



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

Doctorado en Comunicación y Periodismo

Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación

Tesis doctoral

**Estudio independiente y aprendizaje cooperativo en red:
Análisis en diplomatura de posgrado**

Presentada por: Martín Gómez Silva

Director: Dr. Santiago Tejedor Calvo

Barcelona, enero de 2022

Para mis papás, con cariño profundo, por toda una vida de dedicación y amor.

*

Para Aranza, Andrea y Silvana, con mucho cariño y por las alegrías que les esperan en la vida.

*

Para Fabiola, por el impulso y acompañamiento de siempre.

Agradecimientos

Al Dr. Santiago Tejedor Calvo, por la amistad, respaldo y orientaciones desde el primer momento.

Al Dr. José Manuel Pérez Tornero, por la guía y amistad.

A mis hermanos, Rosa Aidé y Ramiro, por el apoyo, en especial en la recta final.

A la Dra. Ivonne Arellano Mendoza, por abrir las puertas del CILAD para esta investigación.

Al Dr. José Antonio García García, por el apoyo ofrecido.

A la Dra. Anna Clua Infante, tantas charlas inspiradoras y siempre hospitalaria.

Al Dr. Lluís Duch (†), siempre maestro ejemplar.

*La sociedad es organizacionalmente cerrada: se
autoorganiza mediante un proceso complejo
de interacciones entre actores.*

Jesús Ibáñez

Índice

Capítulo 1. Introducción	13
1. Introducción	14
1.1. Antecedentes y contexto del problema	14
1.2. Planteamiento del problema	17
1.3. Objetivos de la investigación	18
1.3.1 Objetivo general	18
1.3.2 Objetivos particulares	18
1.4. Preguntas de investigación	18
1.5. Supuestos básicos	19
Capítulo 2. Marco teórico	20
2. Marco teórico	21
2.1. Educación en red, educación a distancia y entornos virtuales de aprendizaje	22
2.1.1. Principios de la educación abierta	25
2.1.2. Independencia e interacción	27
a) Independencia	28
b) Interacción	29
c) Flexibilidad	31
d) Ritmo	31
e) Articulación entre independencia e interacción	32
2.1.3. Educación en red	34
2.2. Teoría de la autonomía y la independencia	35
2.2.1. Distancia transaccional	37
2.3. Estudio independiente	39
2.3.1. Motivación	40
2.3.2. Autorregulación	41
2.3.3. Entornos personales de aprendizaje (PLE)	42

2.4. Aprendizaje cooperativo.....	43
2.4.1. Interdependencia positiva	44
2.4.2. Cooperación en red y conectivismo	45
Capítulo 3. Metodología	47
3. Metodología.....	48
3.1. Tipo de investigación	48
3.2. La Diplomatura Dermatología Clínica	49
3.3. Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).....	52
3.4. Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA).....	55
3.5. Aplicación del CMEA en la Diplomatura.....	59
Dermatología Clínica.....	59
Capítulo 4. Resultados	60
4. Resultados	61
4.1. Datos demográficos y académicos	62
4.2. Escala motivación	67
4.2.1. Orientación a metas intrínsecas (OMI)	68
4.2.2. Orientación a metas extrínsecas (OME)	71
4.2.3. Valor de la tarea (VT).....	73
4.2.4. Creencias de control (CC)	77
4.2.5. Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA).....	79
4.2.6. Ansiedad ante los exámenes (AE).....	84
4.3. Escala estrategias de aprendizaje	88
4.3.1. Repetición (REP)	90
4.3.2. Elaboración (ELA).....	93
4.3.3. Organización (ORG)	97
4.3.4. Pensamiento crítico (PC)	100
4.3.5. Autorregulación metacognitiva (ARM)	104
4.3.6. Administración del tiempo y del ambiente (ATA)	113
4.3.7. Regulación del esfuerzo (RE)	119
4.3.8. Aprendizaje con compañeros (AC)	122

4.3.9. Búsqueda de ayuda (BA).....	125
Capítulo 5. Discusión de Resultados	129
5. Discusión de resultados	130
5.1. Aspectos generales.....	130
5.2. Escala Motivación	131
5.3. Escala Estrategias de aprendizaje	133
Capítulo 6. Conclusiones	137
Conclusiones.....	138
Pregunta de investigación a.....	139
Pregunta de investigación b.....	140
Pregunta de investigación c.....	141
Pregunta de investigación d.....	143
Propuestas para futuras investigaciones	144
Bibliografía	145
Anexos	156
Extracto de encuesta de satisfacción de la	157
Diplomatura Dermatología Clínica	157
Cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje (CMEA)	160
Descriptivos cuantitativos por ítem.....	165
Estadística descriptiva general	174

Índice de figuras

Figura 1. Relevancia de los cursos y materiales híbridos en la enseñanza y aprendizaje.	15
Figura 2. Relevancia de los recursos educativos abiertos.....	26
Figura 3. Distancia transaccional.....	38
Figura 4. Género.....	62
Figura 5. Países.....	63
Figura 6. ¿Actualmente estudia otro curso o especialidad?.....	66
Figura 7. ¿Actualmente ejerce la docencia?.....	66
Figura 8. Distancia transaccional en la Diplomatura Dermatología Clínica	134

Índice de tablas

Tabla 1. Subescalas de la escala motivación	56
Tabla 2. Subescalas de la escala estrategias de aprendizaje	57
Tabla 3. Media de edad.....	63
Tabla 4. Edad.....	64
Tabla 5. Grado académico.....	64
Tabla 6. Año de obtención del grado académico	65
Tabla 7. Media y desviación estándar de las subescalas de la escala Motivación	67
Tabla 8. ÍTEM 1. En una clase como esta, prefiero que el material de la asignatura sea realmente desafiante para que pueda aprender cosas nuevas	69
Tabla 9. ÍTEM 16. En una clase como esta, prefiero materiales que despierten mi curiosidad, aunque sean difíciles de aprender	69
Tabla 10. ÍTEM 22. Lo más satisfactorio para mí en esta asignatura es tratar de entender el contenido tan a fondo como sea posible	70
Tabla 11. ÍTEM 24. Cuando tenga la oportunidad en este curso, elegiré tareas o actividades que me permitan aprender cosas nuevas, aunque no me garanticen buenas calificaciones	70
Tabla 12. ÍTEM 7. Obtener una buena calificación en esta clase es la cosa más satisfactoria para mí en este momento.....	71
Tabla 13. ÍTEM 11. Mi principal preocupación en esta clase es obtener una buena calificación para mejorar mi promedio	72
Tabla 14. ÍTEM 13. Si puedo, quiero obtener mejores calificaciones en esta clase que la mayoría de mis compañeros	72
Tabla 15. ÍTEM 30. Quiero hacerlo bien en esta clase porque es importante para mí demostrar mi habilidad a mi familia, amigos, compañeros y empleadores.....	73
Tabla 16. ÍTEM 4. Pienso que podré utilizar lo que aprenda en esta clase, en otras asignaturas	74
Tabla 17. ÍTEM 10. Es importante para mí aprender el contenido de esta clase	75
Tabla 18. ÍTEM 17. Estoy muy interesado en el contenido de este curso	75
Tabla 19. ÍTEM 23. Creo que me es útil aprender el contenido de esta clase	76

Tabla 20. ÍTEM 26. Me gusta el tema de este curso	76
Tabla 21. ÍTEM 27. Entender el tema principal de esta clase es muy importante para mí	77
Tabla 22. ÍTEM 2. Si estudio de manera apropiada, podré aprender el contenido de este curso	77
Tabla 23. ÍTEM 9. Es culpa mía si no aprendo el contenido de este curso	78
Tabla 24. ÍTEM 18. Si lo intento de verdad, comprenderé los contenidos del curso	78
Tabla 25. ÍTEM 25. Si no entiendo el contenido del curso, es porque no me esfuerzo lo suficiente	79
Tabla 26. ÍTEM 5. Creo que obtendré una excelente calificación en esta clase	80
Tabla 27. ÍTEM 6. Tengo la certeza de que puedo entender el contenido más difícil presentado en las lecturas de este curso	81
Tabla 28. ÍTEM 12. Confío en que puedo aprender los conceptos básicos que me enseñe en esta clase	81
Tabla 29. ÍTEM 15. Confío en que puedo entender lo más complicado que me explique el profesor en este curso	82
Tabla 30. ÍTEM 20. Confío en que puedo hacer un excelente trabajo en las tareas y exámenes de este curso	82
Tabla 31. ÍTEM 21. Espero hacerlo bien en esta clase	83
Tabla 32. ÍTEM 29. Estoy seguro que puedo dominar las habilidades que enseñan en esta clase	83
Tabla 33. ÍTEM 31. Teniendo en cuenta la dificultad de este curso, el profesor y mis habilidades, pienso que lo haré bien en esta clase	84
Tabla 34. ÍTEM 3. Cuando presento un examen, pienso en lo mal que lo estoy haciendo comparado con mis compañeros	85
Tabla 35. ÍTEM 8. Mientras presento un examen, pienso en las preguntas que he dejado sin contestar	85
Tabla 36. ÍTEM 14. Cuando presento un examen pienso en las consecuencias de fallar .	86
Tabla 37. ÍTEM 19. Tengo sentimientos de inseguridad y ansiedad cuando presento un examen	87
Tabla 38. ÍTEM 28. Siento mi corazón latir fuertemente cuando presento un examen	88
Tabla 39. Media y desviación estándar de las subescalas de la escala Estrategias de aprendizaje	89
Tabla 40. ÍTEM 39. Cuando estudio para esta clase, me repito el contenido a mí mismo una y otra vez	90
Tabla 41. ÍTEM 46. Al estudiar para este curso, leo mis notas de clase y los textos una y otra vez	91
Tabla 42. ÍTEM 59. Memorizo palabras claves para recordarme conceptos importantes de esta clase	92
Tabla 43. Elaboro listas de cosas importantes para esta asignatura y las memorizo	92
Tabla 44. ÍTEM 53. Cuando estudio para esta clase, reúno información de diferentes fuentes, como conferencias, lecturas y discusiones	93
Tabla 45. ÍTEM 62. Trato de relacionar las ideas de esta asignatura con las de otros cursos cuando es posible	94
Tabla 46. ÍTEM 64. Cuando leo para esta clase, trato de relacionar el contenido con lo que sé	95

Tabla 47. ÍTEM 67. Cuando estudio para esta clase, hago breves resúmenes de las ideas principales de las lecturas y de mis notas de clase	95
Tabla 48. ÍTEM 69. Trato de entender el contenido de esta clase relacionando mis lecturas y los conceptos de las conferencias.....	96
Tabla 49. ÍTEM 81. Trato de aplicar las ideas de las lecturas del curso en otras actividades como conferencias y discusiones	97
Tabla 50. ÍTEM 32. Cuando estudio para esta clase, subrayo el material para ayudarme a organizar mis pensamientos	98
Tabla 51. ÍTEM 42. Cuando estudio para este curso, reviso las lecturas y mis notas de clase y trato de encontrar las ideas más importantes	98
Tabla 52. ÍTEM 49. Hago esquemas, diagramas y tablas para ayudarme a organizar el material del curso	99
Tabla 53. ÍTEM 63. Cuando estudio para este curso, reviso mis notas de clase y subrayo los conceptos importantes	100
Tabla 54. ÍTEM 38. Con frecuencia me encuentro a mí mismo cuestionándome acerca de cosas que oigo o leo, para decidir si son convincentes	101
Tabla 55. ÍTEM 47. Cuando se expone en clase o en una lectura, una teoría, una interpretación o una conclusión, trato de decidir si hay buena evidencia que le sustente	102
Tabla 56. ÍTEM 51. El contenido del curso lo considero como un punto de partida y, a partir de ahí, trato de desarrollar mis propias ideas sobre él	103
Tabla 57. ÍTEM 66. Intento relacionar lo que aprendo en este curso con mis propias ideas	103
Tabla 58. ÍTEM 71. Cuando escucho o leo algo de esta asignatura, pienso en alternativas posibles	104
Tabla 59. ÍTEM 33. Durante la clase, a menudo pierdo aspectos importantes porque estoy pensando en otras cosas	105
Tabla 60. ÍTEM 36. Cuando estudio para este curso, me hago preguntas para ayudarme a enfocar mi lectura	106
Tabla 61. ÍTEM 41. Cuando estoy haciendo una lectura, y me "pierdo" al leer vuelvo para atrás e intento aclararlo	106
Tabla 62. ÍTEM 44. Si las lecturas del curso son difíciles de entender, cambio mi manera de leerlos	107
Tabla 63. ÍTEM 54. Antes de estudiar un material nuevo para el curso, lo leo de manera rápida para ver cómo está organizado.....	108
Tabla 64. ÍTEM 55. Mientras estudio para esta clase, me hago preguntas para asegurarme que entiendo el material que he leído.....	108
Tabla 65. ÍTEM 56. Trato de cambiar mi manera de estudiar para encajar mejor con la asignatura y la manera de enseñarla del profesor	109
Tabla 66. ÍTEM 57. Muchas veces me doy cuenta que he estado leyendo para esta clase, pero no sé de qué fue la lectura.....	110
Tabla 67. ÍTEM 61. Cuando estudio un material, intento pensar en lo que tengo que aprender de él, antes de ponerme a leerlo	110
Tabla 68. ÍTEM 76. Cuando estudio para este curso trato de identificar qué conceptos no entiendo bien.....	111

Tabla 69. ÍTEM 78. Cuando estudio para esta clase, establezco mis propias metas para dirigir mis actividades en cada período de estudio	112
Tabla 70. ÍTEM 79. Si tomo notas de clase confusas, me aseguro de organizarlas más tarde.....	113
Tabla 71. ÍTEM 35. Por lo general estudio en un lugar donde pueda concentrarme en mi tarea.....	114
Tabla 72. ÍTEM 43. Hago buen uso de mis tiempos de estudio para este curso.....	115
Tabla 73. ÍTEM 52. Me resulta difícil seguir un horario de estudio	115
Tabla 74. ÍTEM 65. Tengo un lugar específico para estudiar	116
Tabla 75. ÍTEM 70. Me aseguro de estar al día con las lecturas y trabajos de este curso	117
Tabla 76. ÍTEM 73. Asisto con regularidad a esta clase	117
Tabla 77. ÍTEM 77. A menudo encuentro que no le dedico mucho tiempo a este curso a causa de otras actividades	118
Tabla 78. ÍTEM 80. Pocas veces encuentro tiempo para revisar mis notas o lecturas antes de un examen	119
Tabla 79. ÍTEM 37. Muchas veces me siento tan perezoso o aburrido cuando estudio para esta clase que lo dejo antes de terminar lo que planeé hacer	120
Tabla 80. ÍTEM 48. Trabajo fuerte para hacerlo bien en esta clase, aunque no me guste lo que estoy haciendo en ese momento	121
Tabla 81. ÍTEM 48. Trabajo fuerte para hacerlo bien en esta clase, aunque no me guste lo que estoy haciendo en ese momento	121
Tabla 82. ÍTEM 74. Incluso cuando los materiales de la clase son aburridos o poco interesantes, sigo trabajando hasta terminarlos	122
Tabla 83. ÍTEM 34. Cuando estudio para este curso, a menudo intento explicar el material a un compañero de clase o a un amigo.....	123
Tabla 84. ÍTEM 45. Intento trabajar con compañeros de mi grupo de clase para terminar las tareas del curso	124
Tabla 85. ÍTEM 50. Al estudiar para este curso, suelo dejar un tiempo para discutir los contenidos con otros compañeros	124
Tabla 86. ÍTEM 40. Incluso si tengo problemas para aprender el contenido de esta clase, trato de hacer el trabajo por mí mismo, sin ayuda de nadie.....	125
Tabla 87. ÍTEM 58. Pregunto al profesor para que me aclare los conceptos que no entiendo bien.....	126
Tabla 88. ÍTEM 68. Cuando no puedo entender algún contenido del curso, le pido ayuda a un compañero de clase	127
Tabla 89. ÍTEM 75. Trato de identificar a los compañeros de clase a los que podría pedir ayuda si me hiciera falta.....	127

Capítulo 1. Introducción

1. Introducción

1.1. Antecedentes y contexto del problema

El crecimiento en la oferta de posgrados en línea y la diversificación de recursos tecnológicos para su implementación es un fenómeno educomunicativo propio de las sociedades contemporáneas. Sin embargo, el énfasis en la aplicación de la tecnología no siempre va acompañado de los más adecuados desarrollos didácticos que aprovechen sus ventajas. Es en este sentido al que se refiere la expresión “la herramienta no garantiza interacción” (Cantillo 2014, p.35). Así, por ejemplo, la mera incorporación de herramientas destinadas a usarse en el estudio independiente, una de las ventajas que con frecuencia se resaltan de desarrollos recientes de estudios en línea, no conlleva al diseño eficiente de los procesos educativos que pueden favorecer. Se requiere, entonces, profundizar en la adecuada aplicación de recursos y organización de las actividades en entornos virtuales de aprendizaje.

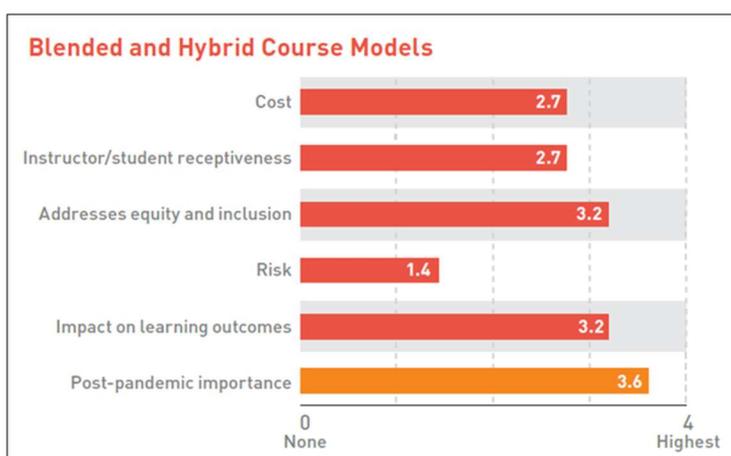
La problemática de un insuficiente o no adecuado diseño didáctico de cursos en red ejemplifica cuestionamientos o polémicas en torno a la extensiva presencia de las tecnologías de la comunicación (TIC) en los más diversos ámbitos de la sociedad. Preguntas acerca de la relación privado/público, el aislamiento o la calidad y características de la interacción social son frecuentes en este sentido, y encuentran en los cursos en línea manifestaciones particulares. Se trata de fenómenos propios de la comunicación y la educación. De ahí que investigar estos aspectos tenga una pertinencia en las sociedades contemporáneas, incluso más allá del ámbito estrictamente de la educación en línea y de posgrado.

Por lo que corresponde específicamente al análisis y estructuración de posgrados en línea, con frecuencia se resalta la forma en que la tecnología facilita la conexión entre personas y permite el acceso a información bajo condiciones más flexibles, lo cual da lugar al aprendizaje en condiciones innovadoras, en las que no es necesaria la coincidencia en tiempo y espacio en esas actividades académicas. En este

sentido, si se considera el planteamiento de Siemens (2004, p.7): “El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados” se puede observar la diversificación de posibilidades para hacer conexiones entre estudiantes, docentes e instituciones educativas no limitadas a las clases presenciales (Horizon, 2019; Pelletier et al., 2021). Si bien es necesario considerar estos aspectos, por sí mismos no son suficientes para dar cuenta de toda la complejidad que encierra la educación en entornos virtuales de aprendizaje, más aún, en los posgrados en línea. Al respecto, se puede hacer la siguiente analogía: afirmar que las redes sociales o las tecnologías permiten que las personas estén más conectadas es insuficiente para analizar con profundidad la comunicación que tiene lugar mediante dichas redes.

La trascendencia de analizar a profundidad estos procesos es puesta de manifiesto en el Informe Horizon 2021. Ahí se destaca cómo los modelos híbridos de educación (en los que se combinan modalidades en línea y presenciales) tienen alta relevancia para la equidad e inclusión en la educación, así como elevadas repercusiones en los resultados de aprendizaje¹ (Pelletier et al., 2021).

Figura 1. Relevancia de los cursos y materiales híbridos en la enseñanza y aprendizaje



Fuente: (Pelletier et al., 2021 p. 18).

¹ Ese informe destaca igualmente que dicha importancia se mantendrá en la llamada *pospandemia*.

En el caso de la educación de posgrado en línea se requiere considerar con detalle cómo las personas pueden estudiar de manera autoorganizada o sin la coincidencia en tiempo y espacio con otros compañeros o con sus docentes, por referir algunos de los aspectos básicos del estudio independiente.

Por otra parte, se requiere incluir en el análisis la forma en que la interacción y colaboración, que también tiene lugar en posgrados en línea, propician el aprendizaje. Esto es, cuáles son las características, dinámicas y determinantes que hacen más efectivo el aprendizaje cooperativo dentro de entornos virtuales de aprendizaje específicos.

Más aún, es necesario estudiar e incluir en el diseño de estos entornos cómo es posible la combinación de ambos aspectos, así parezca contradictorio que se pueda estudiar de manera independiente y mantener una interacción con otras personas.

Se precisa, entonces, analizar el estudio independiente y el aprendizaje cooperativo como componentes y acciones fundamentales para conformar redes de aprendizaje. Cabe mencionar que la existencia de prácticas que, así sea de forma no explícita, han considerado la articulación de estos elementos, hace relevante su estudio. Asimismo, en diversas investigaciones y propuestas teóricas hay planteamientos que aluden a esta integración, así sea en la mayor parte de las veces de manera indirecta.

Es por ello que, al analizar la articulación entre el estudio independiente y el aprendizaje cooperativo como factor definitorio de una red de aprendizaje, se busca aportar a la integración de conocimientos y evitar la pérdida de referentes conceptuales y de análisis en este ámbito. Asimismo, se propone contribuir al diseño didáctico de cursos de posgrado en línea, concretamente de la Diplomatura Dermatología Clínica que imparte el Colegio Ibero-Latinoamericano de Dermatología (CILAD), bajo criterios que permitan que las personas que en ellos participen alcancen mayores aprendizajes, por una parte, y que las instituciones

educativas que organizan esos posgrados tengan más elementos para su diseño didáctico y organización.

Como se describe a detalle en el apartado 3.2., la diplomatura referida guarda características frecuentes en cursos de posgrado en línea que se han venido extendiendo significativamente, por lo que permite cumplir con criterios de relacionabilidad para el estudio de los entornos virtuales de aprendizaje. En efecto, se trata de un programa dirigido a médicos que ya cuentan con la especialidad en dermatología y que buscan actualizarse o profundizar conocimientos. El grupo se integra con participantes de varios países latinoamericanos y se lleva a cabo totalmente en línea, principalmente con sesiones de videoconferencias grupales. Las evaluaciones también se realizan en línea.

1.2. Planteamiento del problema

El problema que aborda esta investigación se refiere a que el análisis y estructuración de posgrados en línea suelen centrarse en propiciar el estudio independiente, o bien, en el aprendizaje cooperativo, pero es frecuente que se deje de lado la combinación que permita el equilibrio y complementariedad entre ambos aspectos. Lo anterior tiene consecuencias en el desarrollo de los procesos educativos, en los aprendizajes por parte de los estudiantes y en los resultados de los posgrados.

