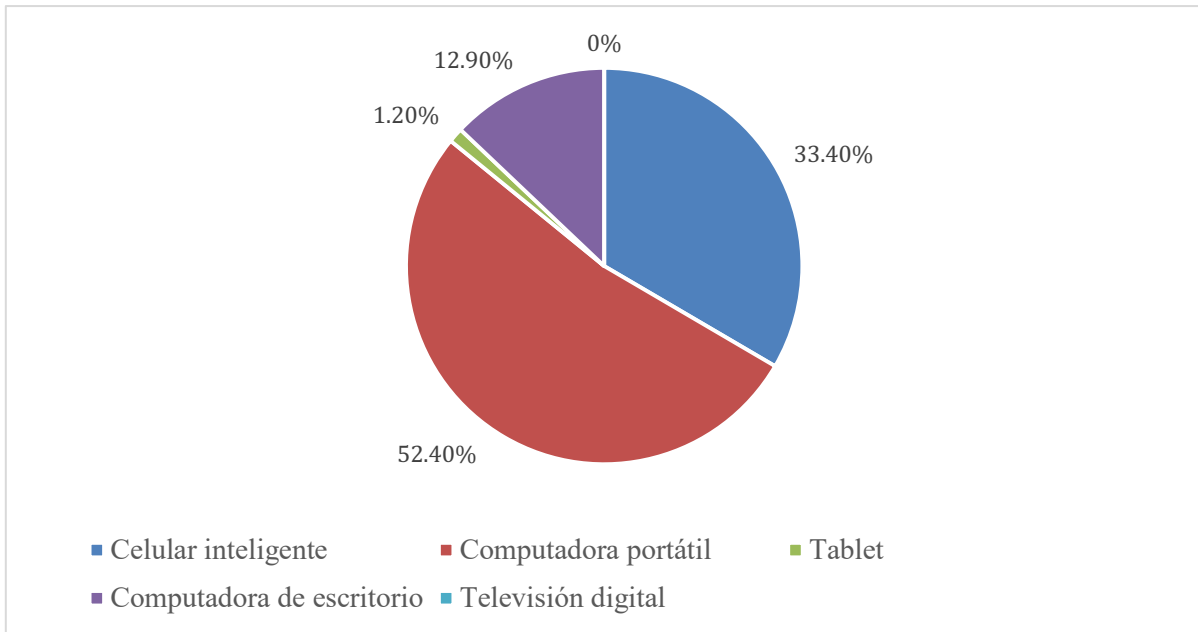
Estos datos, desde luego están relacionados estrechamente con la situación económica de cada país o nación, además, el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) es predominantemente urbano y el uso de internet está concentrado en los jóvenes. Dentro de los datos de análisis se encontró que la razón esencial para no disponer de computadora e Internet se relaciona con la falta de recursos económicos (60.0% y 53.9%, respectivamente); se mostró que el hogar es el lugar principal donde se hace uso de estas dos herramientas (74.2% y 85.4%, respectivamente), y que *por cuenta propia* es la principal forma de aprender a utilizar la computadora (62.4%).

Con respecto a la telefonía móvil, la encuesta arroja que 69.6% de los usuarios dispone de un teléfono inteligente y 76.8% cuenta con el servicio de recarga de tiempo aire en modo prepago (2021). Estos datos confirman la situación precaria que viven miles de estudiantes, docentes y personal administrativo con el uso de las TIC en plena pandemia.

Para complementar los datos anteriores, puede retomarse información importante de una evaluación generada por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) durante el ciclo escolar que abarca los años 2019-2020, de la que forma parte también la población de posgrados, dicha información fue recabada de la encuesta que la misma institución generó para medir el impacto por COVID-19 en la educación nacional en 2020 (ECOVID-ED).

Gráfica 2.5

Dispositivos electrónicos más usados- nivel superior (incluyendo posgrado)



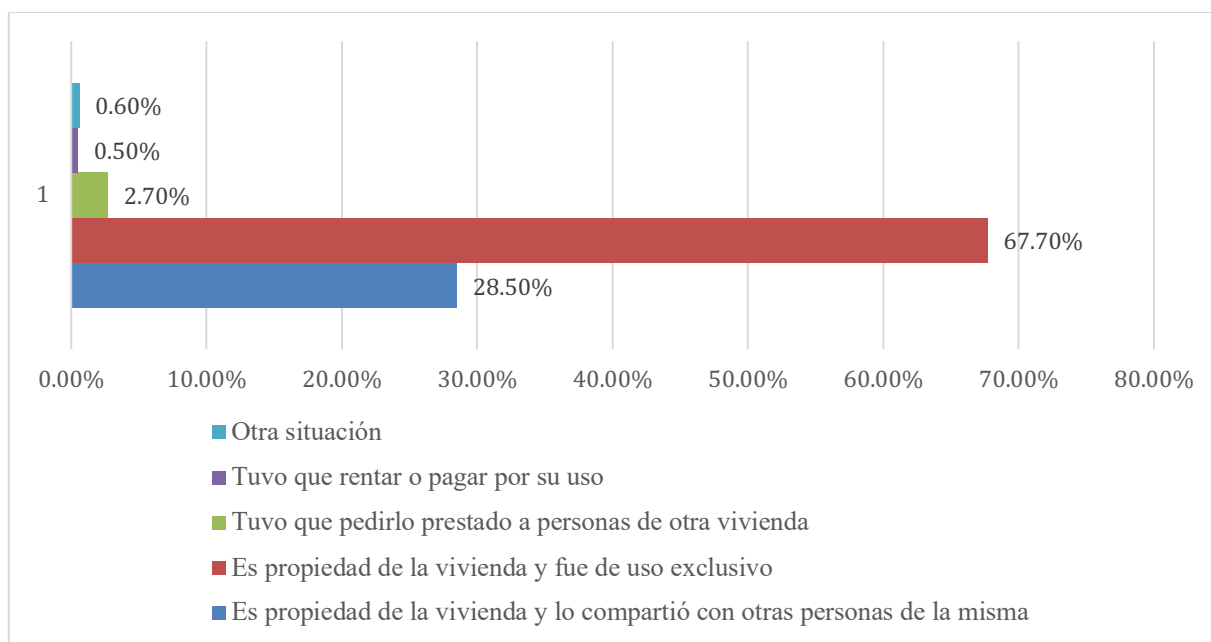
Fuente: elaboración propia con datos de ECOVID-ED INEGI (2020)

Es notable que en el caso de la educación superior o de posgrado las herramientas con las que más se contaban y que más uso se le dio (Gráfica 2.5), fueron principalmente la computadora portátil y de escritorio, mientras que si se llegara a comparar con otro grado de educación veríamos que se reduce bastante el uso de otros dispositivos, como lo son los celulares, puesto que en el grado media superior los dichos dispositivos tenían un uso de 58.8% mientras que en el posgrado baja a un 33%.

Pero, en el estudio ECOVID-ED (2020) también se retoma una observación importante, ya que, se conocen las herramientas que más utilizó la población estudiantil, pero el uso de estas implica conocer las condiciones en que estas eran usadas, los medios en los que se consiguieron, además del control que se tenía sobre estas y así descartar un uso compartido, por ejemplo, dado que esta opción complica la posibilidad de tener los recursos apropiados y de forma accesible (Gráfica 2.6).

Gráfica 2.6

Exclusividad del uso de dispositivos electrónicos



Fuente: elaboración propia con datos de la ECOVID-ED INEGI (2020)

Si bien, los resultados arrojaron cifras a favor de la exclusividad de los aparatos electrónicos con los que contaron la mayoría de los estudiantes, aún con esto, el porcentaje de las personas que tuvieron que compartir es significativo, derivando una razón que favorece la brecha digital. Por último, es gratificante para el análisis observar el bajo porcentaje, casi nulo, que representa la población que debió recurrir a préstamos de herramientas digitales.

Aún con esto, la brecha digital está presente y persiste en mayor grado ante la situación del confinamiento obligatorio, como se observó, los datos indican una brecha más significativa en el ámbito de educación nacional, la cual apunta como una de las causas del abandono de estudios, problema que se abordará a continuación.

2.6.2 Deserción escolar durante pandemia

De igual forma, otro de los problemas más grandes que afecta a la educación virtual es la deserción escolar, contextualizando brevemente, se abordó el tema de calidad en el aprendizaje de posgrado desde una perspectiva general, así como en el tema de entornos virtuales, y uno de

los indicadores que más eficiencia promete dentro de los programas de estudios, es el número de nuevos ingresos, pero aún más el de egresados.

De acuerdo con el INEGI, la deserción escolar “se define como el abandono de las actividades escolares antes de terminar algún grado o nivel educativo. La deserción se clasifica en tres vertientes: deserción intracurricular, deserción intercurricular y deserción total.” (INEGI: 10) esto último se relaciona al tiempo en el que el abandono escolar se lleva a cabo, ya sea que ocurra durante o al finalizar algún periodo escolar.

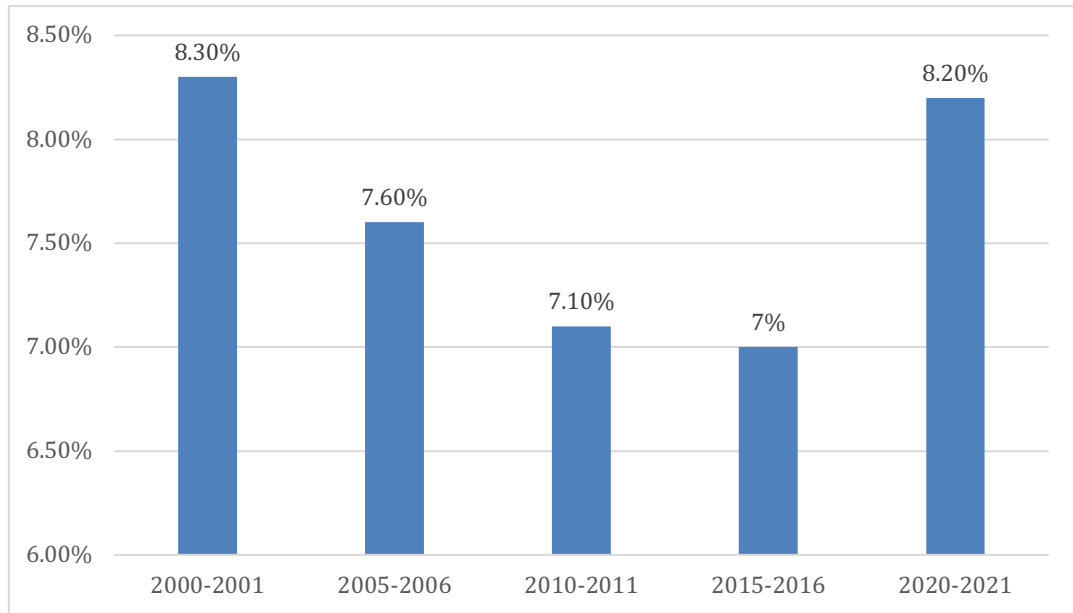
Sin embargo, debido a las afectaciones que trajo consigo la pandemia y derivado de la brecha digital y socioemocional, la deserción escolar es cada vez más una realidad para cada institución y programa de posgrado, puesto que, de acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, se observó que en México alrededor de 40 mil estudiantes de posgrado podrían abandonar los programas, cifra que equivale al 15% de la población total de programas universitarios nacionales.

Si bien, la preocupación nacional sobre las cifras de deserción se encuentra focalizada principalmente en los niveles de educación básica y media superior, esto es porque, de acuerdo con un estudio realizado por parte de la asociación Educación con Rumbo (2021), se aseguró que en México existe alrededor de un 60% de abandono escolar, lo que posiciona a la nación como uno de los países con mayor deserción escolar, junto con Panamá, Bolivia y Costa Rica.

Pero, hablando específicamente de las cifras que mantiene el posgrado a nivel nacional, este no es la excepción en cuanto a deserción se trata, debido a que se ve afectado de igual o en mayor forma que en los demás niveles educativos, principalmente por cuestiones socioeconómicas. Así, de acuerdo con la gráfica 2.7, se pueden observar los cambios en las cifras de abandono escolar durante una década, mostrándose una reducción significativa en dichos datos, sin embargo, durante el transcurso del año 2020-2021 es visible un aumento equivalente a cifras del periodo 2000-2001, perdiendo nuevamente la retención de matrículas en los programas de estudio de nivel superior.

Gráfica 2.7

Deserción escolar 2000-2021 nivel superior

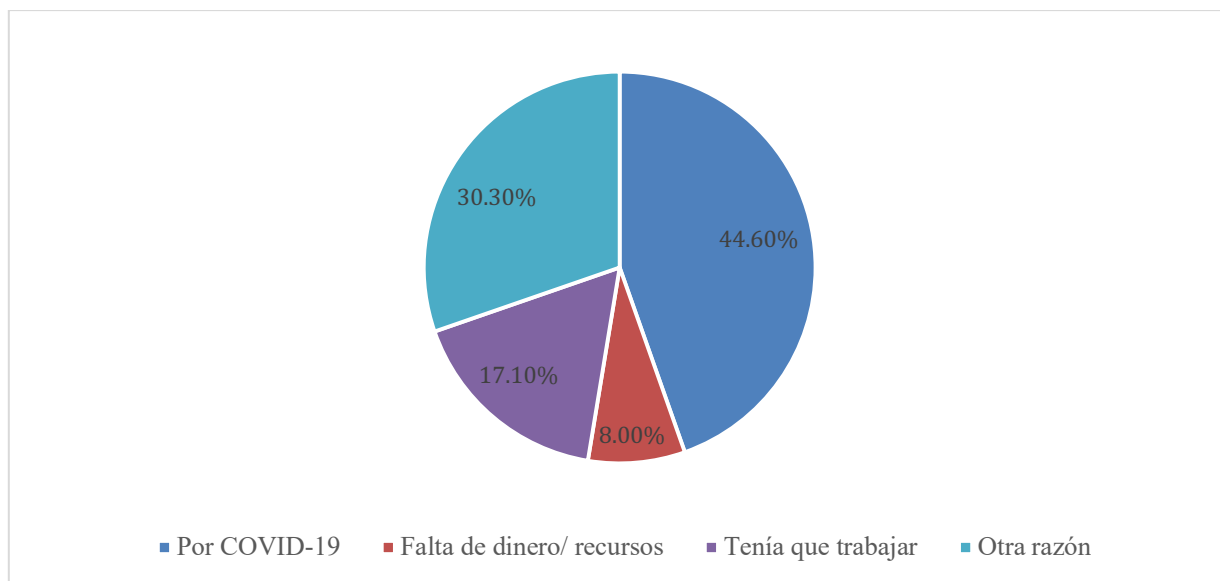


Fuente: elaboración propia con datos de estadística (2021)

Además, de acuerdo con datos del ECOVID-ED, en relación con su estudio en el grado superior, una de las principales razones de deserción en el posgrado durante el ciclo escolar 2019-2020, el cual fue atravesado por el confinamiento, resultó ser justamente por COVID-19, con un 44.6% en el que los alumnos no pudieron completar los programas académicos.

Gráfica 2.8

Ciclo escolar 2019-2020 sin concluir (Nivel superior)



Fuente: elaboración propia con datos del ECOVID-ED INEGI (2020)

Si bien, como se muestra en la gráfica, el abandono de actividades escolares e incluso el abandono de algún programa de forma definitiva, puede ocasionarse por distintas cuestiones, recientemente se agregó una razón más con el inicio de pandemia y las afectaciones que esta trajo, pero es importante resaltar que el resto de las causas sostienen de igual forma un porcentaje significativo e incluso, el dato que se diferencia como *otro*, podría pertenecer a razones socio-emocionales o inconformidad con el sistema educativo.

Debido a la actual reorganización de los ámbitos que comparte la sociedad, la utilización, cada vez mayor, de la tecnología, la sobreproducción económica y la inestabilidad en las distintas entornos, se plantea que “en este periodo uno de los sectores que tiene mayor participación, pero también que resiente los impactos de estos cambios es el de las instituciones de educación superior, porque sus tareas y trabajos se relacionan directamente con el carácter de los niveles de desarrollo e innovación de los principales componentes de la sociedad y la tecnología” (UNESCO, 2008: 18).

En todo caso, el estudio del abandono o deserción escolar no es un problema que recién haya sido planteado, pero, es verdad que, en estos últimos años ha cobrado mayor fuerza e

importancia y aún más, tratándose de la población estudiantil de posgrados. Dado que, como se enunció anteriormente, las cifras de matrículas nuevas, así como de egresados es parte esencial para la evaluación de calidad dentro de los programas educativos de nivel superior, dichos datos son muestra clave de indicadores de progreso a nivel nacional.

Dicho de otra forma, la deserción escolar, involucra otros ámbitos, no sólo el educativo y, por lo tanto, deriva como consecuencia de otras situaciones. Especialmente se ve reflejado en el entorno social, ya que como se retomó en su momento, los programas de posgrado persiguen la idea de innovación y de resultados críticos, que sean funcionales para la sociedad, es decir, de un programa de posgrado se espera generación de información y, desde luego, que dicha información se promueva y comunique.

De este modo, si el porcentaje de deserción o deserción estudiantil es alto, se verá reflejado de inmediato en la percepción social, por tanto, significa un retroceso en el progreso de información, además de afectar directamente en la visión que, la población estudiantil y también la población general, tienen acerca del estudio de un posgrado, sin mencionarlas afectaciones que trae para los índices nacionales y las estadísticas internacionales.

De acuerdo con un análisis latinoamericano, Barrientos y Umaña (2010), recuperan que el estudio de la deserción puede basarse en siete aspectos principalmente, estos ejemplifican perfectamente la relación que mantiene la deserción escolar con el resto de las esferas o ámbitos por los que cada individuo se ve atravesado, estas son:

- Psicológico
- Académico personal
- Sociológico
- Económico
- Organizacional
- Oferta y demanda de la educación superior y del mercado
- Interacción

Se puede decir, que la problemática del abandono o deserción escolar es tanto causa como consecuencia, porque, se encuentra permeado por distintos factores que si bien, pueden afectar o satisfacer este aspecto, por un lado un alto nivel de deserción genera deficiencias tanto en el

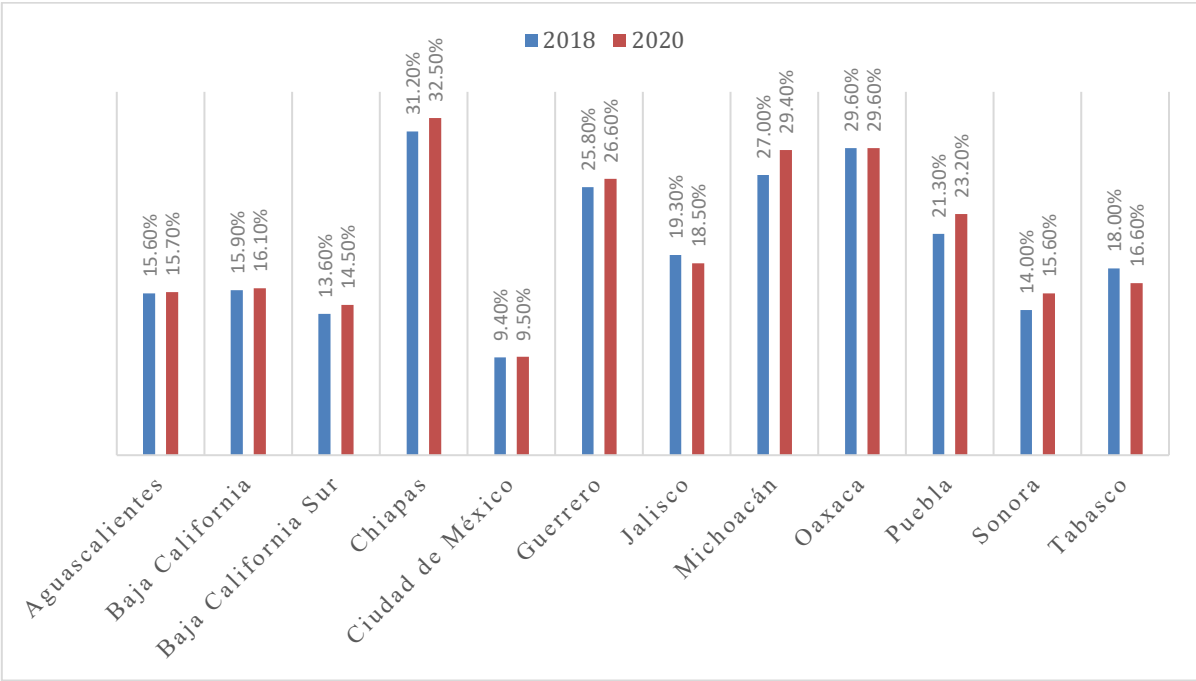
ámbito educativo como en el panorama general en la esfera social, económico e incluso cultural a nivel país, pero por otra parte, la inestabilidad de estas esferas públicas traen como consecuencia que el porcentaje de deserción crezca cada vez más, dado que los estudiantes se ven afectados directamente.

Esto se refleja de manera interna en cada entidad del país, acrecentando a su vez el rezago educativo. Los estudiantes que deciden o son forzados a desertar, pocas veces retoman sus estudios, lo que provoca que la población deje de avanzar en los cursos correspondientes y surjan acumulaciones de distintos grados. Como se aprecia en la gráfica 2.9, al comparar algunos estados de la república, la entidad con mayor rezago tanto en 2018 como en 2020 es Chiapas, seguido de Michoacán y Oaxaca.

A diferencia del Estado de México, que pareciera ser la población con la tasa de rezago más baja, posicionándose también en esta clasificación los estados de Aguascalientes y Baja California.

Gráfica 2.9

Población con rezago educativo por entidad federativa



Fuente: elaboración propia con datos de CONEVAL (2021)

De acuerdo con la pertinencia de esta investigación, se estableció el interés por abordar el programa de estudios de la maestría de desarrollo económico y cooperación internacional de la Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y la maestría en educación de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), por lo tanto, cabe resaltar que en la gráfica anterior los estados de Puebla y Baja California sostienen una diferencia en 2018 (periodo anterior a pandemia), de 5.4%, manteniéndose Baja California con cifras más bajas que el estado de Puebla, a comparación del año 2020 en donde se aprecia la diferencia de 7.1%.

Aunque en el periodo de 2020 ambos estados tuvieron un aumento en sus cifras, la diferencia entre estos también creció, revelando principalmente dos cosas, primero, el aumento que se observa en gran medida puede atribuírsele a la situación de crisis por pandemia y en un segundo instante, la diferencia entre las cifras de rezago entre los estados ubicados al centro de la república y aquellos que se encuentran en los extremos.

Ante este panorama, ambas universidades, en sus respectivos programas educativos, han mostrado interés en buscar alternativas que beneficien a los alumnos y que contribuyan a la disminución de las cifras de deserción, atendiendo la estabilidad de las distintas modalidades con las que se cuenta, incluyendo la modalidad a distancia. Esto último es retomado principalmente por parte de BUAP, afirmando que:

La prevención de la deserción y reprobación en las modalidades a distancia y semiescolarizada a través del acompañamiento de los alumnos a lo largo de su trayectoria académica, así como el replanteamiento de la metodología para la elaboración de materiales educativos que se utilizan dentro del ambiente virtual de aprendizaje, son dos aspectos fundamentales que, a través del uso de la tecnología y los recursos que esta ofrece, nos presenta una alternativa viable para brindar un seguimiento efectivo. (Hernández, 2014: 108)

Al poner en marcha el replanteamiento de metodologías, así como la búsqueda de nuevos materiales o recursos, surge como alternativa el formato de tutorías académicas, las cuales, según BUAP (2007), son parte de la subred del Sistema de Tutorías para la Formación Integral

(SITFI) y esta, actuará de igual forma en cada modalidad educativa con el objetivo de establecer acciones necesarias para hacer frente a los índices de rezago educativo, deserción y reprobación.

