



Las opiniones y los contenidos de los trabajos publicados son responsabilidad de los autores, por tanto, no necesariamente coinciden con los de la Red Internacional de Investigadores en Competitividad.



Esta obra por la Red Internacional de Investigadores en Competitividad se encuentra bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 Unported. Basada en una obra en riico.net.

Maestría mixta en gestión de la educación superior del Instituto Politécnico Nacional con la Universidad politécnica de Cataluña

DRA. ELIA OLEA DESERTI¹

Resumen

Esta ponencia es en relación al análisis realizado de la opinión de los participantes sobre la Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación Superior, programa mixto, que se impartió entre el Instituto Politécnico Nacional (IPN de México) y la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC de España) con tres sedes (Cancún, Campeche y DF).

El objetivo de la investigación fue identificar los problemas que se hubieren presentado durante el desarrollo del programa. Se retomaron las respuestas que los estudiantes dieron a un cuestionario de opción múltiple publicado en plataforma (al final de cada módulo). Se contó con N = 31 estudiantes. Como hallazgos sobresalientes se tiene que hay una diferencia de respuestas de acuerdo al género. A los masculinos, les pareció que las materias teórico prácticas eran más significativas y las acciones tutoriales eran percibidas como más adecuadas, las alumnas opinaron lo contrario.

Palabras clave. Programa de posgrado en gestión, Programa de maestría mixto, Programa de maestría IPN-UPC.

Abstract

This paper is about the analysis from students's opinion upon the Master program in Administration en Gestión y Desarrollo de la Educación Superior, blended program, that was organized by Instituto Politecnico Nacional (Mexico) and the Universidad Politecnica de Cataluña (Spain) with three headquarters (Cancun, Campeche and DF).

The objective of this research was to identify the problems that the students had had in the study of this program. I analyzed the answers from a multiple options questionnaire that was in platform moodle at the end of each subject. The students's group was N = 31. The most important findings were that there were different opinions between male students and female students. Men thought that theoretical-practical subjects were more significant than theoretical subjects and the tutorial actions were more adequate. Women thought the contrary.

Keywords. Management Master Program, Blended Master Program, Master Program IPN-UPC.

¹ Instituto Politécnico Nacional

Introducción

Hablar de programas orientados a la formación y desarrollo en gestión, del personal que ejerce funciones de responsabilidad en una institución educativa de la magnitud del Instituto Politécnico Nacional (IPN), de tal forma que favorezca su liderazgo, es referirse a programas no convencionales, que a través del uso de la tecnología facilita que personas adultas puedan estudiar un posgrado o cursos que les permitan mejorar su desempeño académico-administrativo.

Aunque el IPN cuenta con la Coordinación General de Formación e Innovación Educativa, que orienta sus acciones para el apoyo, formación y desarrollo de las actividades del personal directivo, docente y de apoyo a la educación, tomando como referencia el Modelo Educativo vigente en la Institución, en el caso de esta ponencia se expondrá lo relacionado a una maestría, de modelo mixto, desarrollada para los funcionarios politécnicos. Dicho programa fue instrumentado y puesto en marcha por la Escuela Superior de Comercio y Administración Unidad Santo Tomás y la Universidad Politécnica de Cataluña (España). Sin embargo, a dos años de haber concluido cuenta con un 43% de participantes que han obtenido el grado y aunque se tienen dos personas más quienes están por alcanzarlo, muchos de los participantes lo han pospuesto.

El contar con programas distintos a los tradicionales ha sido -en parte- consecuencia de la gran expansión que ha tenido la educación superior a partir de la segunda mitad del siglo XX, aunque ha propiciado una mayor diferencia entre los países industrializados y los considerados en vías de desarrollo. Sin embargo, el capitalismo del siglo XXI es distinto a la centuria pasada. De acuerdo a Sedeño (2005, p. 6) el capitalismo del siglo XXI y el uso de la tecnología en los negocios y la educación a distancia tiene como características: la infraestructura de la creación de las riquezas (el uso de internet y ahora las redes, es la base de la actividad y el progreso económico); un nuevo modelo de negocios (crean modelos de compañía de internet o los punto-com); nuevas fuentes de valor (la actividad económica es basada en el conocimiento); nueva propiedad de las riquezas (las compañías han desplazado mucho personal poco calificado por aquél altamente competente); *Nuevos modelos educativos e instituciones* (a raíz de las herramientas interactivas a través de las que el estudiante auto-aprende y las escuelas se han empezado a funcionar como redes de comunicación) y hay nuevas decisiones en esta era en cuanto a los negocios (se decide las ventas y las compras, independientemente de la ubicación geográfica).

Así que la forma de enseñar y aprender y el dar respuesta a las competencias requeridas mundialmente por el mundo empresarial, han dado lugar a que las instituciones educativas adopten

nuevos modelos educativos diversificándolos e invirtiendo en la capacitación de sus propios empleados.