Asimismo, no hay suficientes estudios empíricos acerca de la articulación de estudio independiente y aprendizaje cooperativo. Por ello, investigar sobre las características, ventajas y desventajas de esta articulación aporta al diseño y análisis de entornos virtuales de aprendizaje, así como a la explicación de los procesos que distinguen a dichos entornos.

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Explicar cómo se pueden articular el estudio independiente y el aprendizaje cooperativo para estructurar una red de aprendizaje en posgrados.

1.3.2 Objetivos particulares

- a) Analizar qué caracteriza al estudio independiente como componente de un curso en red de posgrado.
- b) Analizar qué caracteriza al aprendizaje cooperativo como componente de un curso en red de posgrado.
- c) Describir las ventajas e inconvenientes que implica la combinación de estudio independiente con el aprendizaje cooperativo.
- d) Describir los principios y estrategias que hacen eficiente la combinación entre el estudio independiente y el aprendizaje cooperativo en un curso en red de posgrado.

1.4. Preguntas de investigación

Pregunta principal

¿Cómo pueden combinarse eficientemente el estudio independiente y el aprendizaje cooperativo para estructurar como red de aprendizaje un posgrado en línea?

Preguntas secundarias

- a) ¿Qué caracteriza al estudio independiente como componente de un curso en red de posgrado?
- b) ¿Qué caracteriza al aprendizaje cooperativo como componente de un curso en red de posgrado?
- c) ¿Cuáles son las ventajas e inconvenientes que implica la combinación de estudio independiente con el aprendizaje cooperativo?
- d) ¿Cuáles son los principios y estrategias que hacen eficiente la combinación entre el estudio independiente y el aprendizaje cooperativo en un curso en red de posgrado?

1.5. Supuestos básicos

- a) El estudio independiente en un posgrado en red se compone de capacidades y estrategias cognitivas, metacognitivas y de gestión de recursos que los estudiantes de estos posgrados pueden desarrollar de manera autoorganizada.
- b) La estructuración de metas, actividades y objetivos caracterizados por la interrelación recíproca, la participación complementaria y la construcción social de aprendizajes distingue el componente de aprendizaje cooperativo que es necesario en un posgrado en red.
- c) La estructuración de posgrados en línea como red de aprendizaje permite la combinación de dos componentes: estudio independiente y el aprendizaje cooperativo. Esto es rasgo definitorio de posgrados en esta modalidad educativa y evita ineficiencias derivadas del desequilibrio entre ambos componentes.

Capítulo 2. Marco teórico

2. Marco teórico

La separación entre la teoría y la práctica de la educación a distancia tiene varias manifestaciones, a continuación, las tres más afines a esta investigación. La primera, trata de la diversidad de términos para nombrar esta modalidad educativa fundamentándose en la incorporación de una tecnología, sin detenerse en el análisis teórico-conceptual de los fenómenos. Otra, es la que centra las investigaciones en la efectividad de una tecnología sin ocuparse suficientemente en su relación con los principios y el andamiaje conceptual de la teoría (García Aretio, 2020, p. 11). Una tercera manifestación, muy relacionada con la segunda, es la que presenta la necesidad de investigaciones que, considerando aspectos teóricos y empíricos, fortalezcan la teoría particular de este campo, a la vez que incorporen en las prácticas educativas contribuciones de los análisis teóricos.

Por lo anterior, en este marco teórico se considera:

- a. La delimitación de términos con los cuales referirse a la modalidad educativa a tratar y poder distinguir sus características de fondo y prácticas.
- b. Plantear la conveniencia del término educación en red para el entendimiento de prácticas, para los objetivos de esta investigación y para el análisis teórico-práctico de la modalidad.
- c. Relacionar el andamiaje teórico-conceptual propio de esta modalidad educativa con el problema de investigación y con la aplicación del instrumento utilizado en la parte empírica de esta investigación.
- d. Plasmar antecedentes existentes en teorías de esta modalidad educativa en particular, así como hallazgos de otras investigaciones, en relación con el estudio independiente y el aprendizaje cooperativo.
- e. Hacer explícitos fundamentos y referentes teóricos que permitan responder las preguntas de investigación establecidas en la Introducción.

2.1. Educación en red, educación a distancia y entornos virtuales de aprendizaje

En la investigación de los entornos virtuales de aprendizaje se pueden encontrar casos en los que aplican bases teóricas generales, por ejemplo desde la educación, (Alario-Hoyos et al. 2017; Pérez-Sanagustín, M. et al. 2015), asimismo, se encuentra en la literatura un cuerpo teórico propio, planteado como teorías de la educación abierta y a distancia (Aydemir et al. 2015; García Aretio, 2007, 2014 y 2020; Jung, 2019, Keegan, 1994).

Desde ese conjunto de teorías se ha caracterizado lo que distingue a la modalidad educativa. Al respecto, Keegan (1994, p.44) plantea las siguientes características definitorias de la educación a distancia:

- Separación [física] casi permanente entre profesor y alumnos.
- Influencia de una institución educativa.
- Ritmos y tiempos de estudios determinados en buena medida por el alumno.
- Uso de medios de comunicación y tecnologías.
- Organización de los canales de comunicación que permita que no se interrumpa el diálogo.
- Posibilidad de encuentros presenciales.
- Casi absoluta ausencia de un grupo de aprendizaje.

La separación física entre docente y alumnos permite diferenciar a la educación a distancia de la educación presencial, a la vez que hace implícita la necesidad de contar con el docente, si bien sus funciones y prácticas pueden tener matices o énfasis diferentes a los de la educación presencial tradicional. Asimismo, la posibilidad de encuentros presenciales también permite aprovechar ventajas de ambas modalidades, en lugar de plantear oposición entre ellas o asociar la calidad únicamente a una de ellas. En el caso de que esos encuentros presenciales sean

más frecuentes, puede entenderse como una educación híbrida, semipresencial o *blended learning*.

La influencia de una institución educativa hace que se distinga del estudio privado. Si bien es creciente que muchos cursos MOOC (cursos en línea, masivos, abiertos, por sus siglas en inglés) cada vez son organizados por más diversas organizaciones, muchas veces se constituyen como empresas educativas o realizan esos cursos en colaboración instituciones educativas.

Otro de los elementos a destacar es que el alumnado determina en buena medida los ritmos y tiempos de estudio. Por una parte, esto plantea implícitamente aspectos del estudio independiente. Asimismo, que el alumnado no los determine del todo, evoca que está en interacción con los lineamientos y planteamientos de la institución y del docente.

La casi absoluta ausencia de un grupo de aprendizaje es la característica que las TIC han permitido eliminar ampliamente mediante sistemas diversos de videoconferencias o los *Management Learning Systems* (LMS), como las plataformas Moodle o Sakai, entre otras².

Por otra parte, García Aretio (2020) retoma su definición de 1986 en la que se integran buena parte de los elementos anteriores:

La educación a distancia es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente y cooperativo. (p.23)

² Incluso (Keegan, 2000) plantea que los sistemas de televisión educativa y sistemas de videoconferencia ya permitían la formación de grupos y que se venía incrementando su uso.

Se pueden recapitular, entonces, los componentes siguientes para distinguir esta modalidad educativa:

- a) Separación [física] casi permanente entre profesor y alumnos.
- b) Influencia de una institución educativa.
- c) Ritmos y tiempos de estudios determinados en buena medida por el alumno.
- d) Uso de medios de comunicación y tecnologías, especialmente TIC.
- e) Organización de los canales de comunicación que permita que no se interrumpa el diálogo.
- f) Posibilidad de encuentros presenciales.
- g) El entorno propicio para el estudio independiente y el aprendizaje cooperativo.

Estos elementos son lo que se consideran presentes en prácticas actuales, a las que es común encontrar en la literatura y que pueden incluir expresiones como educación en red, redes de aprendizaje, entornos virtuales de aprendizaje, u otras relativamente más coloquiales, como posgrado o curso en línea, aprendizaje virtual, *e-learning* o enseñanza distribuida (García Aretio, 2007, 2015, 2020)³.

Los elementos enlistados son los que se ha de tener en cuenta como características de fondo de la educación en entornos virtuales de aprendizaje. A propósito de este último concepto, se puede observar en el desarrollo de esta investigación, toda vez que la expresión, entornos virtuales de aprendizaje, es elocuente de un conjunto de recursos integrados y a un contexto específico en el que estudiantes, docentes e institución educativa interactúan.

³ En el caso de la Diplomatura Dermatología Clínica, que se analiza en esta investigación, se presenta en su difusión que se realiza bajo la modalidad virtual ("CILAD", s/f).

2.1.1. Principios de la educación abierta

En la educación abierta y sus principios se encuentra no solo fundamentación de líneas de investigación (Deimann 2019). También las bases para el surgimiento y desarrollo de universidades abiertas y a distancia; referentes para analizar tecnologías educativas como los recursos educativos abiertos y tipos de cursos como los MOOC, al igual que bases para la investigación acerca del presente y futuro de las redes de aprendizaje en las sociedades contemporáneas.

En efecto, en los principios la educación abierta se ve sintéticamente cristalizado el sentido social y didáctico de la incorporación de medios y tecnologías de la comunicación en la educación. *Abierto a todas las personas, abierto a todos los lugares, abierto a todos los métodos y abierto a todas las ideas*, son principios que no solo están en surgimiento y consolidación de la Open University del Reino Unido (Daniel S, 2019, p. 1) y de otras universidades⁴.

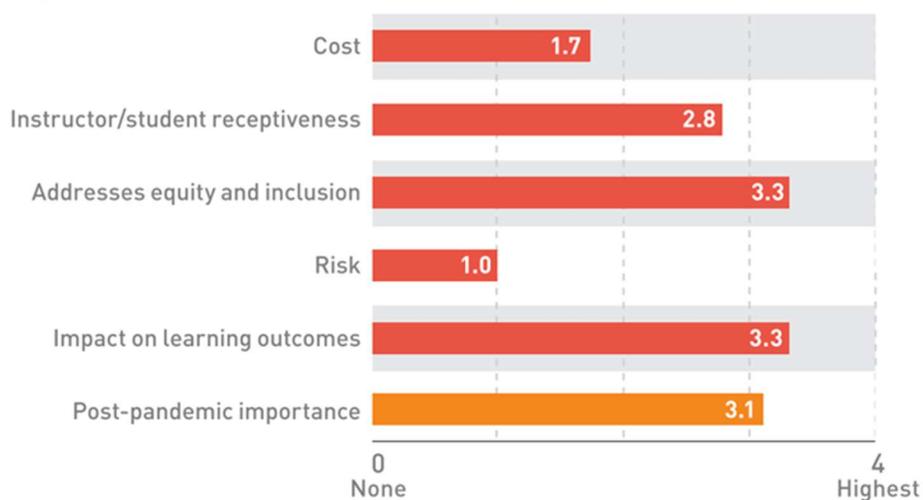
Los propósitos de democratización educativa que evidencian estos principios también dan lugar a un cuerpo teórico que fundamente su desarrollo y evaluación. No basta con pretender, por ejemplo, la conexión de todas las personas a contenidos educativos sin tener que asistir a un campus, sino que es necesario el desarrollo de capacidades para estudiar de forma independiente y mantener el interés en hacerlo. Ello implica contar con capacidades para estudiar materiales educativos, conocer las motivaciones para estudiar y organizar el espacio y tiempo personales. Como plantean Pérez Tornero y Tejedor (2014): “el rasgo más importante y peligroso de la brecha digital está en la desigualdad de capacidades y conocimientos entre los grupos sociales para usar internet” (p. 27).

⁴ Por ejemplo, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED) y el Sistema de Educación o la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) de la UNAM.

En este sentido, el concepto de educación abierta también ha de considerarse en tanto permite atender la problemática planteada en la introducción acerca de que centrarse en la incorporación de tecnología lleva a soslayar la investigación acerca de que la tecnología es un medio, y no el fin, para acciones de estudio independiente y aprendizaje cooperativo. El desarrollo de recursos educativos abiertos y de MOOC tiene el sentido de facilitar esas acciones y plasma el constructo *abierto a todos los métodos*.

Al respecto, el informe Horizon (2019) resalta que la brecha digital tiene manifestaciones regionales, nacionales, culturales y económicas que es prioritario atender. Asimismo, en la edición 2021 (Pelletier et al., 2021, p. 5) destaca que la educación superior disponible a todas las personas en todos los lugares, accesible a un mayor número de personas, marca el presente y futuro de la educación. La relevancia del aprovechamiento de los recursos educativos abiertos en aspectos como la equidad e inclusión, así como su repercusión en resultados de aprendizaje se resume en la figura 2.

Figura 2. Relevancia de los recursos educativos abiertos



Fuente: (Pelletier et al., 2021, p. 27)

Asimismo, el aprendizaje cooperativo permite el apoyo entre estudiantes y complementar sus capacidades entre ellos. Estar abierto a todos los métodos implica, entonces, que estudiantes y docentes participantes de un entorno virtual de aprendizaje conozcan cómo apoyarse entre sí. Como plantean Pintrich et al: (1991, p.29), los buenos estudiantes *saben cuando no saben* y son capaces de identificar a quién pedir apoyo. Estar *abierto a todas las ideas*, también hace necesario conocer cómo estructurar objetivos y actividades que favorezcan el diálogo, la convivencia y la construcción social de aprendizajes.

Lo anterior se vincula con el principio *abierto a todos los métodos*. Para concretarlo, se precisa el acceso inclusivo de los docentes al conocimiento sobre estrategias de aprendizaje que permitan el estudio independiente y el aprendizaje cooperativo.

2.1.2. Independencia e interacción

La posibilidad de que procesos educativos se realicen a pesar de la separación física entre docentes y estudiantes, como se planteó anteriormente, tiene como una de sus premisas que es posible que los sujetos pueden aprender realizando actividades por su propia cuenta, es decir de forma independiente.

A la vez, plantear que existe esa separación lleva implícita la participación de docentes. Esto es, se plantea la separación entre docentes y estudiantes, no la eliminación de la docencia. Ello implica, asimismo, el reconocimiento del componente *enseñanza* en el proceso de la educación en red, y por tanto, la necesidad de configurar la interacción entres docentes y estudiantes de una forma diferente a la que se da en la educación presencial.

Independencia e interacción son entonces, dos componentes definitorios que atraviesan las características de la educación en red. Articular estos componentes, solo en apariencia contradictorios, ha sido una preocupación en el diseño de cursos y programas a diversos niveles, así no sea de forma explícita. Asimismo, es un tema en torno al cual diversos autores (Cantillo, 2014c; Chatti, 2013; Daniel S, 2019; Daniel y Marquis 1983, García Aretio, 2007 y 2020, Siemens 2004) han buscado explicar el fondo de problemáticas de la educación en red, así como construir un cuerpo teórico que permita explicar la esencia de los procesos que en ella tienen lugar.

En este sentido, John S. Daniel (2019; Daniel y Marquis 1983) considera fundamental no únicamente el análisis de la independencia e interacción en las bases y práctica de la educación en red, sino también su relación con otros de sus elementos, entre ellos los conceptos de flexibilidad y ritmo.

a) Independencia

En el proceso de aprendizaje los sujetos realizan actividades en las que no están en interacción con otras personas, en sentido estricto (Daniel y Marquis, 1983). Estrategias de aprendizaje, como las de repetición o elaboración (relacionar nuevos conocimientos con los previos, o relacionar los contenidos de diversos temas, por ejemplo) o incluso más complejas, como las propias del pensamiento crítico (como el desarrollo de ideas propias a partir de temas planteados en recursos educativos) pueden ser realizadas de forma independiente. Asimismo, incluye aspectos metacognitivos, como mantener la motivación mediante el planteamiento de metas (intrínsecas a la actividad de estudio o extrínsecas a ella).

Se trata de estrategias que en forma general se plantean dentro del estudio autorregulado (Alario-Hoyos et al., 2017; Pintrich et al., 1991) y que dentro de las teorías de la educación abierta y a distancia se plantean dentro del concepto de

independencia o estudio independiente (Daniel S, 2019; Daniel y Marquis 1983, García Aretio, 2007, Jung, 2019).

Frente a estas características de la independencia se presentan también ciertos riesgos: el aislamiento del estudiante lo puede llevar a la pérdida de motivación o la deserción; asume la carga de administrar tiempo y ambiente de estudio junto con otras responsabilidades personales y profesionales; hace necesario replantear la infraestructura a la que se accede mediante la presencialidad (laboratorios o demostraciones, por ejemplo, con los respectivos costos institucionales) y se restringe la construcción social de conocimientos, así como el aprendizaje social resultante de la convivencia social con pares y docentes.

b) Interacción

Se refiere a las estrategias y actividades de aprendizaje en las que el estudiante mantiene un contacto bidireccional con otros compañeros con docentes, de modo que, como plantean Daniel y Marquis (1983, p. 339), el alumno pueda obtener de ellos reacciones específicas, aportaciones o solicitudes de apoyo a la enseñanza y al aprendizaje. Estos autores refieren que parte de las bases de estos planteamientos se pueden encontrar en la Teoría de la Conversación, de Gordon Pask⁵.

En esas reacciones es importante el sentido de oportunidad, a fin de que faciliten el aprendizaje. En este sentido, se resalta la espontaneidad y bidireccionalidad que permiten tecnologías de comunicación sincrónica, como factores clave en la construcción social de aprendizajes. Sin embargo, las reacciones no necesariamente deben ser inmediatas (Daniel y Marquis, 1983, p. 340). En efecto, la comunicación asíncrona puede ser aprovechada (el planteamiento de una pregunta o de su respuesta por medios escritos permite elaborar y reelaborar

⁵ La teoría de la conversación se puede consultar en (Ibáñez, 1998; Pask, 1975).

planteamientos) si se da en periodos razonables⁶, e incluso puede ser preferible en circunstancias en las que la coincidencia en tiempo es complicada (Daniel, 2020, p. 3). Estas características son resaltadas por García Aretio (2007 y 2020) como rasgos de la comunicación mediada.

De esta forma se resalta la importancia de la socialización, incluso por medios no presenciales. Asimismo, que la comunicación pueda ser iniciada por el estudiante en la educación en red, como se planteó en el apartado 2.1., puede facilitar una comunicación menos asimétrica con el docente, así como una transformación en varias de las funciones de este, pues la asesoría y el acompañamiento social y emocional cobran relieve (incluso se llega a emplear el término tutor que profesor). En la medida en que esa interacción se estructure más explícitamente puede llegar a constituir aprendizaje cooperativo.

Sin embargo, la interacción en general, así como el aprendizaje cooperativo, se facilitan en la medida en que se guarda una proporción no excesiva entre número de docentes o tutores y número de estudiantes, lo cual puede estar sujeto a limitaciones institucionales; esto expresa uno de los problemas de economía de escala de esta modalidad (Daniel, 2019; Daniel y Marquis 1983). Asimismo, el empleo de tecnologías con mayores recursos para la interacción requiere habilidades para su uso con fines educativos, así como mayor conectividad por internet. Otra limitante, específicamente de la interacción sincrónica, es que exige compatibilizar horarios y coordinar actividades entre sus participantes.

⁶ Para ampliar sobre comunicación asíncrona en contextos de las redes de aprendizaje, se puede consultar (Córica, 2013; Cantillo, 2014).

c) Flexibilidad

Se entiende como la posibilidad de adaptarse a las necesidades y actividades de los estudiantes (Daniel y Marquis, 1983). Se trata de una característica propia de la educación en red y por la que muchos estudiantes pueden acceder a la educación y la formación. La flexibilidad adaptación de tiempos y espacio, así como de tareas y actividades. Lo primero favorece, por ejemplo, la formación de grupos internacionales, o la inclusión de estudiantes de lugares remotos de las universidades, con movilidad limitada o con horarios restringidos.

Asimismo, con la flexibilidad en las actividades y procesos (sustituir la asistencia a videoconferencias con periodos de estudio definidos por los alumnos, por ejemplo), se pueden favorecer las creencias de control del estudiante sobre sus actividades, así como el valor dado a las tareas, con las consecuencias en su motivación. Desde luego, a diferencia del estudio privado, en estudios formales la flexibilidad también tiene límites. En este sentido, (Alario-Hoyos et al., 2017; García Aretio, 2015), entre otros, han llamado la atención sobre la relación entre flexibilidad y no conclusión en MOOC.

d) Ritmo

En qué medida marcar ritmos de estudio y cumplimiento de metas es de las decisiones fundamentales de diseño en entornos virtuales de aprendizaje. Daniel y Marquis (1983) lo refieren como el “*to pace or not to pace*” (p.345) que influye determinadamente en los resultados de actividades académicas.

El ritmo se expresa en fechas límite, en el planteamiento de metas o de requerimientos de continuidad, por ejemplo. Asimismo, las actividades de aprendizaje cooperativo o en interacción con otros, como clases en línea sincrónicas

marcan ritmos para los estudiantes, en tanto que implican la conciliación de tiempos con compañeros o docentes.

Un ritmo más flexible se adapta a diversidad de estudiantes (García Aretio, 2007), pues se permite, por ejemplo, una administración del tiempo y del ambiente que considere la heterogeneidad de condiciones, tanto de docentes como estudiantes, a la vez que se da peso a la autoorganización por parte de los alumnos. Una de las formas frecuentes en que se manifiesta un ritmo muy diferente con respecto a las actividades presenciales (Daniel, 2019; Daniel y Marquis 1983), consiste en programas que permiten la inscripción a exámenes cuando se siente seguridad para ello; es decir, primero se estudia y luego se inscribe.

Por otra parte, un ritmo menos flexible puede ser a la vez un factor de presión y un elemento favorecedor de la motivación, en tanto permite el establecimiento de metas y hacer evidente el logro de avances. Asimismo, permite acompañar a estudiantes en la organización del tiempo, así como incentivar el avance con la programación de encuentros sincrónicos, o incluso presenciales, que permitan diversificar el tipo de interacción.

e) Articulación entre independencia e interacción

Flexibilidad y ritmo se influyen mutuamente y son, por tanto, factores decisivos en el diseño de entornos virtuales de aprendizaje. Ello se logra mediante la articulación entre independencia e interacción. John S. Daniel lo sintetiza con el planteamiento *'interaction and independence getting the mixture right'* (1983, 2019).

Esto se puede plantear, de igual forma, como la complementariedad entre estudio independiente y aprendizaje cooperativo. Por una parte, el aprendizaje cooperativo se estructura con aportaciones individuales (Suárez y Gros, 2013), realizadas desde el estudio independiente.

De igual forma, el aprendizaje cooperativo permite que, mediante el aprendizaje con compañeros, la socialización y la ayuda entre estudiantes, cada participante fortalezca habilidades para el estudio independiente y su motivación.

Esta articulación se concreta de diversos modos y en varios momentos o acciones clave para quien estudia en entornos virtuales de aprendizaje. Daniel y Marquis (1983) identifican tres en los cuales esta articulación es fundamental:

- Inducción a los estudios. Al inicio del curso, la interacción entre docentes, institución y estudiantes permite aprovechar la motivación inicial, despertar la autoconfianza e intercambiar sobre una planeación que permita la regulación del esfuerzo.
- Evitar la desconexión durante curso actividad. Si bien la administración del tiempo y del ambiente están determinados en buena parte por el estudiante, interacciones con otros y con docentes resultan determinantes para mantener la motivación, el interés y valoración de las tareas a realizar, dar realimentación sobre el desempeño y favorecer el desarrollo de estrategias de aprendizaje.
- Tránsito a nuevas fases en el curso y su finalización. Evitar la ansiedad ante exámenes, por ejemplo, es un factor a desarrollar particularmente en quienes estudian de forma independiente y en ello el acompañamiento de docentes puede ser fundamental, así como el reconocimiento de logros para mantener la motivación.