Por otro lado, la UABC comprende que, ante los cambios actuales, las propuestas educativas deben plantearse como intervenciones asertivas y oportunas en el proceso de formación, pero sobre todo en los procesos de adaptación e integración (2018), pues muchas veces de esto depende la decisión del alumno sobre su permanencia en el programa.

Por lo que, en dicha universidad, se procuran acciones específicas y definidas que puedan guiar al estudiante y prepararlo en su trayecto, por ello “para el logro de dichos objetivos, la UABC contempla una serie de programas para la atención a aspirantes, alumnos y docentes. Mediante estos programas, la institución atiende diversos problemas del alumnado, como la adaptación al ambiente universitario, el bajo desempeño escolar, los índices de reprobación y el abandono escolar.” (Modelo educativo UABC, 2018: 102)

Tales estrategias pretenden aportar e incluir de igual forma a la planta docente, quienes fungen como un pilar, junto con los estudiantes, dentro de los programas educativos. Facilitando modelos teóricos y metodológicos durante el proceso de aprendizaje, dicho presupuesto se desarrolla a continuación.

2.6.3 Falta de capacitación docente

Una de las deficiencias que representa otra gran dificultad y amenaza para la educación tanto presencial como virtual es la escasa capacitación que recibe el cuerpo docente. Así como el aumento y estabilidad del número de matrículas o el índice de abandono escolar, la eficacia de enseñanza por parte de los docentes es sin duda un aspecto que compete también a la calidad educativa. Dicha eficacia dependerá en gran medida de la formación y capacitación que los enseñantes mantengan y proyecten.

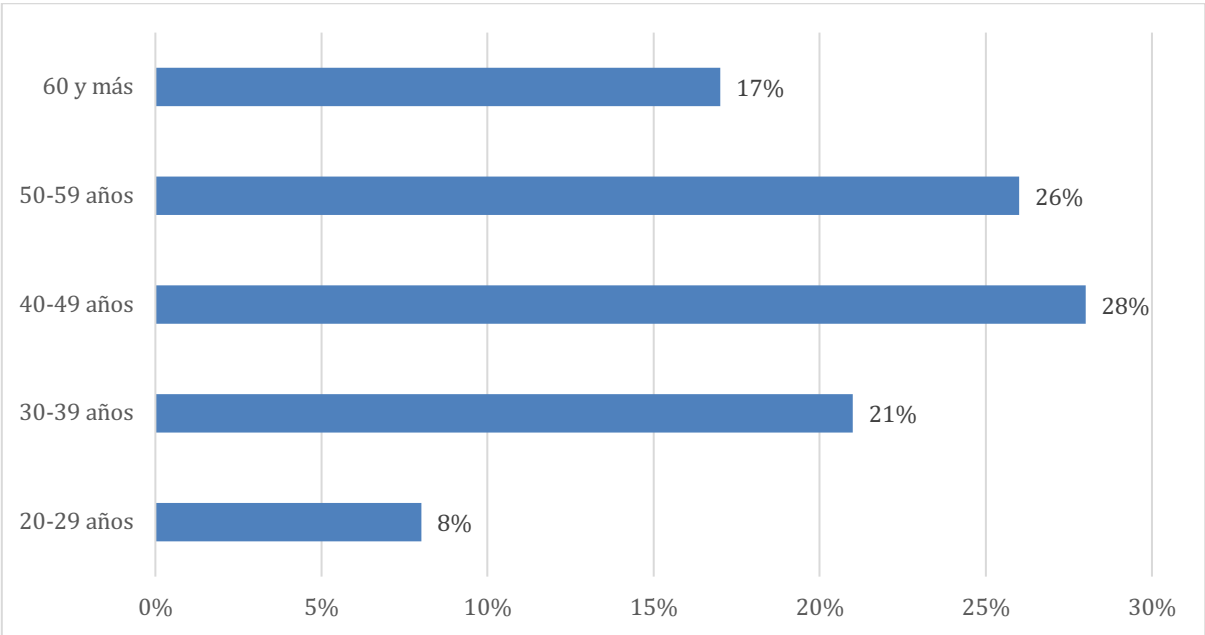
Esto, desde luego, es de suma importancia para el desarrollo profesional de cada docente y al mismo tiempo funciona como mejora para el proceso de aprendizaje de cada alumno, fortaleciendo las actitudes pedagógicas, beneficiando los programas educativos y atendiendo la trayectoria educativa de los estudiantes. A pesar de esto, se tiene conocimiento de que la mayoría de las veces la opción de capacitar continuamente y de forma íntegra a los docentes de cada institución no resulta de forma oportuna ni satisfactoria.

Para el caso nacional, según los resultados encontrados a través de INEGI y la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) en 2019 se contaban con alrededor de 232 mil docentes de educación superior, de los cuales específicamente, 56, 643, son identificados como docentes de posgrado, pero si se contemplan al resto de docentes partícipes de los demás niveles educativos, en conjunto son cerca de 2 millones de personas que se emplean como docentes en México.

Al igual que estas cifras, los porcentajes arrojados del estudio de población docente, proporcionan información relevante. Como se observa en la gráfica 2.10, el rango de edad que predomina para impartir clases es de 40 a 49 años con casi el 30%, seguido del grupo de edad de 50 a 59 años con un 26% y en tercer lugar los docentes de entre 30 a 39 años con 21%.

Gráfica 2.10

Distribución de población ocupada por docentes por edad



Fuente: elaboración propia con datos de Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) 2019.

De acuerdo con los datos anteriores, se puede deducir que, tales rangos de edad que se posicionan con los porcentajes más altos, son una de las causas de las dificultades de la enseñanza en las distintas modalidades, resaltando la modalidad virtual, ya que, la mayoría de las clases impartidas sostienen un proceso de enseñanza tradicional, lo que significa, complicaciones para las capacitaciones en las distintas tecnologías, puesto que en muchas ocasiones no se da la apertura de actualizar el programa educativo, mostrando avance solo en el uso de dispositivos electrónicos, cuando lo que es aún más importante es el buen uso y constante actualización de tales dispositivos o plataformas y programas tecnológicos.

Relacionando esto último, con cifras obtenidas de un informe de la OCDE (2019), en el que apunta que un 53.8% de los maestros registrados necesita de algún tipo de capacitación para el pleno uso de las Tecnologías de la Información (TIC), aún con este dato, dentro de este informe se dio a conocer también que los dos países con la formación en TIC'S más baja son Suecia y España con el 37% y 38% respectivamente; mientras que México presentó un 77%.

Esta diferencia de porcentajes muestra que, a pesar de haber recibido formación e información acerca de las TIC, el uso correcto y la falta de adecuación sitúa a México en uno de los lugares con menor capacitación, pues, aunque la aplicación de las tecnologías está presente, la forma de aplicación de estos es lo que impide un avance significativo.

CAPÍTULO 3

CAPÍTULO 3. ESTUDIO DE CASO DE DOS POSGRADOS CONACYT, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

3.1 METODOLOGÍA

Después de conocer en los apartados anteriores los principales problemas a los que se enfrentaron los posgrados durante la pandemia y las implicaciones de la enseñanza virtual, es necesario enfocarse en las dos maestrías que conciernen a la presente investigación, a saber, la Maestría en Desarrollo Económico y Cooperación Internacional de la BUAP y la Maestría en Educación de la UABC.

Enfocándose particularmente en dichos programas debido, en primer lugar, a la cercanía que se mantuvo durante el proceso investigativo ya que al trabajar la parte práctica del presente escrito (prácticum) de forma virtual con la UABC, se dispuso a incluirla junto con los resultados de las encuestas realizadas a los integrantes de la maestría perteneciente, la de BUAP.

En segundo lugar, a la pertinencia que la relación entre sus ubicaciones guarda, ya que, para el análisis acerca de la brecha digital, se busca observar de forma clara las diferencias o similitudes existentes entre un programa de maestría ubicado al norte del país y otro perteneciente al centro-sur de la república, recreando así, un análisis de la brecha existente a nivel nacional.

Por último, dado que la maestría en educación se enfoca específicamente a formar al futuro profesorado, se escogió dicho programa para marcar la diferencia entre las distintas formas de enseñanza que sostiene con una maestría que no pertenece al ámbito educativo, a saber, la maestría en Desarrollo Económico y Cooperación Internacional.

3.1.1 Enfoque investigativo

Para conocer la percepción² de la calidad de la enseñanza en línea durante la pandemia por parte de los estudiantes de los dos programas CONACYT, así como los desafíos y problemáticas a las que se enfrentaron, se usó una metodología mixta, ya que, de acuerdo con Sampieri:

Los métodos mixtos o híbridos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (2018:10).

Así durante la investigación se emplearon ambos métodos, el enfoque cualitativo y el cuantitativo.

En lo que concierne al enfoque cualitativo, para entablar específicamente las vivencias de cada estudiante y docente, fueron considerados factores que muestran la posición en la que se puede diferenciar la aceptación que tuvo cursar los programas de forma virtual, así como el reconocimiento de las actividades y herramientas que fueron más solicitadas, tanto para impartir clases como para recibirlas. Esto, a través del planteamiento de 6 ítems en total, repartidos de forma equitativa, 3 para la percepción estudiantil y 3 más para la percepción docente.

En cuanto al enfoque cuantitativo se trata, fueron interpretados 84 ítems en total, divididos en 57 ítems dedicados a estudiantes y 21 ítems para el cuerpo docente, El objetivo de los siguientes datos es entablar y esclarecer la forma en la que funcionó el proceso de aprendizaje-enseñanza durante los cursos en línea, así como la dinámica que se mantuvo en el periodo de 2021, año en el que ambos programas de maestría coincidieron.

Relacionando dichos datos con el resto de los ámbitos que influyeron dentro de la organización de los cursos, por lo que, se tomaron en cuenta otras variables que pudieran englobar la dinámica enseñanza-aprendizaje durante el formato virtual, tales como los medios y herramientas utilizadas, así como el diseño de las actividades y trabajos a realizar, además de las posibilidades y dificultades técnicas o motivos personales por las que tuvieron que atravesar

² Entendiendo el concepto de percepción, como el conocimiento u opinión individual mostrada por parte de estudiantes y docentes ante las respuestas obtenidas de las encuestas realizadas en ambos programas de maestría.

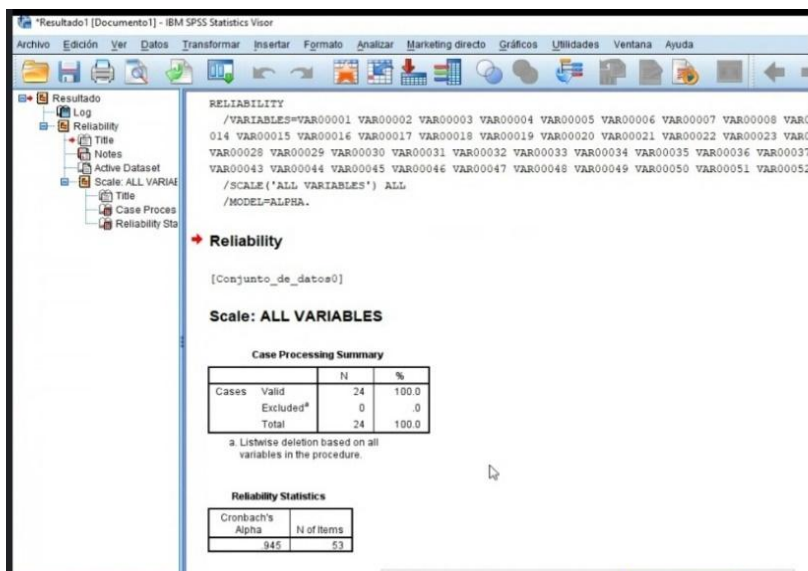
los sujetos encuestados, dichos datos arrojan de forma general, la percepción de la calidad de los cursos de ambos programas de maestría.

De esta forma, para obtener la información requerida en esta investigación se aplicaron dos cuestionarios, uno con 65 ítems paralelos a alumnos de ambas maestrías y el otro de 28 ítems³ para medir la capacitación docente en ambas maestrías, de selección múltiple con una única respuesta en escala Likert.

La elaboración del cuestionario se encuentra basado en un trabajo de Donatien Goliath, acerca de Indicadores para evaluar la calidad de los cursos virtuales para la formación postgraduada en la Universidad de las Ciencias Informáticas de La Habana, Cuba (2017). El cual fue modificado y se le añadieron 19 ítems más, el cuestionario pasó por la prueba de validez mediante un análisis de contenido de 4 expertos en el tema. Pasó por la prueba de confiabilidad, ver imagen 3.1, en la cual se muestra que se obtuvo un alfa de Cronbach muy bueno, de .945, recordando que cuanto más se aproxime al número 1 mayor es la fiabilidad del cuestionario utilizado.

Imagen 3.1

Análisis de confiabilidad



³ Las preguntas de ambas encuestas consideran, en conjunto, los ítems seleccionados tanto para el método cualitativo como cuantitativo.

Fuente: elaboración propia con datos del cuestionario aplicado, utilizando el programa SPSS

3.1.2 Informe de aplicación de pruebas

Estas encuestas se aplicaron a los estudiantes de la Maestría en Educación generación 2021-2023. En la que se tomaron en cuenta a 13 estudiantes (total de la población), de la cual respondieron 9 en total (63%) y de un total de 10 profesores, solo el 5 respondieron la encuesta, es decir el 50 % por ciento. Las segundas encuestas se aplicaron a los estudiantes de la Maestría en Desarrollo Económico y Cooperación Internacional generación 2020-2022. Agrupando 32 alumnos (total de la población) de los cuales respondieron 24 alumnos (75%) y de un total de 14 profesores, respondieron 10 (71.43%).

Dichas encuestas fueron divididas por dimensiones clave sobre la calidad de los cursos virtuales (tabla 3.1), tanto para la información requerida de estudiantes como de docentes, permitiendo el desarrollo de interrogantes clave que permitieran el abordaje de forma objetiva.

Tabla 3.1

Dimensiones de la percepción de calidad de las clases virtuales

Encuesta estudiantil	Encuesta docente
Dimensión Profesores	Dimensión Conocimiento previo en el uso de las TICS
Dimensión Estudiantes	Dimensión Capacitación docente
Dimensión Orientación general del curso	Dimensión Dificultades
Dimensión Objetivos	Dimensión Problemas de conexión
Dimensión Contenidos	Dimensión Apoyo económico
Dimensión Evaluación	Dimensión Técnicas pedagógicas
Dimensión Materiales	Dimensión Apoyo técnico de instituciones educativas
Dimensión Actividades	Dimensión Estudiantes
Dimensión Interacción y retroalimentación	Dimensión Percepción de la utilidad de las TICS

Fuente: elaboración propia

3.2 EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE EN LA MODALIDAD VIRTUAL DE LA MAESTRÍA EN DESARROLLO ECONÓMICO Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL BUAP

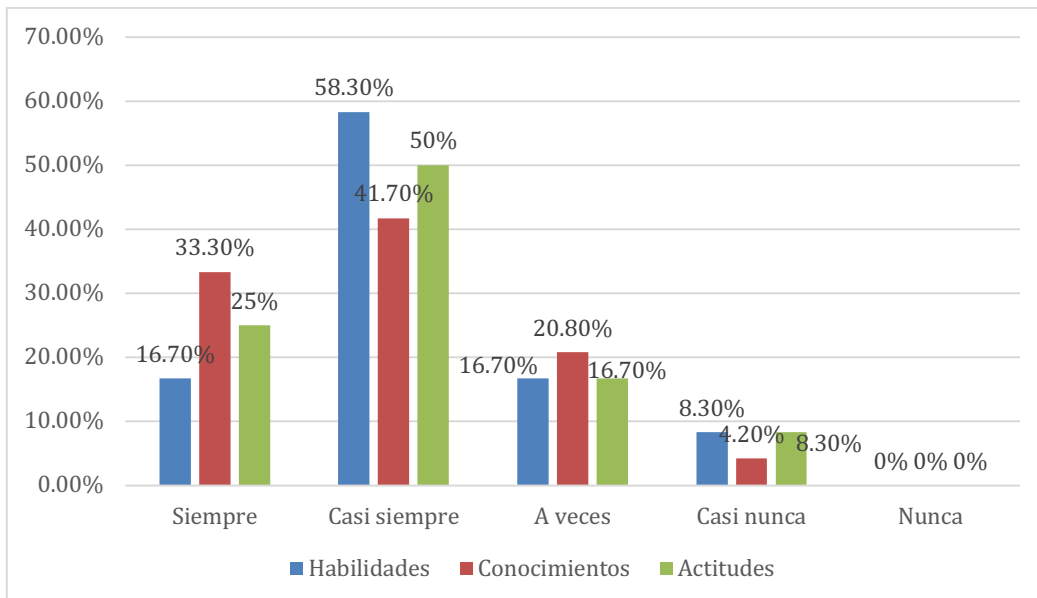
3.2.1 Percepción estudiantil de la maestría en desarrollo económico BUAP por dimensiones (desde enfoque cuantitativo)

Dimensión profesores

Se evalúa en primer lugar, la participación de los docentes durante el transcurso de las clases, así como los caracteres que definen su posición en la modalidad virtual.

Gráfica 3.1

Consideraciones para el desempeño óptimo del curso virtual de la maestría en desarrollo económico BUAP



Fuente: elaboración propia con los datos de la encuesta aplicada a los posgrados

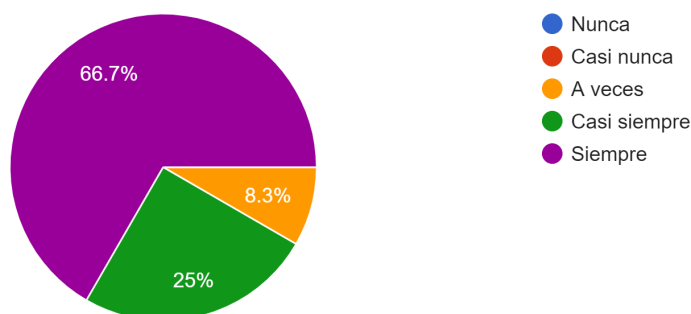
Así, en estas tres consideraciones se realiza una diferencia entre habilidades, conocimientos y actitudes que el profesorado mantuvo durante el proceso de enseñanza. En la opinión de más de la mitad de los estudiantes se considera que los profesores contaban con las habilidades necesarias para sobrellevar el curso de forma virtual, lo cual favorece a los docentes, puesto que la cifra muestra la opinión de un poco más de la mitad de los alumnos encuestados.

Pero los conocimientos mostrados, tal parece que no eran siempre los adecuados o suficientes para el alumnado, ya que un 41.7% cree que en ocasiones los conocimientos demostrados eran aptos y en otras no como hubieran querido. Sin embargo, es en cuestiones de actitud que las cifras se orientan a aspectos deficientes, lo cual, indica que la dinámica del curso pudo orientarse más hacia la parte teórica dejando a un lado el ámbito comunicativo o de diálogo entre estudiantes y docentes en el transcurso de las clases.

De la misma forma, dentro de la variable de actitudes, la cual, en la gráfica 3.1 mostró porcentajes significativos, se encuentra el proceso de apoyo que los docentes brindaron ante las distintas problemáticas que podían surgir.

Gráfica 3.2

Durante las clases virtuales los docentes ofrecieron el espacio para exponer tus ideas
24 respuestas



Fuente: datos propios, realizada mediante Google Forms

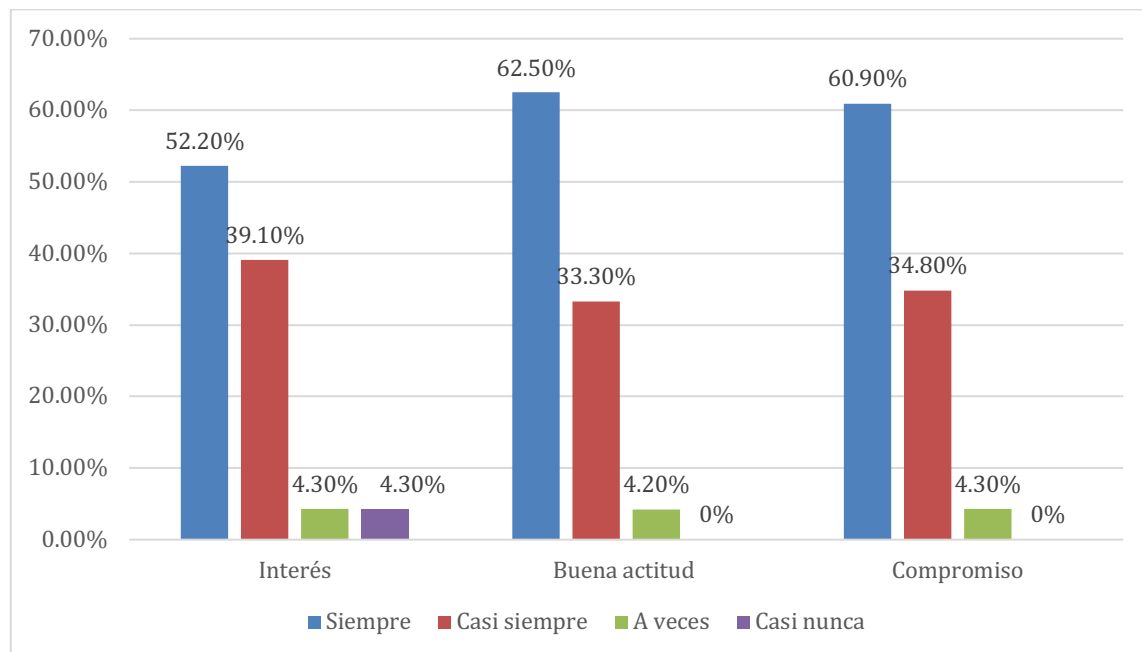
Es posible distinguir con tales datos, que la actitud de los docentes se mostró comprensiva ante las adversidades que podrían mostrar los estudiantes (anexo 1), no obstante, el ámbito de la comunicación muestra datos de desventaja (gráfica 3.2), ya que, aunque la cifra de alumnos que dicen haber tenido espacios de retroalimentación fue alta, existe un 8.3% de estudiantes que pocas veces tenía oportunidad de expresarse durante las clases. Entendiendo que no siempre hubo oportunidad de tener espacios de expresión y por lo tanto se relaciona directamente con la apreciación que los alumnos tuvieron en torno a las actitudes de los docentes.

Dimensión estudiantes

Ahora, por parte de los estudiantes, poco más de la mitad mantuvo buena actitud, interés y compromiso ante el desarrollo de las clases, pero se demuestra al mismo tiempo que la participación no siempre se mantuvo activa, guardando relación con la oportunidad de retroalimentación por parte de los docentes, remarcando desde esta perspectiva la comunicación que mantuvieron entre los mismos estudiantes y en conjunto con los docentes.

Gráfica 3.3

Posturas de los estudiantes ante clases virtuales de la maestría en desarrollo económico de la BUAP



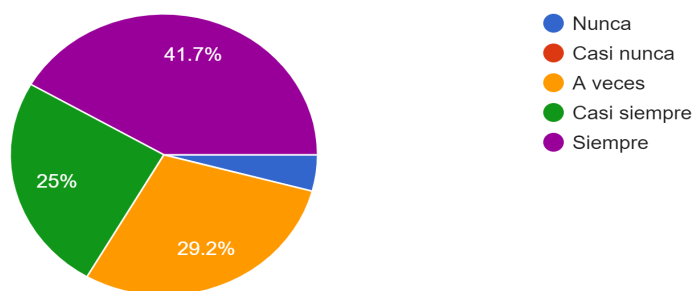
Fuente: elaboración propia

Comprobando que, dicho aspecto de retroalimentación para el programa de BUAP se mostró afectado, pues, aunque los resultados arrojan un 58.3% de los estudiantes que tuvieron participación en clase (anexo 2), las cifras no cubren su totalidad, pudiendo ser un punto clave en el desarrollo del proceso de aprendizaje.