Algunas palabras sobre la educación a distancia

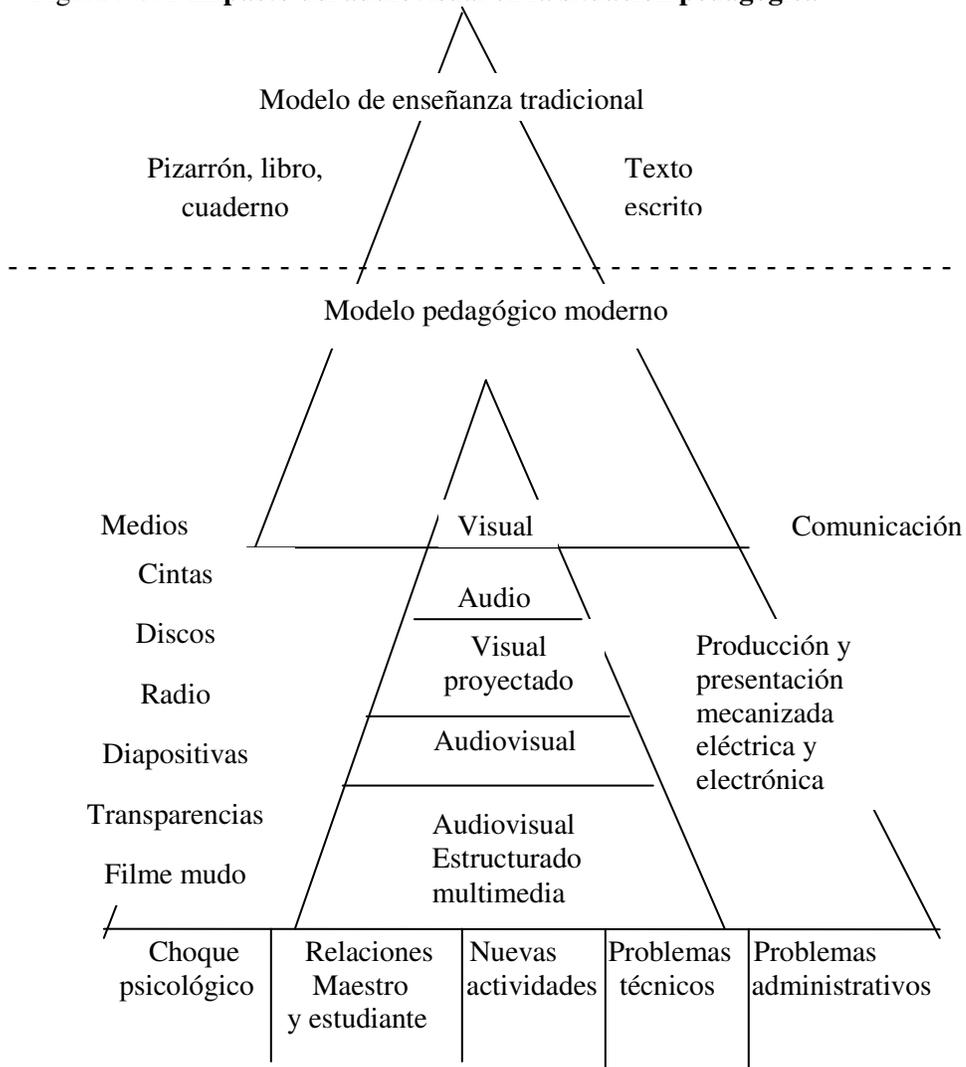
Hablar de educación a distancia es remontarse al siglo XVIII de manera fundamental, momento histórico en que el correo era usado para transmitir ideas o argumentos sobre aspectos filosóficos como son los casos de Newton, Voltaire y Rousseau siendo estos últimos importantes en la transmisión de ideas en el período de la ilustración. Incluso, más antiguamente, de acuerdo a Popa (1984), existieron pensadores importantes como Pierre de Maricourt en el siglo XIII quien explica - a través de cartas- el principio del magnetismo. Todavía más, de acuerdo a Graff (1980) quien habla de civilizaciones, como las griegas, que por la epistolografía y a través de cartas instructivas, tenía enlazado -como en red- a todo el mundo antiguo.

Ahora bien, volviendo al siglo XVIII, de acuerdo a muchos autores, en los Estados Unidos de América surge la enseñanza por correspondencia, en 1728, identificándose como primeras expresiones, lo que aparecía en la Gaceta de Boston. Durante el siglo XIX hubo mayor evolución, por lo que se quiere mencionar que en 1840, en Inglaterra, Pitman ya empieza a usar la correspondencia como forma educativa, dando lugar en 1843 a la Phonographic Correspondence Society para encargarse de correcciones de ejercicios taquigráficos. En 1883, en la ciudad de Nueva York se instrumenta la educación en donde el uso del correo postal y, así, la carta es el medio de estar al contacto con los estudiantes. En 1891 en Australia ya se ofrecen programas completos a distancia, así como poco después en Pennsylvania que la aplica a la enseñanza de la agricultura. A inicios del siglo XX en Wisconsin y posteriormente en la segunda década en Sudáfrica. Todo ello dio lugar a que durante las cuatro décadas de ese siglo, proliferen cursos por radio, por correspondencia y filmados, en muchas ciudades estadounidenses.

A partir de los años 40s en Europa la educación a distancia empieza a diversificarse con el uso de los avances tecnológicos tales como el radio y la televisión. Sin embargo no es hasta fines de la década de los años 60s cuando tuvo expansión esta modalidad educativa que no requería la presencia del educando y educador en el mismo espacio, a través de la Open University en la Gran Bretaña. El objetivo que se pretendía con este tipo de programa era quitar los muros de la universidad y atender a toda la población adulta cuya residencia no se encontraba ubicada en el mismo punto geográfico que la escuela, pero haciendo uso de la telecomunicación y con apoyo en la tutoría considerando que los principios que determinaron el cambio y proliferación de este tipo de programas fue el atender a las personas que solicitan educación y darles a todos la misma

oportunidad de estudiar, independientemente dónde se encontraran. De igual forma el uso de diversos medios como apoyo a la situación pedagógica repercute en aplicación de estrategias del docente y el estudiante, referidas al proceso de enseñanza y el de aprendizaje, lo cual ha evolucionado, de acuerdo a la figura No. 1 desde el uso del pizarrón y texto escrito a multimedia.