En suma, se trata de responder a retos actuales de las universidades abiertas (Prasad citado por Daniel 2019, p. 9) así como dar apoyo con renovados medios

bajo los fundamentos de compromiso, interacción en dos vías, construcción de sentido de comunidad y de pertenencia entre los estudiantes.

2.1.3. Educación en red

Se han planteado varios aspectos que acercan al concepto de educación en red o red de aprendizaje, como la posibilidad de articular independencia e interacción, por una parte, y la conjunción de varios constructos para distinguir las prácticas de esta modalidad educativa. Al respecto, algunos referentes desde las ciencias de la complejidad (Morin, 1990; Navarro, 2004) pueden dar marco a esta visión de redes complejas.

Por una parte, se pueden relacionar principios como los planteados por Edgar Morin (1990) con las características de la educación en red:

- **Recursividad organizacional:** propone una visión no lineal, en la que las causas tienen efectos, a la vez que esos efectos son causas (Morin, 1990, p. 106). Así, estrategias de estudio independiente construyen aprendizaje cooperativo, a la vez que, por ejemplo la construcción social de aprendizajes, favorece el desarrollo de pensamiento crítico en cada uno de los estudiantes participantes.
- **Dialógico:** principio por el que lo antagónico puede ser visto como complementario; esto construye una unidad en la que al mismo tiempo se distingue la autonomía de las partes (Morin, 1990, p. 105). Es propio del aprendizaje cooperativo que posturas opuestas lleven a participaciones complementarias para obtener una visión integral de un tema. Justo la articulación de estudio independiente y aprendizaje cooperativo es otro ejemplo.

- Hologramático; principio que considera que la parte está en el todo, pero también el todo en la parte (Morin, 1990, p. 107). Una diada de estudiantes, o incluso un alumno estudiando de forma independiente, está reproduciendo lo que hace el conjunto de la red. Es en sí el momento en que cobra existencia la red de aprendizaje.

La *emergencia* (Navarro, 1994, 2004), otro concepto importante en las ciencias de la complejidad, se relaciona con *sincronizar*, planteado como algo más que la coincidencia en tiempo de sucesos y que es propio de la configuración en red:

Nos encontramos frente a un fenómeno de sincronización cuando dos (o más) secuencias, mutuamente independientes, de suceso –cada una de ellas constituida por sucesos causalmente conectados- ‘entran en contacto’ de forma que se modifican la una a la otra. Lo cual es equivalente a la conversión en causalmente dependientes de procesos [...] en principio causalmente independientes. (Navarro, 1994, p. 43)

En la educación en red también se pretende que la sincronización de nodos (estudiantes, docentes) trascienda la sincronización que permite la tecnología, para que lo emergente sean procesos más complejos, como la interdependencia positiva que, se comenta más adelante, es propia del aprendizaje cooperativo.

2.2. Teoría de la autonomía y la independencia

Esta corriente tiene sus bases, por una parte, en los planteamientos acerca de que el estudiante cuenta por sí mismo con recursos para aprender, así como en los principios de la educación abierta (Deimann, 2019; Latchern, 2019; Moore, 1996). Se trata, asimismo, de una línea de investigación en la que se ha profundizado en

el análisis de la distancia, lo cual, paradójicamente, no es frecuente encontrar con este detalle y de forma tan explícita en otras corrientes de la educación abierta y a distancia.

Se trata de una visión que da centralidad al estudiante y que, en este sentido, evidencia coincidencias con los principios del estudio independiente. Moore y Kearsley (1996, p. 205) lo conceptúan como *autonomía*, y con ello también se refieren a la posibilidad de tomar decisiones para el propio aprendizaje y para el cumplimiento de los requerimientos del curso. Se retoman planteamientos de la andragogía (Latchern, 2019, pp. 15-16) para destacar que aspectos como la confianza, aprender de experiencias educativas pasadas, construir motivaciones para enfocarse en el estudio o motivarse con la aplicación de las tareas y aprendizajes, influye en la obtención de buenos resultados.

De este modo, se analiza igualmente en qué medida las actividades académicas permiten en su diseño mayor o menor autonomía. La motivación se relaciona con la autonomía y se analiza en qué medida en el desarrollo del curso favorece aspectos como la proactividad, la sensación de aislamiento (y cómo enfrentarlo) y se favorece un ambiente propicio para el estudio independiente (Moore, 2016).

Muchos cursos que se basan en actividades autónomas asíncronas también incluyen formas de interacción que procuran posibilidades de cooperación (Bolliger y Halupa, 2018, p. 4), lo que hace de utilidad analizar la relación entre autonomía y diálogo. Asimismo, se observa que ello también guarda cercanía con el planteamiento de red de aprendizaje, en tanto se plantea la complementariedad de los componentes autonomía y diálogo.

Por lo que se refiere a los fundamentos de la educación abierta que se retoman en estas teorías, se hace énfasis en la inclusión social. Al mismo tiempo se resalta el principio de equidad, en el sentido que las instituciones educativas han de hacer lo necesario para que la formación sea de calidad y que los egresados cuenten con

igualdad de reconocimiento y posibilidades para aplicar sus estudios (Moore y Kearsley, 1996). De igual forma, se resalta la importancia de que en el diseño de entornos virtuales de aprendizaje se considere la humanización y sentido de comunidad (Moore, 2016, p. 131).

2.2.1. Distancia transaccional

En este concepto, Michael Grahame Moore (Moore, 1996 y 2016; Moore y Kearsley, 1996) ha planteado la relación entre diálogo, autonomía y estructura.

La *estructura* da cuenta del grado de flexibilidad en las secuencias didácticas, actividades, evaluaciones y otros elementos que se incluyen en el diseño didáctico de entornos virtuales de aprendizaje (Shearer y Park, 2019, p. 33). En este sentido, hay mayor estructura, o es menos individualizada, cuando la enseñanza se realiza mediante clases por videoconferencias sincrónicas obligatorias, por ejemplo, que en otro cuya enseñanza se basa en recursos de aprendizaje dentro de un MLS disponibles permanentemente. Un curso con baja estructura deja abierta las fechas de inicio y término y no establece plazos perentorios para la presentación de evaluaciones, como sucede en la mayoría de MOOC; con esas consideraciones, serían cursos muy individualizados que dan mayor peso al estudio independiente.

Por *diálogo*, Moore y Kearsley (1996, p. 201) se refieren a toda interrelación (*interplay*) de palabras, acciones, ideas y otras interacciones entre docente y estudiante cuando se lleva a cabo la enseñanza, así como a otras respuestas. Se incluyen en el concepto de diálogo las respuestas que dan los docentes a solicitudes de apoyo, así como los acuerdos, diferencias de opinión y construcción social de conocimientos (Shearer y Park, 2019, p. 33). Una educación en red con mayor peso en actividades de aprendizaje cooperativo, con estrategias en las que, por ejemplo, se realizan proyectos entre varios estudiantes, sería altamente individualizado.

Si se plantean los extremos de distancia dentro de la educación en red, el extremo en el que habría *menos distancia transaccional* sería aquel con alto diálogo y altamente individualizado, mientras que en el extremo de *mayor distancia transaccional*, estarían aquellos con menos diálogo y menos individualizados.

En todo caso, las actividades académicas ubicadas en cualquiera de los extremos, o en puntos intermedios entre ellos, pueden atender diversidad de circunstancias y necesidades. Asimismo, la aplicación de una tecnología o un tipo recurso educativo es un referente y no necesariamente define un grado de autonomía o diálogo, ya que puede ser usado de forma que propicie la interacción o la limite. La tecnología es un factor a considerar (García Aretio, 2020; Cantillo 2014), pero no define del todo la dinámica en un entorno virtual de aprendizaje.

Figura 3. Distancia transaccional

Lo menos distante	
<p>1. Alto diálogo Altamente individualizado</p> <p>Menos individualizado</p>	<p>Ejemplos:</p> <p>Entornos virtuales de aprendizaje con aprendizaje cooperativo</p>
<p>2. Bajo diálogo Altamente individualizado</p> <p>Menos individualizado</p>	<p>MOOC sin interacción</p> <p>Televisión educativa</p>
Lo más distante	

Fuente: Adaptado de Moore (1983, p. 76).

Asimismo, no basta una característica o un elemento del diseño didáctico para determinar la distancia transaccional (la figura respectiva solo inserta ejemplos con fines explicativos), pero se puede mencionar que, en términos generales, el empleo de más estrategias y actividades de aprendizaje cooperativo son un factor para hacer más individualizado un programa. Por otra parte, un curso menos individualizado y de bajo diálogo exige más estrategias de estudio independiente por parte del estudiante. En este sentido, la distancia transaccional es una herramienta que permite analizar el equilibrio entre estudio independiente y aprendizaje cooperativo.

La distancia transaccional como herramienta teórica ha sido documentada (Latchern, 2019; Shearer y Park, 2019). De igual forma, se recapitulado su uso como marco teórico de tesis de Latinoamérica que abordan temas de entornos virtuales de aprendizaje entre 2000 y 2016 (Ferreira Cabau y Furlan Costa, 2016). Asimismo, se ha referido su aplicación con estudiantes del ámbito de la salud (Bolliger y Halupa, 2018) y planteada su utilidad en contextos en los que la amplia incorporación de las TIC incrementa las preguntas en torno al aislamiento de las personas o las posibilidades de interacción. Al respecto, Bolliger y Halupa (2018, p. 13) plantean la importancia de incorporar al andamiaje de la distancia transaccional el análisis de las redes cibernéticas, por una parte, así como aplicarla al estudio del compromiso del estudiante. Esto último, en ampliación a los análisis de la motivación como factor importante de autonomía.

2.3. Estudio independiente

Como parte de esta investigación se plantea relacionar teorías de la educación a distancia con la práctica del estudio independiente y el aprendizaje cooperativo. De ahí que se hayan venido planteando conceptos y explicaciones que, desde esas teorías son más cercanas al tema.

Existen igualmente otros hallazgos alrededor del estudio independiente que, desde investigaciones con bases más generales se han aplicado a ambientes virtuales de aprendizaje, o bien, que se refieren a enfoques relativamente emergentes, pero que permiten contar con más elementos de análisis.

En este sentido, se han tratado las capacidades para el estudio independiente como un factor que favorece la construcción de redes de aprendizaje. También es necesario considerarlas como habilidades necesarias en el contexto de las sociedades contemporáneas (Alario-Hoyos et al., 2017, p. 120). En efecto, son capacidades que permiten, por ejemplo, la inserción laboral.

De igual forma, el estudio independiente se relaciona con aspectos del aprendizaje a lo largo de la vida y que, Zimmerman (2002, p. 66) explica, se trata no solo de habilidades de utilidad práctica, sino que también permiten el desarrollo de las personas y las comunidades. Por lo anterior, se pueden considerar como aprendizajes metacurriculares que contribuyen a dar rasgos específicos al perfil del egresado de entornos virtuales de aprendizaje.

El estudio independiente se encuentra muy vinculado a la motivación. Asimismo, buena parte de las características que en las redes de aprendizaje se plantean como componentes del estudio independiente, en otros contextos se refieren a elementos de la autorregulación. Por ello, la pertinencia de incluir reflexiones y referentes formuladas desde un contexto teórico diferente, pero con coincidencias con las investigaciones acerca de redes de aprendizaje, acerca de la motivación y la autorregulación.

2.3.1. Motivación

Es importante la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca. El primer tipo se refiere a la realización de la tarea por el disfrute y satisfacción de realizarla

(Alario-Hoyos et al., 2017, p. 121), mientras que la motivación extrínseca se relaciona con valores y exigencias asociados al cumplimiento de esa tarea o actividad.

En cuanto a los asuntos que destacan en la investigación de la motivación en estudiantes de redes de aprendizaje (Hartnett, 2019, p. 111) se encuentran: el proceso de transformación de la motivación a lo largo del tiempo; la influencia de factores sociales, como la cultura, la comunidad y la economía; el grupo, como contexto para la motivación del estudiante, así como los efectos del uso de innovaciones tecnológicas en la motivación.

2.3.2. Autorregulación

Se refiere a la capacidad de controlar y regular el propio aprendizaje. Es de particular relevancia en los MOOC, por lo que ha encontrado ahí un tema de investigación muy extendido recientemente (Alario-Hoyos et al., 2017; Hartnett, 2019). Sin embargo, es de mencionar que la autorregulación ha sido un tema tratado en esta modalidad de estudio con anterioridad (García Aretio, 2015) como uno de los aspectos esenciales del estudio independiente.

Cabe destacar un enfoque de Zimmerman (2002, p. 66) en el que hablar de autorregulación atañe más a un proceso que a habilidades innatas con que cuentan o no los individuos. Por ello, es posible que una misma persona pueda ser más o menos efectiva en su autorregulación ante diversas situaciones de estudio y que pueda desarrollar diversas capacidades.

Las categorías de las estrategias de autorregulación del aprendizaje (Alario-Hoyos et al., 2017, p. 122) se pueden dividir en:

1. Estrategias cognitivas, las cuales se relacionan con la adquisición, almacenamiento y recuperación de información.
2. Metacognitivas, referidas a actividades del propio estudiante para monitorear en el proceso de aprendizaje el cumplimiento de metas.
3. Administración de recursos, con lo cual se trata el manejo del tiempo, el ambiente y otros recursos necesarios para el proceso de estudio.

2.3.3. Entornos personales de aprendizaje (PLE)

Se trata de una estrategia que, si bien se utiliza fuera de los entornos virtuales de aprendizaje, también se incorporan a estos como parte de los recursos puestos a disposición para el estudio independiente en esos contextos. Su utilización es crecientemente documentada (Cabero, 2013; Cantillo, 2014c; Castañeda y Adell, 2013).

Uno de sus principales fines es que los estudiantes cambien la perspectiva de las TIC como herramientas tecnológicas a herramientas pedagógicas (Cabero, 2013). Lo anterior, considerando que si bien el uso de tecnología puede ser habitual no necesariamente significa que se le utilice como parte de procesos de aprendizaje.

Los PLE se pueden entender, desde una perspectiva tecnológico-instrumental, de acuerdo con Cabero (2013), como “conjunto de herramientas de aprendizaje, servicios y artefactos recogidos de diversos contextos y entornos para que sean utilizados por los estudiantes” (p. 142).

Asimismo, se pueden entender los PLE desde una perspectiva pedagógica-educativa, en la que se les considera:

Sistemas que ayudan a los estudiantes y a los docentes a tomar el control de gestión y de su propio aprendizaje. Lo que incluye proporcionar apoyo para que fijen sus propias metas de aprendizaje; gestionar su aprendizaje; formalizar los contenidos y procesos; y comunicarse con los demás en el proceso de aprendizaje, así como lograr los objetivos de aprendizaje. (Cabero, 2013, p. 142)

Es bajo este segundo enfoque, principalmente, que los PLE se consideran una estrategia para apoyar la autorregulación y el estudio independiente. En términos generales (Cabero, 2013; Cantillo, 2014c; Castañeda y Adell, 2013), se integran con Aplicaciones informáticas, recursos o fuentes de información y una red de contactos personales.

2.4. Aprendizaje cooperativo

En los planteamientos sobre aprendizaje cooperativo de acápite anteriores se ha entendido en un sentido amplio el término: no se hace referencia a técnicas específicas cooperativas pues ello excluiría prácticas en las que, si bien no se estructuran todos los elementos de esas técnicas, sí se considera la estructuración de cooperación entre los participantes de un entorno virtual de aprendizaje.

Es principalmente en ese sentido que el aprendizaje cooperativo ha sido un tema abordado dentro de las teorías de la educación a distancia. Al respecto, Zawacki-Richter y Som (2016) han analizado las diversas etapas de la investigación en ese tema y han identificado el periodo (2005- 2009) como aquel en el que cobra especial atención el aprendizaje cooperativo y los patrones de interacción. Este interés en particular se puede relacionar con la preocupación por los procesos de construcción de comunidades usando TIC, tal vez motivado por el auge de TIC para facilitar la

interacción y la cooperación incluso estando separados entre sí los estudiantes y ellos con respecto a los docentes (Zawacki-Richter y Som, 2016, p.16).

2.4.1. Interdependencia positiva

En ese orden de ideas, la *interdependencia positiva* es una característica distintiva del aprendizaje cooperativo en la educación en red. Pons Parra (2018) la plantea como:

Una situación social en la que los objetivos de los individuos están tan estrechamente ligados, que existe una correlación positiva con respecto a su consecución, de tal manera que un individuo puede alcanzar sus objetivos sí y solo sí los demás alcanzan los suyos. (p.18)

En ese condicionamiento del logro de los objetivos de los compañeros no es necesariamente un absoluto, pero sí una orientación en la que coinciden varios autores (Suárez y Gros, 2013).

Como rasgo definitorio de la cooperación se distingue de la competencia (Pons Parra, 2018, p. 18), en la que la interdependencia es negativa y de la individualización, en la que no existe correlación.

Por otra parte, es importante destacar que el aprendizaje cooperativo se construye desde las actividades individuales. Entre esas actividades se pueden destacar las de:

- Interrelación recíproca, en la que la acción de un estudiante es respuesta o reacción directa a la acción o expresiones de un compañero.

- Participación complementaria, en la que las acciones de varios estudios se suman para obtener un mejor resultado o para acometer una tarea más complicada.
- Construcción social de aprendizajes, en la que el conocimiento se construye con la participación de varias personas.

Como principios asociados a la interdependencia positiva se puede resaltar la mutualidad y la igualdad (Pons Parra, 2018, p. 19). La mutualidad remite a la proporcionalidad de responsabilidades y consecuencias de las acciones entre los participantes, mientras que la igualdad se refiere al grado de simetría entre los roles que ejecutan los estudiantes. Para ello tiene un papel fundamental la cohesión grupal.

Sin embargo, Noguera y Gros (2014, p. 52) también hacen ver que es importante que para involucrarse realmente en el trabajo cooperativo los estudiantes han de percibir claramente los beneficios de no trabajar individualmente, por encima del costo en tiempo y negociación, entre otros aspectos, de trabajar cooperativamente. De ahí la importancia de estructurar adecuadamente situaciones de aprendizaje adecuadas a esta estrategia (García-Chitiva y Suárez-Guerrero, 2019, p. 183).

2.4.2. Cooperación en red y conectivismo

El uso extensivo de internet ha llevado a que se refiera la red como modelo en diversos ámbitos. Esto ha sido analizado en estudios acerca de las transformaciones de en la sociedad por las TIC⁷.

⁷ A este respecto puede consultarse (Marulanda Bohórquez, 2015).

Una de los aspectos investigados con creciente frecuencia se orienta a analizar la estructura de red como estructura de cooperación o de conexión para acceder a conocimientos (García-Chitiva y Suárez-Guerrero, 2019; Gros y Suárez, 2017; Jung, 2019; Siemens, 2004).

Asimismo, se plantea con frecuencia la idea de internet como metáfora y como herramienta. En el primer caso se resalta que “cuando queremos aprender algo usando la arquitectura de nodos enlazados se ejercita otra forma de narración que lleva a tomar un sentido reticular de la experiencia de aprendizaje” (Suárez y Gros, 2013, p. 31).

En este sentido, el conectivismo se presenta como una corriente para entender los procesos de aprendizaje en una época en la que predomina el uso de internet (Roura, 2014; Siemens, 2004; Yousef, Chatti, Mohamed Amine; Mohamed; Wosnita, y Schroeder, 2015).

El conectivismo se basa (Roura, 2014; Siemens, 2004) en que el aprendizaje surge de la diversidad de opiniones y que para ello las personas, en tanto nodos, han de procurar multiplicar sus vínculos para tener mayores posibilidades de conocimiento. En tanto que busca combinar esos enlaces tecnológicos con redes sociales, sirve como referente para los entornos personales de aprendizaje (Chatti, 2013) ya comentados.

Se puede apreciar una relación con los elementos mencionados en acápites previos acerca del aprendizaje en red. De hecho, Siemens (2004, p.4) refiere como una de sus fuentes las ciencias de la complejidad. Sin embargo, en su caso pesa más la metáfora de las redes computacionales que las redes como propias de la socialidad humana, como la resalta (Navarro, 2004).

Capítulo 3. Metodología

3. Metodología

3.1. Tipo de investigación

Esta investigación se basa en una aproximación deductiva: a partir del marco teórico se analiza el estudio independiente y el aprendizaje cooperativo, así como su articulación, en el contexto de estudios de posgrado en línea. En dicho marco se privilegian los análisis y propuestas desde teorías de la educación a distancia así como de aquellas que abordan los entornos virtuales de aprendizaje bajo una perspectiva de red.

En cuanto al tipo de estudio, es una investigación descriptiva, toda vez que no se manipularán variables en los sujetos de estudio, sino que se analizará cómo influyen en el proceso educativo componentes del estudio independiente y del aprendizaje cooperativo. El objetivo que guía la investigación tiene aspectos descriptivos de las redes de aprendizaje en actividades de posgrado en red, así como aspectos explicativos de los fenómenos de dichas redes.

Asimismo, se trata de una investigación empírica, mediante el estudio de casos: se analiza como caso la Diplomatura Dermatología Clínica que imparte en línea el Colegio Ibero-Latinoamericano de Dermatología (CILAD), a cuyos estudiantes se les aplicó la versión en español del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) conocida como Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA) y desarrollada por Ramírez (2018) (Ramírez Dorantes, Canto y Rodríguez, Bueno Álvarez, y Echazarreta Moreno, 2013) .

Por lo que toca a la temporalidad, se trata de una investigación transversal. No se hace seguimiento del desempeño de estudio de los participantes en actividades previas o posteriores a la diplomatura.

3.2. La Diplomatura Dermatología Clínica

Se trata de una actividad de posgrado organizada y reconocida por el CILAD (<http://www.cilad.org>), colegio médico internacional con sede en Buenos Aires, Argentina, y que agrupa a más 4,000 dermatólogos de 23 países de la región. El CILAD Se fundó en 1948 en La Habana, Cuba, y tiene como misión “Fomentar el desarrollo de la dermatología Ibero Latinoamericana a través del intercambio científico entre especialistas, la generación de vínculos fraternales entre colegas y la educación a la comunidad” (CILAD, s/f). Sus objetivos se refieren a:

- Ser la organización regional de referencia para los dermatólogos de Ibero Latinoamérica.
- Contribuir al desarrollo de la dermatología en ILA.
- Ser el principal promotor de la ciencia dermatológica generada en ILA.
- Fomentar los vínculos académicos y sociales dentro de la comunidad dermatológica ILA.
- Educar a la comunidad hispano-luso parlante sobre el cuidado de la piel.

El CILAD cuenta con una Junta Directiva que incluye 1) Comité Ejecutivo, 2) Comité de Directores: Dirección de Educación Médica, y 3) Direcciones Asesoras: Dirección de Becas y Pasantías.