Pero, es posible apreciar también, con en gráfica 3.4, que la disposición por parte de los docentes para la resolución de dudas estuvo presente, aunque no de manera uniforme, puesto que apenas cerca de un 42% tuvo atención y apoyo con dudas en todo momento. Hasta este punto, se puede argumentar una irregularidad en las formas de atención afectando directamente el avance de los estudiantes en el transcurso de las clases.

Gráfica 3.4

Durante tus clases virtuales tuviste servicio de atención para aclarar tus dudas y recibir apoyo técnico y pedagógico
24 respuestas



Fuente: datos propios, realizada mediante Google Forms

Dimensión orientación general del curso

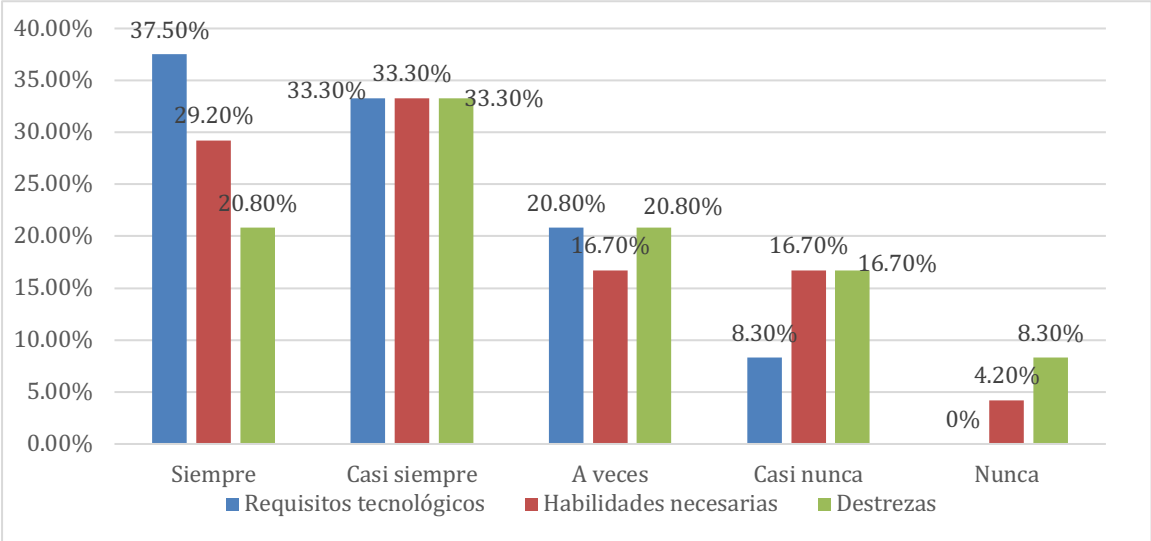
En lo que concierne al desarrollo del curso, se identifica que más de la mitad de los estudiantes tuvo conocimiento de las formas o medios por los cuales se mantendrían en comunicación, no obstante, se presenta también un 13% de estudiantes que no muestran certeza en haber conocido

las vías de contacto, lo que podría significar un rezago entre el grupo que compartió curso durante el 2021, ya que de igual forma hubo cifras, aunque fue mínima, apuntando no haber tenido conocimiento de los medios de comunicación nunca (anexo 3).

Otro aspecto durante las clases virtuales a puntualizar fueron los requisitos tecnológicos, las habilidades y las destrezas necesarias para poder desarrollar el temario de forma completa o adecuadamente, las cuales eran necesarias para el desarrollo del curso, arrojando un porcentaje medio- alto de los estudiantes que aseguraron haber sido avisados de estas consideraciones por parte de su planta docente con un 37.5%. si bien no se muestra total seguridad de que esto haya sido planteado siempre y al presentar dudas, los estudiantes comienzan a segregarse e incluso se puede tomar como causa de deserción.

Gráfica 3.5

Especificaciones para el desarrollo del curso virtual de la maestría en desarrollo económico de la BUAP



Fuente: elaboración propia

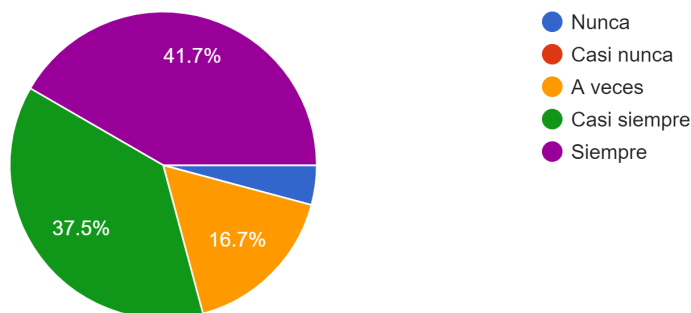
Dimensión objetivos

En la ejecución de los objetivos propios del curso, se obtienen resultados variados, ya que, se encuentra dividida la opinión sobre el cumplimiento de estos, de acuerdo con las especificaciones acordadas en el inicio de los cursos. Significando un avance moderado o

inconcluso de entre los que se dieron a conocer y los que resultaron al cierre de las clases virtuales.

Gráfica 3.6

Los objetivos de aprendizaje expresaron claramente el propósito de los cursos virtuales
24 respuestas



Fuente: datos propios, realizada mediante Google Forms

Resultando que solo el 41.7% de los alumnos piense que los objetivos propuestos en un inicio hayan sido cumplidos, mientras que el resto de los estudiantes sostuvo dudas en cuanto al abordaje completo, además de observar que fue un poco más de la mitad del alumnado, con un 58.3% en total (anexo 4), los que creyeron que no se formularon objetivos específicos de los distintos temas provistos para el curso.

Dimensión contenidos

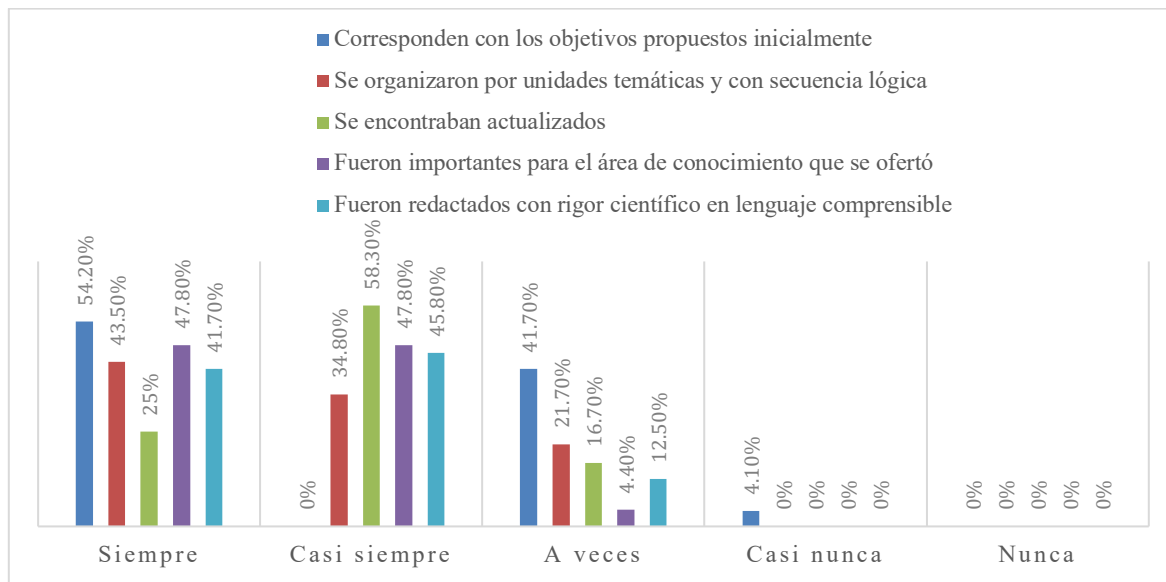
Así, las cifras entorno a los objetivos, que se observaron en la gráfica 3.6, se comparan ahora con el desarrollo de contenidos durante el curso, mostrando que un 54.2% de los alumnos piensan en una relación entre los objetivos enunciados al inicio del curso y los desarrollados con los contenidos.

Agregando, además, organización, importancia científica y rigor, pero entre estos, destaca la información acerca de la actualización de dichos contenidos ya que, no se presentó

siempre la oportunidad de que los contenidos estuvieran actualizados, pero aún con esto, casi siempre el temario pareció ser oportuno para los estudiantes.

Gráfica 3.7

Especificaciones de los contenidos a lo largo del curso virtual en la maestría en desarrollo económico BUAP



Fuente: elaboración propia

Por lo tanto, la gráfica 3.7, tiene una tendencia ascendente en torno a la organización, importancia y correspondencia de contenidos y objetivos, lo que demuestra que el curso se trató de organizar lo más apegado posible a lo que se presentó al inicio del curso.

Dimensión evaluación

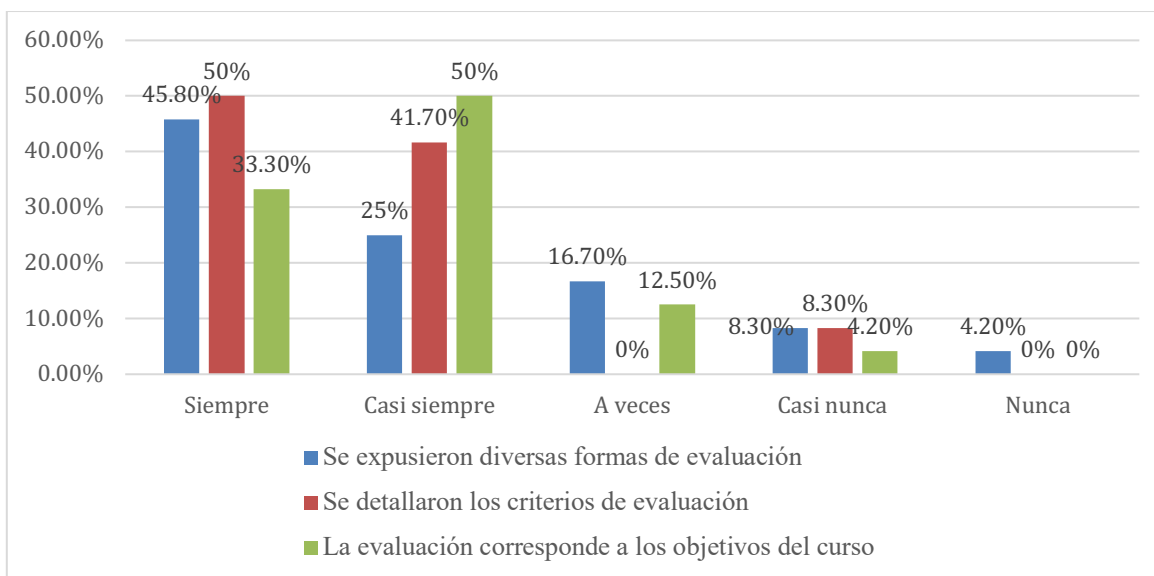
De igual manera, la evaluación muestra una división de opiniones, aunque si bien, los rasgos con los porcentajes más altos, con el 50%, fueron la coherencia entre el detalle de los criterios de evaluación con la misma evaluación final, se encuentran también porcentajes dispersos en las formas en las que se concretó dicha evaluación, pues, en conjunto, un 66.7% de los estudiantes mantiene dudas en torno a la correspondencia de los objetivos del curso con la evaluación/ evaluaciones realizadas.

Haciendo una distinción entre los contenidos y las evaluaciones, ya que los primeros en mencionar estuvieron un poco más apegados a los objetivos propuestos, mientras que de la

evaluación no se muestra la misma certeza, pues ni la mitad de los alumnos respondió afirmativamente.

Gráfica 3.8

Consideraciones sobre la evaluación del curso virtual de la maestría en desarrollo económico BUAP



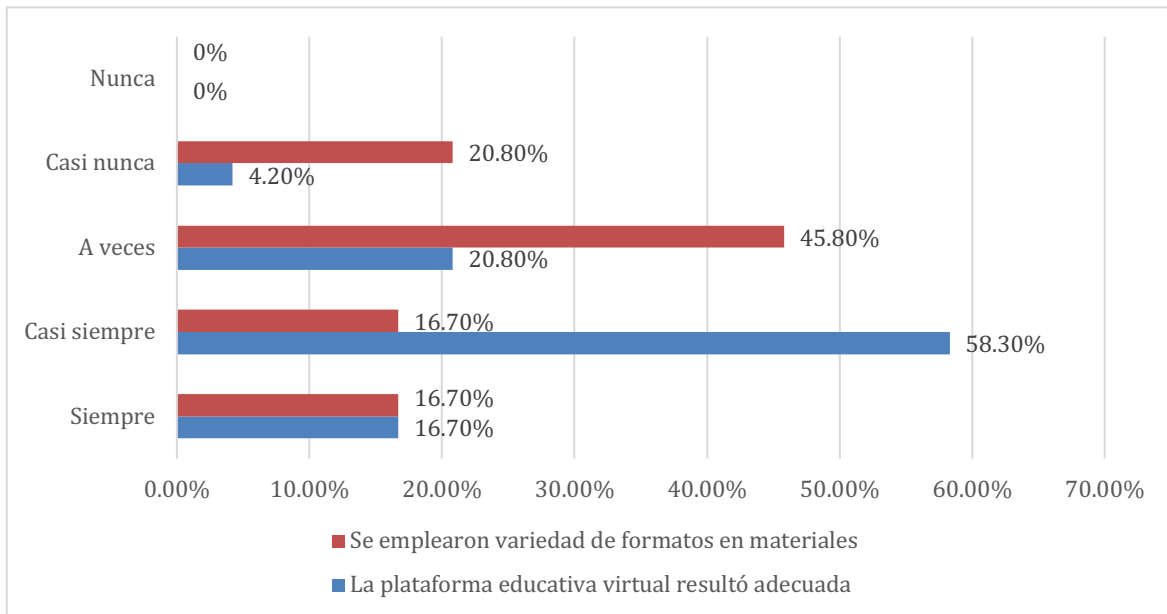
Fuente: elaboración propia

Dimensión materiales

Prosiguiendo, con la gráfica 3.9, se puede apreciar que un 58.3% considera que la plataforma virtual utilizada fue la adecuada para el desarrollo de las clases, aunque, la variabilidad de los materiales no muestra haber sido de gran ayuda, ya que, 20.8% de los alumnos consideran que casi nunca se llegó a utilizar formatos diversos. Por lo que, podría significar que el curso se mantuvo dentro de características de la modalidad tradicional, sin una vasta exploración dentro de herramientas virtuales, lo cual, se refleja en las capacidades del docente en las gráficas correspondientes a la encuesta docente.

Gráfica 3.9

Adecuación de los materiales y plataformas durante el curso virtual en la maestría en desarrollo económico BUAP

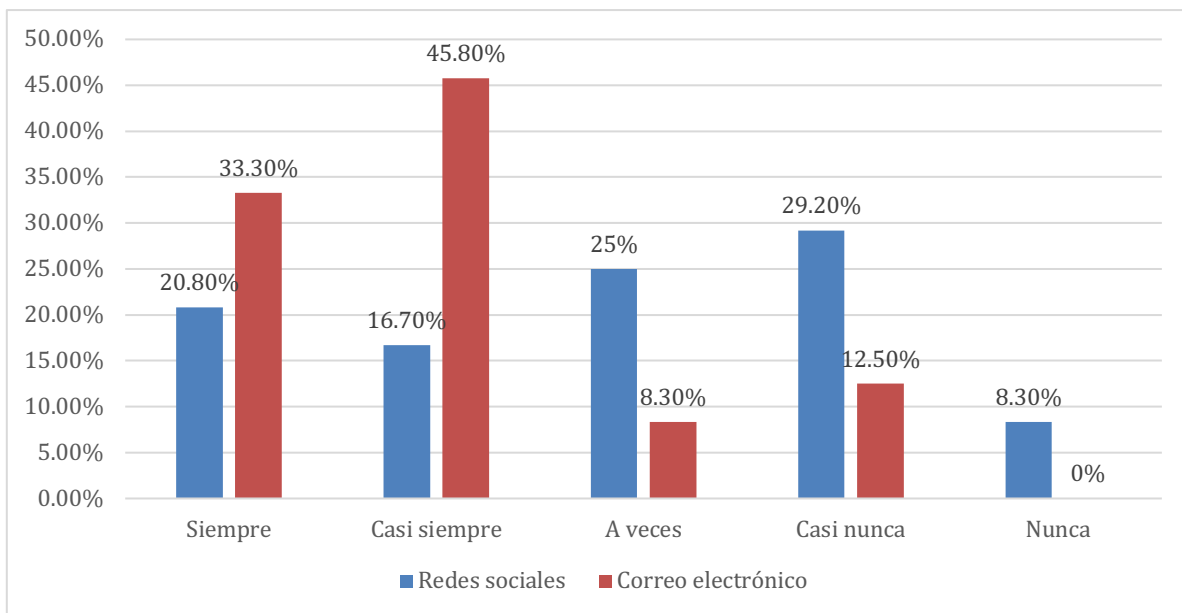


Fuente: elaboración propia

Ahondando en los medios de comunicación, se encontró que el medio al que más se recurrió para sostener el diálogo fue el correo electrónico con un 45.8% de estudiantes, en comparación con el uso de redes sociales, las cuales se limitaron a un 16.7%. Apuntando al dominio de plataformas intuitivas en cuanto a su funcionamiento y la facilidad de acceso para el resto de los integrantes del curso.

Gráfica 3.10

Medios de comunicación más empleados durante el curso virtual en la maestría en desarrollo económico BUAP



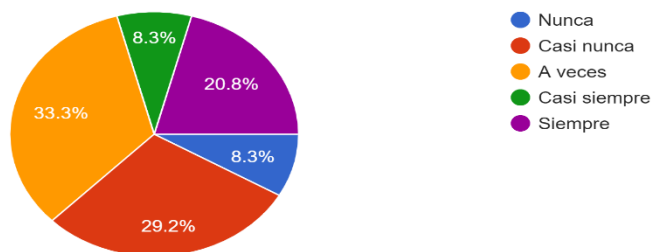
Fuente: elaboración propia

A pesar de desarrollar medios de comunicación efectivos para la continuación del curso, también se encontraba la posibilidad, como se explicó en el capítulo dos, de que se presentara un rezago estudiantil, por lo que se debía contar con planes de contingencia.

Arrojando, para el caso de la maestría en BUAP, que más de la mitad de los estudiantes consideran que no se planteó medios alternativos para continuar con la publicación de contenidos ante los estudiantes que no contaban con las herramientas de conexión necesarias, puesto que un 33.3% asegura que en ocasiones se hacía y un 29.2% afirma que casi nunca sucedió. Lo cual, significa la falta de comunicación, además de la poca preparación ante situaciones no-presenciales.

Gráfica 3.11

Durante las clases virtuales, hubo medios alternativos para la publicación de los contenidos para los estudiantes que presentaron problemas de conectividad
24 respuestas



Fuente: datos propios, realizada mediante Google Forms

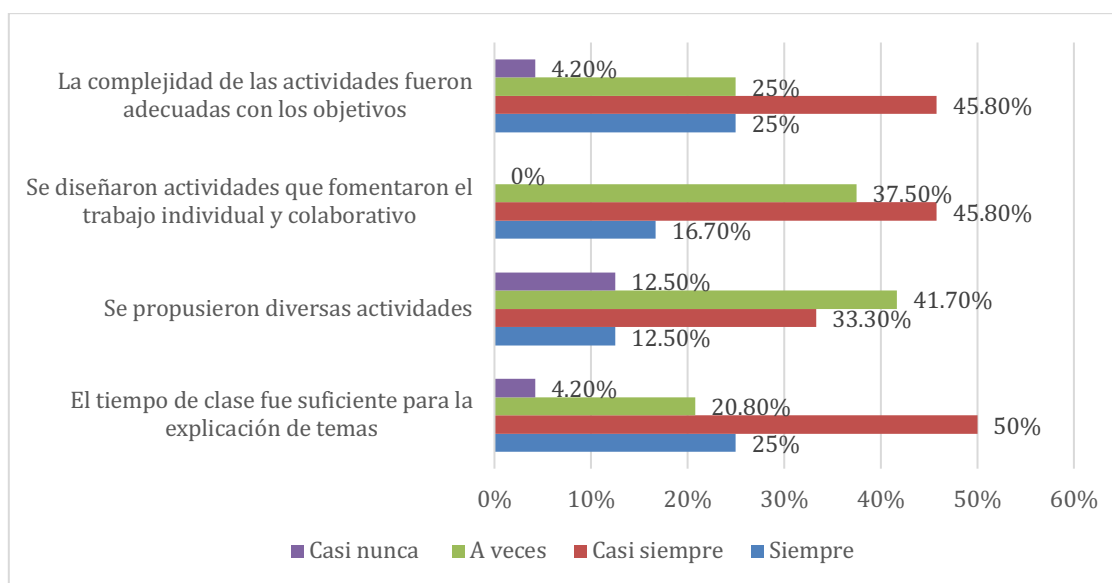
Dimensión actividades

Es preciso abordar otro aspecto igual de importante durante el proceso de aprendizaje, como lo son las actividades llevadas a cabo, en este aspecto se encuentra que, de las cuatro preguntas en torno a esto, tres de ellas resultaron con los porcentajes más altos de los alumnos que consideraban que *casi siempre* las actividades fueron adecuadas con los objetivos, fomentaron trabajo tanto grupal como individual, así como que el tiempo de clase fue suficiente para los requerimientos.

Pero, donde se observa mayor diferencia de opiniones fue en el rasgo en torno a la diversidad de actividades propuestas, ya que solo el 12.5% cree que siempre se cumplía dicho parámetro, lo que apunta que pudo originarse problemas con la dinámica del curso, así como en afectaciones en el interés por parte de los estudiantes. De forma global, se aprecia que las actividades durante el curso fueron funcionales y asertivas para los alumnos la mayoría de las veces, pero ningún aspecto cumplió siempre con las expectativas de los encuestados.

Gráfica 3.12

Desarrollo de actividades durante las clases virtuales en la maestría en educación de la BUAP



Fuente: elaboración propia

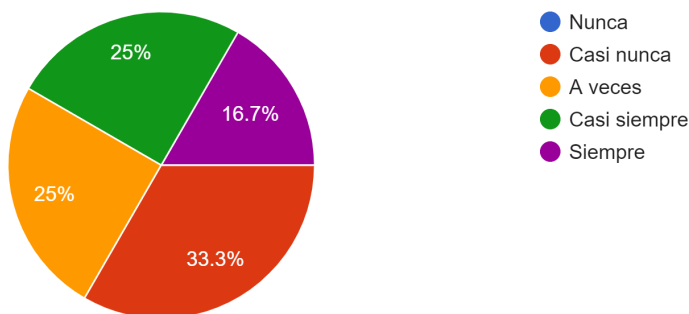
Dimensión interacción y retroalimentación

Parte fundamental para el desarrollo de los cursos o programas virtuales es la capacidad de interacción, tanto social como con los medios o herramientas digitales, como se mencionó en el capítulo dos, en el caso de la maestría BUAP, se dio a conocer que un 33.3% de alumnos no recibió ningún tipo de orientación al respecto para adecuarse a las herramientas digitales y el 25% opinó que a veces sucedía. Lo que demuestra un problema que deriva en la misma interacción social, pues al no desarrollarse plenamente dentro de las herramientas, plataformas u otros medios de comunicación, los procesos colaborativos se ven afectados directamente.

Gráfica 3.13

Durante las clases virtuales se recibió una orientación adecuada para interactuar adecuadamente con las aplicaciones, plataformas, foros, chat, etc.