Figura No. 1 **Impacto del audiovisual en la situación pedagógica**



FUENTE: Vásquez, Elvia M. (2000). Principios y técnicas de educación de adultos. Costa Rica: EUED, p. 347.

Por otro lado, cabe mencionar que a partir de la 2ª. Guerra Mundial se tuvo una gran expansión de programas no convencionales lo cual se relaciona con la necesidad de contar con mano de obra calificada y la imposibilidad de atender a todos los adultos que deseaban realizar estudios y/o actualizarse. Posteriormente, de acuerdo a Sangrá (2005) al innovarse la vida y la realidad sociales trajo como consecuencia el uso de las TIC en el mundo del aprendizaje, considerada la tecnología

como un “elemento mediador entre profesor y alumno lo que ejerce un efecto modernizador y aporta ventajas al proceso docente” (p. 1). Aunado a ello, se considera el reporte de J. Delors con sus principios de educación para el siglo XXI así como los saberes necesarios de E. Morín, y la estratificación socioeconómica influyeron en el cambio de los paradigmas educativos. De acuerdo a la Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) “...la educación superior y la investigación forman hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones”. Cabe puntualizar que aunque en la última década del milenio pasado, en varios eventos mundiales se hicieron declaraciones en torno a los distintos niveles educativos y sobre aspectos relacionados con ellos, en el caso de la experiencia presentada en esta ponencia referido a un programa de maestría mixta, en la que la mayoría eran participantes adultos de más de 30 años, adquiere gran relevancia lo correspondiente a la 5ª. Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (Hamburgo 1997). La Agenda para el Futuro, en el Tema 2 referente a Mejorar las condiciones y la calidad de la educación de adultos, afirma que “Nos comprometemos a...abrir las escuelas, colegios y universidades a los educandos adultos... pidiendo a la Conferencia Mundial de Educación Superior (París, 1998) que fomente la transformación de las instituciones de enseñanza postsecundaria en instituciones de educación permanente y defina en consecuencia la función de las universidades” (UNESCO, 1998, p. 2). De igual forma, entre otros aspectos, se habla de apertura a la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, flexible, que permita la realización individual y la movilidad social para formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad. Asimismo se habla de una igualdad de acceso, la promoción del saber mediante la investigación y la cooperación con el mundo del trabajo y atención a las necesidades de la sociedad, entre otros aspectos.

Atender las recomendaciones de parte de los organismos mundiales es hacer frente al cambio del paradigma económico –influenciado por la globalización– referido al mundo del trabajo, lo que aunado a la aplicación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a la educación (Concheiro, 2006) se abren las puertas a la educación permanente, dando lugar al cambio del paradigma educativo teniendo como resultado la proliferación de programas no convencionales. Actualmente, casi cualquier persona puede realizar estudios ya que se ha modificado el modelo pedagógico tradicional. La planificación, aprendizaje de contenidos y el ambiente de aprendizaje cambia cuando se usan las TIC; se puede tener una comunicación síncrona o asíncrona y, especialmente, han variado las características/habilidades idóneas de los profesores y alumnos que participan en un modelo educativo no presencial, ya sea a distancia o mixto. Así, el trabajo

realizado con las computadoras y los sistemas de hipermedia han dado lugar a un nuevo ambiente de tecnología para el aprendizaje; de hecho, por medio del equipamiento se logra la interacción entre estudiantes, tutores y materiales de aprendizaje (Negash et al, 2008). El uso de los medios de comunicación multimodales, redes de comunicación a través de internet practicado por gran parte de los grupos sociales ha dado lugar a un tipo de sociedad en que se han desarrollado competencias informáticas e informacionales, siendo estas últimas las que se ponen en marcha cuando se busca información (Castells, 2010).

Si se quiere analizar la situación educativa en la actualidad, desde el punto de vista holístico, se tendría que considerar el hecho de que el uso de medios y programas no tradicionales, ha repercutido en los currículos con su modelo pedagógico, en las teorías que subyacen en la explicación del aprendizaje y la gestión educativa, pero ha modificado -especialmente- el papel del estudiante y del docente quien ha dejado de ser el centro de la enseñanza quien dosificaba el saber. Se habla de priorizar competencias, y se piensa que de acuerdo a los requerimientos del mercado de trabajo, la educación mixta o la educación virtual propician la formación en un mundo globalizado. En el 2005, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), llega a la definición de las competencias esenciales en la vida social y personal las que vinculan los conocimientos, las destrezas y la habilidad para llevar a cabo acciones ante situaciones complejas, en las que hay que tomar en cuenta los recursos psicosociales que abarcan también las actitudes que se presentan ante determinados contextos (Brunner, 2005). C. Rama en el 2009, también hablando de competencias, menciona las competencias “i” que se refieren a: informática, interdisciplinaria, intercultural, interpersonal, informacional, idiomas, interacción, internacionalización, integridad, investigativa e innovar, las que los participantes deben desarrollar a través de la educación a distancia, aunque les favorece más la formación en modelos mixtos.

También se consideró que era necesario resaltar que las personas, ya sean los estudiantes como los docentes tienen tipos de personalidad propios, estilos cognoscitivos con los que aprenden que de acuerdo a Almaguer (2003, p. 46) se refieren a las formas que las personas seleccionan para procesar y organizar la información y que se toma como punto de partida para responder a los estímulos del medio, pero que además se ve supeditado a las relaciones sociales.

En el hecho educativo existe un área que regularmente no es muy comentada y que se refiere a lo afectivo y se refleja en la emoción y en las motivaciones ante cualquier situación, además, de todo lo que ha aprendido y el papel y funciones que desarrollan en sus grupos de pertenencia, llámense laborales, familiares y de amistad. Todo ello se ve orientado por su capacidad de adaptación

(Sarramona, 2004, pp. 114-116) que es resultado de una organización interna de la conjunción de los aspectos del medio ambiente y los propios (personales), así como por el estilo cognoscitivo.