Entre las actividades principales del CILAD se encuentran el Programa de Formación para Médicos Residentes Latinoamericanos en Dermatología (Latinaderm Excellence) y el Programa de Asistencia Médica y Educativa (PRAMED). Asimismo, realiza cada dos años el Congreso Ibero Latinoamericano de Dermatología, el cual cuenta con 20 ediciones. Cuenta con varias publicaciones oficiales, como la Revista Medicina Cutánea ILA, publicación científica en la especialidad. También lleva a cabo investigaciones multicéntricas e internacionales con la participación de especialistas de la región.

Las actividades educativas en línea del CILAD se llevan a cabo mediante una plataforma Moodle propia e incluyen seis diplomaturas: 1) Dermatología Clínica 2) Tricología 3) Dermatología Infantil 4) Terapia Láser en Dermatología 5) Dermatoscopía y 6) Enfermedades de las Uñas.

Para esta investigación, se aplicó en la Diplomatura Dermatología Clínica⁸ el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA), versión en español del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MLSQ) (Ramírez Dorantes et al., 2013; Ramírez, 2018).

El programa de dicha diplomatura se establece en 100 horas y cuenta con 30 temas que se imparten en igual número de semanas, con un periodo intermedio de receso, de modo que se cursa en 10 meses.

La diplomatura se imparte mediante videoconferencias sincrónicas por Zoom en las que exponen los temas y se da posibilidad de interacción entre docentes y estudiantes, dinámica que se resalta en el programa y que la dirección de la diplomatura reitera durante el curso. Las sesiones quedan disponibles en la plataforma para consulta y ahí se cuenta con foros asíncronos y materiales complementarios.

Se aplican dos evaluaciones obligatorias para aprobar el diplomado, una de ellas parcial y otra final; ambas en línea mediante la plataforma. Existe la posibilidad de un examen recuperatorio en caso de no aprobar alguna de las evaluaciones. A los diez egresados con mejores evaluaciones se les ofrece la bonificación de la matrícula del Congreso Ibero Latinoamericano de Dermatología.

⁸ La información siguiente sobre la organización, programa, metodología, evaluación, equipo docente, conformación del grupo y otros elementos que se incluyen en este acápite, fue proporcionada por la dirección en Argentina de la diplomatura. En caso de diferencia con lo publicitado en el sitio web del CILAD, se consideró la precisión hecha por esa dirección.

La conducción está a cargo de dos directores, uno en Argentina y la otra en México. Con ambos se realizaron entrevistas semiestructuradas como parte de esta investigación, a fin de explorar aspectos generales de la metodología y enfoque educativos de la diplomatura. Los directores cuentan con el apoyo de tres coordinadoras, en Argentina, Colombia y México, respectivamente.

El equipo docente lo integran ocho especialistas en dermatología de México; ocho de Argentina; siete de Centroamérica, Estados Unidos, Colombia y Venezuela, así como siete de Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, Paraguay, Perú y Uruguay.

El grupo de la diplomatura se conformó con 288 participantes. En esa cifra no se considera a las siguientes personas:

- 15 que no entraron a plataforma o no rindieron examen.
- 22 que causaron baja por motivos personales o administrativos.
- 2 que solicitaron continuar en la siguiente edición.

De los 288 participantes, 59 son hombres (20.4%) y son mujeres 229 (79.5%). Todos tienen formación de médicos y la mayoría cuenta con especialidad en dermatología. Proviene de 18 países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

La diplomatura se cursa en dos periodos, el primero de seis meses y el segundo de cinco; entre ambos hay un periodo de receso de tres meses. En cuanto a la aprobación final, de los 288 estudiantes del grupo, aprobaron la diplomatura 265, es decir, el 92%.

El CILAD aplicó una encuesta de satisfacción a los egresados de la diplomatura, la cual tuvo 81 respuestas. En el anexo “Extracto de encuesta de satisfacción de la

Diplomatura Dermatología Clínica” se detallan los datos que sobre el particular se facilitaron para esta investigación. Se incluye que:

La mayor parte de los participantes conocieron de la diplomatura por el sitio web o las New Letters del CILAD (60.5%) y por sus redes sociales (17.3%). Siguió quienes se enteraron de ella por un colega (12.3%).

La organización fue excelente para el 87.7% de los participantes. La calificaron como buena el 12.3%, las dos calificaciones más altas en la escala de la encuesta.

Los contenidos de la diplomatura fueron calificados como excelentes por el 87.7% de los participantes, mientras que para el 11.1% fueron buenos.

La plataforma educativa de la diplomatura, nombrada como *plataforma e-learning* en la documentación del CILAD, fue calificada como excelente por el 79% de los participantes y como buena por el 21%.

La pregunta ¿Considera que puede aplicar en su consulta diaria los conocimientos de la diplomatura? tuvo 100% de respuestas “Sí”. Otra respuesta alrededor de esos porcentajes fue si recomendarían la diplomatura, a lo que el 97.5% contestó que sí.

3.3. Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)

El cuestionario MSLQ es un instrumento diseñado para recabar información sobre la motivación y la autorregulación en estudiantes. Está basado en una perspectiva sociocognitiva y tiene un formato de autoinforme (Pintrich, Smith, García, y McKeachie, 1991). Su desarrollo en la Universidad de Michigan, conducido por Paul Pintrich, data de los años ochenta y tiene como antecedentes investigaciones orientadas a conocer el *aprender a aprender*. Durante estas décadas se ha consolidado su fundamentación y se ha analizado ampliamente, como refieren, por

ejemplo, García y McKeachie (2005); Curione y Huertas (2016); Curione, Gründler, Píriz, y Huertas (2017); Ramírez (2018); Ramírez Dorantes et al. (2013), y Pintrich, Smith, García, y McKeachie (1993).

Su aplicación se ha realizado como parte de investigaciones tanto en contextos de educación presencial como en entornos virtuales de aprendizaje, en países de diversas regiones del mundo, como Argentina, Brasil, Canadá, Chile, China, Chipre, Croacia, Egipto, Estados Unidos de Norteamérica, Filipinas, Guatemala, India, Irak, Israel, Japón, Malasia, México, Reino Unido, Rusia, Turquía y Uruguay, entre otros (Alario-Hoyos, Estévez-Ayres, Pérez-Sanagustín, Kloos, y Fernández-Panadero, 2017; Curione, Gründler, Píriz, y Huertas, 2017; Curione y Huertas, 2016; Ramírez, 2018). El MSLQ se ha planteado en estos casos como un instrumento de utilidad para examinar relaciones entre autorregulación del aprendizaje, motivación y rendimiento académico de estudiantes.

El MSLQ se compone de 81 ítems organizados en dos partes o escalas: motivación y estrategias de aprendizaje (Pintrich et al., 1991, p. 3). La primera escala (motivación) tiene 31 ítems que abordan componentes de valor, de expectativas y un componente afectivo, lo cuales están estructurados en seis subescalas. La segunda escala, estrategias de aprendizaje, cuenta con 50 ítems sobre aspectos de tipo cognitivo, metacognitivo y de gestión de recursos; se estructura en nueve subescalas.

Las 15 subescalas se pueden aplicar por separado. Se utiliza una escala de Likert que va del 1 (Nada cierto en mí) al 7 (Totalmente cierto en mí) (Pintrich et al., 1991). Existe una versión abreviada del cuestionario con 44 ítems.

En una revisión de estudios sobre el MSLQ, Curione y Huertas (2016) concluye que en la literatura se resaltan como factores muy robustos “uno de autorregulación (organización, autorregulación, gestión del tiempo y ambiente de estudio) y otro de

motivación (orientación a metas intrínsecas, autoeficacia, control de creencias de aprendizaje y valor de la tarea)” (p.65).

Por otra parte, se han referido dificultades en ítems con contenido condicional en tanto que no es del todo claro si una respuesta de desacuerdo se “haga al evento o la respuesta al evento”⁹ (Credé y Phillips, 2011 citado por Curione y Huertas, 2016 P. 63). Asimismo, se comenta la limitación, común a los cuestionarios de autoinforme, de que los estudiantes con frecuencia no son conscientes de los procesos de autorregulación (Curione y Huertas, 2016, p. 66). Sin embargo, protocolos en los que se haga un seguimiento en voz alta de los estudiantes mientras realizan actividades de aprendizaje son de difícil realización.

Se reporta una fiabilidad bastante aceptable para cada una de las subescalas del MSLQ, con índices de fiabilidad (Alpha de Cronbach) con valores que varían entre .52 y .93 (Pintrich et al., 1991, p. 4). Otro tanto sucede con la validez de contenido, de constructo y predictiva (Ramírez, 2018, pp. 214–215).

El interés por la extensiva aplicación del MSLQ ha llevado a que haya sido traducido a varios idiomas, por ejemplo al turco, chino mandarín y español, (Ramírez Dorantes et al., 2013; Ramírez, 2018). De igual manera, se reportan traducciones de su versión abreviada (Curione et al., 2017).

⁹ Es el caso de “un ítem [que] plantea *Cuando no puedo entender algún contenido del curso, le pido ayuda a un compañero de clase*; si el estudiante manifiesta desacuerdo no se sabe si es porque no pide ayuda o porque no entiende el contenido o las dos cosas a la vez” (Credé y Phillips, 2011 citado por Curione 2016, P. 63).

3.4. Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA)

En esta investigación se aplicó el CMEA, cuestionario que es traducción y adaptación al español de México del MSLQ. En los resultados de validez factorial del CMEA se reproducen aquellos del MSLQ (Ramírez Dorantes et al., 2013, p. 16), (Ramírez, 2018).

El proceso de traducción al español y adaptación del MSLQ es descrito detalladamente por (Ramírez, 2018) como parte de una investigación sobre la orientación motivacional y estrategias de aprendizaje en estudiantes mexicanos. Se trata de una traducción muy referida no solo en América Latina y con amplia información sobre su preparación y aplicación a 1,140 estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán para la investigación mencionada.

Para la traducción se siguieron pautas y directrices de la Comisión Internacional de Test, ITC por sus siglas en inglés (Ramírez, 2018). Se conformó un equipo de cuatro expertos bilingües, en los que se incluían a personal académico con experiencia en educación universitaria y/o investigación. En la selección de traductores se consideró que tuvieran familiaridad con la cultura escolar mexicana y estadounidense.

El proceso (Ramírez, 2018, pp. 216–219) también incluyó la comparación de las traducciones de cada uno de los expertos, así como la aplicación de “traducción inversa” por tres traductores angloparlantes. El resultado también fue revisado para adaptarse al contexto de estudiantes mexicanos. Posteriormente, diez profesores universitarios, seleccionados por su experiencia en teorías de aprendizaje y/o psicometría hicieron una revisión; se logró un acuerdo general de más de 90% entre ellos acerca de que “los reactivos traducidos eran un indicador de medida del constructo de la subescala a la que pertenecían” (Ramírez, 2018, p. 219).

El CMEA, al igual que el MSLQ, cuenta con 81 reactivos distribuidos en dos partes: la escala motivación (31 ítems) y la escala estrategias de aprendizaje (50 ítems). Asimismo, mantiene las 15 subescalas originales y el formato de cuestionario de autoinforme. Las subescalas de la sección motivación se describen en la tabla 1.

Tabla 1. Subescalas de la escala motivación

Subescala	Descripción	No. de ítem	Total de ítems
Orientación a metas intrínsecas (OMI)	Se refiere al grado en que el estudiante se implica en una tarea académica por motivos como el reto, la curiosidad y la maestría o dominio en ella.	1, 16, 22, 24	4
Orientación a metas extrínsecas (OME)	Se refiere al grado en el que el estudiante se implica en una tarea académica por razones orientadas a las notas, recompensas externas o la opinión de los demás.	7,11, 13,30	4
Valor de la tarea (VT)	Hace referencia a los juicios del estudiante acerca de la importancia, interés y utilidad del contenido de la asignatura.	4,10, 17, 23, 26, 27	6
Creencias de control (CC)	Refleja hasta qué punto el estudiante cree que sus resultados académicos dependen de su propio esfuerzo y de su modo de estudiar.	2, 9, 18, 25	4
Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA)	Se refiere a las creencias y juicios del estudiante acerca de su habilidad para realizar con éxito una tarea académica.	5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31	8
Ansiedad ante los exámenes (AE)	Hace referencia a la preocupación del estudiante	3, 8, 14, 19, 28	5

durante la realización de un examen.	Total	31
--------------------------------------	-------	----

Fuente: Elaboración propia con información de (Ramírez, 2018).

Las subescalas de la sección estrategias de aprendizaje se describen en la tabla 2. Entre esas subescalas hay dos (*Aprendizaje con compañeros* y *Búsqueda de ayuda*, respectivamente) relacionadas con el aprendizaje cooperativo y la construcción social de aprendizajes.

Tabla 2. Subescalas de la escala estrategias de aprendizaje

Subescala	Descripción	No. de ítem	Total de ítems
Repetición (REP)	Refleja el uso que hace el estudiante de estrategias de repetición para ayudarse a recordar la información de una tarea académica.	39, 46, 59, 72	4
Elaboración (ELA)	Se refiere a si el alumno usa estrategias de elaboración, como el parafraseado o el resumen cuando realiza una tarea académica.	53, 62, 64, 67, 69, 81	6
Organización (ORG)	Hace referencia a las estrategias como el subrayado o los esquemas, que emplea el alumno para acometer el estudio de la materia y seleccionar la información relevante.	32, 42, 49, 63	4
Pensamiento crítico (pc)	Se refiere al uso de estrategias por parte de los estudiantes para aplicar el conocimiento previo a nuevas situaciones o hacer	38, 47, 51, 66, 71	5

Subescala	Descripción	No. de ítem	Total de ítems
	evaluaciones críticas de las ideas que estudia.		
Autorregulación metacognitiva (ARM)	Se refiere al uso de estrategias que ayudan al estudiante a controlar y regular su propia cognición. Incluye la planificación (establecimiento de metas), la supervisión de su propia comprensión y la regulación.	33, 36, 41, 44, 54, 55, 56, 57, 61, 76, 78, 79	12
Administración del tiempo y del ambiente (ATA)	Refleja las estrategias que el estudiante usa para controlar su tiempo y ambiente de estudio.	35, 43, 52, 65, 70, 73, 77, 80	8
Regulación del esfuerzo (RE)	Refleja la diligencia y esfuerzo para llevar al día las actividades y trabajos de las diferentes asignaturas y alcanzar las metas establecidas.	37, 48, 60, 74	4
Aprendizaje con compañeros (AC)	Refleja las actividades que realiza el estudiante para aprender con otros compañeros.	34, 45, 50,	3
Búsqueda de ayuda (BA)	Se refiere a la ayuda que pide a otros compañeros y/o al profesor durante la realización de una tarea académica.	40, 58, 68, 75	4
Total			50

Fuente: Elaboración propia con información de (Ramírez, 2018).

3.5. Aplicación del CMEA en la Diplomatura Dermatología Clínica

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo en línea, mediante un enlace proporcionado a los estudiantes por correo electrónico. Se realizó en fechas posteriores a que se cerró el periodo para cursar la diplomatura.

A los participantes se les informó que el cuestionario es parte de una investigación sobre la motivación y estrategias de aprendizaje y que tiene fines estrictamente académicos. Asimismo, se les pidió que al responder lo hicieran considerando su situación al momento de cursar la diplomatura.

Como parte de la información demográfica adicional al cuestionario, se incluyeron los siguientes reactivos:

- Género (masculino, femenino, otro)
- País
- Grado académico
- Año en que obtuvo ese grado
- ¿Actualmente estudia otro curso o especialidad? (sí, no)
- ¿Actualmente ejerce la docencia? (sí, no)

Capítulo 4. Resultados

4. Resultados

Como se plantea en el capítulo Metodología, la obtención de datos se logró mediante el uso de la plataforma en línea en la que se albergó el cuestionario CMEA aplicado a estudiantes de la Diplomatura, datos que fueron exportados a una base de datos diseñada *ex profeso*, en una hoja de cálculo (Excel). Posteriormente se exportaron al programa estadístico SPSS (IBM. Chicago, IL. USA) V.25 para Windows.

Los datos generales se analizaron utilizando estadística descriptiva: media, desviación estándar, valores mínimo y máximo, así como rangos de valores, para las variables cuantitativas; porcentajes y frecuencias para las variables categóricas. Los resultados se presentan en forma de tablas y gráficas.

Como resultado de esta aplicación se obtuvieron 70 respuestas. Se presentan en primer término los elementos demográficos y datos sobre antecedentes académicos de los participantes. Sigue la presentación de los resultados de la escala motivación del CMEA, con la inclusión de un resumen con la media y la desviación estándar de las subescalas correspondientes a esta parte. También se presentan los valores, frecuencia y porcentaje de cada uno de los ítems que componen las subescalas.

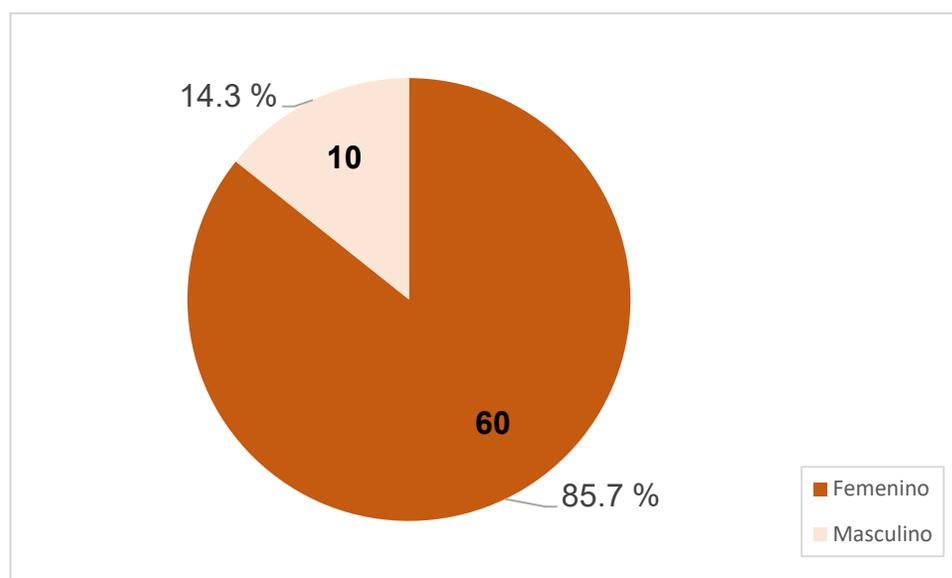
El mismo orden se sigue para la presentación de los resultados de la escala estrategias de aprendizaje: primero un resumen de la media y desviación estándar de las subescalas que integran esta parte; posteriormente los resultados de la respuesta a cada uno de los ítems.

Como se plantea en el apartado 3.3., en el cuestionario se emplea una escala de Likert que va del 1 (Nada cierto en mí) al 7 (Totalmente cierto en mí).

4.1. Datos demográficos y académicos

A los ítems de las escalas de motivación y estrategias de aprendizaje precedieron reactivos para recabar información general de los estudiantes. Los resultados del primero de ellos, *género*, se plasman en la figura 4.

Figura 4. Género



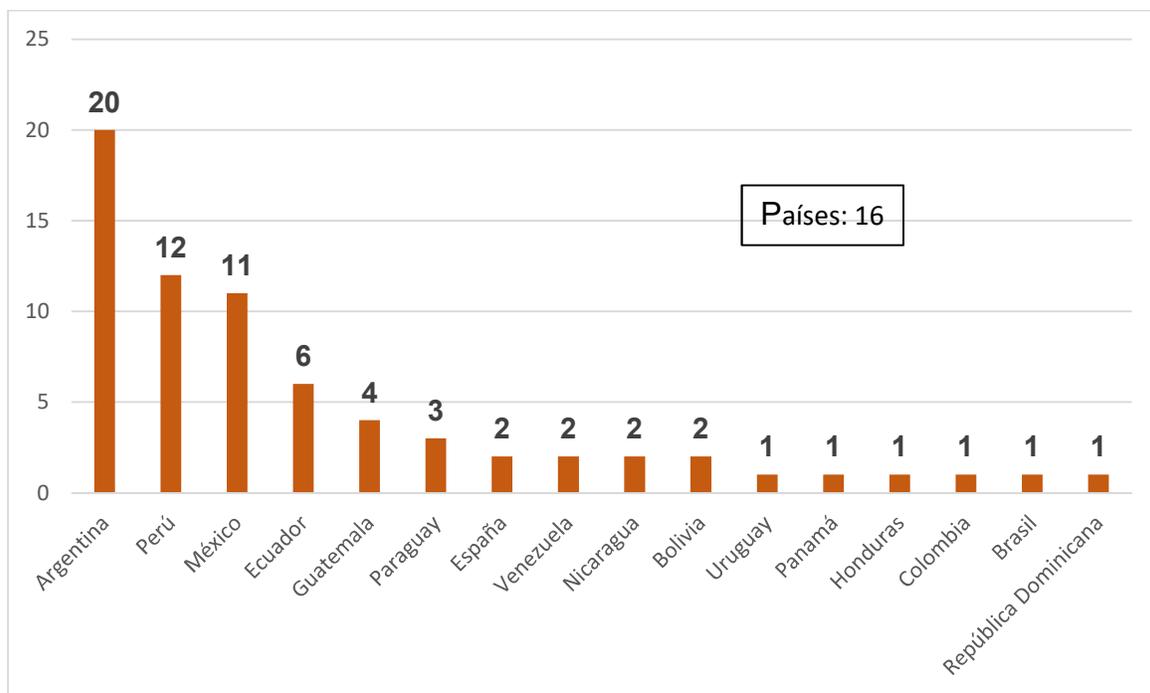
Fuente: Elaboración propia (2022).

Este perfil por género, con 85.7 % de mujeres, es bastante similar al del grupo que conformó la diplomatura, en él se contó con 79.5 % de personas de ese género. La representación de hombres 14.3% fue un poco más baja de la del grupo, ya que en este representaban el 20.5 %.

Por otra parte, se obtuvo una respuesta de estudiantes provenientes de 16 países (Figura 5). De ese modo, solo faltó contar con respuesta de estudiantes de Chile y Costa Rica, países de los que provenían 13 y 1 participantes, respectivamente. Asimismo, no hay subrepresentación ni sobrerrepresentación significativas en los países con mayor número de respuesta: de estudiantes de Argentina provienen 28

% de las respuestas, de México el 15.7 % y de Perú el 12 %; esos países tienen una representación del 33 %, 13 % y 12 %, respectivamente, en el total de participantes en el grupo.

Figura 5. Países



Fuente: Elaboración propia (2022).

Por lo que se refiere a la edad, la media es de 45.3 años con una desviación estándar de 11 (ver tabla 3).

Tabla 3. Media de edad

Frecuencia	Media	Desviación estándar	Valor mínimo	Valor máximo	Rango
70	45.3	11	27	71	44

Fuente: Elaboración propia (2022).

La mayor parte de los estudiantes tiene entre 40 y 49 años (23 estudiantes) y entre 30 y 39 años (22 estudiantes). Una persona tiene más de 70 años de edad (ver tabla 4).

Tabla 4. Edad

Valores	Frecuencia	Porcentaje
Mayor a 70	1	1.4
De 60 a 70	7	10.0
De 50 a 59	16	22.9
De 40 a 49	23	32.9
De 30 a 39	22	31.4
De 20 a 29	1	1.4
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Se obtuvieron datos de los antecedentes académicos: 70 % cuenta con especialidad y 10 % con maestría (tabla 5), de modo que se trata de un grupo en que predomina la formación de posgrado.