24 respuestas



Fuente: datos propios, realizada mediante Google Forms

Dimensión disponibilidad/ estabilidad

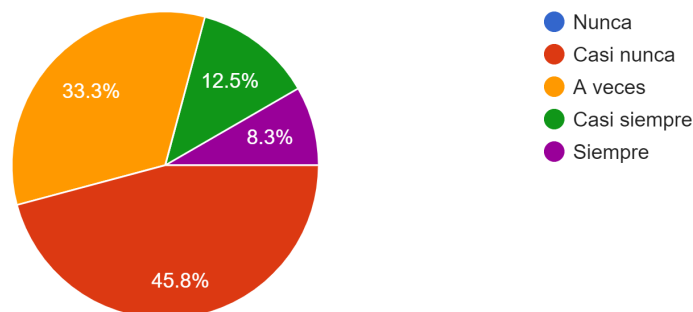
Después de la dimensión en torno a la interacción, otro problema recurrente dentro de programas educativos virtuales es la disponibilidad de conexión a internet, para el caso de la maestría BUAP, el 45.8% de estudiantes no presentó problemas casi nunca al acceder virtualmente, el 33.3% solo a veces se enfrentó con dificultades, no obstante, se presenta también, en conjunto, un 20.8% del alumnado que sí presentó constantemente problemas con la estabilidad de su conexión.

Esto representa un conflicto directamente relacionado con la falta de comunicación, así como la interacción en aquellos que presentan dificultades, ya que, debido a dicha inestabilidad, los cursos pueden verse retrasados y afectar directamente la calidad del aprendizaje. Arrojando que, al menos, por parte de los estudiantes, sí hubo afectaciones en el rumbo del curso debido a que poco más de la mitad presentaron problemas de acceso.

Gráfica 3.14

Durante las clases virtuales tuviste dificultades para acceder al entorno virtual considerando la conexión a internet

24 respuestas



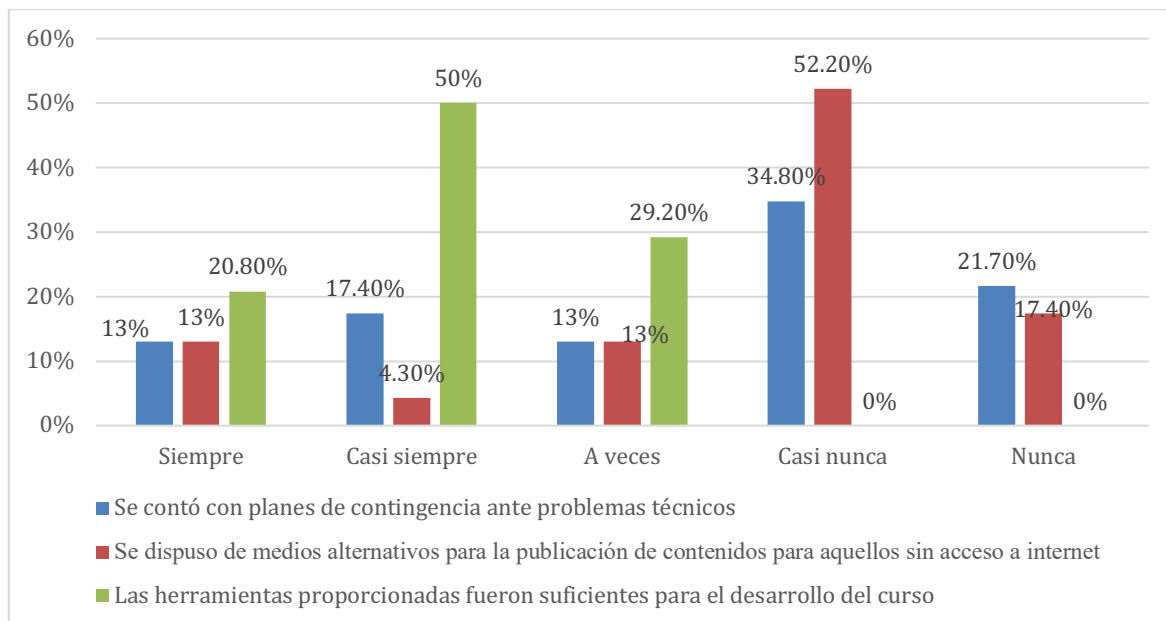
Fuente: datos propios, realizada mediante Google Forms

De la misma forma, ante situaciones externas dentro del desarrollo del curso, como lo son los problemas de conectividad a internet, como se menciona anteriormente, se debe contar con alternativas y planes secundarios, que eviten el estancamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, ante esta situación, se obtuvo que 34.8% de los estudiantes aseguró que casi nunca se contó con planes de contingencia si se presentaban problemas técnicos o virtuales, y con un 52.2% se afirmó que en la mayoría de las ocasiones no se trataron medios alternativos para la publicación de los contenidos para aquellos alumnos que no tuvieran acceso a la red, mientras que solo la mitad consideró que las herramientas dadas fueron suficientes para sobrellevar el curso.

Gráfica 3.15

Alternativas para continuidad del curso virtual en la maestría en desarrollo económico de la BUAP



Fuente: elaboración propia

Es evidente que la mayoría de los estudiantes encuestados consideran un proceso de enseñanza dispar o no planificado a raíz de las circunstancias derivadas de la pandemia, lo cual apunta a una segregación en los contenidos y aún más en el ambiente de aprendizaje.

3.2.2 Percepción estudiantil de la maestría en desarrollo económico de la BUAP (desde enfoque cualitativo)

Dimensión profesores y estudiantes

De acuerdo con las tres actividades que enunció cada estudiante encuestado, en la tabla 3.2 se encuentran las opciones que más se utilizaron por parte de los docentes durante las clases virtuales, coincidiendo actividades del tipo grupal, en las que se buscó sostener trabajo colaborativo y la participación de los estudiantes.

Tabla 3.2

Actividades didácticas más utilizadas por el docente durante el curso virtual en la maestría en desarrollo económico BUAP

Exposiciones
Debates
Videos
Ronda de participaciones
Presentación de mapas conceptuales
Trabajos en equipo

Fuente: elaboración propia

También, se tomaron en cuenta las opiniones individuales acerca de los beneficios y oposiciones en torno al curso virtual 2021, dentro de las respuestas, las enlistadas en la tabla 3.3 son aquellas opciones en las que coincidieron los alumnos, resaltando principalmente la ventaja acerca de la flexibilidad de tiempo y el ahorro económico, ya que fueron las opiniones más enunciadas.

Tabla 3.3

Ventajas del curso virtual en la maestría en desarrollo económico de la BUAP

Mayor disponibilidad de tiempo
Ahorro de tiempo de traslado
Ahorro económico
Flexibilidad de tiempo
Oportunidad para actividades no curriculares
Acceso a materiales y a cursos extra

Fuente: elaboración propia

De igual forma, dentro de las desventajas de cursar clases virtuales, se encuentra en primer lugar y la más enunciada por los estudiantes, la falta de interacción social, dado que la comunicación

no fue siempre la mejor, además de observar entre la lista la disminución o pérdida de interés, así como problemas de conexión, los cuales se reflejaron en las gráficas obtenidas, teniendo correlación con la opinión de los alumnos.

Tabla 3.4

Desventajas del curso virtual en la maestría en desarrollo económico de la BUAP

Escasa interacción social
Dificultades técnicas
Distracciones constantes
Pérdida de interés
Problemas de conexión
Disminución de interés y compromiso
Falta de herramientas pedagógicas
Menor comprensión de temas

Fuente: elaboración propia

3.2.3 Percepción docente de la maestría en desarrollo económico BUAP por dimensiones (desde enfoque cuantitativo)

Después de analizar los datos obtenidos por parte de los estudiantes, es preciso corroborar ahora datos desde la dimensión de los docentes, para crear un balance entre ambas percepciones.

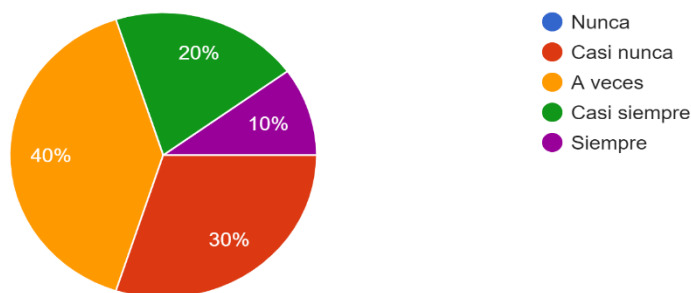
Dimensión conocimiento previo en el uso de las TICS

Dado que a partir del periodo 2021 los cursos se tornaron en su totalidad virtuales, es importante plantear el nivel de conocimiento que la planta docente mantenía en torno a las tecnologías de la información, encontrando que, para el caso de maestría BUAP, un 40% de los docentes en ocasiones ya había hecho uso de las TICS para el desarrollo de las clases, pero también se encuentra que un 30%, cifra no menor, afirmó que casi nunca utilizaba materiales tecnológicos para impartir clases antes de la llegada de la pandemia. Dichos datos, comprueban la dificultad de sobrellevar las actividades virtualmente, puesto que, los docentes no se encontraban familiarizados con tales recursos.

Gráfica 3.16

Antes de la pandemia por Covid- 2019 qué tan frecuentemente había utilizado las TICS para impartir sus clases.

10 respuestas



Fuente: datos propios, realizada mediante Google Forms

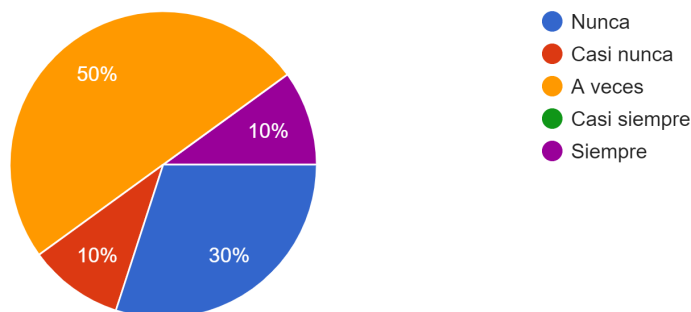
Dimensión capacitación docente en el uso de las TICS

Al presentar un bajo porcentaje en el uso de herramientas tecnológicas es importante conocer también el nivel de capacitación que poseen los docentes en torno al uso de tecnologías, ya que, esto podría ser un indicador del porqué se incluyen o no actividades que empleen las TICS. De esta forma, en la maestría BUAP, se obtuvo que solo el 10% de los enseñantes recibió capacitación durante la pandemia, mientras que el 30% aseguró que casi nunca recibió ningún tipo de capacitación y otro 10% afirmó no haber recibido nunca capacitaciones de este tipo.

Gráfica 3.17

Durante la pandemia recibí capacitación docente en el uso de las TICS en ambientes virtuales de aprendizaje

10 respuestas



Fuente: datos propios, realizada mediante Google Forms

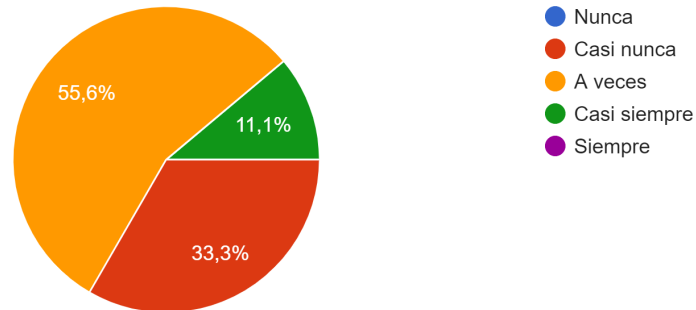
Dimensión dificultades al utilizar las TICS

Al igual que en el caso estudiantil, los docentes también tuvieron que enfrentar problemas de acceso a plataformas o equipos de cómputo, así como problemas de conexión a internet. Particularmente se puede visualizar que poco más de la mitad de los profesores presentó dificultades para acceder a un equipo de cómputo, lo cual afecta directamente en la preparación de las clases, así como en las actividades.

Gráfica 3.18

Durante la pandemia encontré frecuentemente dificultades en los materiales para el acceso a equipo de cómputo para el uso de las TICS

9 respuestas



Fuente: datos propios, realizada mediante Google Forms

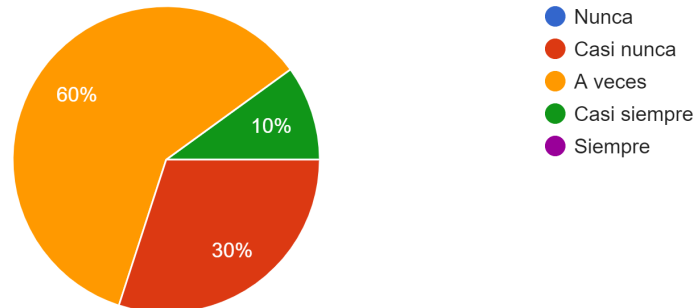
Dimensión problemas de conexión

Derivado de las dificultades con el acceso de las TICS a causa de los equipos de cómputo, es preciso identificar los problemas que pudo haber en torno a la conexión a internet, pues ambos problemas se relacionan directamente. De esta forma, se observa, que, en conjunto, el 70% de los docentes experimentó deficiencias en su conexión y solo un 30% afirmó que casi nunca tuvo inconvenientes.

Gráfica 3.19

Durante la pandemia experimenté problemas de conectividad a internet al impartir mis clases virtuales

10 respuestas



Fuente: datos propios, realizada mediante Google Forms

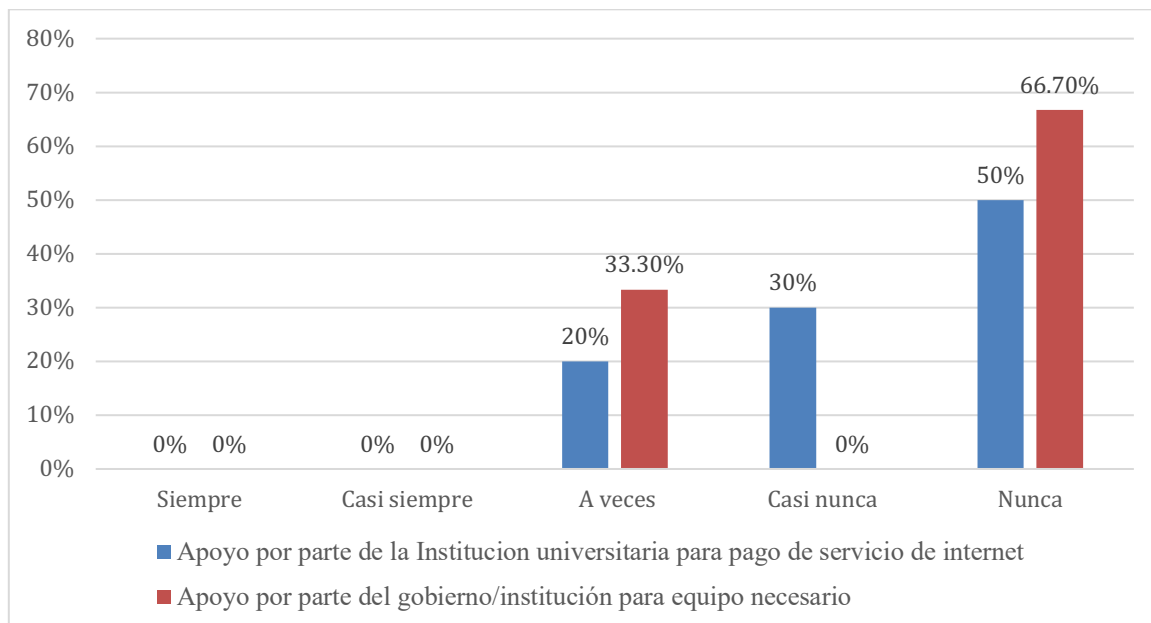
Pero, aún con la presencia de adversidades, un aspecto igual de importante a considerar es el entorno virtual que se dio durante el curso (anexo 5), del cual, el 60% de los enseñantes aseguró que dicho entorno fue, casi siempre, estable. Aunque se presenta también un 10% en el que la opinión fue que casi nunca el entorno virtual funcionó como se pensaba por lo que la organización tanto del curso como de los recursos utilizados pudieron no haber sido funcionales tampoco.

Dimensión apoyo económico

Debido a las anteriores situaciones de conflicto, principalmente en el acceso a herramientas tecnológicas, los recursos obtenidos por parte de terceros ante la situación pandémica podrían beneficiar en la calidad de los cursos. Encontrando que el 66.7% de los docentes aseguran no haber recibido en ningún momento apoyo de ningún tipo, en específico, apoyo económico, por parte de alguna institución gubernamental, así como de la misma forma, el 50% afirmó no haber sido parte de ningún apoyo por parte de la institución universitaria a la cual pertenecen. Por lo que la búsqueda y pago de recursos corrió totalmente por parte de los docentes mismos.

Gráfica 3.20

Apoyo económico hacia docentes durante clases virtuales en la maestría en desarrollo económico BUAP



Fuente: elaboración propia

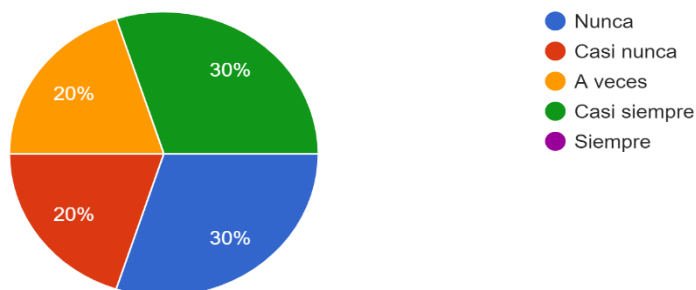
Dimensión técnicas pedagógicas

Si bien, aunque el apoyo económico fue prácticamente nulo, como se observó en la gráfica 3.20, el apoyo técnico proveniente de la institución educativa también es de gran importancia, puesto que, de alguna forma, facilita las herramientas de trabajo empleadas en el proceso de enseñanza. Para el caso BUAP, se encuentra una opinión fragmentada, pues, el 30% de los enseñantes aseguró que casi siempre se les brindó soporte técnico por parte de su institución, mientras que otro 30% afirmó que nunca recibieron esta ayuda, y en cuanto al 40% faltante, aseguraron que a veces o casi nunca se presentó dicho soporte.

Gráfica 3.21

Durante la pandemia tuvo acceso a soporte técnico por parte de su institución o proveedor de la plataforma educativa

10 respuestas



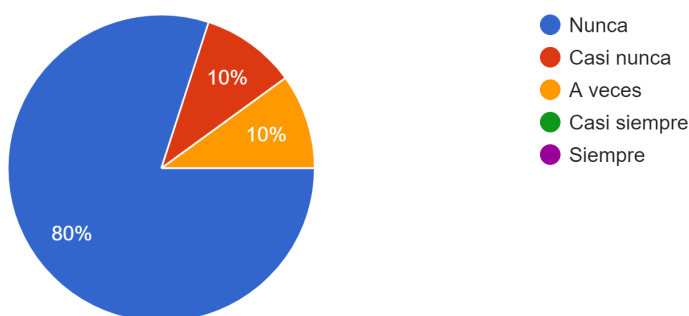
Fuente: datos propios, realizada mediante Google Forms

De la misma forma en que se cuestionó a los alumnos, los docentes respondieron ante la problemática de la creación de planes de contingencia ante dificultades técnicas, como problemas de conexión, resultando que un 80% de los docentes afirmaron que nunca se contó con tales planes. Esto, demuestra el estancamiento del curso virtual, además de contribuir al rezago estudiantil y al incumplimiento de contenidos u objetivos del programa.

Gráfica 3.22

Durante la pandemia se contó con planes de contingencia en caso de problemas técnicos

10 respuestas



Fuente: datos propios, realizada mediante Google Forms

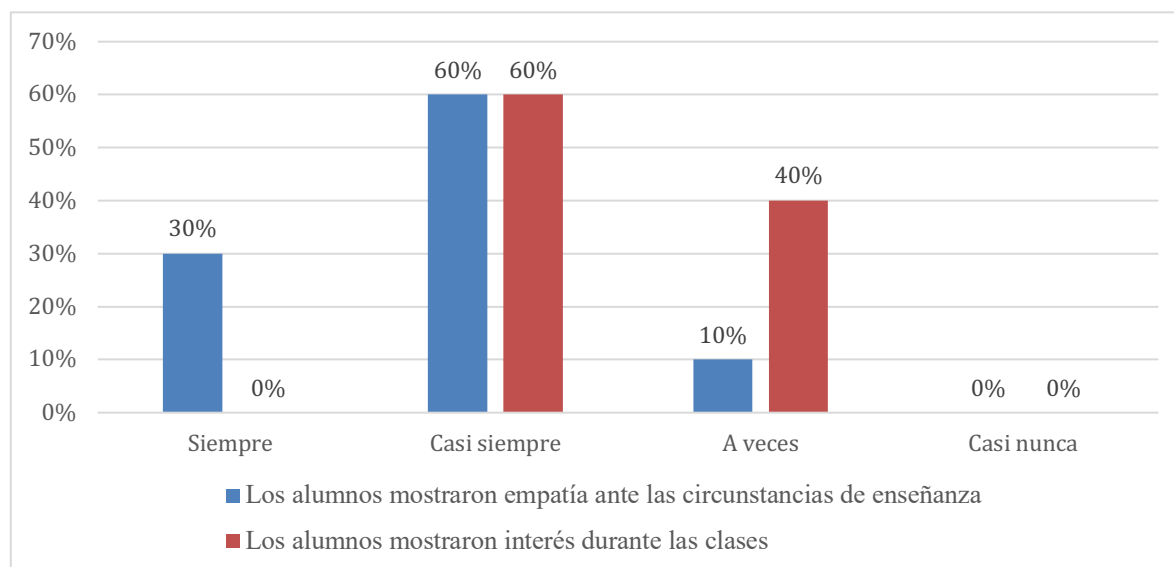
Dimensión estudiantes

Ahora, desde la perspectiva docente, es posible observar el ambiente y actitudes estudiantiles presentadas durante el curso virtual. Resultando que, por parte de los docentes la mayoría de las veces se mostró empatía ante circunstancias externas que pudiera presentar el alumnado, durante las evaluaciones, lo que provoca que el ambiente de enseñanza dentro de los espacios virtuales se aligere y muestren mayor reciprocidad (anexo 6).

Pero, desde la perspectiva de cada docente, se considera que a menudo, o casi siempre tanto las actitudes de empatía ante las circunstancias, así como el interés por las clases fueron las apropiadas, sin embargo, la cifra con menor porcentaje asertivo corresponde al interés presentado por parte de los estudiantes durante el curso, con un 40%.