Ahora bien refiriéndose a cursos presenciales o no presenciales, los alumnos cuando hacen uso de TIC (para ejercicios en los cursos presenciales o como medio para los cursos a distancia), sin embargo, al enfrentarse a otros puntos de vista e información nueva y dependiendo de su motivación y su papel que juega en su entorno, aunado con su imagen que se tiene de sí mismo, quizás se propicie un choque con sus esquemas cognitivos previos, lo que puede causar insatisfacción. Este hecho es normal puesto que en su etapa de formación se está “adaptando y acomodando” por lo que se requiere de la intervención oportuna de su tutor. De acuerdo a Villa (2004), el alumno debe tener claro lo que se espera que realice a través de sus actividades de aprendizaje, recibir la resolución a sus dudas y la retroalimentación puntual en un tiempo corto, así como se tiene que propiciar la integración y participación -en trabajo colaborativo- con sus compañeros de grupo, funciones todas ellas a cargo del tutor quien debe ser un mecanismo facilitador del aprendizaje.

Programa mixto de la Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación Superior (MAGDES)

Entre el 2006 y el 2007 la Escuela Superior de Comercio y Administración Unidad Santo Tomás (ESCASTO) y la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC) llevaron a cabo conversaciones a través de videoconferencias en las que se acordó el currículo, materiales a producir, características de los docentes de acuerdo a las figuras académicas que se requerían, alumnos a atender, programa de graduación, trámites administrativos y costos. Se optó por un modelo mixto ya que de acuerdo a Osguthorpe y Graham “Aquellos que usan arreglos de Blended Learning están tratando de maximizar los beneficios de ambos métodos, el presencial y el on-line, usando la web y utilizando tiempo de clase presencial en cuanto a aprovechar los mejores aspectos de ambos modelos” (2003, p. 227). El programa que se pondría en ejecución era la Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación Superior, con modelo pedagógico mixto, integrada por nueve asignaturas, de las cuales cinco estarían bajo la responsabilidad del IPN y las otras cuatro, a cargo de la UPC. Un 74% del trabajo se hacía a través de la plataforma moodle y un 26% trabajo presencial. Cada asignatura tenía 4 videoconferencias. El material de apoyo, la administración de la plataforma y el servicio a los usuarios estuvo manejado por la ESCASTO. La coordinación y los tutores estuvieron a cargo de la institución que era responsable de cada una de las asignaturas.

Los participantes, en su mayoría, eran funcionarios -en servicio- de distintos niveles del IPN. Se inició la primera generación con el primer curso en abril de 2008, concluyendo el programa en junio de 2010. Actualmente se han graduado el 43% de los participantes y hay dos participantes en proceso de hacer examen.

Aunque se hicieron dos análisis previos sobre la comunicación y la tutoría, ahora se ha desarrollado esta investigación en la que –a nivel integral- se ha buscado información que favorezca el contar con una visión integral del desarrollo que tuvo la aplicación de este programa.

Objetivos

- Identificar los aspectos que a nivel de planeación, comunicación, tutoría, trabajo grupal y expectativas de los participantes, influyeron en los resultados.
- Analizar los aspectos negativos para atenderlos y que se minimizaran en caso de que se abriera una segunda generación de participantes.

Estrategia Metodologica

- Se planeó como una investigación exploratoria, con fines evaluativos (Sandín, 2003, p.90) entendida “ la evaluación de programas como un proceso de recogida de información que fomenta la reflexión crítica de los proceso, la transformación de los destinatarios del programa y conduce a la toma de decisiones pertinentes en cada situación específica”. De ahí que se elaboró un cuestionario tipo Likert el cual se incluyó al final de cada asignatura. Se tenían cinco opciones de respuesta: totalmente de acuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo
- Se definieron las variables a investigar que se referían a la planeación general del curso, el uso de la plataforma moodle, aspectos de la propia asignatura, la coordinación y la tutoría recibida en la asignatura y aspectos generales del propio participante en cuanto a trabajo individual, grupal y cumplimiento de expectativas.
- Después de cada asignatura cursada por los participantes, se les solicitaba dieran respuesta al cuestionario. Esto era tomado con fines valorativos, aunque no se pudieron tomar los aspectos de necesidades “del mercado laboral y la propia globalización, indispensables para la evaluación de un programa mixto” (Olea, 2002, p. 43).