Tabla 5. Grado académico

Valores	Frecuencia	Porcentaje
Licenciatura	13	18.6
Especialidad	49	70.0
Maestría	7	10.0
Doctorado	1	1.4
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Asimismo, es mayor la frecuencia de quienes obtuvieron ese grado en años relativamente recientes: 55.8 % en la década previa a la diplomatura, mientras que solo 5.7 % obtuvo su grado académico más alto antes del año 1989 y únicamente el 11.4 % antes de 1999 (ver tabla 6).

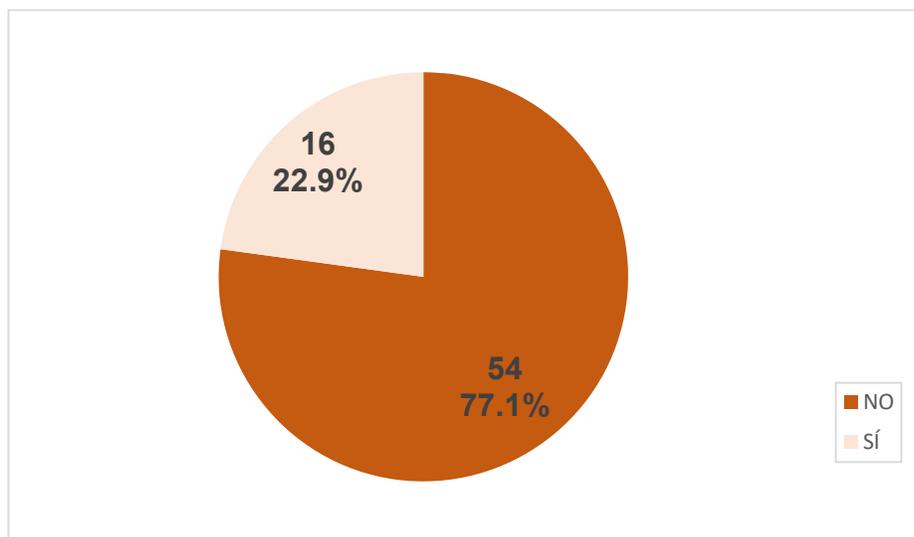
Tabla 6. Año de obtención del grado académico

Valores	Frecuencia	Porcentaje
2010 a 2021	39	55.8
2000 a 2009	19	27.1
1990 a 1999	8	11.4
Antes de 1989	4	5.7
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Como parte de la información académica también se obtuvo que un número reducido (16) de los participantes continúa estudiando (el instrumento se aplicó después de finalización de la diplomatura), como se observa en la figura 6.

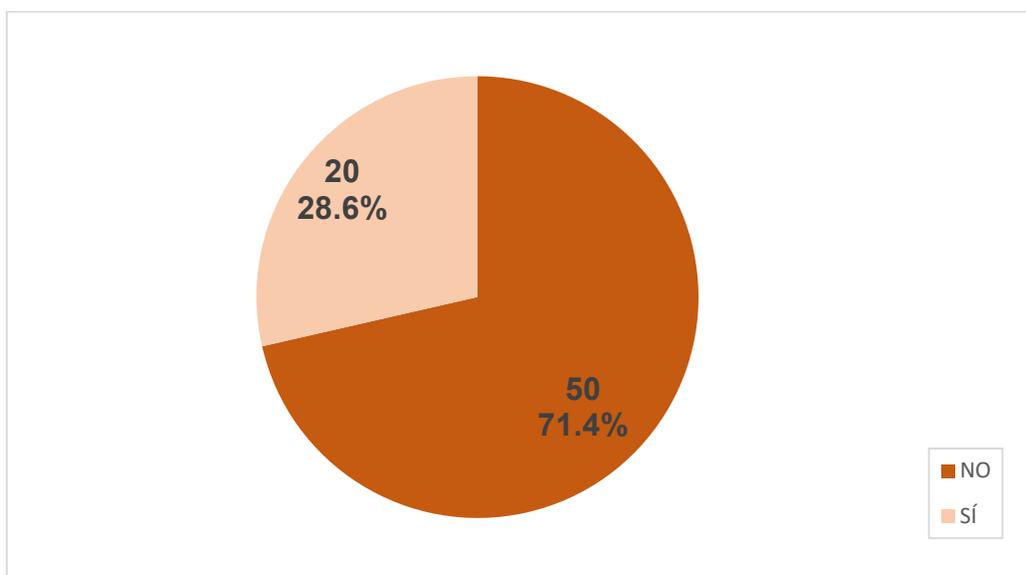
Figura 6. ¿Actualmente estudia otro curso o especialidad?



Fuente: Elaboración propia (2022).

Asimismo, casi la tercera parte (20 de los estudiantes) ejerce la docencia al momento de responder el instrumento (figura 7).

Figura 7. ¿Actualmente ejerce la docencia?



Fuente: Elaboración propia (2022).

4.2. Escala motivación

La escala motivación se integra con seis subescalas en las que se distribuyen 30 ítems. Como se observa en la tabla 7, las subescalas que más puntuaron fueron las que abordan el valor de la tarea (VT), la orientación a metas intrínsecas (OMI) y la autoeficacia para el aprendizaje (AEPA), con medias de 6.70 %, 6.37 % y 6.27 %, respectivamente. Estas tres dimensiones muestran ser centrales, por tanto, en la motivación de los estudiantes. La ansiedad ante los exámenes (AE), fue la subescala con la media más baja (3.75 %), lo que refleja que los estudiantes no viven mucha preocupación ante las evaluaciones.

Tabla 7. Media y desviación estándar de las subescalas de la escala Motivación

Ítem	Media	Desviación estándar
Orientación a metas intrínsecas (OMI)	6.37	0.92
Orientación a metas extrínsecas (OME)	4.49	1.97
Valor de la tarea (VT)	6.7	0.75
Creencias de control (CC)	5.99	1.14
Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA)	6.27	0.91
Ansiedad ante los exámenes (AE)	3.75	1.91

Fuente: Elaboración propia (2022).

Los resultados muestran que es baja la dispersión de los datos. En tres subescalas la desviación estándar es menor a 1: en OMI (0.92), en AEPA (0.91), en VT (0.75). En todas las subescalas de motivación (tabla 7) se presenta desviación estándar menor a 2.

A continuación se detallan los resultados en cada uno de los ítems de las subescalas de motivación¹⁰.

4.2.1. Orientación a metas intrínsecas (OMI)

Esta subescala cuenta con cuatro ítems, con los que se busca conocer en qué medida al estudiante le motivan el reto, la curiosidad y la maestría o dominio de una tarea académica. Se trata de una de las subescalas con la media más cercana a 7 (6,37) y una muy baja desviación estándar, de 0.92. Por lo anterior, se trata de una de dimensiones más importantes a considerar en la motivación de los estudiantes.

Los resultados obtenidos de las respuestas a los ítems de esta subescala se muestran a continuación.

¹⁰ Los datos obtenidos de todos los ítems del instrumento, incluidos la media y desviación estándar, están disponibles en el anexo "Descriptivos cuantitativos por ítem".

Tabla 8. ÍTEM 1. En una clase como esta, prefiero que el material de la asignatura sea realmente desafiante para que pueda aprender cosas nuevas

Valores	Frecuencia	Porcentaje
2	1	1.4
3	1	1.4
4	8	11.4
5	6	8.6
6	23	32.9
7	31	44.3
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

La tabla 8 muestra que 44.3 % puntúa en lo más alto este ítem, seguido del 32 % que le da la calificación más alta. La media es de 6.03 con una desviación estándar de 1.16.

Tabla 9. ÍTEM 16. En una clase como esta, prefiero materiales que despierten mi curiosidad, aunque sean difíciles de aprender

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	2	2.9
3	1	1.4
4	3	4.3
5	11	15.7
6	19	27.1
7	34	48.6
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

El valor 7 en la escala de Likert empleada, fue la frecuencia más alta en el ítem 16 (tabla 9), seguida del valor 6, con frecuencia 19.

Tabla 10. ÍTEM 22. Lo más satisfactorio para mí en esta asignatura es tratar de entender el contenido tan a fondo como sea posible

Valores	Frecuencia	Porcentaje
3	1	1.4
5	2	2.9
6	9	12.9
7	58	82.9
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

La tabla 10 muestra que el 82.9 % de los participantes valoran como muy significativo entender el contenido a estudiar.

Tabla 11. ÍTEM 24. Cuando tenga la oportunidad en este curso, elegiré tareas o actividades que me permitan aprender cosas nuevas, aunque no me garanticen buenas calificaciones

Valores	Frecuencia	Porcentaje
5	4	5.7
6	17	24.3
7	49	70.0
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

La frecuencia de respuestas se mantiene en valores de 5 a 7 en el ítem 24 (tabla 11), y 84.3 % dan valor 6 o 7 a la elección de actividades que les permitan aprender

por encima de las calificaciones en la diplomatura que ello le retribuya. La media es de 6.64, muy cercana al valor más alto, y la desviación estándar es de .591.

4.2.2. Orientación a metas extrínsecas (OME)

Esta subescala mide el compromiso del estudiante por razones relacionadas con las notas, recompensas externas o la opinión de los demás. Los resultados la ubican con la media más baja (4.49), así como la desviación estándar más alta (1.97) entre las que conforman la escala de motivación.

La OME cuenta con cuatro ítems que tuvieron las siguientes respuestas:

Tabla 12. ÍTEM 7. Obtener una buena calificación en esta clase es la cosa más satisfactoria para mí en este momento

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	3	4.3
2	1	1.4
3	3	4.3
4	11	15.7
5	20	28.6
6	13	18.6
7	19	27.1
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Predominan el valor 5 con porcentaje de 28.6 % y el valor 7 con 27.1 % (tabla 12), de modo que la identificación con la afirmación del ítem, referente a la importancia de las calificaciones es media alta. La media es de 5.27 y la desviación estándar de 1.54.

Tabla 13. ÍTEM 11. Mi principal preocupación en esta clase es obtener una buena calificación para mejorar mi promedio

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	17	24.3
2	5	7.1
3	5	7.1
4	12	17.1
5	18	25.7
6	8	11.4
7	5	7.1
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Tienen prácticamente el mismo porcentaje las respuestas con valor 1 y 5 (24.3 % y 25.7 % respectivamente), de modo que obtener una buena calificación no tiene una puntuación alta (ver tabla 13). La media es de 3.76 con desviación estándar de 1.97.

Tabla 14. ÍTEM 13. Si puedo, quiero obtener mejores calificaciones en esta clase que la mayoría de mis compañeros

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	10	14.3
2	2	2.9
3	4	5.7
4	6	8.6
5	11	15.7
6	14	20.0
7	23	32.9
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Si bien el porcentaje más significativo (32.9 %) es para el valor más alto (7, Totalmente cierto en mí) no es contundente que la mayoría de los estudiantes expresen identificación con la aseveración del ítem (tabla 14). Asimismo, los resultados arrojan una media de 5 con 2.1 de desviación estándar.

Tabla 15. ÍTEM 30. Quiero hacerlo bien en esta clase porque es importante para mí demostrar mi habilidad a mi familia, amigos, compañeros y empleadores

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	17	24.3
2	10	14.3
3	2	2.9
4	5	7.1
5	14	20.0
6	12	17.1
7	10	14.3
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

El valor 1 (Nada cierto en mí) se presenta con la mayor frecuencia (17), seguido del valor 5 (frecuencia 14) (tabla 15). No se puede afirmar que exista un claro rechazo o aceptación a la afirmación.

4.2.3. Valor de la tarea (VT)

Se trata de la subescala con la media más alta (6.70) y con la desviación estándar más baja (0.75) de todo el instrumento, de modo que se destaca que se observa homogeneidad en lo referido por los estudiantes. Se integra con los siguientes ítems:

- (4) Pienso que podré utilizar lo que aprenda en esta clase, en otras asignaturas.
- (10) Es importante para mí aprender el contenido de esta clase.
- (17) Estoy muy interesado en el contenido de este curso.
- (23) Creo que me es útil aprender el contenido de esta clase.
- (26) Me gusta el tema de este curso.
- (27) Entender el tema principal de esta clase es muy importante para mí.

Con ellos se busca conocer la importancia, interés y utilidad que los contenidos tienen para el estudiante, de modo que representa responder al ¿Por qué estoy haciendo esto?

Las respuestas a estos ítems se plasman en las tablas 16, 17, 18, 19, 20 y 21. En esas tablas se muestra que en todos los ítems de la subescala VT el porcentaje del valor 7 es $\geq 78\%$ y la frecuencia ≥ 57 .

Tabla 16. ÍTEM 4. Pienso que podré utilizar lo que aprenda en esta clase, en otras asignaturas

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	2	2.9
5	2	2.9
6	11	15.7
7	55	78.6
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

La frecuencia para el valor (7) es de 55, lo que representa el 78.6 de porcentaje. La media es de 6.61 con desviación estándar de 1.08.

Tabla 17. ÍTEM 10. Es importante para mí aprender el contenido de esta clase

Valores	Frecuencia	Porcentaje
3	1	1.4
4	1	1.4
5	3	4.3
6	8	11.4
7	57	81.4
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Tabla 18. ÍTEM 17. Estoy muy interesado en el contenido de este curso

Valores	Frecuencia	Porcentaje
5	4	5.7
6	7	10.0
7	59	84.3
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Tabla 19. ÍTEM 23. *Creo que me es útil aprender el contenido de esta clase*

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	1	1.4
5	4	5.7
6	9	12.9
7	56	80.0
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

El valor (7) tiene frecuencia 56, que corresponde a 80 % de porcentaje (tabla 19). La media es de 6.67 con una desviación estándar de .88.

Tabla 20. ÍTEM 26. *Me gusta el tema de este curso*

Valores	Frecuencia	Porcentaje
5	4	5.7
6	10	14.3
7	56	80.0
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Tabla 21. ÍTEM 27. Entender el tema principal de esta clase es muy importante para mí

Valores	Frecuencia	Porcentaje
3	1	1.4
5	3	4.3
6	11	15.7
7	55	78.6
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

4.2.4. Creencias de control (CC)

La subescala se basa en que la confianza del estudiante en sus propios esfuerzos hace una diferencia y le permiten estudiar estratégica y efectivamente. En consecuencia, los siguientes ítems buscan conocer hasta qué punto el estudiante considera que sus resultados académicos dependen de su propio esfuerzo. La media para la subescala es de 5.99 con una desviación estándar de 1.14.

Tabla 22. ÍTEM 2. Si estudio de manera apropiada, podré aprender el contenido de este curso

Valores	Frecuencia	Porcentaje
4	2	2.9
5	3	4.3
6	10	14.3
7	55	78.6
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

La tabla 22 muestra que los valores predominantes son lo más altos (5 a 7) y que la frecuencia (55) del valor 7 dan cuenta de una identificación con la afirmación del ítem en la casi totalidad de las respuestas. La media es de 6.69 con desviación estándar de .692

Tabla 23. ÍTEM 9. Es culpa mía si no aprendo el contenido de este curso

Valores	Frecuencia	Porcentaje
2	2	2.9
3	3	4.3
4	11	15.7
5	15	21.4
6	17	24.3
7	22	31.4
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Si bien los porcentajes que prevalecen son los dos más altos (6 y 7) su frecuencia no es tan contundente (17 y 22) (tabla 23). Es importante el análisis del porqué no se considera que el aprendizaje no sea del todo responsabilidad del propio estudiante. La media es de 5.54, casi la misma que la de la subescala, y la desviación estándar de 1.34.

Tabla 24. ÍTEM 18. Si lo intento de verdad, comprenderé los contenidos del curso

Valores	Frecuencia	Porcentaje
4	1	1.4
5	4	5.7
6	9	12.9
7	56	80.0
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

En la tabla 24 se muestra un porcentaje significativo de estudiantes que confían en sus propias capacidades: 80 % para el valor más alto y 12.9 % para el que le sigue.

Tabla 25. ÍTEM 25. Si no entiendo el contenido del curso, es porque no me esfuerzo lo suficiente

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	6	8.6
2	3	4.3
3	4	5.7
4	10	14.3
5	14	20.0
6	14	20.0
7	19	27.1
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

El ítem, enfocado a la utilidad del esfuerzo para lograr la comprensión de contenidos tiene las frecuencias más significativas en los valores 5 a 7 (frecuencias 14, 14, 19). La media es de 5.01 con desviación estándar de 1.86.

4.2.5. Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA)

Se trata de una de las subescalas en las que la puntuación es más alta: media de 6.27 y desviación estándar de 0.91, de las más bajas. Se observa, entonces, una identificación alta y muy homogénea con las afirmaciones de los ítems de esta sección.

Su contenido se centra en las creencias y juicios del estudiante acerca de su desempeño en tareas académicas. Sus ítems son:

- (5) Creo que obtendré una excelente calificación en esta clase.
- (6) Tengo la certeza de que puedo entender el contenido más difícil presentado en las lecturas de este curso.
- (12) Confío en que puedo aprender los conceptos básicos que me enseñe en esta clase.
- (15) Confío en que puedo entender lo más complicado que me explique el profesor en este curso.
- (20) Confío en que puedo hacer un excelente trabajo en las tareas y exámenes de este curso.
- (21) Espero hacerlo bien en esta clase.
- (29) Estoy seguro que puedo dominar las habilidades que enseñan en esta clase.
- (31) Teniendo en cuenta la dificultad de este curso, el profesor y mis habilidades, pienso que lo haré bien es esta clase.

Los resultados a las respuestas sobre las afirmaciones de estos ítems son las siguientes:

Tabla 26. ÍTEM 5. Creo que obtendré una excelente calificación en esta clase

Valores	Frecuencia	Porcentaje
3	1	1.4
4	4	5.7
5	17	24.3
6	23	32.9
7	25	35.7
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Las frecuencias en los valores 6 y 7 predominan con frecuencias de 23 y 25, respectivamente (tabla 26). La media es de 5.96 con una desviación estándar de 0.98.

Tabla 27. ÍTEM 6. Tengo la certeza de que puedo entender el contenido más difícil presentado en las lecturas de este curso

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	1	1.4
4	4	5.7
5	15	21.4
6	24	34.3
7	26	37.1
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

La tabla 27 muestra que predomina la confianza de los estudiantes en entender los contenidos más difíciles de la diplomatura. Con ello se identifican significativamente el 37.1 %, valor (7) y el 34.3 %, valor (6).

Tabla 28. ÍTEM 12. Confío en que puedo aprender los conceptos básicos que me enseñe en esta clase

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	1	1.4
4	1	1.4
5	2	2.9
6	10	14.3
7	56	80.0
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

El 80% de los estudiantes manifiesta acuerdo con este ítem (tabla 28). El ítem arrojó una media de 6.67 con una desviación estándar de 0.89.

Tabla 29. ÍTEM 15. Confío en que puedo entender lo más complicado que me explique el profesor en este curso

Valores	Frecuencia	Porcentaje
2	1	1.4
4	2	2.9
5	11	15.7
6	23	32.9
7	33	47.1
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

También con respecto a la confianza en comprender lo explicado por el profesor es significativo el acuerdo: el porcentaje del valor (7) es de 47.1 %, seguido del valor (6) con 32.9 % (ver tabla 29).

Tabla 30. ÍTEM 20. Confío en que puedo hacer un excelente trabajo en las tareas y exámenes de este curso

Valores	Frecuencia	Porcentaje
4	4	5.7
5	10	14.3
6	18	25.7
7	38	54.3
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

En el ítem 20 se introduce la confianza ante los exámenes (tabla 30) y también ante esto los estudiantes manifiestan confianza en sí mismos: 54.3 % le da el valor más alto. La media es de 6.29 con una desviación estándar de .880.

Tabla 31. ÍTEM 21. Espero hacerlo bien en esta clase

Valores	Frecuencia	Porcentaje
5	9	12.9
6	16	22.9
7	45	64.3
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Los resultados de este ítem más general se recogen en la tabla 31. Solo se presentaron respuestas a los tres valores más altos; el porcentaje notoriamente más significativo (64.3 %) fue para el valor 7.

Tabla 32. ÍTEM 29. Estoy seguro que puedo dominar las habilidades que enseñan en esta clase

Valores	Frecuencia	Porcentaje
5	15	21.4
6	23	32.9
7	32	45.7
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

De igual forma se mantienen respuestas únicamente en los valores ≥ 5 , resaltando la identificación con el valor (7), con porcentaje de 45.7 % (ver tabla 32).

Tabla 33. ÍTEM 31. Teniendo en cuenta la dificultad de este curso, el profesor y mis habilidades, pienso que lo haré bien en esta clase

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	1	1.4
5	7	10.0
6	28	40.0
7	34	48.6
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Este ítem (tabla 33) introduce específicamente la relación entre dificultad del curso, el docente y las habilidades del estudiante. Las frecuencias que predominan son las de los valores (6) y (7), con 28 y 34, respectivamente. La media es de 6.31 con desviación estándar de .925.

4.2.6. Ansiedad ante los exámenes (AE)

La AE es la subescala con una de las dos medias más bajas del cuestionario (3.75). Sin embargo, en las aseveraciones de sus ítems se expresa preocupación o inseguridad cuando se realizan exámenes, de modo que la respuesta a valores más cercanos al valor 1 (Nada cierto en mí) se relacionan con que los estudiantes no refieren sentir esa preocupación.

La desviación estándar (1.91) es de las más altas en la escala de motivación, pero se mantiene baja.

Los resultados de la subescala AE se recogen en las siguientes tablas.

Tabla 34. ÍTEM 3. Cuando presento un examen, pienso en lo mal que lo estoy haciendo comparado con mis compañeros

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	35	50.0
2	10	14.3
3	3	4.3
4	11	15.7
5	5	7.1
6	5	7.1
7	1	1.4
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

El 50 % de los estudiantes rechazan la identificación con la afirmación del ítem, al puntuarlo con 1 (tabla 34). La media es de 2.43, con desviación estándar de 1.78.

Tabla 35. ÍTEM 8. Mientras presento un examen, pienso en las preguntas que he dejado sin contestar

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	10	14.3
2	6	8.6
3	7	10.0
4	7	10.0
5	16	22.9
6	9	12.9
7	15	21.4
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

En este ítem se presentan respuestas más dispersas, pero los más altos porcentajes están en los valores (5) (22.9 %) y (7) (21.4%) (ver tabla 35). En este caso el acuerdo con la afirmación (valores más cercanos a (7) reflejan preocupación al momento de realizar un examen.

Las respuestas con más frecuencia de la tabla 36, ítem 14, están en los valores (4, 5,7), que presentan frecuencias (12, 16, 12) respectivamente.

Tabla 36. ÍTEM 14. Cuando presento un examen pienso en las consecuencias de fallar

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	9	12.9
2	8	11.4
3	3	4.3
4	12	17.1
5	16	22.9
6	10	14.3
7	12	17.1
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Tabla 37. ÍTEM 19. Tengo sentimientos de inseguridad y ansiedad cuando presento un examen

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	8	11.4
2	15	21.4
3	9	12.9
4	13	18.6
5	11	15.7
6	10	14.3
7	4	5.7
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

En este ítem (tabla 37) las respuestas están aún más dispersas que en el anterior. Las frecuencias de los valores (2, 4, 5, 6) tienen frecuencias entre 10 y 15, de modo que no se tienen respuestas contundentes sobre sentimientos de inseguridad y ansiedad al realizar un examen. La media es de 3.71 con una desviación estándar de 1.79.