Gráfica 3.23

Actitudes mostradas por parte de alumnos de la maestría en desarrollo económico BUAP durante curso virtual

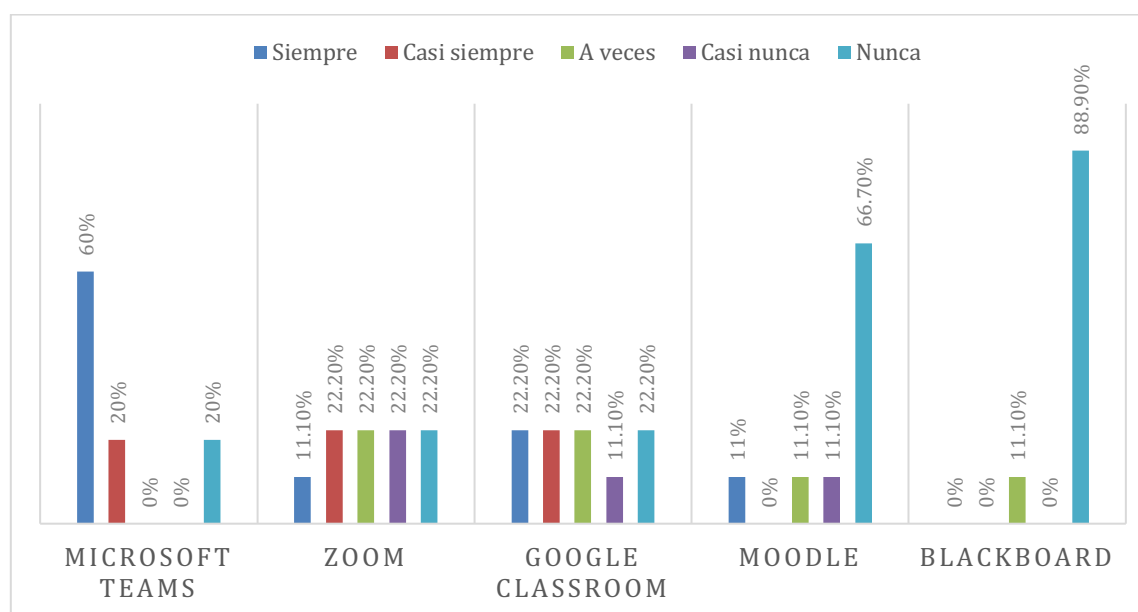


Fuente: elaboración propia

Después, se analizaron las posibles plataformas más ocupadas durante las clases virtuales, obteniendo que la plataforma más ocupada, con un 60%, fue Microsoft Teams, en segundo lugar, está la plataforma Google classroom con un 22.2%, y en tercer y cuarto lugar arrojando la misma cifra de 11%, se ubican Zoom y Moodle, por último, al no haber obtenido ninguna respuesta a su favor, se encuentra la plataforma Blackboard. Puede decirse que en el caso de los docentes de la maestría en desarrollo económico BUAP, optaron por utilizar la/s plataforma/s que ofrecía la propia institución y que al mismo tiempo parecían ser más prácticas.

Gráfica 3.24

Plataformas más utilizadas por docentes de la maestría en desarrollo económico BUAP durante las clases virtuales



Fuente: elaboración propia

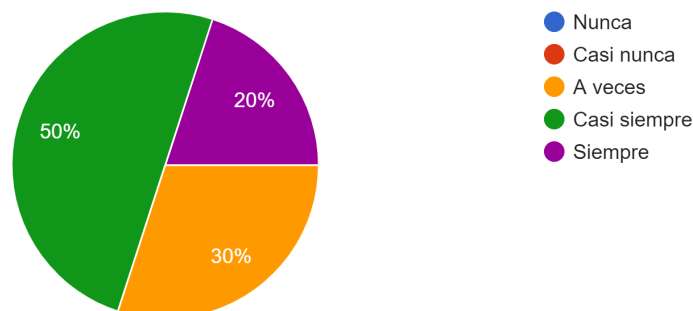
Dimensión percepción de la utilidad de las TICS

Finalmente, se obtuvieron sólo respuestas a favor acerca del uso de las TICS dentro de los cursos, ya que, la mitad de los docentes aseguró que casi siempre es positivo seguir utilizando las tecnologías para el desarrollo académico de estudiantes, pero incluso puede ser funcional

para los mismos docentes. Siempre y cuando se desarrollen mejores programas de capacitación y apoyo técnico.

Gráfica 3.25

El uso de las TICS es positivo para el desarrollo académico de sus estudiantes
10 respuestas



Fuente: datos propios, realizada mediante Google Forms

3.2.4 Percepción docente de la maestría en desarrollo económico de la BUAP (desde enfoque cualitativo)

Dimensión: técnicas pedagógicas y utilidad de las TICS

Para valorar de mejor manera los resultados analizados en las gráficas, en la tabla (3.5) se presenta, en opinión de los docentes, las técnicas que les resultaron más útiles o que fueron más utilizadas durante el curso virtual, de forma general, coincide con las respuestas obtenidas por parte de los estudiantes, mostrando el uso de herramientas colectivas, así como de síntesis de información, procurando ser lo más dinámico posible.

Sin embargo, no se mencionan herramientas orientadas al ámbito digital, a excepción de la proyección de vídeos, por lo que se deduce el poco conocimiento de materiales tecnológicos, así como en la navegación a internet e incluso en el estancamiento de la educación tradicional.

Tabla 3.5

Técnicas didácticas más utilizadas por los docentes durante el curso virtual 2021 en la maestría en desarrollo económico de la BUAP

Proyección de videos
Paneles de discusión
Test
Exposiciones con apoyo de materiales digitales
Diagramas (mapas mentales)
Infografías

Fuente: elaboración propia

La tabla (3.6) contiene la lista de las opiniones en las que más coincidieron los docentes en torno a las ventajas que consideraron, tuvo impartir clases virtuales, resaltando, sobre todo, la ventaja del ahorro tanto económico como de tiempo, el cual fue destinado para la elaboración de materiales, sugiriendo, además, beneficios en la recolección y actualización de material bibliográfico.

Tabla 3.6

Ventajas de la impartición de clases virtuales en la maestría en desarrollo económico de la BUAP

Mayor tiempo para la elaboración de materiales
Ahorro de tiempo de traslado
Ahorro económico
Respaldo digital de materiales
Acceso a información actualizada
Mayor cumplimiento en los objetivos de las asignaturas

Fuente: elaboración propia

De la misma forma, se obtuvieron respuestas acerca de las desventajas que consideraron los docentes durante la impartición del curso virtual, sobresaliendo desventajas de dos dimensiones en especial, por una parte, la actitud y participación por parte del alumnado y por otra parte las dificultades técnicas o digitales. Por último, se encuentra una coincidencia con las respuestas de los estudiantes acerca de la falta de interacción social.

Tabla 3.7

Desventajas de la impartición de clases virtuales en la maestría en desarrollo económico de la BUAP

Poca participación por parte de los estudiantes
Falta de interacción
Mayor tiempo para la preparación de clases
Mala calidad de conexión a internet
Problemas con plataformas digitales

Fuente: elaboración propia

3.3 EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE EN LA MODALIDAD VIRTUAL DE LA MAETRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UABC

Para valorar de forma completa la relación de semejanzas y diferencias que guardan la maestría de la BUAP y de la UABC, se analizan a continuación los resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes y docentes que forman parte del programa educativo que imparte la UABC.

3.3.1 Percepción estudiantil de la maestría en educación UABC por dimensiones (desde enfoque cuantitativo)

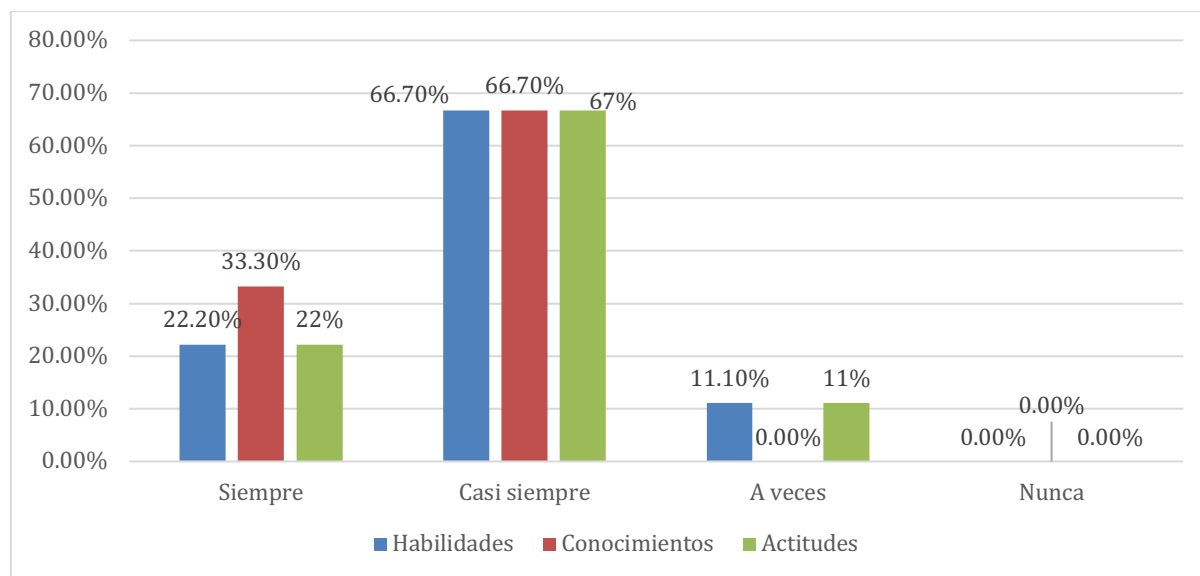
Dimensión profesores

Se realizó a los estudiantes la pregunta acerca de las consideraciones que observaron por parte de los profesores para el buen desarrollo de las clases en formato virtual, de forma general, se puede decir que en la mayoría de las ocasiones los docentes mostraron habilidades, conocimientos y actitudes positivas en el entorno de aprendizaje, aunque, esto significa también

que, si bien pudieron ser pocas, existieron deficiencias en torno al desempeño docente, ya que menos de la mitad de los encuestados opinaron que tales consideraciones estuvieron siempre presentes.

Gráfica 3.26

Consideraciones para el desempeño óptimo del curso virtual de la maestría en educación UABC



Fuente: elaboración propia

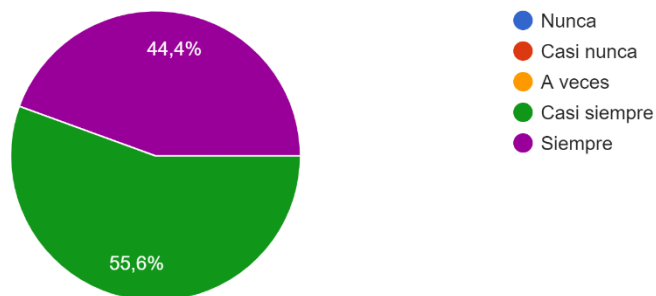
No obstante, ante las respuestas obtenidas de los estudiantes se aprecia que los maestros del curso de 2021 se mostraron, gran parte de las veces, empáticos y solidarios ante las circunstancias que los estudiantes pudieran presentar (anexo 7), este rasgo es de gran importancia debido a la dinámica llevada a lo largo del curso, el cual, dependiendo de la comunicación podría afectar no solo a las actividades programadas, sino al mismo ambiente de grupo. En este caso pareciera que los alumnos tuvieron comprensión siempre, por lo que se infiere hubo mayor comunicación.

Derivado de lo anterior, los espacios de retroalimentación guardan la misma importancia para el desarrollo funcional de las clases virtuales, arrojando, como se muestra en la gráfica 3.27, que, con base en la percepción de los estudiantes, el profesorado dispuso siempre de un espacio para exponer comentarios e ideas en un 44.4%, mientras que el 56.6% afirmó que casi

siempre fue así. A simple vista, parece que, en la maestría en educación de la UABC, se procuró mantener espacios para compartir y atender la resolución de dudas.

Gráfica 3.27

Durante las clases virtuales los docentes ofrecieron el espacio para exponer tus ideas
9 respuestas



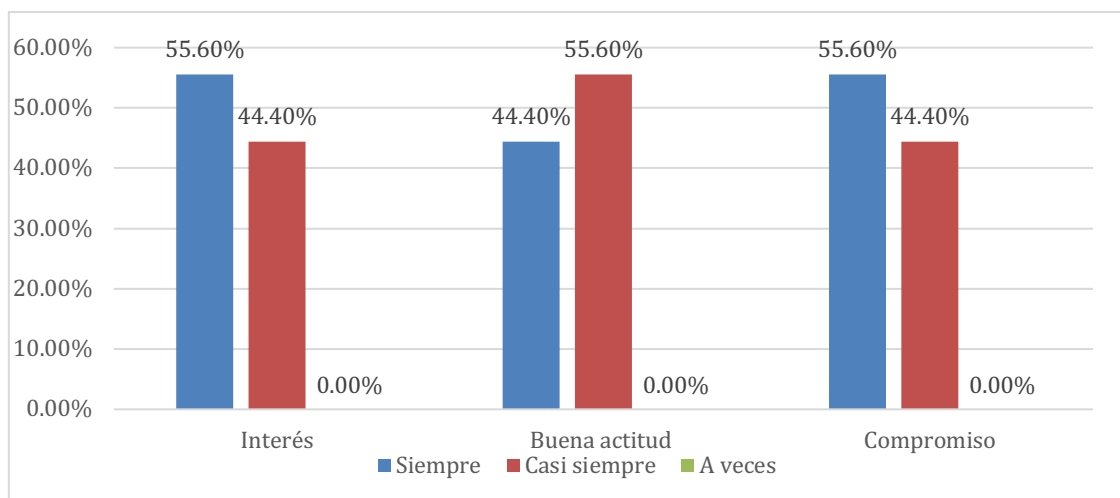
Fuente: datos propios, realizada mediante Google Forms

Dimensión estudiantes

De la misma forma, se abordaron las consideraciones o posturas que los mismos alumnos mantuvieron durante el curso virtual, los cuales presentan cifras positivas ante la situación que en ese momento atravesaban, ya que el 56,6%, poco más de la mitad, aseguró haber presentado interés y compromiso siempre y un 44,4% afirmó mantener buena actitud casi siempre. Lo cual puede estar relacionado con el ambiente brindado por los docentes, puesto que al obtener cifras positivas en ese aspecto se refleja directamente en el comportamiento actitudinal de los estudiantes.

Gráfica 3.28

Posturas de los estudiantes ante clases virtuales de la maestría en educación de la UABC



Fuente: elaboración propia

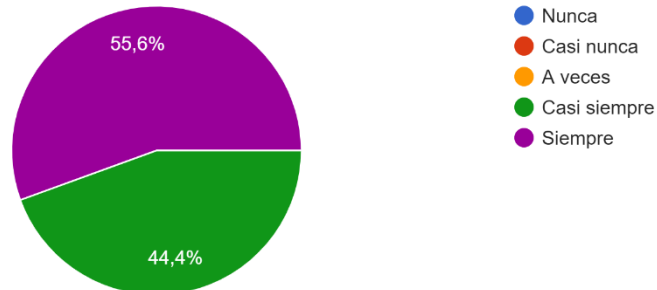
Así como se hablaba de la oportunidad de entablar el diálogo, a través de los espacios para expresar ideas en clase, también se relaciona estrechamente con el porcentaje de participación autónoma que mantuvieron los alumnos (anexo 8), encontrando que 66.7% participó casi siempre de forma activa, mientras que un 22.2% afirmó que siempre participó durante el curso. Aunque los datos resultan alentadores, existe un 11.1%, lo cual es igual a un alumno, que aseguro que solo a veces o en ocasiones mostraba participación, si bien, no se trata de una cifra alarmante, es preciso cuestionarse qué ámbitos o elementos se ven involucrados en la falta de participación, como para que no resultara el 100%.

En la gráfica 3.29 se presenta otro aspecto, que también se consideró para la evaluación del curso del periodo otoño 2021 en la maestría en educación de UABC, se trata del servicio de atención para la aclaración de dudas, así como apoyo técnico, en el cual, poco más de la mitad (55.6%) de los estudiantes respondieron que siempre contaron con dicho apoyo, presentando mayor atención y preocupación por parte de los docentes hacia el desarrollo de los estudiantes.

Gráfica 3.29

Durante tus clases virtuales tuviste servicio de atención para aclarar tus dudas y recibir apoyo técnico y pedagógico

9 respuestas



Fuente: datos propios, realizada mediante Google Forms

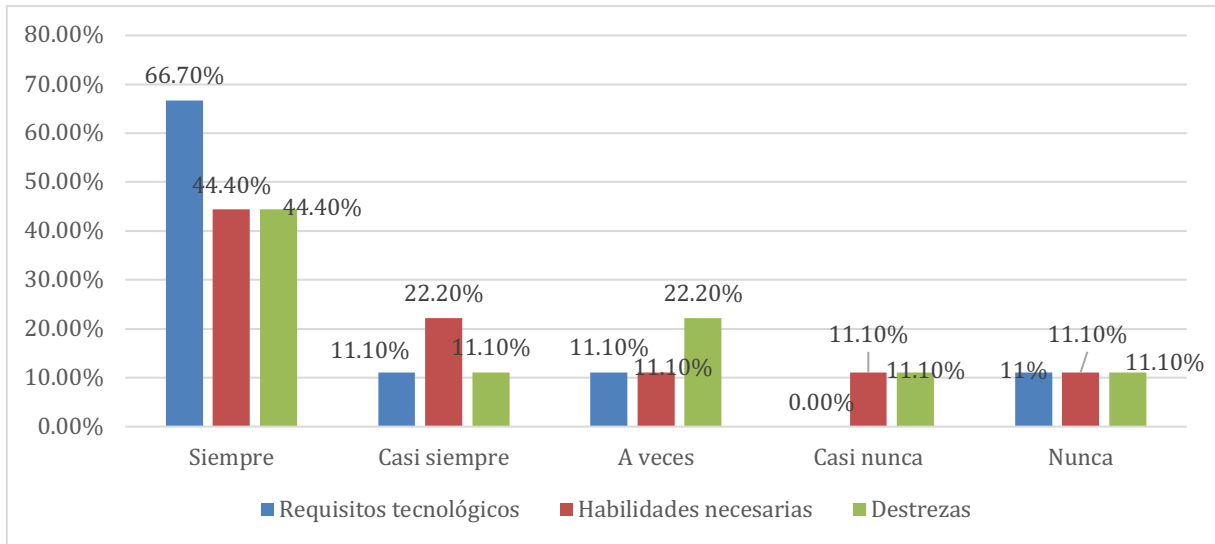
Dimensión orientación general del curso

A continuación, se abordan los aspectos más importantes a considerar para el pleno desarrollo de las clases. Iniciando con el cuestionamiento sobre el conocimiento de los medios de comunicación mediante los cuales se entabló el curso, en el cual los encuestados respondieron asertivamente con el 66.7% del total, los cuales aseguraron que siempre fue de su conocimiento el medio por el cual se llevaría a cabo el trato entre docentes y alumnos, lo cual señala que la comunicación entre receptor y emisor, en el curso virtual de la maestría en educación, no es muestra de un problemática que repercute directamente en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes (anexo 9).

También, para la orientación del curso virtual, se presentan en la gráfica (3.30) tres aspectos a considerar, a saber, los requisitos tecnológicos, las habilidades necesarias para el desarrollo de las clases, así como las destrezas, tales consideraciones, parece que en todo momento fueron comunicadas a los estudiantes y ellos tuvieron noción de lo necesario para el desarrollo del curso dejando atrás sólo a un 11% de los encuestados.

Gráfica 3.30

Especificaciones para el desarrollo del curso virtual de la maestría en educación de la UABC



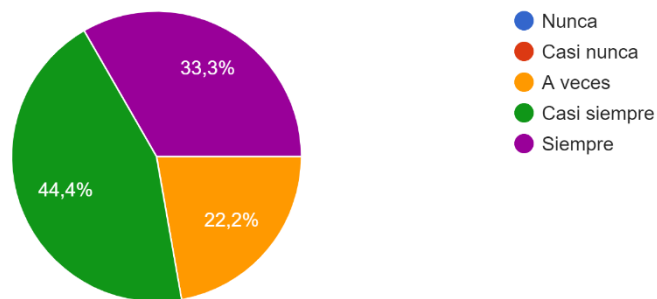
Fuente: elaboración propia

Dimensión objetivos

De la misma forma, para obtener resultados positivos en el desarrollo del curso, es preciso abordar la forma en la que se presentaron los objetivos del curso, así, la gráfica 3.31 plantea una opinión diversa en torno a la correspondencia de los objetivos con el propósito del curso virtual, ya que, no todos los encuestados afirman que dicha correspondencia se expresó claramente, se mantienen respuestas divididas, pero en general los resultados son positivos. Lo cual apunta que sí hubo presencia de la descripción de objetivos.

Gráfica 3.31

Los objetivos de aprendizaje expresaron claramente el propósito de los cursos virtuales
9 respuestas



Fuente: datos propios, realizada mediante Google Forms

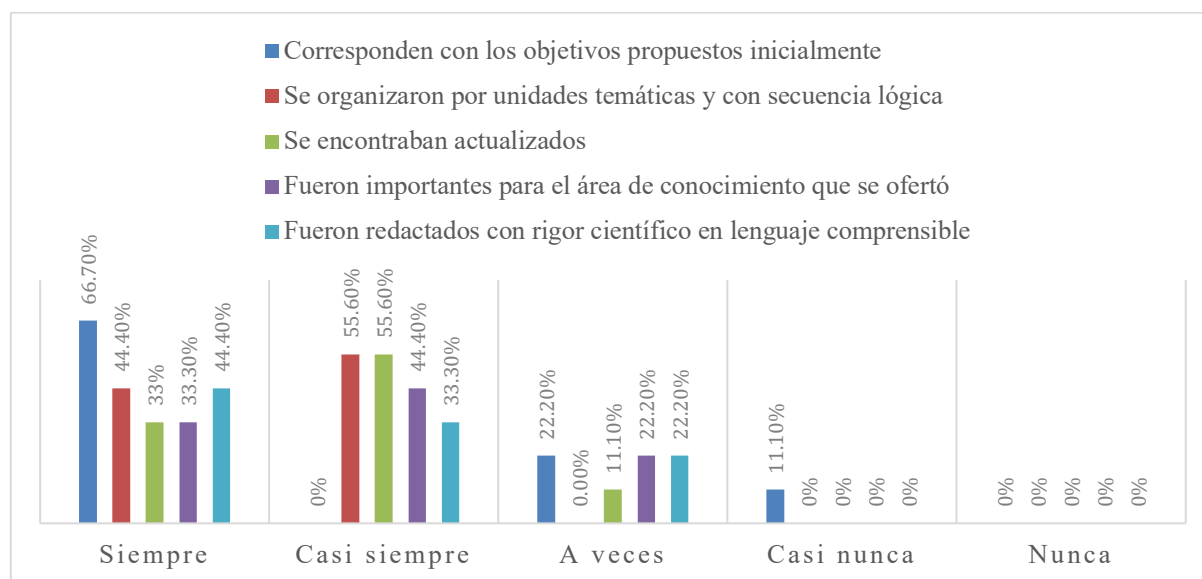
Ahora, en cuanto a objetivos específicos se trata, se observa una disparidad en las respuestas (anexo 10), ya que, menos de la mitad de los encuestados afirmó con seguridad que siempre se formularon objetivos específicos para los diferentes temas que se abordaron, mientras que el resto de los encuestados no se encuentran seguros de que esto aplicó en el temario que correspondía al curso, por lo que se puede decir que hubo conocimiento de objetivos, pero estos no fueron lo suficientemente detallados, desde la consideración de los alumnos.

Dimensión contenido

La gráfica (3.32) engloba los factores a considerar acerca de los contenidos que se desarrollaron en el curso virtual 2021, particularmente se observa que las cifras positivas se encuentran en la correspondencia de los objetivos propuestos al inicio del curso con los contenidos, así como en el carácter del rigor científico en la redacción de tales contenidos, mientras que el resto de las especificaciones se presentaron en la mayoría de las veces, más no en su totalidad, lo que demuestra un ligero desbalance entre los contenidos anunciados al comienzo del curso y su organización, importancia y actualización mostrada a lo largo del curso.