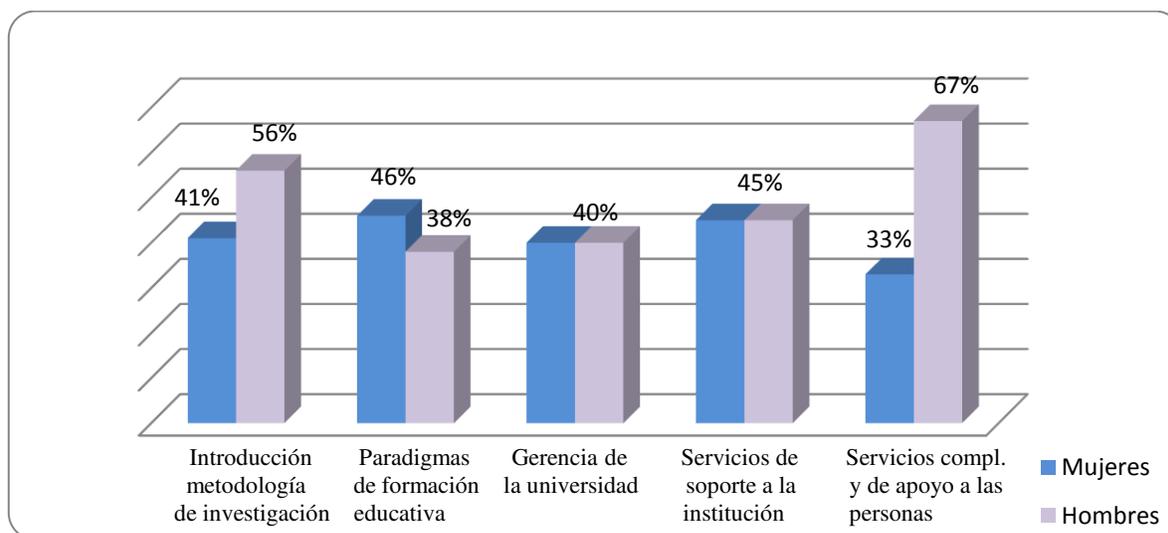
- Se analizaron las respuestas emitidas en los cuestionarios, considerando Introducción a la metodología de la Investigación, Paradigmas de formación educativa en el siglo XXI, Gerencia de la Universidad, Servicios de soporte a la institución y Servicios complementarios y de apoyo a las personas.

Resultados Obtenidos

Aunque se hizo un análisis por cada una de las cinco asignaturas, la ilustración de las gráficas se hizo en forma global, considerando las cinco asignaturas.

Funciones tutoriales. Se inició con el análisis de estas acciones ya que se considera que son determinantes para el desempeño de los participantes. Se ilustró el promedio de las respuestas que indicaron que estaban *totalmente de acuerdo y de acuerdo*.

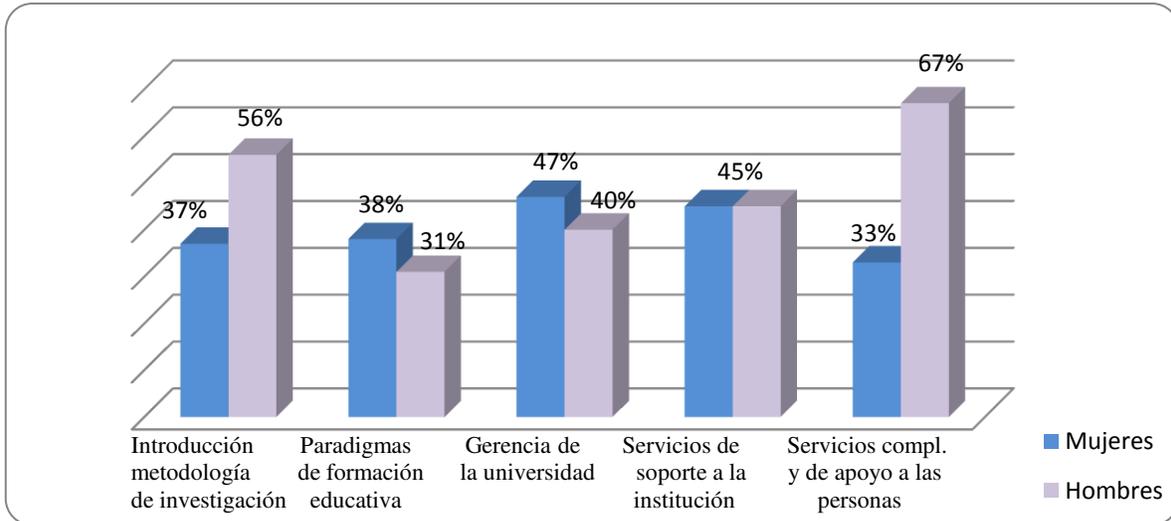
Gráfica No. 1. Claridad de los mensajes del tutor a los participantes a través de la plataforma



Desde esta gráfica, la número 1, se puede apreciar que existen diferencia de opinión entre los participantes. En el caso de las estudiantes, el 41% en promedio opinaron que entendían claramente los mensajes de sus tutores a través de la plataforma. Los masculinos consideraron en un 49%, en promedio que había buena comunicación con sus tutores, aunque sobresale el porcentaje de un 67% en la asignatura de Servicios Complementarios y de apoyo a las personas, que expresaron que entendían los mensajes de sus tutores lo que corresponde casi al doble del porcentaje que en esa misma materia, sus compañeras indicaron que entendían lo que comunicaban sus tutores.

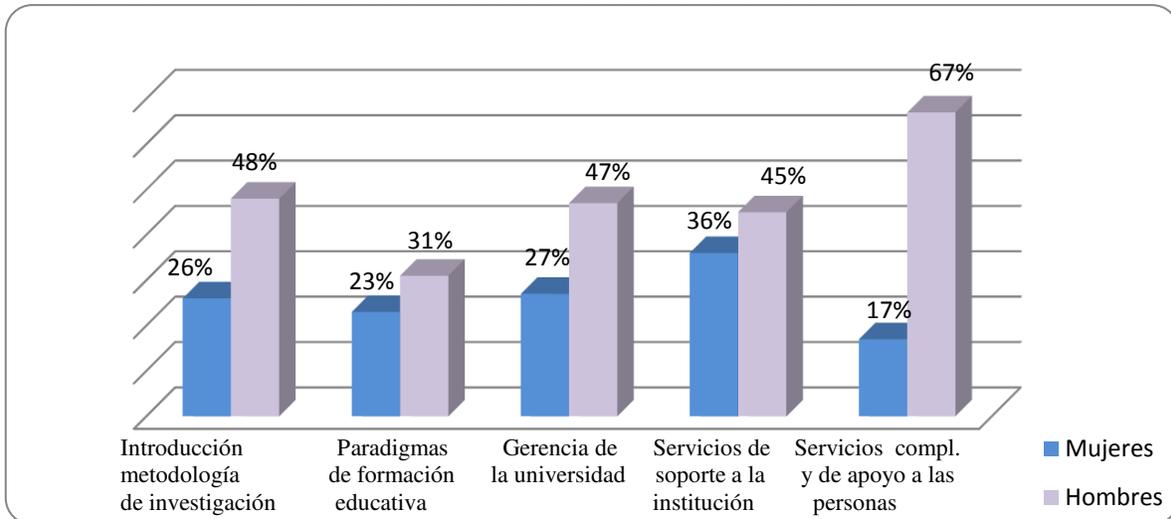
También hubo interés en investigar si hubo claridad en los mensajes que enviaban los estudiantes a sus tutores, a través de la moodle, lo que se presenta en la gráfica No. 2.