Tabla 38. ÍTEM 28. Siento mi corazón latir fuertemente cuando presento un examen

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	12	17.1
2	11	15.7
3	5	7.1
4	15	21.4
5	12	17.1
6	8	11.4
7	7	10.0
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Tampoco en este caso predominan uno o dos valores en las respuestas al ítem (tabla 38), pero los porcentajes más altos se encuentran valores bajos (1,2) y medios (4,5).

4.3. Escala estrategias de aprendizaje

Esta escala se estructura en nueve subescalas. La media y desviación estándar de cada una de esas subescalas se presentan en la tabla 39, la cual resume los resultados de la respuesta a esta parte del CMEA, instrumento que, ha de tenerse presente, tiene una escala de Likert que va del 1 (Nada cierto en mí) al 7 (Totalmente cierto en mí).

Tabla 39. Media y desviación estándar de las subescalas de la escala Estrategias de aprendizaje

Ítem	Media	Desviación estándar
Repetición (REP)	5.25	1.72
Elaboración (ELA)	5.70	1.55
Organización (ORG)	5.91	1.56
Pensamiento crítico (PC)	5.31	1.59
Autorregulación metacognitiva (ARM)	4.99	1.73
Administración del tiempo y del ambiente (ATA)	5.19	1.72
Regulación del esfuerzo (RE)	4.09	1.825
Aprendizaje con compañeros (AC)	3.60	2.221
Búsqueda de ayuda (BA)	4.29	2.165

Fuente: Elaboración propia (2022).

En general, la media en estas subescalas es más baja que la obtenida en las correspondientes a la escala motivación. Asimismo, las desviaciones estándar se ubican entre 1.55 y 2.221 (tabla 39)¹¹.

¹¹ Como en el caso de la subescala motivación, la media y desviación estándar de todos los ítems de la escala estrategias de aprendizaje están disponibles en el anexo “Descriptivos cuantitativos por ítem”

4.3.1. Repetición (REP)

La subescala REP busca obtener información acerca de la medida en que los estudiantes utilizan estrategias de repetición para aprender. Las respuestas tienen una media de 5.25 y una desviación estándar de 1.72. Los resultados se sintetizan en las tablas 39, 40, 41 y 42.

Tabla 40. ÍTEM 39. Cuando estudio para esta clase, me repito el contenido a mí mismo una y otra vez

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	4	5.7
2	5	7.1
3	4	5.7
4	15	21.4
5	14	20.0
6	12	17.1
7	16	22.9
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

El uso de esta forma de repetición tiene sus respuestas más significativas en los valores (4,5,7) cuya respectiva frecuencia es (15, 14, 16), por lo que se le puede atribuir un empleo medio (tabla 40). Para este ítem se obtuvo una media de 4.86 con una desviación estándar de 1.76.

Tabla 41. ÍTEM 46. Al estudiar para este curso, leo mis notas de clase y los textos una y otra vez

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	1	1.4
2	1	1.4
3	3	4.3
4	10	14.3
5	14	20.0
6	17	24.3
7	24	34.3
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

En la tabla 41, las frecuencias en este ítem son de las mayores en la subescala, de modo que puede ser de las técnicas más empleadas. 34.3 % le asignan valor de (7) y 24.3 % valor de (6).

También en este ítem (ver tabla 42) predominan los valores de (6) y (7), pues 21.4 % y 38.6 %, respectivamente, los eligieron.

Tabla 42. ÍTEM 59. Memorizo palabras claves para recordarme conceptos importantes de esta clase

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	4	5.7
2	2	2.9
3	3	4.3
4	9	12.9
5	10	14.3
6	15	21.4
7	27	38.6
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Tabla 43. Elaboro listas de cosas importantes para esta asignatura y las memorizo

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	7	10.0
2	2	2.9
3	4	5.7
4	10	14.3
5	12	17.1
6	11	15.7
7	24	34.3
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

El porcentaje más alto 34.3 % está en el valor 7, pero el resto muy distribuido en otros valores, particularmente en 6, 5, y 4 (tabla 43).

4.3.2. Elaboración (ELA)

En esta subescala se pregunta si el estudiante utiliza estrategias más complejas que las de la REP, como el parafraseado o el resumen. En el caso de estudiantes de posgrado se buscaría conocer si aplican este tipo de estrategias.

La media en esta subescala es de 5.70 y la desviación estándar de 1.55, lo que se puede estimar como muy aceptable. Los resultados en cada ítem son los siguientes:

Tabla 44. ÍTEM 53. Cuando estudio para esta clase, reúno información de diferentes fuentes, como conferencias, lecturas y discusiones

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	8	11.4
2	5	7.1
3	7	10.0
4	11	15.7
5	13	18.6
6	10	14.3
7	16	22.9
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

La respuesta al valor más alto tiene 22 % de porcentaje y es el mayor. Valores medios como 4 y 5 están cercanos con 15.7 % y 18.6 %, respectivamente (tabla 44). Se observa que recurrir a diversas fuentes de información tiene una frecuencia

aceptable, pero no destacada. La media es de 4.57 con una desviación estándar de 1.99.

Tabla 45. ÍTEM 62. Trato de relacionar las ideas de esta asignatura con las de otros cursos cuando es posible

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	6	8.6
3	2	2.9
4	5	7.1
5	12	17.1
6	15	21.4
7	30	42.9
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

La frecuencia más significativa es de 30 y corresponde al valor más alto, mientras que es de 15 para el valor (6) (tabla 45), de modo que en este caso es notorio el uso de esta estrategia. La media para este ítem es de 5.60, casi la misma que la de la subescala EL, con una desviación estándar de 1.78.

Tabla 46. ÍTEM 64. Cuando leo para esta clase, trato de relacionar el contenido con lo que sé

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	1	1.4
4	5	7.1
5	7	10.0
6	12	17.1
7	45	64.3
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

También en este ítem se el valor más alto tiene una frecuencia destacada (45) y un porcentaje de 64.3 % (tabla 46), de modo que se puede afirmar que relacionar contenidos de la diplomatura con conocimientos previos está presente en un número significativo de estudiantes.

Tabla 47. ÍTEM 67. Cuando estudio para esta clase, hago breves resúmenes de las ideas principales de las lecturas y de mis notas de clase

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	4	5.7
2	2	2.9
3	2	2.9
4	4	5.7
5	8	11.4
6	18	25.7
7	32	45.7
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

El porcentaje 45.7 % para el valor (7) es el más significativo), lo cual corresponde a que 32 personas concuerdan con el enunciado del ítem (tabla 47), aunque tampoco es destacada. La media es de 5.74 con una desviación estándar de 1.70.

Tabla 48. ÍTEM 69. Trato de entender el contenido de esta clase relacionando mis lecturas y los conceptos de las conferencias

Valores	Frecuencia	Porcentaje
3	1	1.4
4	6	8.6
5	11	15.7
6	17	24.3
7	35	50.0
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Al igual que el ítem anterior, se mantiene 7 como el valor más alto en porcentaje, 50 % (tabla 48). Se trata de una de las estrategias que se esperan observar en quien realiza estudio independiente. La media, 6.13, está por arriba de la media de la subescala EL. La desviación estándar es de 1.06.

Tabla 49. ÍTEM 81. Trato de aplicar las ideas de las lecturas del curso en otras actividades como conferencias y discusiones

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	4	5.7
2	1	1.4
4	6	8.6
5	9	12.9
6	19	27.1
7	31	44.3
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Esta estrategia también se espera de quien practica estudio independiente. La frecuencia más alta (31) la tiene el valor 7, a lo que corresponde un porcentaje de 44.3% (tabla 49).

4.3.3. Organización (ORG)

Los ítems de esta subescala buscan conocer si el estudiante utiliza estrategias como el subrayado, la revisión de lecturas y notas o la realización de diagramas y esquemas, por ejemplo. La ORG Presenta una media de 5.91 % y una desviación estándar de 1.56. Los resultados de sus ítems son:

Tabla 50. ÍTEM 32. Cuando estudio para esta clase, subrayo el material para ayudarme a organizar mis pensamientos

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	7	10.0
2	1	1.4
3	1	1.4
4	4	5.7
5	8	11.4
6	12	17.1
7	37	52.9
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Las estrategias planteadas en este ítem son muy empleadas por los estudiantes de la diplomatura: 52.9 % la puntúan con el valor más alto (7) y 17.1 % con el valor de (6) (tabla 50).

Tabla 51. ÍTEM 42. Cuando estudio para este curso, reviso las lecturas y mis notas de clase y trato de encontrar las ideas más importantes

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	1	1.4
5	7	10.0
6	16	22.9
7	46	65.7
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Las respuestas casi en su totalidad se dan a valores ≥ 5 , a excepción de la frecuencia 1 dada al valor 1 (tabla 51). El porcentaje para el valor más alto de 65.7 %, siendo

el más significativo notoriamente. La media es de 6.49, más alta que la media de la subescala ORG, y la desviación estándar es de 0.944.

Tabla 52. ÍTEM 49. Hago esquemas, diagramas y tablas para ayudarme a organizar el material del curso

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	4	5.7
2	5	7.1
3	2	2.9
4	8	11.4
5	8	11.4
6	14	20.0
7	29	41.4
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

La realización de este tipo de recursos para el estudio tiene una frecuencia de 29 para el valor (7), lo que significa que es la más alta (tabla 52).

Tabla 53. ÍTEM 63. Cuando estudio para este curso, reviso mis notas de clase y subrayo los conceptos importantes

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	1	1.4
2	3	4.3
3	1	1.4
4	5	7.1
5	8	11.4
6	10	14.3
7	42	60.0
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

El 60 % de las respuestas asignan el valor (7) a esta aseveración (tabla 53), por lo que es notorio que es una estrategia muy referida.

4.3.4. Pensamiento crítico (PC)

Aplicar el conocimiento previo a nuevas situaciones o hacer evaluaciones críticas de los temas que se estudian es la estrategia de aprendizaje de la que se busca obtener información en esta subescala. Los ítems que la integran son:

- (38) Con frecuencia me encuentro a mí mismo cuestionándome acerca de cosas que oigo o leo, para decidir si son convincentes.
- (47) Cuando se expone en clase o en una lectura, una teoría, una interpretación o una conclusión, trato de decidir si hay buena evidencia que le sustente.
- (51) El contenido del curso lo considero como un punto de partida y, a partir de ahí, trato de desarrollar mis propias ideas sobre él.

- (66) Intento relacionar lo que aprendo en este curso con mis propias ideas.
- (71) Cuando escucho o leo algo de esta asignatura, pienso en alternativas.

La media obtenida en el conjunto de los ítems anteriores es de 5.31 con una desviación estándar de 1.59. Los datos de cada uno de ellos se presentan en las siguientes tablas.

Tabla 54. ÍTEM 38. Con frecuencia me encuentro a mí mismo cuestionándome acerca de cosas que oigo o leo, para decidir si son convincentes

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	11	15.7
2	6	8.6
3	5	7.1
4	10	14.3
5	18	25.7
6	10	14.3
7	10	14.3
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Se trata del ítem en el que se obtuvo la media más baja de la subescala, 4.86 con una desviación estándar de 1.98, de modo que se estima como un resultado aceptable. El valor con mayor frecuencia es (5), con un porcentaje de 5.7 (tabla 54). La media es de 4.86 (más baja que el promedio de la subescala PC).

Tabla 55. ÍTEM 47. Cuando se expone en clase o en una lectura, una teoría, una interpretación o una conclusión, trato de decidir si hay buena evidencia que le sustente

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	3	4.3
2	2	2.9
3	2	2.9
4	5	7.1
5	8	11.4
6	27	38.6
7	23	32.9
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Las frecuencias más altas se presentan en los valores (6) y (7) con 27 y 23 respectivamente (tabla 55).

Los resultados de la tabla 56 muestran que los porcentajes mayores 28.6 %, 22.9 % y 21.4 % se encuentran en los valores (7, 5, 4) respectivamente, de modo que la identificación del estudiante con esta estrategia es media. El ítem resultó con una media de 5.17 con una desviación estándar de 1.55.

Tabla 56. ÍTEM 51. El contenido del curso lo considero como un punto de partida y, a partir de ahí, trato de desarrollar mis propias ideas sobre él

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	1	1.4
2	3	4.3
3	5	7.1
4	15	21.4
5	16	22.9
6	10	14.3
7	20	28.6
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Tabla 57. ÍTEM 66. Intento relacionar lo que aprendo en este curso con mis propias ideas

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	2	2.9
2	1	1.4
3	1	1.4
4	2	2.9
5	10	14.3
6	18	25.7
7	36	51.4
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Este ítem es el que obtuvo la media más alta de la subescala, 6.07, con una desviación estándar de 1.36. El porcentaje que puntúo con el valor (7) a esta aseveración fue del 51.4 % (tabla 57).

Tabla 58. ÍTEM 71. Cuando escucho o leo algo de esta asignatura, pienso en alternativas posibles

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	2	2.9
2	2	2.9
3	3	4.3
4	8	11.4
5	21	30.0
6	14	20.0
7	20	28.6
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Los dos porcentajes más altos fueron para el valor (7) 28.6 % y para el valor (5) 30 % (tabla 58), de modo que se puede tener como coincidencia muy aceptable con la aseveración del ítem.

4.3.5. Autorregulación metacognitiva (ARM)

La subescala se centra en aspectos que permiten que el estudiante controle y regule su propia cognición, mediante aspectos como la planificación y la supervisión de su propia comprensión y regulación.

La media obtenida en la subescala es de 4.99 con una desviación estándar de 1.73. Los resultados de cada ítem se recogen en las siguientes tablas.

Tabla 59. ÍTEM 33. Durante la clase, a menudo pierdo aspectos importantes porque estoy pensando en otras cosas

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	15	21.4
2	5	7.1
3	4	5.7
4	14	20.0
5	14	20.0
6	15	21.4
7	3	4.3
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Las frecuencias están dispersas en valores medios altos y bajos (tabla 59), pero refieren que los estudiantes de la diplomatura no se distraen frecuentemente en las clases. La media de es de 3.91 y la desviación estándar de 1.93. Se resalta que los valores en extremos de los valores (1) y (6) son los que tienen los mayores porcentajes: 21.4 % en ambos.

Tabla 60. ÍTEM 36. Cuando estudio para este curso, me hago preguntas para ayudarme a enfocar mi lectura

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	2	2.9
2	3	4.3
3	5	7.1
4	3	4.3
5	10	14.3
6	18	25.7
7	29	41.4
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Prevalecen valores altos para la coincidencia con esta aseveración: la tabla 60 muestra que los porcentajes más altos están en los valores (7) y (6) con 41.4 % y 25.7 %, respectivamente.

Tabla 61. ÍTEM 41. Cuando estoy haciendo una lectura, y me "pierdo" al leer vuelvo para atrás e intento aclararlo

Valores	Frecuencia	Porcentaje
3	1	1.4
5	7	10.0
6	11	15.7
7	51	72.9
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

La selección de valores altos predominan en este ítem (tabla 61), específicamente el valor (7) tiene frecuencia de 51 y porcentaje de 72.9 %.

Tabla 62. ÍTEM 44. Si las lecturas del curso son difíciles de entender, cambio mi manera de leerlos

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	4	5.7
2	2	2.9
3	2	2.9
4	8	11.4
5	15	21.4
6	19	27.1
7	20	28.6
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

La tabla 62 muestra que los porcentajes más puntuados se concentran casi uniformemente en valores medios y altos, (5, 6, 7) con 21.4 %, 27.1 % y 28.6 %.

En la tabla 63 las puntuaciones están muy dispersas, pero las dos más altas corresponden a los valores (7) con 28.6 % y (6) con 17.1 %.

Tabla 63. ÍTEM 54. Antes de estudiar un material nuevo para el curso, lo leo de manera rápida para ver cómo está organizado

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	8	11.4
2	4	5.7
3	5	7.1
4	10	14.3
5	11	15.7
6	12	17.1
7	20	28.6
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Tabla 64. ÍTEM 55. Mientras estudio para esta clase, me hago preguntas para asegurarme que entiendo el material que he leído

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	5	7.1
2	5	7.1
3	3	4.3
4	13	18.6
5	12	17.1
6	12	17.1
7	20	28.6
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Prevalecen valores (4) a (7); el segundo cuenta con mayor porcentaje, 28.6 %, y frecuencia 20 (tabla 64). La media es de 4.47 con una desviación estándar de 1.99.

Tabla 65. ÍTEM 56. Trato de cambiar mi manera de estudiar para encajar mejor con la asignatura y la manera de enseñarla del profesor

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	13	18.6
2	8	11.4
3	4	5.7
4	10	14.3
5	12	17.1
6	14	20.0
7	9	12.9
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Los porcentajes más significativos se ubican casi en los extremos: el valor (6) tiene 20 %, mientras que el valor (1) 18.6 % (tabla 65). Cabe mencionar igualmente que el valor (5) tuvo 17.1 %.

Tabla 66. ÍTEM 57. Muchas veces me doy cuenta que he estado leyendo para esta clase, pero no sé de qué fue la lectura

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	24	34.3
2	8	11.4
3	11	15.7
4	8	11.4
5	7	10.0
6	7	10.0
7	5	7.1
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Los resultados con mayor porcentaje en valor (1), 34.3 % (tabla 66), expresa que los estudiantes no consideran que se distraigan mientras leen. La media es de 3.10 con una desviación estándar de 2.02.

Tabla 67. ÍTEM 61. Cuando estudio un material, intento pensar en lo que tengo que aprender de él, antes de ponerme a leerlo

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	8	11.4
2	8	11.4
3	3	4.3
4	14	20.0
5	13	18.6
6	9	12.9
7	15	21.4
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

La tabla 67 indica que los valores (7,4,5) tienen los mayores porcentajes: 21.4 %, 20 % y 18.6 %, respectivamente. Se presentan, asimismo, frecuencias en todos los valores. La media es de 4.47 con una desviación estándar de 1.99.

Tabla 68. ÍTEM 76. Cuando estudio para este curso trato de identificar qué conceptos no entiendo bien

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	2	2.9
2	3	4.3
4	3	4.3
5	16	22.9
6	18	25.7
7	28	40.0
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

El valor más referido es (7), con frecuencia 28 y porcentaje 40 % (tabla 68), si bien se presentan frecuencias en todos los valores. Le sigue con mayor puntuación el valor (6) con 25.7% de porcentaje.

Tabla 69. ÍTEM 78. Cuando estudio para esta clase, establezco mis propias metas para dirigir mis actividades en cada período de estudio

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	1	1.4
2	1	1.4
3	2	2.9
4	9	12.9
5	11	15.7
6	15	21.4
7	31	44.3
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

El ítem se relaciona con la capacidad de establecer metas propias por parte del estudiante. El valor (7), referido a la mayor coincidencia con el enunciado, obtuvo la mayor frecuencia de respuesta 31, que representa el 44.3 % (tabla 69). En ello se obtiene una media de 5.81 con una desviación estándar, lo que la ubica por arriba de la media de la subescala que es de 4.99.

Tabla 70. ÍTEM 79. Si tomo notas de clase confusas, me aseguro de organizarlas más tarde

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	4	5.7
2	3	4.3
3	6	8.6
4	8	11.4
5	9	12.9
6	16	22.9
7	24	34.3
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Si bien se presenta frecuencias en todos los valores (ver tabla 70), predominan los valores altos, con 24 para el valor (7) y 16 para el valor (16).

4.3.6. Administración del tiempo y del ambiente (ATA)

Es una subescala cuyos datos son de particular relieve para conocer las actividades de un estudiante en entornos virtuales de aprendizaje. La media obtenida de las respuestas a sus ítems es de 5.19 con una desviación estándar de 1.72. Los ítems que integran la subescala ATA son:

- (35) Por lo general estudio en un lugar donde pueda concentrarme en mi tarea.
- (43) Hago buen uso de mis tiempos de estudio para este curso.
- (52) Me resulta difícil seguir un horario de estudio.

- (65) Tengo un lugar específico para estudiar.
- (70) Me aseguro de estar al día con las lecturas y trabajos de este curso.
- (73) Asisto con regularidad a esta clase.
- (77) A menudo encuentro que no le dedico mucho tiempo a este curso a causa de otras actividades.
- (80) Pocas veces encuentro tiempo para revisar mis notas o lecturas antes de un examen.

Los resultados de estos ítems se resumen en las siguientes tablas.

Tabla 71. ÍTEM 35. Por lo general estudio en un lugar donde pueda concentrarme en mi tarea

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	1	1.4
4	1	1.4
5	10	14.3
6	13	18.6
7	45	64.3
Total	70	100.0

La tabla 71 muestra que las respuestas se concentran contundentemente en el valor más alto (7) con 64.3 % de porcentaje y 45 de frecuencia.

Tabla 72. ÍTEM 43. Hago buen uso de mis tiempos de estudio para este curso

Valores	Frecuencia	Porcentaje
2	3	4.3
3	4	5.7
4	5	7.1
5	12	17.1
6	16	22.9
7	30	42.9
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

El enunciado fue considerado con el valor más alto 7 (totalmente cierto en mí) para el 42.9 % de los estudiantes, mientras que 22.9 % le asignaron valor (6) (ver tabla 72). La media de este ítem es de 5.77, por arriba de la media de la subescala, con una desviación estándar de 1.43.

Tabla 73. ÍTEM 52. Me resulta difícil seguir un horario de estudio

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	12	17.1
2	7	10.0
3	6	8.6
4	11	15.7
5	10	14.3
6	12	17.1
7	12	17.1
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Las respuestas están muy distribuidas en todos los valores (tabla 73). La desviación estándar es de 2.1, mientras que la media es de 4.20. Las mayores frecuencias se observan en los extremos, pues es de 12 para los valores (1), (6) y (7).

Tabla 74. ÍTEM 65. Tengo un lugar específico para estudiar

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	2	2.9
2	1	1.4
3	2	2.9
4	5	7.1
5	3	4.3
6	17	24.3
7	40	57.1
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Es notable la coincidencia con la afirmación del ítem: 57.1 % le asigna el valor más alto (7) y 24.3 % el siguiente (6), como se observa en la tabla 74.

Tabla 75. ÍTEM 70. Me aseguro de estar al día con las lecturas y trabajos de este curso

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	3	4.3
2	3	4.3
3	6	8.6
4	10	14.3
5	10	14.3
6	13	18.6
7	25	35.7
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Se presentan frecuencias en todos los valores, pero la más alta se encuentra en el valor (7) con 25, que representa el 35.7 % de las respuestas (tabla 75). La media es de 5.29, que prácticamente coincide con la de la subescala y la desviación estándar de 1.77.

Tabla 76. ÍTEM 73. Asisto con regularidad a esta clase

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	3	4.3
2	3	4.3
3	3	4.3
4	6	8.6
5	11	15.7
6	6	8.6
7	38	54.3
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

En el caso de la Diplomatura la asistencia se refiere a la participación en las clases vía zoom. La frecuencia de las respuestas son mayores en los valores más altos (tabla 76); específicamente el valor (7) tiene el mayor porcentaje, 54.3 %.