Gráfica 3.32

Especificaciones de los contenidos a lo largo del curso virtual en la maestría en educación de la UABC



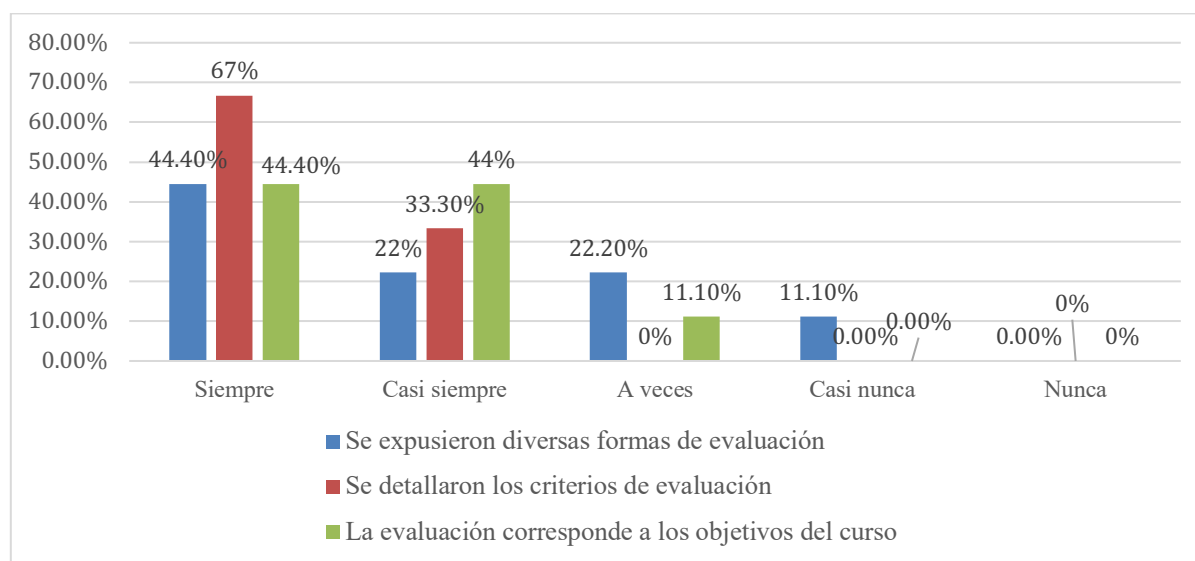
Fuente: elaboración propia

Dimensión evaluación

Después de los resultados a cerca de los objetivos correspondientes al curso virtual 2021 de la maestría en educación, se derivan los resultados y su relación con la evaluación aplicada en las clases, en la gráfica (3.33) es notorio el conocimiento que la mayoría de los estudiantes tenían acerca de la forma de evaluación, así como la cifra de aquellos que piensan que la evaluación si correspondió a los objetivos enunciados al comienzo, pero, resalta también, el porcentaje (44.4%) positivo sobre la aplicación de diversas formas de evaluación, lo cual demuestra la variación que tuvo la dinámica de enseñanza- aprendizaje.

Gráfica 3.33

Consideraciones sobre la evaluación del curso virtual de la maestría en educación de la UABC



Fuente: elaboración propia

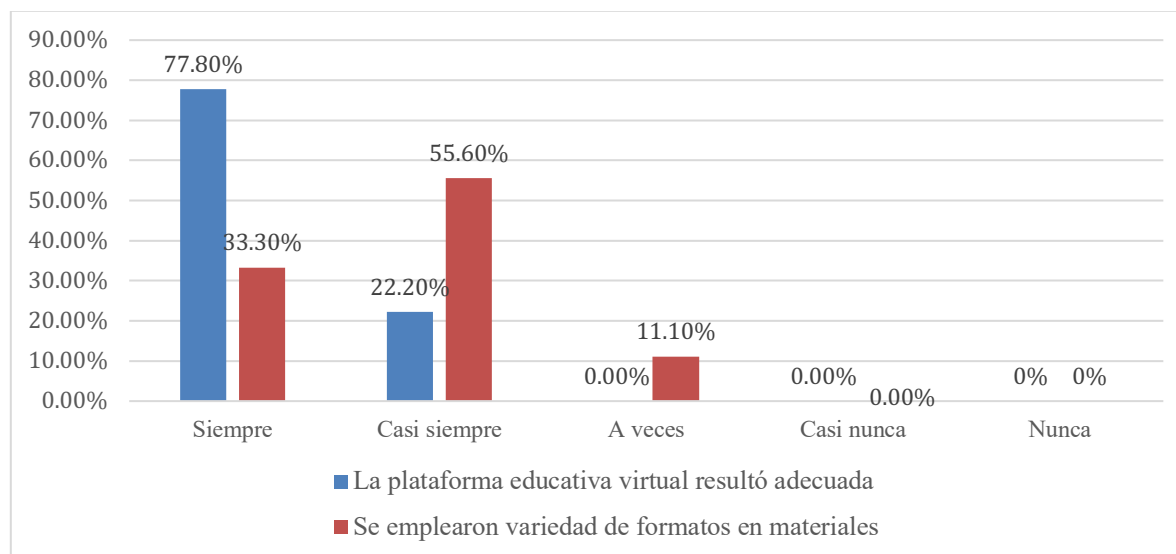
Dimensión materiales

Derivado de los contenidos y la dinámica del curso, en la gráfica 3.34 se desarrollan un par de aspectos a cerca de los materiales y plataformas utilizadas en el transcurso de las clases virtuales,

arrojando cifras acertadas principalmente en la adecuación de la plataforma más ocupada para llevar a cabo las clases, indicando que tanto alumnos como docentes pudieron resultar beneficiados. Resulta distinto para el caso de la variedad de formatos empleados en los materiales, en la cual se muestra un poco de diferencias de opiniones, lo cual podría indicar que hubo presencia de herramientas o materiales distintos, pero no de forma completa o trascendente.

Gráfica 3.34

Adecuación de los materiales y plataformas durante el curso virtual en la maestría en educación de la UABC

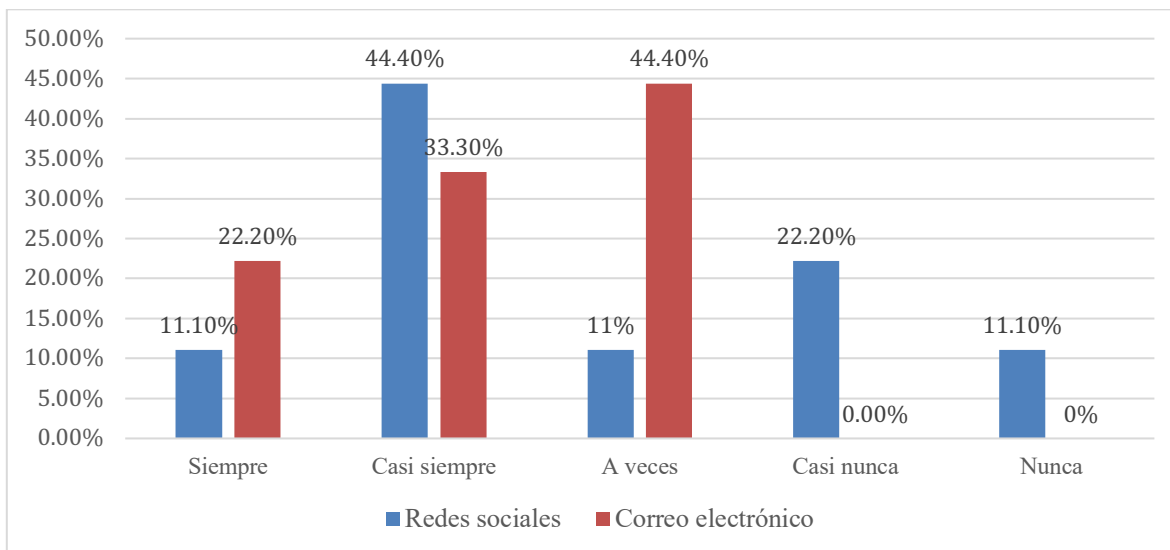


Fuente: elaboración propia

Siguiendo el apartado acerca de las plataformas, se plantea en la gráfica 3.35 los medios de comunicación más empleados durante las clases virtuales, encontrando, que, de acuerdo con los encuestados, el correo electrónico resultó ser más efectivo para mantener la comunicación, a pesar de ello, se muestra un porcentaje considerable (44.4%) de estudiantes que casi siempre utilizaron redes sociales como medio de comunicación, por lo que hubo variaciones en las formas o medios utilizados, teniendo mayor oportunidad de entablar o compartir ideas o información.

Gráfica 3.35

Medios de comunicación más empleado durante el curso virtual en la maestría en educación de la UABC



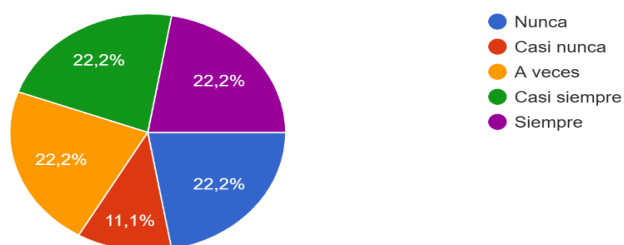
Fuente: elaboración propia

Parte fundamental de los cursos virtuales es la integración de los estudiantes, dado que las vías de conexión no siempre resultan ser las mejores. Por ello, mantener contacto y ofrecer medios alternativos de acceso a contenidos y actividades para aquellos estudiantes que presentan dificultades es importante para el desarrollo del curso. En el caso de la maestría en educación, se observa de forma general una opinión totalmente dividida, abarcando todas las opciones dadas ante la pregunta, lo cual podría representar una falta de organización entre los estudiantes y los docentes, así como algunas fisuras en la comunicación grupal o por parte de maestros.

Gráfica 3.36

Durante las clases virtuales, hubo medios alternativos para la publicación de los contenidos para los estudiantes que presentaron problemas de conectividad

9 respuestas



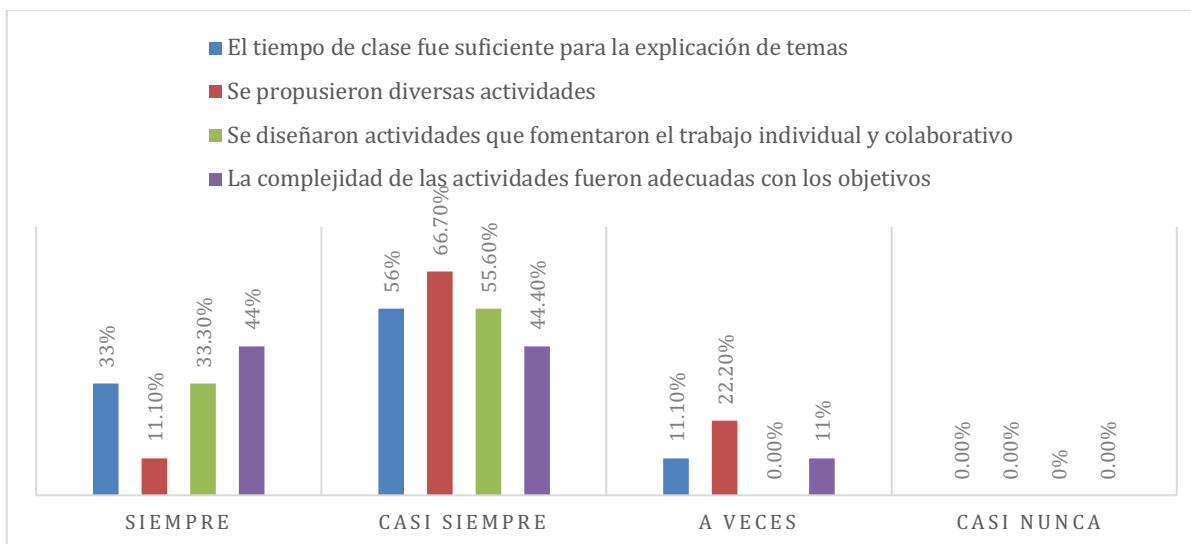
Fuente: datos propios, realizada mediante Google Forms

Dimensión actividades

En la gráfica 3.37 se contrasta las características de las actividades llevadas a cabo durante el curso virtual, de forma general, se observa que todos los resultados se orientan positivamente, dado que los porcentajes se encuentran sobre todo en las casillas valorativas de siempre y casi siempre, por lo que no se mantuvo de forma completa durante todo el curso la eficiencia de tiempo para clases, la diversidad de actividades, el fomento del trabajo colaborativo e individual ni la adecuación de las actividades con los objetivos. Por lo que en las actividades no se presentan problemas de gravidez, pero tampoco resultan ser del todo satisfactorias.

Gráfica 3.37

Desarrollo de actividades durante el curso virtual en la maestría en educación de la UABC



Fuente: elaboración propia

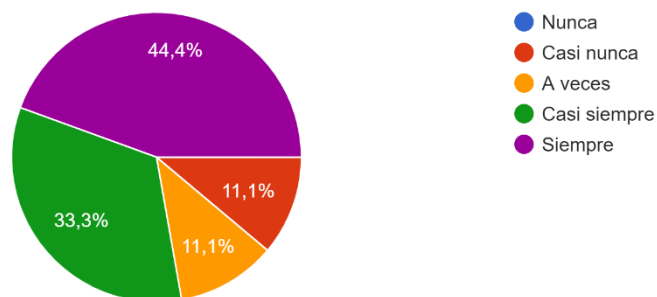
Dimensión interacción y retroalimentación

En lo que concierne a la interacción entre estudiantes y herramientas o materiales educativos virtuales y tecnológicas, se obtiene que menos de la mitad (44.4%) de los encuestados asegura haber recibido algún tipo de orientación que beneficiara a su adecuación y manejo de las distintas plataformas, mientras que el resto muestra indecisión sobre dicha orientación. Pero, dado que la totalidad de opiniones se encuentra fragmentada, se infiere que no todos presentaron las mismas oportunidades y por lo tanto no mantienen el mismo grado de conocimiento que los que sí tuvieron oportunidad de recibir orientación.

Gráfica 3.38

Durante las clases virtuales se recibió una orientación adecuada para interactuar adecuadamente con las aplicaciones, plataformas, foros, chat, etc.

9 respuestas



Fuente: datos propios, realizada mediante Google Forms

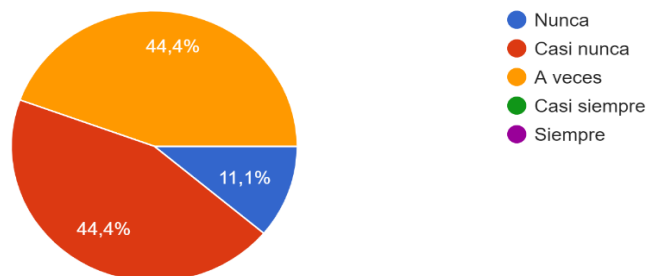
Dimensión disponibilidad/estabilidad

Como se mencionó en análisis anteriores, el acceso al entorno virtual dificulta totalmente el seguimiento de los cursos dados en dicha modalidad, pero, en el caso de la maestría en educación, pareciera a simple vista, no presentarse un problema de grado mayor en cuanto al acceso del entorno virtual se trata, puesto que las cifras se encuentran divididas casi igualmente, arrojando sólo una parte (44.4%) que ocasionalmente presentó dificultades.

Gráfica 3.39

Durante las clases virtuales tuviste dificultades para acceder al entorno virtual considerando la conexión a internet

9 respuestas

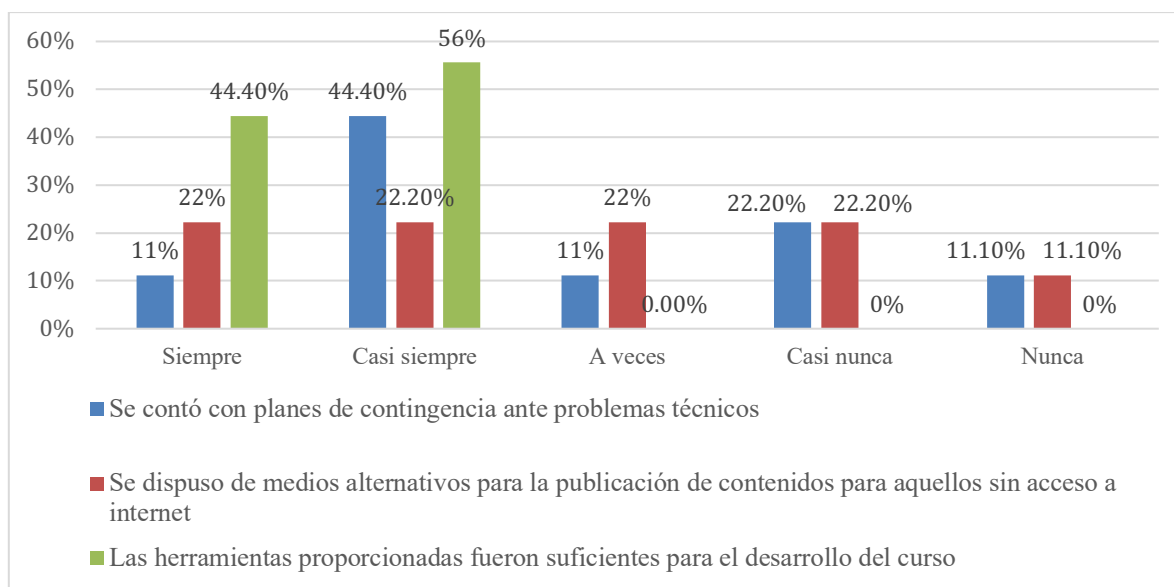


Fuente: datos propios, realizada mediante Google Forms

Por último, para cerrar el análisis cuantitativo y recuperando la información acerca de las alternativas ante dificultades, nuevamente se presentan opiniones divididas en torno a los planes de contingencia por problemas técnicos y medios alternativos para la publicación de contenidos para aquellos que presentan dificultades de conexión. Aunque, pareciera ser que las herramientas proporcionadas fueron suficientes para los estudiantes del curso de 2021 de la maestría en educación, así como los planes de contingencia, pero, la situación menos atendida fueron las alternativas para la publicación de contenidos.

Gráfica 3.40

Alternativas para la continuidad del curso virtual en la maestría en educación de la UABC



Fuente: elaboración propia

3.3.2 Percepción estudiantil de la maestría en educación de la UABC por dimensiones (desde enfoque cualitativo)

Dimensión profesores y estudiantes

Así, para identificar de forma más detallada la dinámica que se mantuvo a lo largo de las clases virtuales, en la tabla 3.8 se reúnen las actividades más utilizadas por los docentes desde la opinión de los estudiantes de la maestría en educación, observando de manera general mayor empleo de actividades que incluyen el formato virtual, siendo más elaboradas como es el caso del uso de portafolios virtuales o en línea; así como actividades que promueven tanto la participación individual como la grupal. A simple vista, se aprecia una dinámica activa en cuanto a la elaboración y presentación de actividades, beneficiando los conocimientos de los estudiantes.

Tabla 3.8

Actividades didácticas más utilizadas por los docentes de la maestría en educación de la UABC

Elaboración de infografías/ portafolios virtuales
Participación en foros
Organizadores gráficos
Exposiciones digitales
Lecturas virtuales
Presentación de videos
Foros de discusión

Fuente: elaboración propia

De la misma forma, en la consideración acerca de las ventajas de cursar un periodo de forma virtual, se pueden interpretar aspectos relevantes, en primer lugar, se observa la preocupación por el ahorro económico y el ahorro de tiempo, que trajo esta modalidad, así como el aumento en la seguridad que presentaron los estudiantes al no tener que salir diariamente de sus domicilios o espacios de trabajo. En segundo lugar, es interesante observar como ventaja el uso de herramientas digitales o tecnológicas, así como mejorar su uso, puesto que, en la mayoría de los casos, resulta ser más un punto en contra y por último resulta igual de llamativo la consideración acerca de la autogestión o autonomía que tuvieron que presentar los estudiantes durante el curso.

Tabla 3.9

Ventajas del curso virtual según alumnos de la maestría en educación de la UABC

Ahorro en tiempo de traslado
Ahorro económico
Uso de herramientas digitales o recursos tecnológicos
Mejorar el uso de las TICS
Flexibilidad de horario
Mayor disponibilidad de contenidos
Mayor seguridad
Mejorar autogestión

Fuente: elaboración propia

Parte contraria a las observaciones de la tabla 3.9, son las desventajas del curso virtual, que de igual forma pudieron apreciar los estudiantes de la maestría en educación, distinguiendo principalmente la falta de interacción social, tanto con los mismos compañeros de clase, así como con los docentes, lo cual afectó directamente el entorno comunicativo, lo cual pudo ocasionarse por la presencia de problemas técnicos o de conexión y a su vez, esto deriva en la claridad de las instrucciones sobre actividades y contenidos así como en las mismas clases siendo insuficientes para la explicación en cuestiones de tiempo.

Tabla 3.10

Desventajas del curso virtual según alumnos de la maestría en educación de la UABC

Falta de actividades de campo
Problemas técnicos/ fallas de conexión a internet
Falta de comunicación con docentes
Poca interacción con compañeros
Falta de claridad en instrucciones
Brevedad en la explicación de contenidos

Fuente: elaboración propia

3.3.3 Percepción docente de la maestría en educación de la UABC por dimensiones (desde enfoque cuantitativo)

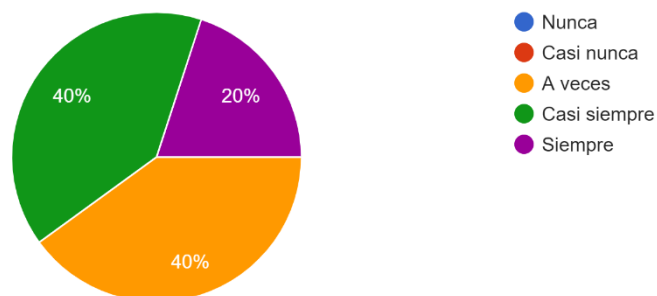
Dimensión conocimiento previo en el uso de las TICS

Debido a la modalidad virtual, el uso de las TICS fue completamente necesario, dejando entrever las habilidades y capacitaciones con las que el cuerpo docente contaba antes y después del curso de 2021. Encontrando que, ante la escala de respuestas, los docentes de la maestría en educación de la UABC presentan resultados positivos en cuanto al uso de tecnologías antes de la llegada de la pandemia, por lo que, se puede decir que los enseñantes ya tenían noción de estas herramientas y en ocasiones eran utilizadas para las clases en formato presencial, lo que facilitó el curso virtual en el periodo de 2021.

Gráfica 3.41

Antes de la pandemia por Covid- 2019 qué tan frecuentemente había utilizado las TICS para impartir sus clases.

5 respuestas



Fuente: datos propios, realizada mediante Google Forms

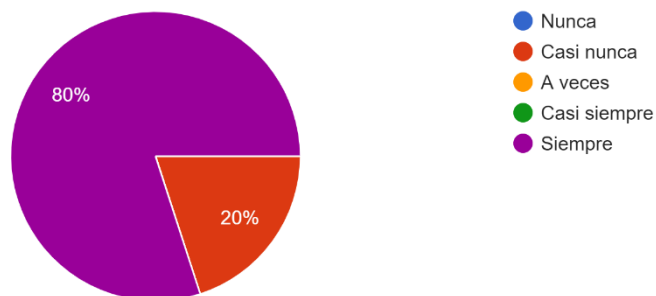
Dimensión capacitación docente en el uso de las TICS

Del conocimiento con el que ya contaban los docentes acerca de las TICS, se desprende el soporte o las capacitaciones que debían recibir para hacer funcional el proceso de enseñanza y, en el caso de la maestría en educación, reforzar los conocimientos que tenían presentes los enseñantes; de este modo, es posible decir que sí se contó con soporte sobre el uso de las TICS

en ambientes virtuales, pues se presenta un alto porcentaje de los encuestados que afirmaron haber recibido algún tipo de capacitación.