Gráfica No. 2. Claridad en la comunicación que establecen los estudiantes con sus tutores, a través de la plataforma



De acuerdo a la gráfica No. 2, se presentan los resultados y se observó que es similar la percepción ya sea del tutor a los alumnos como de los estudiantes al tutor. El promedio de la opinión de las féminas es del 40% y el de los masculinos es del 48%. También se detectaron los promedios opuestos de acuerdo al género, en la asignatura de Servicios complementarios y de apoyo a las personas.

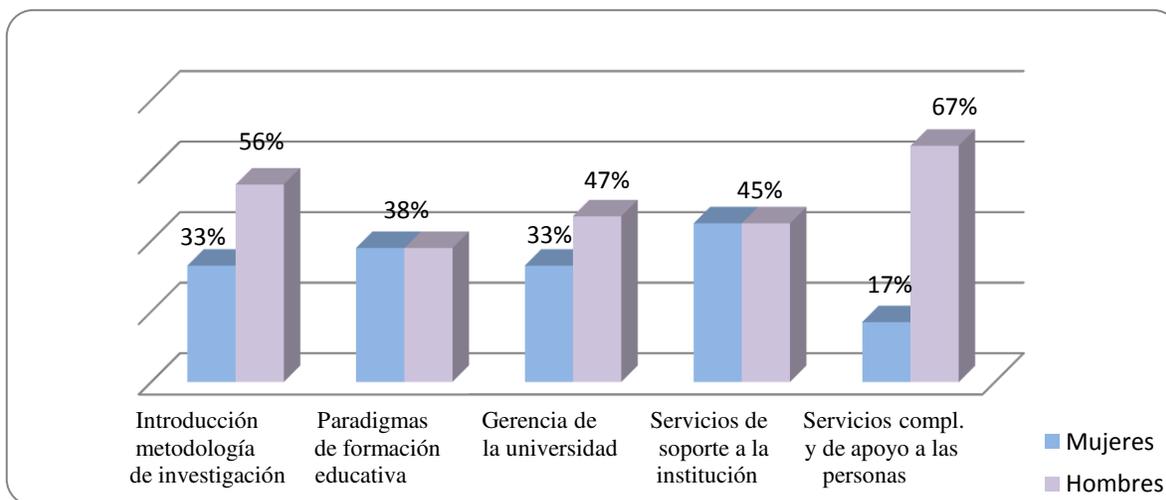
Gráfica No. 3. El tutor lleva a los estudiantes a una autorreflexión crítica



Con base a la reflexión crítica propiciada por los tutores, las alumnas consideraron que no fue así, obteniendo un porcentaje promedio de un 26% en promedio. Para los estudiantes, un 48% opinó

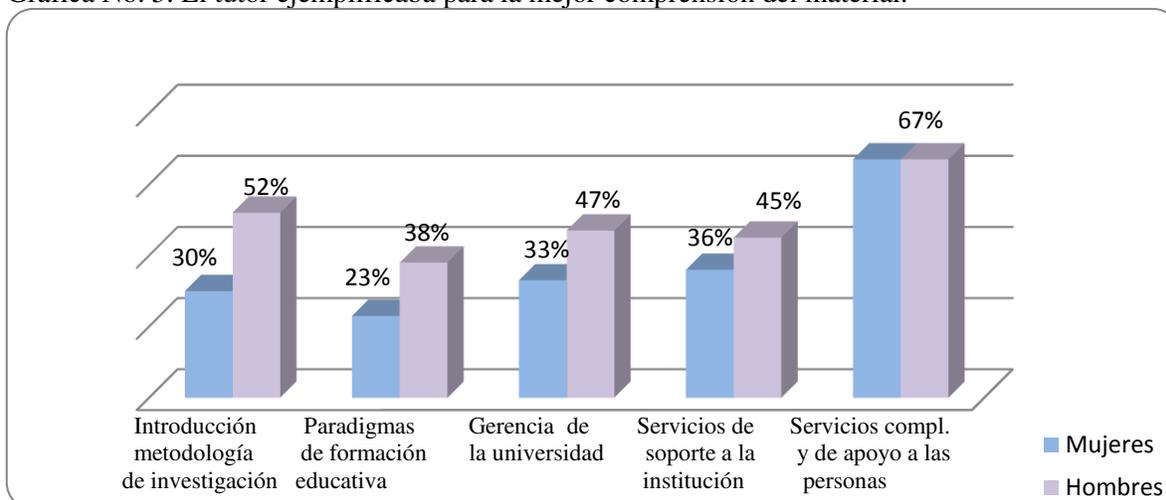
que los tutores sí favorecían su razonamiento y emisión de juicio personal. Hubo similitud de opinión en tres de las asignaturas, aunque siguió persistiendo los promedios bajos de totalmente de acuerdo y en acuerdo de parte de las estudiantes.