Tabla 77. ÍTEM 77. A menudo encuentro que no le dedico mucho tiempo a este curso a causa de otras actividades

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	12	17.1
2	3	4.3
3	5	7.1
4	15	21.4
5	10	14.3
6	11	15.7
7	14	20.0
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Las frecuencias se encuentran muy dispersas en todos los valores (tabla 77). La desviación estándar es de 2.06 y la media de 4.39. El mayor porcentaje, 21.4 % se encuentra en el valor (4), mientras que en los extremos de los valores también se observan porcentajes significativos: el valor (7) fue elegido por 20 % de los estudiantes, mientras que el 17.1 % eligió el (1). De ahí que no sea nada contundente la identificación con el enunciado del ítem.

Tabla 78. ÍTEM 80. Pocas veces encuentro tiempo para revisar mis notas o lecturas antes de un examen

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	18	25.7
2	7	10.0
3	7	10.0
4	11	15.7
5	8	11.4
6	12	17.1
7	7	10.0
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

El porcentaje más significativo, 25.7 %, dado al valor (1) refleja que los estudiantes encuentran tiempo para revisar notas y lecturas (tabla 78). Sin embargo, también se observa que el segundo porcentaje más significativo, 17.1 %, es para el valor (6). La media es de 3.69 con desviación estándar de 2.1.

4.3.7. Regulación del esfuerzo (RE)

Esta subescala de las estrategias de aprendizaje permite obtener información acerca de la diligencia y esfuerzo para enfrentar dificultades y distracciones, a fin de alcanzar las metas académicas.

Dos de los cuatro ítems en los que el valor más bajo 1 (Nada cierto en mí) da cuenta de la mayor capacidad para regular el esfuerzo. La media de la subescala es de

4.09 con una desviación estándar de 1.825. Los resultados de todos los ítems se recogen en las siguientes tablas.

Tabla 79. ÍTEM 37. Muchas veces me siento tan perezoso o aburrido cuando estudio para esta clase que lo dejo antes de terminar lo que planeé hacer

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	25	35.7
2	13	18.6
3	7	10.0
4	10	14.3
5	5	7.1
6	7	10.0
7	3	4.3
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

El valor (1) expresa rechazo a la identificación con el enunciado del ítem. Ese fue el valor elegido por el mayor porcentaje, 35.7 % (tabla 79), mientras que el 18.6 % de los estudiantes eligieron el valor (2). La media es de 4.26 con desviación estándar de 1.98.

Tabla 80. ÍTEM 48. Trabajo fuerte para hacerlo bien en esta clase, aunque no me guste lo que estoy haciendo en ese momento

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	6	8.6
2	6	8.6
3	3	4.3
4	7	10.0
5	17	24.3
6	17	24.3
7	14	20.0
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

En la tabla 80 se presentan frecuencias en todos los valores, pero los correspondientes a la más altos (5, 6,7) son en los que se dan los mayores porcentajes: 24.3 %para los dos primeros y 20 % para el valor (7).

Tabla 81. ÍTEM 48. Trabajo fuerte para hacerlo bien en esta clase, aunque no me guste lo que estoy haciendo en ese momento

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	28	40.0
2	13	18.6
3	4	5.7
4	12	17.1
5	3	4.3
6	4	5.7
7	6	8.6
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

En este ítem el valor (1) significa rechazo a la identificación con el enunciado. El porcentaje resultante para ese valor es de 40 % y es el mayor (tabla 81). La media es de 2.79 con una desviación estándar de 2.

Tabla 82. ÍTEM 74. Incluso cuando los materiales de la clase son aburridos o poco interesantes, sigo trabajando hasta terminarlos

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	1	1.4
2	3	4.3
3	3	4.3
4	4	5.7
5	9	12.9
6	16	22.9
7	34	48.6
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Los porcentajes más elevados se presentan claramente en los valores (6, 7) (ver tabla 82); el más elevado, 48.6 % corresponde al valor (7). La media es de 5.87 y la desviación estándar de 1.52.

4.3.8. Aprendizaje con compañeros (AC)

Se trata de una de las subescalas más relacionadas con el aprendizaje cooperativo, toda vez que sus ítems se orientan a obtener información de estrategias que mediante la colaboración y el diálogo favorezcan el aprendizaje.

Los resultados de la subescala tienen una media de 3.60, dato que se puede relacionar con un empleo bajo de este tipo de estrategias. La desviación estándar es de 2.22. Asimismo, en todos los ítems la desviación estándar es ≥ 2 . En las siguientes tablas se sintetizan los datos de cada uno de los ítems.

Tabla 83. ÍTEM 34. Cuando estudio para este curso, a menudo intento explicar el material a un compañero de clase o a un amigo

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	16	22.9
2	7	10.0
3	4	5.7
4	12	17.1
5	13	18.6
6	8	11.4
7	10	14.3
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

La tabla 83 muestra que el porcentaje más significativo, 22.9 % se ubica para el valor (1). También tienen peso los porcentajes asignados por los estudiantes a los valores (4,5) con 17.1 % y 18.6 %, respectivamente. Este ítem tiene la mayor media de la subescala, 3.90 y la desviación estándar más baja, 2.12.

Tabla 84. ÍTEM 45. Intento trabajar con compañeros de mi grupo de clase para terminar las tareas del curso

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	26	37.1
2	8	11.4
3	2	2.9
4	8	11.4
5	7	10.0
6	9	12.9
7	10	14.3
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Se presentan frecuencias en todos los valores, pero el más significativo es (1) con el 37.1 % (tabla 84).

Tabla 85. ÍTEM 50. Al estudiar para este curso, suelo dejar un tiempo para discutir los contenidos con otros compañeros

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	22	31.4
2	9	12.9
3	3	4.3
4	9	12.9
5	9	12.9
6	11	15.7
7	7	10.0
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

El mayor porcentaje, 31.4 %, resultó para el valor (1), con una frecuencia de 22 (tabla 85). Es de mencionar que el valor (6) obtuvo un porcentaje de 15.7 %, en unos resultados con desviación estándar de 2.20.

4.3.9. Búsqueda de ayuda (BA)

En el planteamiento de la subescala se considera que el aprender a gestionar el apoyo de otros, como compañeros o docentes, es una habilidad a aprender. Con esta parte del instrumento se busca, entonces, recabar información acerca de la búsqueda de apoyo y colaboración por parte de los estudiantes.

La media obtenida de la BA en su conjunto es de 4.29, con una desviación estándar de 2.16. En las siguientes tablas se presentan los resultados de cada uno de los ítems que la componen:

Tabla 86. ÍTEM 40. Incluso si tengo problemas para aprender el contenido de esta clase, trato de hacer el trabajo por mí mismo, sin ayuda de nadie

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	1	1.4
2	3	4.3
3	3	4.3
4	12	17.1
5	9	12.9
6	12	17.1
7	30	42.9
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

El ítem busca conocer si el estudiante se identifica con la búsqueda de apoyo de otras personas. Las frecuencias de sus respuestas se encuentran dispersas en

todos los valores con más concentración en los valores ≥ 4 (ver tabla 86). El porcentaje del valor (7) es el de mayor peso, con 42.9 %. Una mayor identificación con la aseveración del ítem significa que el estudiante no busca apoyo, incluso si tiene problemas para aprender los contenidos. La media en este caso es de 5.59, arriba de la media del conjunto de la subescala BA, y se tiene 1.59 de desviación estándar.

Tabla 87. ÍTEM 58. Pregunto al profesor para que me aclare los conceptos que no entiendo bien.

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	13	18.6
2	10	14.3
3	4	5.7
4	7	10.0
5	6	8.6
6	12	17.1
7	18	25.7
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Si bien se observa un porcentaje de 18.6 % en el valor (1) (tabla 87), el valor con más porcentaje es (7), con 25.7 %, seguido del valor (6) con 17.1 %. La desviación estándar es de 2.31. La media del ítem, 4.30, prácticamente coincide con la de la subescala en su conjunto.

Tabla 88. ÍTEM 68. Cuando no puedo entender algún contenido del curso, le pido ayuda a un compañero de clase

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	22	31.4
2	8	11.4
3	5	7.1
4	2	2.9
5	12	17.1
6	9	12.9
7	12	17.1
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

Si bien las frecuencias se encuentran dispersas en todos los valores, la más alta es para el valor (1) con 22, lo cual representa 31.4 % de porcentaje (tabla 88).

Tabla 89. ÍTEM 75. Trato de identificar a los compañeros de clase a los que podría pedir ayuda si me hiciera falta

Valores	Frecuencia	Porcentaje
1	26	37.1
2	4	5.7
3	7	10.0
4	4	5.7
5	7	10.0
6	11	15.7
7	11	15.7
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia (2022).

El mayor porcentaje de estudiantes, 37.1 %, expresa identificación con el valor (1) (tabla 89), de modo que rechaza la aseveración del ítem. También es de mencionar que los porcentajes para la mayor identificación con el ítem, (6,7) tienen porcentajes de 15.7 %. La media para el ítem es de 3.56 con una desviación estándar de 2.38.

Capítulo 5. Discusión de Resultados

5. Discusión de resultados

5.1. Aspectos generales

La primera parte de los reactivos arrojan información demográfica y académica de los estudiantes de la diplomatura. Respecto al género que predomina (mujer 85%), cabe mencionar que el dato mantiene correspondencia con el perfil del grupo y con el rasgo de que la dermatología, efectivamente, es una de las especialidades médicas en las que predominan las mujeres, según refiere la coordinación de la diplomatura.

En cuanto a la edad y el nivel académico se puede observar datos significativos para una diplomatura de actualización y especialización. Por una parte, la media de edad es de 45.3 años. El 32.9 % tiene entre y 49 años de edad, el 31.4 %, poco más de la tercera parte, entre 30 y 39 años. Asimismo, el 80 % cuenta con una especialidad o maestría. Llama la atención que sea una población con ese grado de estudios y en ese rango de edades que se interese en un nuevo curso de posgrado y no que sean las personas que hace mucho más tiempo obtuvieron su especialidad y que podrían estar interesadas en la actualización (solo el 11.4 % obtuvo su grado académico más alto entre 1990 y 1999). Esto puede obedecer a que las personas en las edades que predominan en la diplomatura estén en una etapa de mucha motivación por profundizar en conocimientos. Por ello cabe adelantar los comentarios hacia algunos aspectos de la motivación.

Por lo anterior, cabe mencionar que la media de la subescala OME (orientación a metas extrínsecas) se ubica en valores no altos, 4.49, mientras que las subescalas de orientación a metas intrínsecas y valor de la tarea son muy altas: 6.37 y 6.70 respectivamente, casi el valor más alto (se recordará que el instrumento utiliza una escala de Likert, en la que el valor (7) significa Totalmente cierto en mí).

Se puede colegir, entonces, que la obtención de conocimientos especializados es la principal motivación para estudiar. En el apartado 5.2. se comentan más ampliamente los aspectos de motivación intrínseca y extrínseca.

Otro aspecto a comentar derivado de los datos académicos obtenidos se refiere a que son personas que han estudiado recientemente quienes decidieron cursar de nueva cuenta una diplomatura de casi un año de duración. Por una parte, se podría considerar que el estudio en entornos virtuales de aprendizaje atrae más a personas que han estado estudiado en tiempos más cercanos.

El porcentaje de personas que están estudiando después de haber terminado la diplomatura es de apenas 22.9 %. Sin embargo, si se considera que el cuestionario se aplicó durante la pandemia por la covid-19¹² ese porcentaje no es tan bajo.

5.2. Escala Motivación

Las subescalas de esta parte presentan las medias más altas y desviaciones estándar de 0.92 y 1.97. Asimismo se tiene la segunda media más baja del cuestionario, 3.75.

En la subescala OMI (Orientación a metas intrínsecas) todos los ítems tuvieron porcentajes altos. Con esto y resultados de otras subescalas como la concerniente a Valor de la tarea (VT) se confirma que la principal motivación es el contenido mismo del curso.

Un matiz a lo anterior se encuentra en los resultados de la subescala OME, Orientación a metas extrínsecas, en la que se pregunta por la valoración de aspectos diferentes al aprendizaje, como la obtención de buenas calificaciones. Si

¹² La diplomatura comenzó a estudiarse antes del inicio de la pandemia y terminó durante el desarrollo de esta.

bien la media no es alta (4.49), la segunda más baja de la escala motivación, algunos ítems arrojan porcentajes altos, como algunos referidos a calificaciones. Tal es el caso del ítem 13, “Si puedo, quiero obtener mejores calificaciones en esta clase que la mayoría de mis compañeros”, en el que los valores (6) y (7) obtienen 20 % y 32.9 % de las respuestas. De esto podría deducirse cierto ánimo de competencia, contrario al de cooperación que, como se planteó en el capítulo 2, es necesario para la realización de estrategias de aprendizaje cooperativo. Sería solo un matiz, como se mencionó, pues en otros ítems se arrojan datos relativos a que la calificación no es una preocupación principal para los estudiantes de la diplomatura. Ello incluso considerando que, como un elemento de motivación, el CILAD ofreció la exención de matrícula de su congreso para los diez mejores promedios.

En la subescala Valor de la tarea (VT) se pregunta por el interés y utilidad que se tiene de los contenidos. En ella la respuesta es la más alta no solo de la escala motivación, sino también de todo el cuestionario: la media es de 6.70. Esto coincide con los resultados de la encuesta de calidad que realizó el CILAD al finalizar la diplomatura, en la que 87.7 califica los contenidos como excelentes y 11 % como buenos. Asimismo, en esa encuesta el 100 % considera que los podrá utilizar en su práctica.

En el ítem 25 de la subescala Creencias de control, se arroja una dispersión estándar de resultados ligeramente mayor a la de otras partes de esta escala. En efecto, al enunciado “Si no entiendo el contenido del curso, es porque no me esfuerzo” 20% dio un valor de (5), mientras que el porcentaje mayor fue de 27.1 % para el valor (7), es decir, poco menos de la tercera parte. Una de las posibilidades es que se considere que una parte de la responsabilidad para lograr el aprendizaje también depende del docente. Sin negar esto del todo, los resultados muestran cierta visión propia de educación más vertical, en la que el conocimiento depende de la transmisión hecha por el profesor. Asimismo, estos resultados, en los que se plantea que no todo depende del esfuerzo individual, permite confirmar la necesidad

de la articulación del estudio independiente con la interacción, en los términos del apartado e) del 2.1.2.

Los resultados de las subescalas Autoeficacia para el Aprendizaje y Ansiedad ante los exámenes dan cuenta de confianza en sí mismos por parte de los estudiantes. Solo en el ítem 19 “Tengo sentimientos de inseguridad y ansiedad cuando presento un examen”, se da otro indicio de preocupación por la calificación, como se mencionó anteriormente.

5.3. Escala Estrategias de aprendizaje

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, los resultados son ligeramente más bajos que los de la escala motivación, sin embargo se mantienen en niveles muy favorables en torno a la media del valor (5). Se llama la atención acerca de unos ítems que aluden a conductas un tanto frecuentes en los entornos virtuales de aprendizaje.

Así, en el ítem 53 de la subescala Elaboración se plantea “Cuando estudio para esta clase, reúno información de diferentes fuentes, como conferencias, lecturas y discusiones”. Las puntuaciones en este caso se mantienen en valores medios. Si bien el porcentaje más alto es para el valor (7), este es de 22.9 % y en valores medios, como 4 y 5, se arrojan porcentajes del 15.7 % y 18.6 %. Esto plantea que no son altas las actividades para recabar información de otras fuentes, lo que es una conducta frecuente en el estudiante de redes de aprendizaje, quien se acostumbra revisar únicamente los recursos de aprendizaje obligatorios.

Es posible relacionar lo anterior con el enfoque de los PLE (ver 2.3.3.) abordado dentro del estudio independiente. En efecto, estos resultados muestran la necesidad de acrecentar este tipo de actividades en las que se busca despertar el interés en el enfoque pedagógico de las TIC, a fin de contrastar fuentes de información,

complementar contenidos y fomentar el aprendizaje crítico, entre otras estrategias propias del estudio independiente.

La administración del tiempo y del ambiente es de las capacidades básicas en un estudiante en redes de aprendizaje, y son las que se abordan en la subescala ATA. La media obtenida, 5.19 puede calificarse como un resultado notable, aunque por debajo de los obtenidos en otras estrategias.

Asimismo, se puede colegir a propósito de la ATA que una sesión de videoconferencia a la semana implica un nivel de estructura con el que los participantes se sienten cómodos en este caso y les permite organizar el tiempo dedicado al estudio. Esto en relación con el concepto de estructura incluido en el concepto distancia transaccional y en cuanto a un ritmo que permita ir pautando el estudio independiente. También a propósito de la relación de estos resultados con la aplicación de la distancia transaccional, se puede ubicar a la diplomatura analizada como una actividad académica de alto diálogo y menos individualizada.

Figura 8. Distancia transaccional en la Diplomatura Dermatología Clínica

Lo menos distante	
<p>3. Alto diálogo Altamente individualizado</p> <p>Menos individualizado</p>	<p>Diplomatura Dermatología Clínica</p>
<p>4. Bajo diálogo Altamente individualizado</p> <p>Menos individualizado</p>	
Lo más distante	

Fuente: Elaboración propia (2022) a partir de la adaptación de Moore (1983, p. 76).

Asimismo, y a propósito de la relación con el análisis del aprendizaje cooperativo, es de comentar que el instrumento aplicado, da mayor peso a elementos más vinculados con el estudio independiente. De igual forma, cabe mencionar que la diplomatura tiene relativamente poco diseño orientado al aprendizaje cooperativo más estructurado en técnicas específicas. Sin embargo, las clases de la diplomatura constituyeron momentos de interdependencia positiva, característica básica tratada en el 2.4.1.

En esas sesiones se ejemplifica la interacción recíproca y de participación complementaria, propia del aprendizaje cooperativo, toda vez que en ella tiene lugar el intercambio de conocimientos y de intervenciones entre docentes y estudiantes. Esto se refuerza con la valoración altamente positiva que los estudiantes dieron en la encuesta del CILAD a la plataforma de *e-learning* de la diplomatura, la cual fue calificada como excelente en el 87.7 % de las respuestas.

Por otra parte, las dos últimas subescalas se orientan hacia temas de aprendizaje cooperativo: se trata de las subescalas aprendizaje con compañeros y búsqueda de ayuda.

Las respuestas arrojadas quedaron muy dispersas en comparación del resto del cuestionario, pues la desviación estándar fue de 2.22 y 2.16, respectivamente. Con todo, los resultados no muestran una iniciativa destacada para buscar el apoyo de otros compañeros y a solicitar ayuda. En ese sentido se puede pensar en tanto que en el ítem 68, "Cuando no puedo entender algún contenido del curso le pido ayuda a un compañero de clase", se obtuvo una media de 3.70, con una desviación estándar de 2.36.

Tal vez esto último (búsqueda de ayuda) fue visto como revelación de debilidad frente a otros compañeros, si se consideran las respuestas al ítem 40: "Incluso si tengo problemas para aprender el contenido de esta clase, trato de hacer el trabajo por mí mismo, sin ayuda de nadie". A esta aseveración más de la mitad de los

estudiantes dieron los valores más altos de acuerdo (7,6) con 42.9 % y 17.1 %, respectivamente, lo que significa más de la mitad de los estudiantes. No obstante, es necesario considerar que esto se presenta dentro de una actividad académica en la que los estudiantes son especialistas que participan de un colegio médico, por lo que podría haber cierta resistencia a pedir apoyo públicamente.

En todo caso, en la encuesta del CILAD la organización de la diplomatura arrojó al valor “Excelente” 87.7 % como porcentaje, lo que sería otro elemento del que se puede colegir que los estudiantes estiman adecuada la relación dada en esta actividad académica a la articulación entre estudio independiente y aprendizaje cooperativo.

Capítulo 6. Conclusiones

Conclusiones

En las respuestas a las preguntas de investigación es importante considerar las siguientes conclusiones generales:

Es posible encontrar puntos de encuentro entre las trayectorias de teorías de la educación abierta y a distancia y la práctica en esta modalidad. Ello permite que en las teorías se obtenga mayor precisión con la incorporación de constructos y variables consideradas en estudios empíricos.

Más allá de términos para referirse a la modalidad educativa realizada mediante entornos virtuales de aprendizaje, entenderla como educación en red o red de aprendizaje permite investigar el fondo de los procesos que la definen y aportar a su diseño didáctico, lo que permite dar más amplitud al análisis de la aplicación de tecnologías. En este sentido, la analogía siguiente puede ser de utilidad: la descripción de la aplicación de tecnologías en entornos virtuales de aprendizaje representa analizar el fenotipo, mientras que analizar la articulación entre estudio independiente y aprendizaje cooperativo significa estudiar el genotipo de esta modalidad.

Asimismo, la perspectiva de red permite entender la complementariedad entre estudio independiente y aprendizaje cooperativo, en lugar de considerar estos elementos como opuestos entre sí.

La flexibilidad y ritmo en una red de aprendizaje se condicionan mutuamente. En el diseño de entornos virtuales de aprendizaje es fundamental considerar su articulación tomando en cuenta el contexto, condiciones, objetivos y recursos de cada situación en particular.

Pregunta de investigación a.

¿Qué caracteriza al estudio independiente como componente de un curso en red de posgrado?

El estudio independiente en una red de aprendizaje se refiere, de forma general, a las actividades que lleva a cabo el estudiante sin interacción con otros compañeros ni con docentes. Incluye, asimismo, procesos de motivación, autorregulación, de estrategias de aprendizaje y de administración de recursos (como el tiempo y el ambiente), entre otros, que permiten que las personas puedan alcanzar objetivos de aprendizaje.

En este sentido, el estudio independiente no significa ausencia de docente, mucho menos en programas de posgrado, en los que el diseño de actividades y la realimentación pueden apoyar el estudio independiente. Tampoco debe llevar necesariamente a situaciones de aislamiento.

Por el contrario, el estudio independiente puede representar un encuentro de la persona con sus propias capacidades, abrir oportunidades para desarrollarlas o para identificar momentos adecuados para aplicarlas. Por ello, aspectos del estudio independiente pueden ser parte del perfil de egreso.

El estudio independiente está influido por dimensiones culturales, sociales, económicas y de otros tipos que pueden representar ventajas para este proceso o bien, limitarlo. En este sentido, la presión por alcanzar los resultados de una actividad académica puede hacer que no se tenga suficiente conciencia de los procesos realizados para alcanzar esos resultados y otros tal vez no previstos.

En una red de aprendizaje, el estudio independiente permite que la red en su conjunto se reproduzca y que, a su vez, esto genere mayores condiciones para que

cada alumno lo desarrolle. Asimismo, puede favorecer el aprendizaje cooperativo, en tanto este se construye con aportaciones individuales. Por lo anterior, la perspectiva de red permite que el estudio independiente pueda ser considerado tanto como punto de partida, proceso y punto de llegada, que genera nuevas condiciones para un punto de partida.

Pregunta de investigación b.

¿Qué caracteriza al aprendizaje cooperativo como componente de un curso en red de posgrado?

En un sentido amplio, se refiere a las estrategias y actividades que el estudiante realiza en interacción con otros compañeros, por una parte, y a las interrelaciones que mantiene con docentes. Puede incluir estrategias de cooperación más estructuradas, pero en todo caso lo fundamental es que esté orientado por el principio de interdependencia positiva.

Dentro de red de aprendizaje, esa interdependencia positiva se concreta cuando los estudiantes, como nodos de una red, se vinculan en situaciones torno a objetivos comunes y hacen que las acciones de uno favorezcan el aprendizaje de otros. Entre esas acciones destacan las que se refieren a la interacción recíproca, la participación complementaria y la construcción social de aprendizajes. En ese sentido, el aprendizaje cooperativo es a la vez una situación y un proceso.