Gráfica 3.42

Durante la pandemia recibí capacitación docente en el uso de las TICS en ambientes virtuales de aprendizaje
5 respuestas



Fuente: datos propios, realizada mediante Google Forms

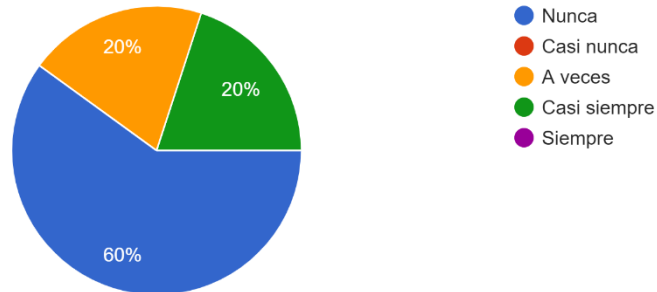
Dimensión dificultades al utilizar las TICS

En cuanto a los problemas que tuvieron que enfrentar los docentes durante el curso virtual, se encuentra en su gran mayoría una estabilidad en el acceso a los materiales necesarios para acceder a equipos de cómputo y que de esta manera pudieran emplear diversas herramientas tecnológicas, presentando una parte en conjunto (40%) de docentes que en ocasiones tuvieron dificultades, pero no fueron de forma regular.

Gráfica 3.43

Durante la pandemia encontré frecuentemente dificultades en los materiales para el acceso a equipo de cómputo para el uso de las TICS

5 respuestas



Fuente: datos propios, realizada mediante Google Forms

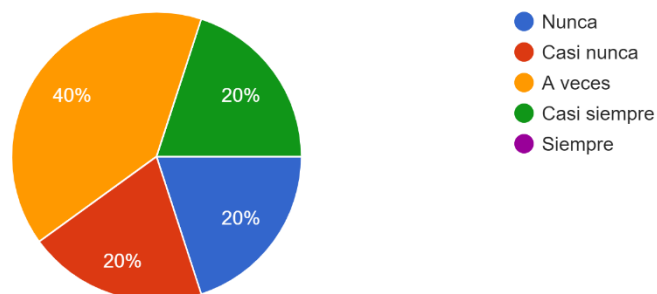
Dimensión problemas de conexión

Otro de las dificultades que se podrían presentar en el desarrollo del curso virtual fue la conexión a internet, en este aspecto se muestra una opinión dividida entre cuatro de los rasgos de la escala propuesta como respuesta a la cuestión, figurando que, en conjunto, sí se presenta en más de la mitad de los docentes dificultades en el acceso a internet, pues solo el 40% planteó que no sucedió tan frecuentemente. Por lo que se infieren afectaciones en el desarrollo del curso, como el tiempo dedicado a las clases, así como el desarrollo del material presentado. Pero, dichos aspectos serán abordados a continuación.

Gráfica 3.44

Durante la pandemia experimenté problemas de conectividad a internet al impartir mis clases virtuales

5 respuestas



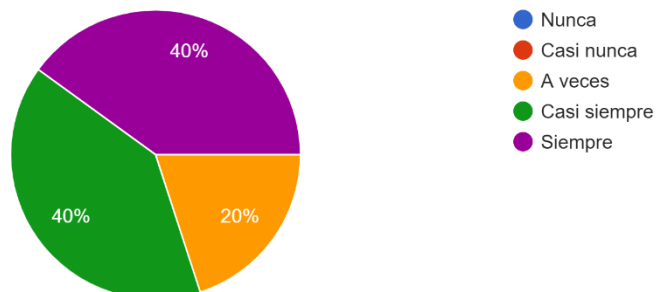
Fuente: datos propios, realizada mediante Google Forms

Así, en la gráfica 3.44 se puede apreciar mejor los resultados mostrados en la gráfica 3.43 dado que, al presentar afectaciones en la calidad de la conexión a internet, la estabilidad del entorno virtual también se vio afectado, resultando que solo una parte, menos de la mitad, de los docentes se vio beneficiado por el entorno virtual, lo que significa que el resto de los enseñantes no considera haber tenido siempre ayuda en la organización de los recursos educativos o didácticos.

Gráfica 3.45

Durante la pandemia el entorno virtual de aprendizaje funcionó de manera estable ayudándome a organizar adecuadamente los recursos didácticos

5 respuestas



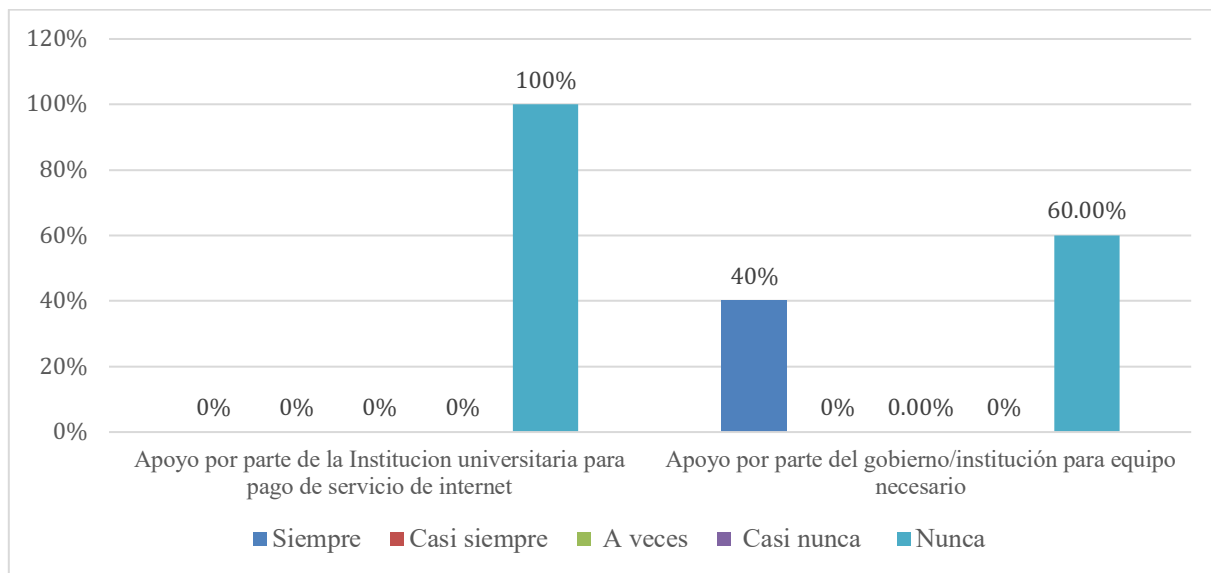
Fuente: datos propios, realizada mediante Google Forms

Dimensión apoyo económico

De igual forma, en la gráfica 3.46 se identifican las cifras del apoyo económico recibido durante el curso virtual 2021, el cual resulta importante para el acceso a material tecnológico, así como a la estabilidad de conexión a internet, pero en el caso de los docentes de la maestría en educación, se muestra un apoyo nulo por parte de la institución afiliada, obteniendo beneficios únicamente de parte de instituciones o programas gubernamentales y en un porcentaje menor a la mitad del total de los encuestados. Significando que los gastos educativos fueron solventados, en su mayoría, por los docentes.

Gráfica 3.46

Apoyo económico para docentes de la maestría en educación de la UABC



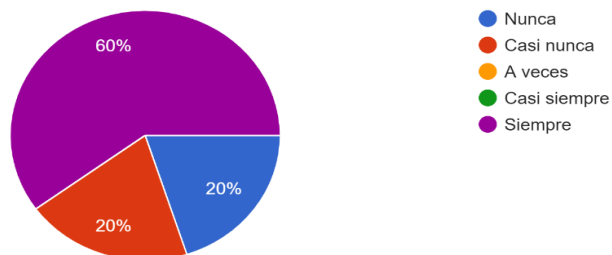
Fuente: elaboración propia

Dimensión técnicas pedagógicas

Siguiendo algunas de las especificaciones pedagógicas necesarias ante el empleo de plataformas educativas virtuales, el soporte técnico resulta primordial ante situaciones de dificultad de acceso. Obteniendo que en la maestría en educación si se presentaron consideraciones, ya sea por parte de la institución educativa o por el proveedor de la plataforma/s ocupadas, hacia los docentes, puesto que más de la mitad, asegura haber tenido acceso a soporte técnico, lo que indica la atención prestada por parte de la institución misma hacia su planta docente.

Gráfica 3.47

Durante la pandemia tuvo acceso a soporte técnico por parte de su institución o proveedor de la plataforma educativa
5 respuestas

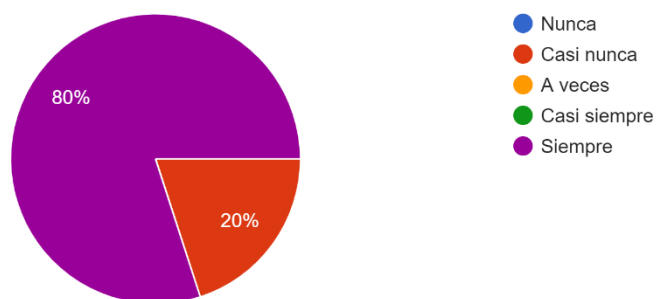


Fuente: datos propios, realizada mediante Google Forms

Se considera también, la planeación de alternativas ante los problemas técnicos que pudieran resultar, como, por ejemplo, la falta de conexión (gráfica 3.44), observando una cifra además de ascendente, positiva; lo que se interpreta como una buena comunicación entre docentes y estudiantes, así como la capacidad de apertura ante las situaciones que se pudieran presentar.

Gráfica 3.48

Durante la pandemia se contó con planes de contingencia en caso de problemas técnicos
5 respuestas



Fuente: datos propios, realizada mediante Google Forms

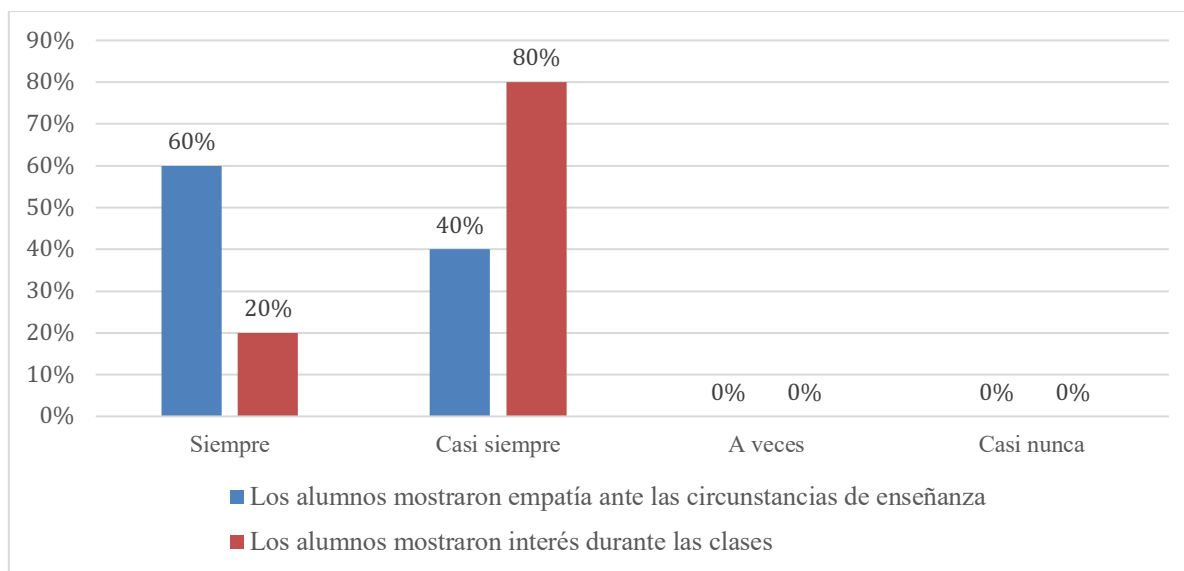
Dimensión estudiantes

Mencionando la comunicación entre docentes y estudiantes, este rasgo se puede observar también en la evaluación de los contenidos del curso, remarcando la actitud empática que los docentes mostraron ante las situaciones o dificultades que los alumnos pudieran presentar, mostrando además un carácter de accesibilidad y acompañamiento (Anexo 11).

Análogamente, así como los docentes aseguran haber mostrado actitudes positivas y comprensivas ante dificultades de los estudiantes, se espera reciprocidad las circunstancias que los docentes pudieran tener, si bien, el carácter empático, desde la perspectiva docente, se cumplió en poco más de la mitad de los alumnos, mientras que se observa que el interés que presentaron los alumnos durante las clases la mayoría de las veces se demostró (anexo 1).

Gráfica. 3.49

Actitudes presentes en alumnos de la maestría en educación durante las clases virtuales



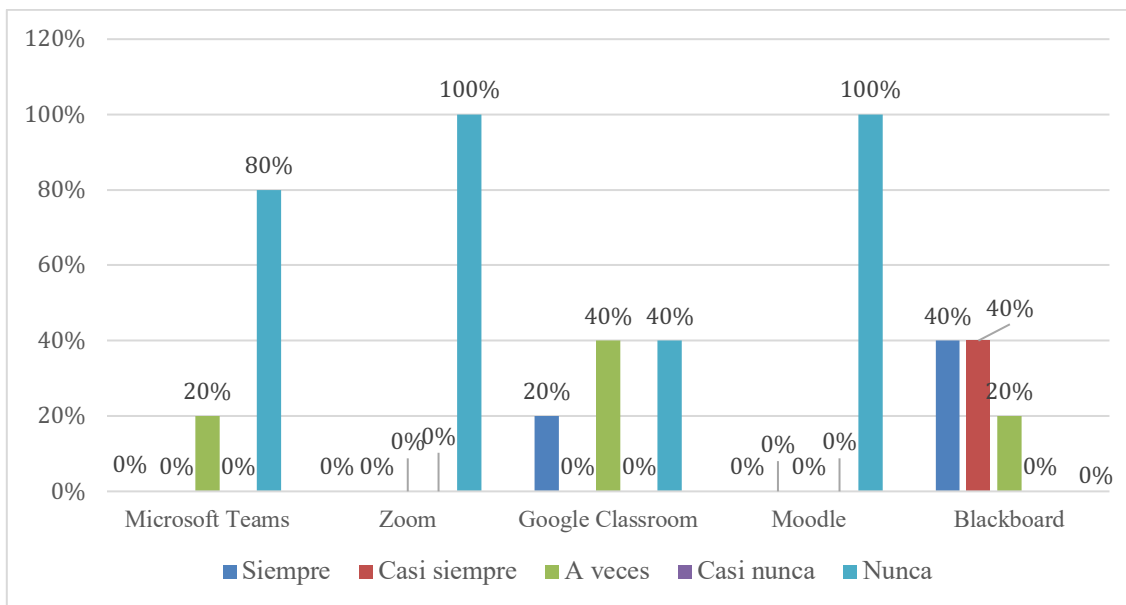
Fuente: elaboración propia

Enseguida se determina la preferencia de las plataformas más ocupadas durante las clases virtuales, encontrando que, para el caso de la maestría en educación la plataforma de mayor preferencia fue Blackboard, junto con Google Classroom y Microsoft Teams, mientras que las plataformas Zoom y Moodle nunca se utilizaron. Demostrando coherencia con las cifras en

torno al apoyo económico (gráfica) dado que algunas plataformas debían cubrir un costo para ser ocupadas y en este caso, no fue usada en ninguna ocasión.

Gráfica 3.50

Plataformas virtuales más utilizadas por docentes de la maestría en educación de la UABC



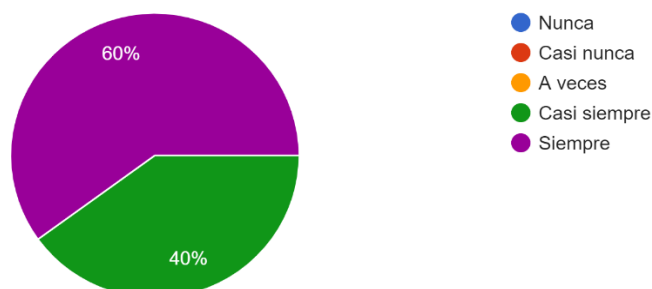
Fuente: elaboración propia

Dimensión percepción de la utilidad de las TICS

Por último, de acuerdo con lo que corresponde al análisis cuantitativo, se evaluó la opinión de los docentes acerca del uso de las TICS en el desarrollo educativo de los alumnos, observando a simple vista un criterio positivo en cuanto a su uso, ya que, poco menos de la mitad tuvo cierta inseguridad en creer que siempre resultara positivo, opinión que se ve reflejada de mejor manera en el cuestionamiento por las ventajas y desventajas del curso virtual.

Gráfica 3.51

El uso de las TICS es positivo para el desarrollo académico de sus estudiantes
5 respuestas



Fuente: datos propios, realizada mediante Google Forms

3.3.4 Percepción docente de la maestría en educación de la UABC (desde enfoque cualitativo)

Dimensión: técnicas pedagógicas y utilidad de las TICS

Ahora, desde la impresión docente en la tabla 3.11 se encuentran en conjunto las didácticas más ocupadas para el seguimiento del curso, observando una similitud entre las opciones que arrojó el parecer de los estudiantes, coincidiendo en la mayoría de las opciones. Asegurando, con tales prácticas la inclusión de habilidades individuales, así como grupales, pero sobre todo fomentando la autonomía de los alumnos haciendo uso de otras plataformas virtuales.

Tabla 3.11

Técnicas didácticas más utilizadas por los docentes de la maestría en educación de la UABC

Actividades en equipo
Asignación de lecturas
Estudio de caso
Exposición digital
Foros de discusión
Diversas formas de entrega de actividades/ evaluaciones
Cuestionarios
Actividades en Kahoot

Fuente: elaboración propia

Para finalizar este apartado, se ejemplifica, desde las consideraciones de los docentes, los beneficios o rasgos positivos de haber impartido clases virtuales durante el periodo escolar de 2021, notando que se procuró mostrar más ventajas en el aspecto o ámbito educativo más que en los ámbitos personales, como el económico o social, visualizando además que se mantuvo interés en buscar formas distintas de presentar y trabajar los contenidos de las clases con todas las mejoras posibles que estuvieran a su alcance.

Tabla 3.12

Ventajas de la impartición de clases virtuales en la maestría en educación de la UABC

Sistematización de clases
Creatividad para el desarrollo de contenidos
Visualizar más ambientes para la formación
Diversas formas de evaluación o de entrega de actividades
Mayor utilización de recursos tecnológicos

Fuente: elaboración propia

Para finalizar, se entablaron de igual forma, las desventajas o aspectos negativos que trajo consigo impartir clases en formato virtual, mostrando preocupación por el aspecto social y la interacción entre alumnos y docentes, así como inquietudes alrededor de la falta de tiempo y algunas actitudes por parte de los estudiantes como la irresponsabilidad y el carácter autónomo.

Tabla 3.13

Desventajas de la impartición de clases virtuales en la maestría en educación de la UABC

Falta de socialización
Mayor tiempo en revisión de actividades
Falta de responsabilidad de algunos estudiantes
Complicaciones técnicas
Falta de autodidactismo por parte de los estudiantes

Fuente: elaboración propia

3.4 COMPARACIÓN DE APRENDIZAJES ENTRE LAS MAESTRÍAS

Después del análisis gráfico, es posible observar que, si bien, ambos programas de maestría mantienen grandes similitudes dentro de sus respuestas, tanto en la percepción del alumnado, así como en las respuestas por parte de los docentes, aún con esto, se observan un par de opiniones que marcan la diferencia, como se aprecia en las tablas 3.14 y 3.15, marcando los puntos recuperados desde la opinión de estudiantes y docentes.

Tabla 3.14

Comparación de aprendizajes en el curso virtual desde la opinión de los Alumnos

Maestría en desarrollo económico BUAP	Maestría en educación UABC
Consideran que los docentes en ocasiones presentaron las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias.	Consideran que los docentes siempre presentaron las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias.

Mayor variedad de actividades, tanto grupales como individuales, pero, no se presentaron tantas herramientas digitales.	Se les presentaron más herramientas digitales.
Cifras altas en la dimensión que atiende la participación y atención brindada durante el curso por parte de los enseñantes.	Presentan menos dificultades ante plataformas y problemas de conexión.
Los objetivos fueron claros. Cumplimiento de los objetivos planteados al inicio del curso y el desarrollo de los contenidos asignados.	Cifras alentadoras en torno de la percepción ante contenidos presentados por parte de los docentes, así como de objetivos.
Se aclararon en todo momento los medios de comunicación.	Mayor servicio de atención para atender dudas y apoyo técnico/pedagógico.
Consideran el ahorro de tiempo y económico como ventaja.	Consideran el ahorro de tiempo y económico como ventaja.
La falta de interacción social es considerada su principal desventaja.	La falta de interacción social es considerada su principal desventaja.
Casi nunca se presentaron alternativas ante problemas de conectividad ni planes de contingencia para publicar los contenidos para quienes no tenían acceso.	Casi nunca se presentaron planes de contingencia para publicar los contenidos para quienes no tenían acceso.
Fuente: elaboración propia	

Tabla 3.15

Comparación de aprendizajes en el curso virtual desde la opinión de los Docentes

Maestría en desarrollo económico UABC	Maestría en educación BUAP
Se presenta la utilización de TICS antes de la pandemia.	Dificultades en el acceso a equipos de cómputo.

Casi siempre recibieron capacitación en el uso de las TICS.	Presentan problemas de conectividad al impartir clases.
Nunca recibieron apoyo económico por parte de la universidad, pero, en ocasiones por parte de entidades gubernamentales sí.	Recibieron apoyo económico por parte de la universidad en ocasiones.
Mayor uso de plataformas digitales.	Casi nunca recibieron soporte técnico.
Falta de interés de estos hacia el desarrollo de las clases.	Aseguran actitudes como la comprensión ante las dificultades técnicas por parte de los estudiantes.
Falta de participación por parte del alumnado presente durante los cursos virtuales.	Falta de participación e interés de los alumnos durante los cursos virtuales.
Casi siempre existieron planes de contingencia ante dificultades de conexión o para la publicación de contenidos.	Casi nunca existieron planes de contingencia ante dificultades de conexión o para la publicación de contenidos.
La sistematización de las clases, así como la actualización de recursos informativos es considerada una ventaja.	La sistematización de las clases, así como la actualización de recursos informativos es considerada una ventaja.
Consideran como desventaja del curso virtual la falta de interacción, así como las afectaciones factores externos.	Consideran como desventaja del curso virtual la falta de interacción, así como las afectaciones factores externos.
El uso de las TICS lo identifican como un aspecto positivo para los estudiantes.	El uso de las TICS lo identifican como un aspecto positivo para los estudiantes.

Fuente: elaboración propia

Pero, es en el caso de UABC que se hace una diferencia que no había sido mencionada anteriormente, se trata de considerar como una ventaja el uso de las TICS, es decir, para la maestría en educación, tanto maestros como alumnos, consideran que el uso de las TICS funciona como una ventaja de los cursos en línea, ya que mientras mayor sea su uso, mayor será su conocimiento y por tanto su ocupación crecerá y les beneficiará, al mismo tiempo que contribuye a la demostración de que la enseñanza y el aprendizaje se puede dar en otro formato como lo es fuera del aula.

3.5 RETOS, ANÁLISIS E IMPACTO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN EL NIVEL DE MAESTRÍA EN BUAP Y UABC

Anteriormente se analizó el impacto e importancia que el concepto de interacción tenía dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en el formato tradicional o presencial como para el virtual, así también como se menciona específicamente en los modelos educativos de cada programa de maestría que se analizó. Entonces, uno de los mayores retos y complicaciones que se presentan en la impartición de clases de ambos programas, es la falta de interacción, puesto que se torna aún más difícil la comunicación síncrona entre los mismos estudiantes, así como de estudiantes con docentes y viceversa.

Siendo esto, una de las causas de la falta de interés y participación que también se percibe dentro del desarrollo del curso, ya que, a pesar de contar con las plataformas y contenidos establecidos, la poca interacción logra dividir los intereses compartidos entre el enseñante y el estudiante, provocando dificultades, como el poco cumplimiento de los objetivos dentro del proceso de aprendizaje.