Gráfica No. 4. El tutor animaba a los estudiantes a que participaran en las actividades (no abandonar) ya sean individuales o colaborativas



De acuerdo a la gráfica No. 4, sólo una tercera parte de las estudiantes (33%) en promedio afirmaron que su tutor les estimuló para no abandonar el programa. En el caso de los estudiantes, el 51% consideró que les impulsaron para proseguir.

Gráfica No. 5. El tutor ejemplificaba para la mejor comprensión del material.



Con base a los datos mostrados en la gráfica No. 5, respecto a la asignatura de Servicios complementarios y de apoyo a las personas, es la única asignatura en la que un poco más de las dos terceras partes de los estudiantes (independientemente de su género) opinaron que el tutor les ponía

ejemplos para demostrarles lo que estaba en el material básico y de consulta y así facilitar la comprensión del mismo. Sin embargo para las féminas, con respecto a las otras cuatro asignaturas, sólo el 30.5% en promedio, consideró esta acción tutorial en apoyo a su aprendizaje.

Actitud crítica de los estudiantes respecto al aprendizaje de los materiales y la formación que vivenciaron a lo largo del programa. Estos datos en porcentajes se presentan en la Tabla No. 1 que permite visualizar las diferencias entre las diferentes asignaturas.

Tabla No. 1. Actitud crítica de los estudiantes del programa

Aspectos considerados Actitud crítica	Introducción Metodología Investigación		Paradigmas Formación educativa		Gerencia de la universidad		Servicios de soporte a la Institución		Servicios Complem.y apoyo person	
	M ²	H	M	H	M	H	M	H	M	H
Sobre cómo aprendo	30%	59%	53%	47%	53%	47%	45%	55%	33%	67%
Sobre mis propias ideas	41%	56%	53%	47%	53%	47%	45%	55%	33%	67%
Sobre las ideas que leo	33%	59%	47%	40%	47%	40%	27%	55%	33%	67%
Sobre las ideas de otros	30%	52%	47%	40%	47%	40%	27%	55%	33%	67%

Respecto a los porcentajes de la tabla No. 1, aunque se trató de fomentar una actitud crítica en los participantes, a partir de los resultados se puede deducir que no hubo forma de fomentar una actitud crítica, aunque siguió siendo el promedio más alto entre los masculinos. De acuerdo a estos datos, el resultado menor, 43.8% en promedio fue respecto a que no se asumía una actitud crítica ante las ideas de otros. Pareciera que el ser funcionarios, con un cargo que conlleva reconocimiento social por su grupo cercano de colaboradores o de acuerdo a su posición en los niveles de mando de su área, no se permiten criticarse entre sí.

Apoyo afectivo que los participantes sintieron que fue emitido por el grupo. Se consideró que también era importante para esta visión general porque tiene que ver con la facilidad para realizar trabajo colaborativo, que dé confianza a los integrantes de los grupos pequeños y especialmente cómo cada participante sintió a su grupo a partir de una comunicación no verbal. Tales datos se presentan en la tabla No. 2, también con porcentajes referidos a estar *totalmente de acuerdo* y de *acuerdo*.

² M se refiere a estudiantes mujeres y H a estudiantes hombres

Tabla No. 2. Apoyo afectivo que otorgó el grupo al estudiante

Aspectos considerados Apoyo afectivo del grupo	Introducción Metodología Investigación		Paradigmas Formación educativa		Gerencia de la universidad		Servicios de soporte a la Institución		Servicios Complem.y apoyo person	
	M ³	H	M	H	M	H	M	H	M	H
Empatizan con mi esfuerzo por aprender	22%	33%	31%	46%	33%	27%	36%	45%	20%	33%
Me animan a participar	19%	41%	23%	23%	33%	33%	55%	45%	40%	50%
Elogian mi contribución	15%	15%	15%	15%	20%	27%	27%	36%	24%	33%
Valoran mi contribución	15%	30%	15%	15%	13%	27%	27%	36%	27%	33%

De acuerdo a los porcentajes de la tabla No. 2, aunque se trató de fomentar una buena convivencia grupal y de trabajo colaborativo, no se logró, ya que estos porcentajes representan el nivel de acuerdo con lo que sucedió durante el programa. Cabe resaltar que así como no expresan estar en acuerdo con ideas de sus compañeros, tampoco existe un elogio (aceptación) de las contribuciones que a nivel personal, se tuvieron que hacer para llevar a cabo el trabajo grupal.

Conclusiones

Es conveniente iniciar este apartado afirmando que la formación se lleva a cabo a través de tres procesos: la tarea-proyecto, el descubrimiento-indagación y la creación mediada por negociaciones que algunas de ellas son propiamente distancias que resaltan necesarias para la formación, aunque para lograrlo se requiere una adecuada función tutorial.

- Las funciones tutoriales no se pueden generalizar, ya que cada experiencia relacionada con los estudiantes es totalmente personal. Por tanto se requiere sensibilizar más a los docentes tutores sobre su función, la importancia de establecer relaciones socioafectivas que no afecten la actividad sociocognitiva independientemente de la posición laboral y socioeconómica y la edad que tengan los participantes. Un tutor debe propiciar la afiliación, orientar en las actividades de aprendizaje y lograr que el estudiante permanezca en el curso y logre sus objetivos, entre los que destaca en este programa, el estar pendiente de que los participantes fueran realizando su tesis para graduarse una vez que se concluyeran las asignaturas.
- Se pudo detectar una gran diferencia entre el módulo de Paradigmas de formación educativa en el siglo XXI (segundo curso) y el de Servicios complementarios y de apoyo a

³ M se refiere a estudiantes mujeres y H a estudiantes hombres

las personas, lo que resulta explicable ya que el primero es un curso teórico y en el desarrollo del mismo se cambió de lugar en cuanto a las videoconferencias y algunos de los estudiantes tenían problemas para acceder a la plataforma y realizar las actividades de aprendizaje conforme a lo programado en la Guía del participante. De igual manera, al principio a los estudiantes les era difícil atender los requisitos que debían reunir para la publicación de sus tareas en la plataforma, lo que seguramente rompió con su experiencia y en cambio en la asignatura de Servicios Complementarios y de apoyo a las personas, que era un curso teórico-práctico ya había experimentado respecto a cómo navegar en la plataforma, la importancia de publicar sus tareas a tiempo y atender a las características que les solicitaban éstas debían tener.

- A pesar de ser funcionarios, no se pudo desarrollar una actitud crítica en cuanto a su aprendizaje, lo que pensaban a partir de sus propias ideas y de lo que leían.
- Asimismo, aunque se percibían como muy independientes, tampoco ayudó el grupo en general al proceso de integración. Los participantes no se sintieron valorados, especialmente las féminas, quienes no se sintieron reforzadas ni consideradas valiosas en cuanto a sus aportaciones.
- Los participantes en este programa eran adultos, con cargo de responsabilidad en el IPN, por lo que tenían un liderazgo, con reconocimiento social. Casi todos con una edad mayor de los 30 años (excepto tres estudiantes que tenían 24, 28 y 29 años respectivamente). Con una actitud de rechazo al trabajo colaborativo ya que estaban acostumbrados a decidir por sí mismos, por lo que no le fue fácil afiliarse. Tenían autonomía personal y socioeconómica, lo que se reflejó en su autoestima y conciencia del papel que jugaba y su nivel de responsabilidad y ética ante las actividades, por lo que cada participante tenía su propio ritmo y estrategias de aprendizaje que determinaron su disposición a aprender, su responsabilidad y su nivel de compromiso que puede observarse en la actualidad en su interés por graduarse o no.
- Como logro importante, los egresados comentaron que desarrollaron sus competencias informáticas ya que aprendieron a trabajar en la plataforma e incluso usan el Skype e Elluminate. Además también se habilitaron en la búsqueda de información.
- El hecho de que se haya detectado que las funciones tutoriales no lograron totalmente su cometido, que los alumnos no se hayan integrado lo suficiente en el trabajo grupal y que no se hubiera puesto en práctica una actitud crítica, permite argumentar que para la próxima

generación, se debe preparar más al tutor para el manejo grupal, asimismo buscar la forma de que el grupo se integre más (aplicación de técnicas de sensibilización y comunicación) en el taller introductorio. En la educación también influyen los aspectos socio-afectivos que se manifiestan en la comunicación.

REFERENCIAS

- Almaguer, T. (2003). *El desarrollo del alumno*. México: Trillas.
- Baudrit, A. (2000). *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Paidós Educador.
- Brunner, J. *Competencias para la vida: Proyecto DeSeCo del 11 de diciembre de 2005* http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/12/deseeco_es_el_n.html. (recuperado el 17 de agosto de 2011).
- Castells, Manuel (2010). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Concheiro, A. A. *Educación para el futuro* en Solana, Fernando (compilador). Educación. Visiones y revisiones (2006). México: Siglo XXI editores, 2006.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- García E. L., Gamboa, M. y Fernández, N. (2004). *Gestión de la educación continua y la capacitación*. México: Manual Moderno.
- Graff, K. (1980) *Correspondence instruction in the history of the western world* en Selected Papeer ron Distance Education. Gesamthockschule, Hagen, ZIFF, Fernuniversitat:
- Maya, A. (1993). *Orientaciones básicas sobre educación a distancia y la función tutorial*. San José Costa Rica: Oficina Subregional de Educación de la UNESCO para Centroamérica y Panamá.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO.
- Negash, S; Whitman, M; Woszczyński, A; Hoganson, K. y Mattor, H. (2008). *Handbook of Distance Learning for Real-time and Asynchronous Information Technology Education*. USA: Information Science Reference (ICI Global).
- Olea, E. (2002), “*La educación a distancia ¿modalidad educativa moderna?*” en Investigación Administrativa, núm. 90, año 31, enero-junio 2002, México: IPN / ESCA
- Osguthorpe, R.T. y Graham, C.R. *Blended Learning Environments: Definitions and Directions* en The Quarterly Review of Distance Education, 4 (3), 2003.
- Peters, O. (2002). *La educación a distancia en transición. Nuevas tendencias y retos*. México: Universidad de Guadalajara.

Popa, D. (1984). *Perspectiva europea de la educación superior a distancia* en Boletín AIESAD, 1, 6.

Sandín, Ma. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGraw Hill.

Sangrá, A. (2002). *Los retos de la educación a distancia* en Revista de Docencia Universitaria, Vol.2, No. 3, Murcia, España.

Sarramona, J. (2004). *Teoría de la educación*. Barcelona: Ariel.

Sedeño, Y. (2005). *Dirigiendo un mundo que ya no existe ¿está usted preparado para enfrentar los retos de la sociedad de la información?* In tangible capital. Redalyc, octubre-diciembre año/vol.1, núm. 004, Barcelona, España.

UNESCO. *Conferencia mundial sobre la educación superior*. París (5-9 octubre de 1998).

Vásquez, E. M. (2000). *Principios y técnicas de educación de adultos*. Costa Rica: EUED.

Villa, O. “*La satisfacción de los alumnos en los cursos on-line*” en Pedagogía universitaria hacia un espacio de aprendizaje compartido, Vol. 2, 2004.