De la misma forma, se presenta un gran reto para los docentes, así como para las instituciones directamente, la falta de apoyo y alternativas para los casos de estudiantes que no cuentan con los materiales o recursos para establecer una conexión virtual, ya que, en el caso de las dos maestrías, el porcentaje de contar con alternativas o planes de contingencia ante situaciones externas, así como para aquellos sin acceso a las plataformas, fue de las valoraciones más bajas. Lo cual indica que no hubo atención para dichos casos en específico o que el proceso educativo fue detenido.

Aunque, para el caso de los estudiantes, en el ámbito económico, la mayoría fue parte de las becas CONACYT, por lo que presentaron menores desventajas en ese aspecto, dado que los apoyos podían utilizarse para hacerse cargo de gastos de conexión u obtención de herramientas digitales principalmente, fungiendo como aspecto positivo para la comunidad estudiantil que pertenece a dicho programa de becas, al usar de forma asertiva el apoyo durante el curso virtual.

Por último, pero no menos importante, se encuentra una dificultad e incluso reto, en la capacitación docente, pero en mayor grado, en los apoyos económicos que se le ofrecen y con

los que cuentan los docentes, puesto que no cuentan con ningún tipo de apoyo por parte de su institución a la cual se encuentran afiliados, ni mucho menos, por parte de centros gubernamentales. Lo cual de igual forma provoca ineficiencias, pero dicha problemática concierne a más de un ámbito.

CONCLUSIONES, PROPUESTAS Y APORTACIONES

Después del análisis realizado de los datos estadísticos de ambos programas de maestría, y tras el abordaje de los conceptos más significativos para esta investigación, se puede afirmar, finalmente, la existencia de dos problemas que comparten dichos programas, aunque en diferente grado, pero que afectan directamente en el desarrollo del curso, en la calidad educativa que guarda cada institución y sobre todo en los aprendizajes obtenidos desde la percepción estudiantil. Se trata del concepto de interacción y de la falta de capacitaciones docentes.

Si bien, aunque ambas especificaciones son incluidas en los modelos educativos de cada institución es sobresaliente la cifra que corrobora la falta de atención de estos dos aspectos, dejando de lado la retroalimentación grupal, así como la búsqueda de capacitaciones que benefician las dinámicas tanto de grupo como individuales.

Dicho esto, es importante también, el balance dentro de los cursos entorno del aprendizaje grupal e individual, ya que, muchas veces se procura que uno de ellos se lleve a cabo de forma constante, como el ámbito individual, en el que los estudiantes son responsables de su propio proceso de formación pero, al involucrarse más en este aspecto, el ámbito de grupo se desatiende, o viceversa, provocando que los estudiantes estén relacionados directamente con actividades o dinámicas grupales y si lo que se quiere ahora es desarrollar el aspecto individual se encuentran deficiencias en la autonomía de los estudiantes. Este balance del que se habla se ve reflejado en los resultados de la maestría en desarrollo económico, así como en la maestría en educación, en donde se perciben afectaciones particulares especialmente en la autosuficiencia de los estudiantes ante las clases en formato virtual.

Así, al referirse a la autonomía de aprendizaje, es posible dirigirse a lo que compete al ámbito pedagógico, en el cual se mostraron resultados de la maestría en educación de la UABC, por encima de la maestría en desarrollo económico BUAP, ya que, al tratarse de una maestría en educación se procura atender de forma completa no sólo los contenidos, sino la forma en la que se emplean tales contenidos, procurando mantener en constante actualización las técnicas de enseñanza, sobre todo, ante la modalidad virtual. Lo que lleva a desarrollar el problema encontrado alrededor de la brecha digital y la conexión a internet, puesto que fue, de igual forma, en el caso de UABC se presentaron menos casos de problemas de conexión o con plataformas

virtuales, esto, en parte, se debe a las cifras analizadas acerca de la brecha digital que se mantiene en las distintas zonas del país, ya que, Baja California al pertenecer a la zona norte, mantiene mejores índices de conectividad, a diferencia de Puebla, que está ubicada en la zona centro sur.

Ante esto, se propone procurar de forma específica a los problemas que la BUAP presenta principalmente en capacitación docente sobre las TICs, ya que esto afectó directamente a los estudiantes que no pudieron establecer conexión durante las clases o con las plataformas básicas, dado que no hubo conocimiento de alternativas o aplicaciones diversas, al no reconocer otros instrumentos educativos ni de investigación. También, es importante la gestión de nuevos instrumentos de enseñanza, tales como rúbricas o matrices, pues, bien aplicadas, más que beneficiar la evaluación para el docente, beneficia el proceso de aprendizaje-enseñanza del alumnado, realizando una introspección de lo realizado durante el curso siendo consciente de lo trabajado en cuanto a contenidos.

Al mencionar la importancia de nuevas gestiones, se reflexiona acerca de la utilidad que el proceso del curso virtual podría tener dentro de espacios presenciales, ya que, el regreso a la modalidad presencial ya no debería mantenerse igual de tradicional a como era antes de pandemia, ahora, el objetivo debería ser intentar fusionar los aprendizajes obtenidos, principalmente en herramientas y programas digitales, con la dinámica de clases en espacios presenciales, combinando de esta manera, el punto clave de la interacción social con el desarrollo tecnológico, que al mismo tiempo, si se emplea y actualiza constantemente, facilita la dinámica en las aulas.

Esto a su vez, se relaciona directamente con los aprendizajes que deja la experiencia de la pandemia, en cuanto al ámbito educativo se trata, ya que, fue posible ahondar y experimentar más en los medios digitales, lo cual ofrece una gama más amplia de recursos para aplicar en el formato presencial, así como el impulso de buscar más herramientas de comprensión e información y el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, pues tuvo que ser más constante que nunca, destacando con esto la importancia de la organización y cooperación por parte enseñantes así como de alumnos.

Por último, se propone instaurar la búsqueda de nuevas metodologías de enseñanza, en las que se incluya ahora, el formato virtual de forma dinámica, así como el desarrollo de aplicaciones. Por ejemplo, si de procesos metodológicos se trata, se hace hincapié en nuevas

metodologías, en las que se vean reflejados los conocimientos de los docentes directamente en el aprendizaje del alumno y no en las prácticas o métodos de enseñanza. Puesto que mientras más dinámico sea el ambiente menos riesgo existe de que los estudiantes presenten o desarrollen problemas de conducta o emocionales, así como el estrés y agotamiento mental, ocasionando incluso que lleguen al punto de la deserción. No obstante, esto da paso al desarrollo de otra investigación.

BIBLIOGRAFÍA

Amundsen, C. (1993) The evolution of theory in distance education. En Desmond Keegan (Ed.) Theoretical principles of distance education, *Great Britain: Routledge*, 61-79.

Traducción: Jorge Méndez

ANUIES (2000). Anuario educación superior- posgrado, *Anuario estadístico 2000*.

------(2011). Anuario educación superior- posgrado, *Anuario estadístico ciclo escolar 2010-2011*.

------(2012). Anuario educación superior- posgrado, *Anuario estadístico ciclo escolar 2011-2012*.

------(2013). Anuario educación superior- posgrado, *Anuario estadístico ciclo escolar 2012-2013*.

------(2014). Anuario educación superior- posgrado, *Anuario estadístico ciclo escolar 2013-2014*.

------(2015). Anuario educación superior- posgrado, *Anuario estadístico ciclo escolar 2014-2015*.

------(2016). Anuario educación superior- posgrado, *Anuario estadístico ciclo escolar 2016-2016*.

------(2017). Anuario educación superior- posgrado, *Anuario estadístico ciclo escolar 2016-2017*.

------(2018). Anuario educación superior- posgrado, *Anuario estadístico ciclo escolar 2017-2018*.

------(2019). Anuario educación superior- posgrado, *Anuario estadístico ciclo escolar 2018-2019*.

------(2020). Anuario educación superior- posgrado, *Anuario estadístico ciclo escolar 2019-2020*.

------(2021). Anuario educación superior- posgrado, *Anuario estadístico ciclo escolar 2020-2021*.

Archundia P. E. (2020). Desigualdad y rezago. El sistema educativo mexicano al desnudo frente a la pandemia del COVID-19. *Entramados*, 7(7), 36-41. ISSN 2422-6459

Arredondo, G. V., Pérez, R. G. y Morán, O. P. (2006). Políticas del posgrado en México. *Reencuentro*, 45, ISSN: 0188-168X

Banco Mundial, Indicadores de Desarrollo Mundial.

Barrientos, Z. y Umaña, R. (2010). Deserción estudiantil en posgrados semipresenciales de la Universidad Estatal a Distancia. *Cuadernos de investigación UNED*. 1(2). 141-149. ISSN: 1659-4266

Becerril, E. R., García, R. M. y García, R. I. (2018). Los estudios de posgrado y la situación actual en México. *XXIII Congreso internacional de contaduría, administración e informática*.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2007). Modelo educativo- académico Minerva. *BUAP*. ISBN: 968 9182 40 4

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2018). Informe de autoevaluación de CONACYT enero- junio 2018.

Cuéllar, R. G. (2020). COVID-19, Pensar la educación en un escenario inédito. *Revista mexicana de investigación Educativa*. 25(85), 229-237. 229-237 (ISSN: 14056666 • ISSN-e 25942271)

Dirección Adjunta de Posgrado y Becas (DAYPYB). (2018). Libro blanco: Programa para el fomento, formación y consolidación de capital humano de alto nivel del CONACYT

Duarte, S. E. (2008). Las tecnologías de información y comunicación (TIC) desde una perspectiva social. *Educare*, 22(extraordinario), 155-162. ISSN:1409-42-58

Fainholc, B. (). La calidad en la educación a distancia continúa siendo un tema muy complejo. *Revista de educación a distancia*. 12.

- García, A. L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Redalyc*, 24(1), 8-25. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Gordón, A. R. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos*. 46(3). 213-223. DOI: 10.4067/S0718-07052020000300213
- Hernández, C. Y. (2021). Educación a distancia a distancia: transformación de los aprendizajes. *Telos*. 23(1). 150-160. DOI: <https://doi.org/10.36390/telos231.12>
- Hernández, F. M. (2014). Prevención de la deserción y reprobación en las modalidades mixtas y a distancia en la BUAP. *Ediciones del Lirio*. ISBN: 978-607-8371-17-4
- Hernández, R. C. y Giraud, J. B. (2019). La interactividad en ambientes virtuales en el posgrado. *Revista cubana de educación superior*. 38(1). ISSN 0257-4314
- Instituto Federal de Telecomunicaciones. (2019). Uso de las TIC y actividades por internet en México: impacto de las características sociodemográficas de la población. *IFT*.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía en Informática. (2019). Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares (ENDUTIH) 2018. *INEGI*.
- (2021). *Resultados de la encuesta para la medición del impacto COVID- 19 en la educación (ECOVID-ED)*. 2020. 185. <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovidml/2020/>
- (2022). Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares (ENDUTIH) 2021. *INEGI*.
- Mota, K., Concha, C. y Muñoz, N. (2020). Educación virtual como agente transformador de los procesos de aprendizaje. *Revista en línea de política y gestión educacional*. 24(3). 1216-1225. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.14358>
- Muñoz, E. M. (2003). La calidad de la educación: controversias y retos para la educación pública. *Educatio*. 20(21). 21-38.

- Obregón, R. S. (). Los posgrados: una mirada valorativa. *Publicaciones ANUIES, Revista de la educación superior en línea*, 123, 1-14.
- Ojeda, B. A., Ortega, A. D. y Boom, C. E. (2020). Análisis de la percepción de estudiantes presenciales acerca de clases virtuales como respuesta a la crisis del Covid-19. *Espacios*, 41(42), 81-92. DOI: 10.48082/espacios-a20v41n42p07
- Peña, O. (2021). Diferencias entre las modalidades presencial (a distancia) y virtual. *Universidad del Istmo*, Recuperado de <https://www.udelistmo.edu/blogs/diferencias-entre-estudiante-presencial-distancia-y-virtual>
- Perspectiva de los retos: innovando juntos. Obra colegiada de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2014). El modelo universitario Minerva: fomento de los aprendizajes, actitudes y comportamientos para el desempeño profesional. *Ediciones del Lirio*. ISBN: 978-607-8371-17-4
- Porcentaje de la población con rezago educativo 2018-2020. [Tabla]. *CONEVAL*. Recuperado de <http://blogconeval.gob.mx/wordpress/index.php/2022/01/25/panorama-del-rezago-educativo-en-mexico/>
- Rivera, E., Acero, C. A. y Guardia, V. C. (2020). La educación virtual de posgrado en tiempos de COVID-19. *Revista estilos de aprendizaje*. 13(Núm. Especial). 82-94. ISSN: 1988-8996
- Rizo, M. F. (2001). Invertir en el conocimiento. Programa de becas- crédito del CONACYT. *Publicaciones ANUIES, Revista de la educación superior en línea*, 14, 2-15.
- Rodríguez, A. W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. *Revista electrónica Actualidades investigativas en educación*. 10(1). E-ISSN: 1409-4703
- Sampieri, H. R. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. *McGraw Hill Interamericana Editores*, México.

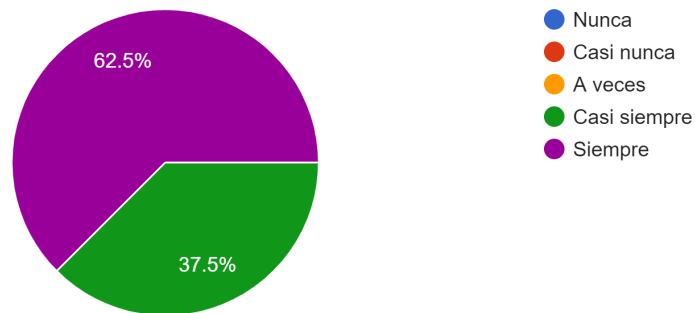
- Santiago, P., McGregor I., Nusche, D., Ravela, P. y Toledo, D. (2014). Revisiones de la OCDE sobre la evaluación en educación. *SEP*. ISBN (I): 978-607-7675-59-4
- Silvio, J. (2006). Hacia una educación virtual de calidad, pero con equidad y pertinencia. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento*. 3(1). ISSN 1698-580X
- (2008). Reflexiones sobre la calidad en la educación virtual. Portal educativo de las américas.
- (2003). Calidad y sostenibilidad de la educación virtual. *Instituto internacional de la UNESCO para la educación superior en América Latina y el Caribe*.
- Tasa de abandono escolar en México entre 2020 y 2021, por nivel educativo. [Tabla]. *Statista*. Recuperado de <https://es.statista.com/estadisticas/1327817/porcentaje-de-desercion-escolar-por-nivel-de-estudios-en-mexico/>
- Universidad Autónoma de Baja California. (2018). Modelo educativo de la UABC. *Cuadernos de planeación y desarrollo institucional*.
- Vélez, H. R. (2020). Retos de las universidades latinoamericanas en la educación virtual. *Revista virtual universidad católica del norte*. 59. 1-3. DOI: <https://doi.org/10.35575/rvucn.n59a1>
- Villavicencio, T. G. (2005). Una década de acreditación de programas de posgrado: 1991-2001. *Revista de educación superior*. 34(133). 111-124. ISSN: 0185-2760.

APÉNDICES O ANEXOS

Anexo 1. Actitudes mostradas por los docentes durante el curso virtual de la maestría en desarrollo económico BUAP

Durante las clases virtuales los profesores mostraron empatía hacia tus circunstancias de estudio (calidad de internet, problemas familiares, de salud, etc)

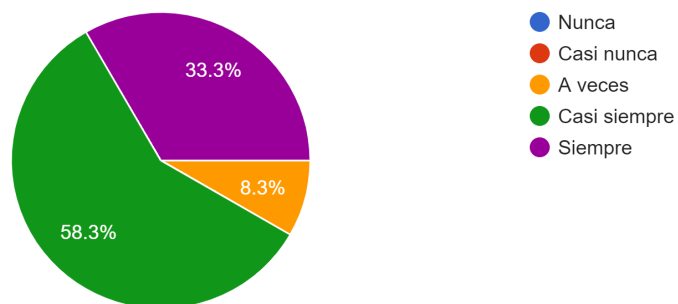
24 respuestas



Anexo 2. Participación en clase por parte de los estudiantes de la maestría en desarrollo económico BUAP

Durante las clases virtuales, tuviste una participación activa

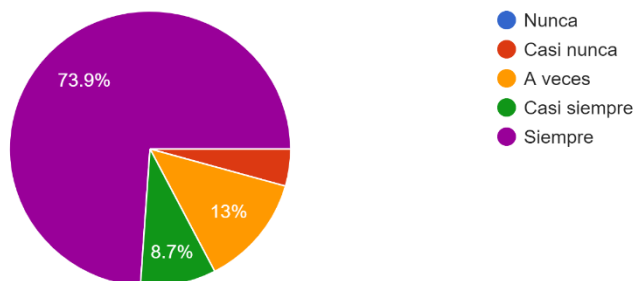
24 respuestas



Anexo 3. Aclaración de los medios de comunicación a utilizar en la maestría en desarrollo económico BUAP

Desde el inicio de los cursos virtuales se conocieron los medios de comunicación con los profesores

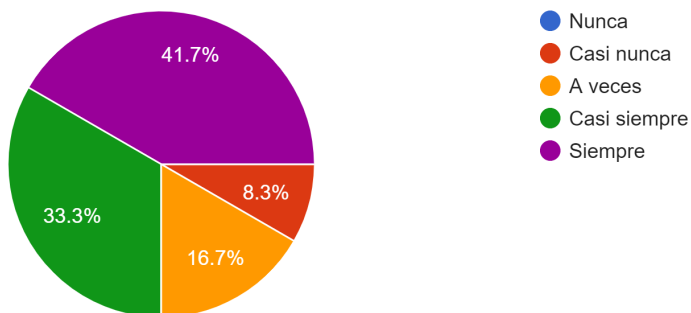
23 respuestas



Anexo 4. Formulación de objetivos específicos en el curso virtual de 2021 de la maestría en desarrollo económico BUAP

Se formularon los objetivos específicos para los diferentes temas de los cursos virtuales

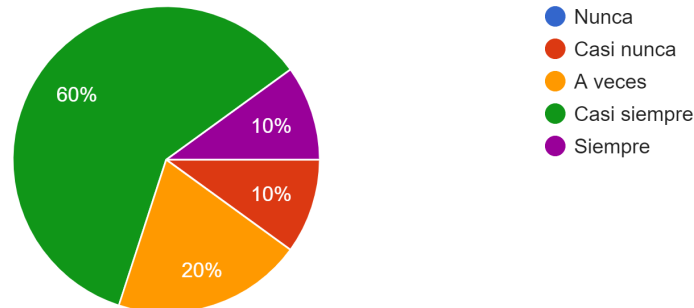
24 respuestas



Anexo 5. Estabilidad del entorno virtual durante el curso virtual en la maestría en desarrollo económico BUAP

Durante la pandemia el entorno virtual de aprendizaje funcionó de manera estable ayudándome a organizar adecuadamente los recursos didácticos

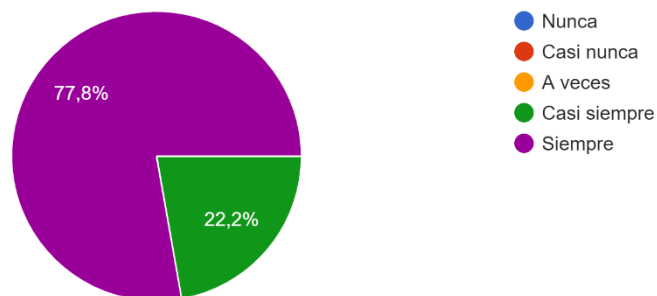
10 respuestas



Anexo 6. Actitudes mostradas por los docentes durante el curso virtual de la maestría en educación UABC

Durante las clases virtuales los profesores mostraron empatía hacia tus circunstancias de estudio (calidad de internet, problemas familiares, de salud, etc)

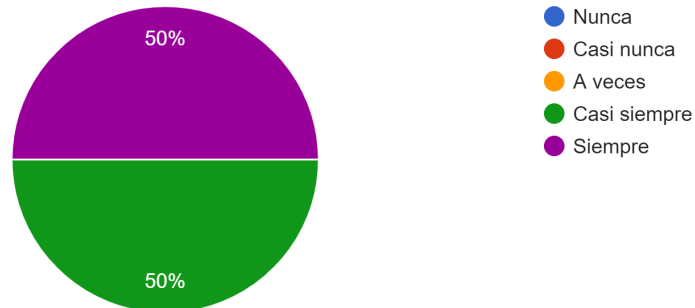
9 respuestas



Anexo 7. Comprensión brindada durante la evaluación del curso por parte de docentes en la maestría en desarrollo económico BUAP.

Durante la pandemia al momento de la evaluación fue empático hacia las circunstancias de estudio de los alumnos (calidad de internet, problemas familiares, de salud, etc)

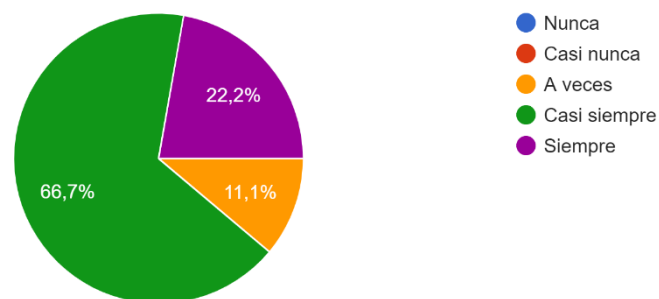
10 respuestas



Anexo 8. Participación en clase por parte de los estudiantes de la maestría en educación UABC

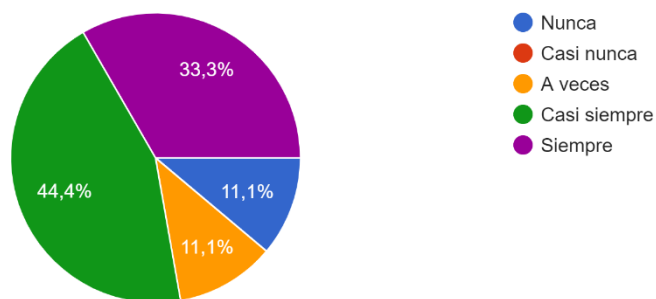
Durante las clases virtuales, tuviste una participación activa

9 respuestas



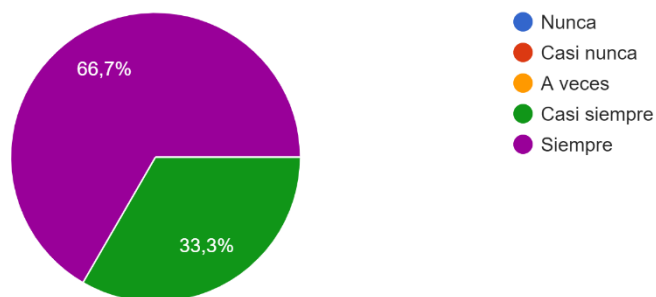
Anexo 9. Formulación de objetivos específicos en el curso virtual de 2021 de la maestría en educación UABC

Se formularon los objetivos especificos para los diferentes temas de los cursos virtuales
9 respuestas



Anexo 10. Aclaración de los medios de comunicación a utilizar en la maestría en desarrollo económico UABC

Desde el inicio de los cursos virtuales se conocieron los medios de comunicación con los profesores
9 respuestas



Anexo 11. Comprensión brindada durante la evaluación del curso por parte de docentes en la maestría en desarrollo económico UABC.

Durante la pandemia al momento de la evaluación fue empático hacia las circunstancias de estudio de los alumnos (calidad de internet, problemas familiares, de salud, etc)

5 respuestas