La vinculación en red antes referida puede ser sincrónica o asincrónica, pero en todo caso debe guardar un sentido de oportunidad favorable para la consecución de objetivos de aprendizaje. La interacción sincrónica no significa necesariamente mayor cooperación.

El aprendizaje cooperativo permite la construcción de sentido de comunidad y de pertenencia. De ahí que, como sucede con el estudio independiente, el aprendizaje cooperativo hace que la red se reproduzca y resulten situaciones favorecedoras para nuevas condiciones de cooperación.

Esas condiciones, a su vez, son importantes no solo para el logro de metas académicas curriculares, sino también para el aprendizaje social, el desarrollo personal y las potencialidades de la red como comunidad.

Pregunta de investigación c.

¿Cuáles son las ventajas e inconvenientes que implica la combinación de estudio independiente con el aprendizaje cooperativo?

Por una parte, pueden existir limitaciones institucionales para disponer de recursos suficientes para la implementación y seguimiento del estudio independiente y el aprendizaje cooperativo. Una pertinente proporción en el tamaño de los grupos y la disponibilidad de docentes puede ser una de esas limitaciones, así como el tiempo disponible para cumplir con los objetivos del programa.

Asimismo, las estrategias, tanto de estudio independiente como de aprendizaje cooperativo en sus formas más acabadas, implican planeación, inversión de tiempo y la formación de docentes en metodologías específicas.

Por lo anterior, puede suceder que en la combinación de estudio independiente y aprendizaje cooperativo acabe teniendo mayor peso el componente para el que se cuenta con mayores facilidades inmediatas.

Otro de los inconvenientes puede ser la percepción no favorable por parte de los estudiantes hacia alguno de los componentes de la combinación. Una percepción de mucho peso hacia el estudio independiente puede llegar a considerarse como disminución de las responsabilidades docentes. Una percepción de exceso en el aprendizaje cooperativo puede deberse a una percepción de que la inversión de tiempo, dedicación y negociación requeridos no corresponden al beneficio obtenido o a que ese mismo beneficio se puede alcanzar individualmente.

En cuanto a las ventajas, un primer aspecto radica en que el estudio independiente y el aprendizaje cooperativo se pueden reforzar mutuamente. Las capacidades y procesos que implican pueden ser complementarios: mediante la interacción se complementa lo que cada uno de los estudiantes realiza independientemente, por ejemplo. Asimismo, actividades de aprendizaje cooperativo alternadas con las de estudio independiente pueden pautar estas últimas, de modo que se logre un ritmo que apoye la motivación y la autorregulación.

En el contexto de una red de aprendizaje, particularmente de posgrado, una articulación entre estudio independiente y aprendizaje cooperativo favorece que se evite una aprehensión hacia la interacción, por una parte, o que se evite la sensación de aislamiento, por citar otro extremo. En efecto, no toda interacción significa profundidad en la participación complementaria, de modo que su ausencia también puede incentivar el desarrollo del estudio independiente. Asimismo, para evitar la sensación de aislamiento las actividades con cooperación entre estudiantes y de interacción con docentes pueden ser muy trascendentes. Se trata de evitar extremos y encontrar equilibrios.

Pregunta de investigación d.

¿Cuáles son los principios y estrategias que hacen eficiente la combinación entre el estudio independiente y el aprendizaje cooperativo en un curso en red de posgrado?

Procurar márgenes de flexibilidad acordes con el perfil y contexto de los estudiantes es un primer criterio. Pautar un ritmo orientado que facilite la consecución de las metas parciales y finales es otro. No está demás reiterar que la articulación entre flexibilidad y ritmo es un rasgo definitorio del aprendizaje en red.

La consideración del contexto y condiciones específicas de los participantes en el programa, docentes y estudiantes, también han de estar siempre presentes. Circunstancias más homogéneas pueden ser propicias para actividades cooperativas sincrónicas, por ejemplo. La heterogeneidad de periodos del día o de la semana disponibles para el estudio, de husos horarios o de formación académica también son importantes para tener en cuenta y pueden ser factor para incorporar más estudio independiente.

El sentido de inclusión, propio de la educación abierta también es un orientador básico. Al introducir estrategias de aprendizaje cooperativo o dar peso al estudio independiente son importantes preguntas como ¿pueden quedar fuera estudiantes o ver limitada su participación? ¿Se incentiva la autorregulación y se apoya la motivación en lo general? ¿Se crea sentido de comunidad? ¿Este grado de flexibilidad es razonable con respecto a lo necesario para alcanzar los objetivos del programa? Ha de considerarse que el estudio independiente y el aprendizaje cooperativo pueden representar un reto para los estudiantes ¿ese grado de reto es razonable y alcanzable por los estudiantes?

Otro aspecto son los momentos y propósitos de cada fase del programa, de modo que es necesario analizar si el estudio independiente o el aprendizaje cooperativo son pertinentes para esa condición.

Finalmente, es de destacar que articulación entre estudio independiente y aprendizaje cooperativo no significa una distribución de igual peso para ambos componentes.

Propuestas para futuras investigaciones

Esta investigación se centró en la articulación del estudio independiente y el aprendizaje cooperativo en una red de aprendizaje en posgrados.

Por una parte, a partir de los datos recabados en esta investigación se puede aplicar análisis de estadística inferencial que permita la obtención de más información y profundizar en el conocimiento sobre la motivación y estrategias de aprendizaje de este grupo. Asimismo, esta investigación puede ser retomada en su conjunto o en partes de ella para aplicarla a otros programas de posgrado, o incluso de otros niveles educativos.

Con el cuestionario aplicado se obtuvo información amplia acerca de elementos del estudio independiente y, en menor proporción, acerca del aprendizaje cooperativo. No son frecuentes los instrumentos validados y traducidos que puedan considerar ambos aspectos con igual detalle.

Por lo anterior, lo presentado en esta investigación acerca del aprendizaje cooperativo puede ser ampliado y profundizado considerando el análisis de experiencias en que se apliquen metodologías de aprendizaje cooperativo específicas y más estructuradas.

La información obtenida en esta investigación fue referida por estudiantes. Para ampliar la perspectiva acerca de la articulación de estudio independiente y aprendizaje cooperativo, investigaciones futuras pueden considerar la perspectiva de docentes y de la coordinación de este y otros programas de posgrado desarrollados en entornos virtuales de aprendizaje.

Asimismo, en estudios posteriores se puede profundizar la investigación de las redes de aprendizaje considerando con mayor detalle el marco teórico propio de las ciencias de la complejidad.

Bibliografía

- Alario-Hoyos, C., Estévez-Ayres, I., Pérez-Sanagustín, M., Kloos, C. D., y Fernández-Panadero, C. (2017). Understanding learners' motivation and learning strategies in MOOCs. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 18(3), 119–137. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i3.2996>.
- Aydemir, M., Özkeskin, E. E., y Akkurt, A. A. (2015). A Theoretical Framework on Open and Distance Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1750–1757. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2015.01.833>
- Bolliger, D. U., y Halupa, C. (2018). Online student perceptions of engagement, transactional distance, and outcomes. *Distance Education*, 39(3), 299–316. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1476845>
- Brockett, R. (2001). *Aprendizaje autodirigido en la educación de adultos. Perspectivas teóricas, prácticas y de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Cabero, J. (2013). El aprendizaje autorregulado como marco teórico para la aplicación educativa de las comunidades virtuales y los entornos personales de aprendizaje. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(2), 133–156. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/10217/10626>
- Cantillo Valero, C. (2014). Diálogo interpersonal en la red. En S. Osuna Acevedo, *Escenarios virtuales educomunicativos* (págs. 35-45). Barcelona: Icaria Editorial.
- _____ (2014a). Educomunicación y cultura digital. En S. Osuna Acevedo, *Escenarios virtuales educomunicativos* (págs. 17-24). Barcelona: Icaria Editorial.
- _____ (2014b). Estrategias didácticas de aprendizaje colaborativo. En S. Osuna Acevedo, *Escenarios virtuales educomunicativos* (págs. 87-103). Barcelona: Icaria Editorial.

- _____ (2014c). Nuevas dinámicas de aprendizaje en entornos virtuales. En S. Osuna Acevedo, *Escenarios virtuales educomunicativos* (págs. 57-86). Barcelona: Icaria Editorial.
- Castañeda , L., y Adell, J. (Edits.). (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- Chatti, M. A. (2013). *The LaaN Theory. Personal Learning Enviroments, Networks and Knowledge*. Recuperado el 12 de marzo de 2015 de de www.elearn.rwth-aachen.de/dl1151Mohamed_Chatti_LaaN_preprint.pdf
- _____, Jarke, M., y Specht, M. (2010). The 3P Learning Model. *Educational Technology ySociety*, 13(4), 74-85.
- CILAD. (s/f). Recuperado el 27 de febrero de 2021, de <http://www.cilad.org>
- Conole, G., y Oliver, M. (Edits.). (2007). *Contemporary Perspectives in E-learning Research. Themes, Methods and Impact on Practice*. Londres-Nueva York: Routledge.
- Córica, J. L. (2013). El rol de los entornos virtuales y la complejidad de la interacción social humana en la sociedad virtualizada. En A. Cherchier, D. Donolo, y J. Córica (Comp), *Entornos virtuales y aprendizaje.Nuevas perspectivas de estudio e investigaciones* (págs. 47-72). Mendoza, Argentina: Editorial Virtual Argentina.
- Crovi Druetta, D. (2006). *Educación en la era de redes. Una mirada desde la comunicación*. México: UNAM.
- Curione, K., y Huertas, J. A. (2016). Revisión del MSLQ: veinticinco años de evaluación motivacional. *Revista de Psicología*, 12(24)(December 2016). Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/revision-mslq-evaluacion-curione-huertas.pdf>.
- Curione, K., Gründler, V., Píriz, L., y Huertas, J. A. (2017). MSLQ-UY, validación con estudiantes universitarios uruguayos. *Revista Evaluar*, 17(02), 1–17. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/18716/18528>.

- Daniel S., J. (1998). *Mega-universities and knowledge media. Technology strategies for higher education*. Londres: Kogan Page.
- _____. (2019). Open Universities: Old Concepts and Contemporary Challenges. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(4). Recuperado de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/4035/5213>
- _____. (2020). Education and the COVID-19 Pandemic. *Prospects*, (49), 91–86. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- _____ y Marquis, C. (1983). Interaction and Independence: Getting the Mixture Right. En D. Sewart, D. Keegan, y B. Holmberg, *Distance Education: International Perspectives* (págs. 321-326). Londres: Croom Helm.
- Deimann, M. (2019). Openness. En I. Jung (Ed.), *Open and Distance Education Theory Revisited. Implications for the Digital Era*. Springer.
- Del Moral Pérez, M., y Villalustre Martínez, L. (2015). MOOC: Ecosistemas digitales para la construcción de PLE en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación a distancia*
- Ferreira Cabau, N. C., y Furlan Costa, M. L. (2016). Artigo A Teoria da Distância Transacional : um mapeamento de teses e dissertações brasileiras. *Revista Eletrônica de Educação*, 12(2), 431–447. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14244/198271992268>
- Garandilla Salgado J. G. (Comp.) (2007). *Reestructuración de la universidad y del conocimiento*. México: UNAM-CEIICH.
- García-Chitiva, M. del P., y Suárez-Guerrero, C. (2019). Estado de la investigación sobre la colaboración en entornos virtuales de aprendizaje. *Pixel-Bit*, (56), 169–191. Recuperado de <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i56.09>
- García Aretio, L. (Coord.) (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.
- _____ (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Madrid: Síntesis

_____.(2015). ¿...Y antes de los MOOC? *Revista Española de Educación Comparada* (26), 97-115. Recuperado el 1 de marzo de 2016 de doi:<http://dx.doi.org/10.5944/reec.26.2015.14483>.

_____. (2020). Bosque semántico: ¿ educación / enseñanza / aprendizaje a distancia , virtual , en línea , digital , eLearning ...? electronic education / teaching / learning ...?). *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9–28. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/25495>.

García, T. y McKeachie, W. (2005). The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128.

Garrison, R. (2000). Theoretical challenges for distance education in the 21st century: a shift from structural to transactional issues. *International review of research in open and distance education*, 1. Recuperado el 18 de enero de 2001, de <http://www.icaap.org/iuicode?149.1.1.2>

Guillaumin, A. (2006). *Avances en complejidad y educación*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Gros, B. y Suárez C. (2017) *Pedagogía red. Una educación para tiempos de internet*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

_____ y Mas Xavier (2012) *La comunicació en els espais virtuals. Enfocaments i experiències de formació en línia*. Barcelona, Editorial UOC.

Harasim, L. (2000). Shift happens: Online education as a new paradigm in learning. *Internet and Higher Education*, 3(1–2), 41–61. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00032-4).

Hartnett, M. (2019). Theories of Motivation in Open and Distance Education. En I. Jung (Ed.), *Open and Distance Education Theory Revisited. Implications for the Digital Era*. Springer.

Horizon. (2019). *EDUCAUSE 2019 Horizon Report Preview. EDUCAUSE 2019*.

Recuperado de

<https://library.educause.edu/~media/files/library/2019/2/2019horizonreportpreview.pdf><http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S01851918157213>

- Ibáñez, J. (Coord.) (1998). *Nuevos avances en la investigación social (tomos I y II)*. Barcelona: Proyecto A Ediciones.
- Ibarra Colado, E., y Porter Galetar, L. (Edits.). (2012). *El libro de la universidad imaginada. Hacia una universidad situada entre el buen lugar y ningún lugar*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Juan Pablos Editor.
- Jung, I. (2019). *Open and distance education theory revisited: implications for the digital era*. Springer.
- _____. (2019a). Connectivism and Networked Learning. En I. Jung (Ed.), *Open and Distance Education Theory Revisited. Implications for the Digital Era*. Springer.
- Keegan, D. (1994). *Foundations of distance education* (Segunda ed.). Routledge, Londres.
- _____. D. (2000). *Distance Training. Taking Stock at a Time of Change*. Londres - Nueva York: Routledge Falmer.
- Kizilcec R. F., A, Mar Pérez-Sanagustín, J. J. M. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in Massive Open Online Courses. *Computers & Education*, (104), 18–33, obtenido de <https://pdfs.semanticscholar.org/da6c/3ef4beaec4befd69318579fd438d8d7405fe.pdf>.
- Kukulska-Hulme, A., Beirne, E., Conole, G., Costello, E., Coughlan, T., Ferguson, R., ... Whitelock, D. (2020). Innovating Pedagogy 2020 Exploring new forms of teaching, learning and assessment, to guide educators and policy makers. <https://doi.org/10.1109/EXPAT.2017.7984362>
- Latchern, C. (2019). Independent Study, Transactional Distance, Guided Conversation and Adult Learning. En I. Jung (Ed.), *Open and Distance Education Theory Revisited. Implications for the Digital Era*. Springer.
- Latour B. (2005). *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory* Oxford University Press, New York.

- Marulanda Bohórquez, J. A. (2015). La transformación de los modelos de la comunicación en el surgimiento de la sociedad de la información: del modelo de flujo unidireccional a la comunicación descentralizada. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/386502/jamb1de1.pdf?sequence=1>
- Moore, M. G. (1983). On theory of independent study. En D. Sewart, D. Keegan, y B. Homberg (Eds.), *Distance Education: International Perspectives*. Londres.
- _____. (1996). Theory of transactional distance. En Keegan D. (ed.), *Theoretical principles of distance education*. Londres: Routledge.
- _____. (2016) Practicalities in Giving Structure to Dialogue, *American Journal of Distance Education*, 30:3, 131-132, DOI: 10.1080/08923647.2016.1211450.
- _____. y Kearsley, G. (1996). *Distance Education. A Systems View*. Belmont: Wadsworth Publishing.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mu, P. J., Soldani, X., y Delgado, C. (2015). Lessons learned from the design of situated learning environments to support collaborative knowledge construction. *Computers & Education*, 87, 70–82. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.03.019>
- Navarro, P. (1994). *El holograma social*. Madrid: Siglo XXI.
- _____. (2004). *Las dos fuentes de la complejidad humana*. Ciudad de México: UNAM.
- Noguera Fructuoso, I., y Gros Salvat, B. (2014). Indicadores para la construcción de prácticas colaborativas en entornos virtuales de aprendizaje. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, ISSN-e 1695-288X, Vol. 13, Nº. 1, 2014, págs. 51-62, 13(1), 51–62. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4835389&info=resumen&idoma=SPA>
- Pask, G. (1975). *Conversation, cognition and learning*. Amsterdam-Nueva York: Elsevier.

- Pelletier, K., Brown, M., Brooks, D. C., McCormack, M., Reeves, J., Bozkurt, A., ... Mondelli, V. (2021). *2021 EDUCAUSE Horizon Report. Teaching and Learning Edition*. Educause. Recuperado de <https://www.educause.edu/horizon-report-teaching-and-learning-2021>
- Pérez-Sanagustín, M., Muñoz-Merino, P. J., Alario-Hoyos, C., Soldani, X., y Delgado, C. (2015). Lessons learned from the design of situated learning environments to support collaborative knowledge construction. *Computers & Education*, 87, 70–82. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.03.019>
- Pérez Tornero, J. M.(comp) (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.
- _____ y Martire A. (eds.) (2017) *Educación y nuevos entornos mediáticos. El desafío de la innovación*. Barcelona: UOC.
- _____ y Tejedor, S (eds.) (2014). *Ideas para aprender a aprender. Manual de innovación educativa y tecnológica*. Barcelona: Gabinete de Comunicación y Educación-UAB.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., García, T., y McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. The University of Michigan. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf>.
- _____ (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813.
- Pons Parra, R. M. (2018). Variables investigadas en relación con el aprendizaje cooperativo en educación superior: perspectiva internacional. En A. E. V. M. Lomelí Agruel, Clotilde, Espinosa Pulido Aidee, López Zamora, Julieta (Ed.), *Aprendizaje cooperativo en educación superior. Indagaciones y experiencias en el entorno virtual*. Mexicali-Ciudad de México: Universidad Autónoma de Baja California
- Rama, C., y Cevallos Vallejo, M. (2015). La metamorfosis de la educación a distancia en América Latina. Una nueva fase marcada por el ingreso de

- proveedores internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*(26), 41-60. Recuperado el 1 de marzo de 2016 de doi:<http://dx.doi.org/10.5944/reec.26.2015.15810>
- Ramírez, M. del C. (2018). Tesis doctoral. Modelo causal de los factores asociados al aprendizaje autorregulado como mediador del rendimiento académico en estudiantes universitarios., 450. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40522/1/T38161.pdf>
- Ramírez Dorantes, M. del C., Canto y Rodríguez, J. E., Bueno Álvarez, J. A., y Echazarreta Moreno, A. (2013). Validación Psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en Universitarios Mexicanos. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 11(1), 193–214. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v11i29.1563>
- Rodríguez Illera, L. J. (2007). *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, Monográfico: comunidades virtuales de práctica y de aprendizaje*. Recuperado el 26 de diciembre de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017307001>
- Roura Redondo, M. (2014). Elementos comunicativos implícitos en escenarios virtuales educomunicativos. En S. Osuna Acevedo, *Escenarios virtuales educomunicativos* (págs. 129-147). Barcelona: Icaria Editorial.
- _____ (2014b). Teorías del aprendizaje en que se sustentan los escenarios virtuales educomunicativos. En S. Osuna Acevedo, *Escenarios virtuales educomunicativos* (págs. 47-55). Barcelona: Icaria Editorial.
- Salas i Beltran, I. (2002). *¿Por qué la UOC puede concebirse como una organización fractal?* Recuperado el 23 de noviembre de 2013, de <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/isalas0902/isalas0902.html>.
- Salinas, J., y De-benito, B. (2020). Construcción de itinerarios personalizados de aprendizaje mediante métodos mixtos Construction of personalized learning pathways through mixed methods. *Comunicar*, XXVIII, 31–42. Recuperado de <https://doi.org/10.3916/C65-2020-03>
- Shearer, R. L., y Park, E. (2019). The Theory of Transactional Distance. En I. Jung

(Ed.), *Open and Distance Education Theory Revisited. Implications for the Digital Era*. Springer.

Siemens, G. (2004). *Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital*. Recuperado el 23 de enero de 2015 de [www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens\(2004\)-Conectivismo.doc](http://www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens(2004)-Conectivismo.doc)

Suárez, C., y Gros, B. (2013). *Aprender en red. De la interacción a la colaboración*. Barcelona: Editorial UOC.

Tiffin, J., y Rajasingham, L. (1997). *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.

Verhagen, P. (2006). *Connectivism: a New Learning Theory?* Recuperado el 19 de mayo de 2015, de <http://web.archive.org/web/20111006031135/http://www.surfspace.nl/nl/Redactieomgev>.

Yousef, A. M. ., Chatti, Mohamed Amine; Mohamed; Wosnita, M. y, y Schroeder, U. (2015). Análisis de clúster de perspectivas de participantes en MOOC. *Revista de universidad y sociedad de conocimiento*, 12(1), 74–91. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i1.2253>

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

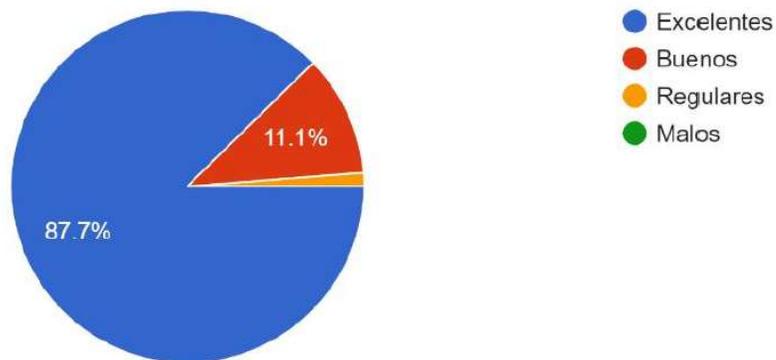
Zawacki-Richter, O. y Som N. (2016) Mapping research trends from 35 years of publications in Distance Education, *Distance Education*, 37:3, 245-269, DOI: 10.1080/01587919.2016.1185079.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2).

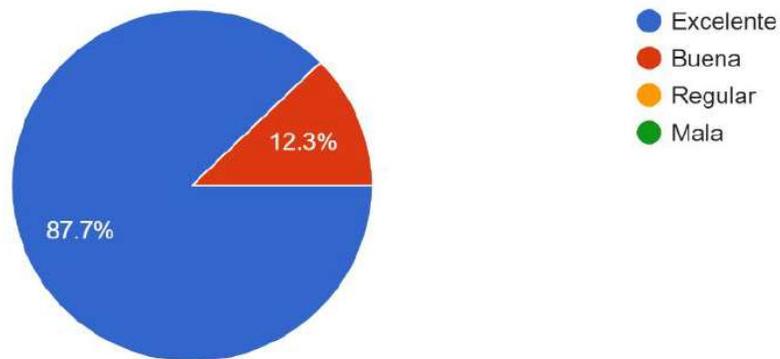
Anexos

Extracto de encuesta de satisfacción de la Diplomatura Dermatología Clínica (*)

1. A nivel general ¿cómo califica los contenidos del curso?

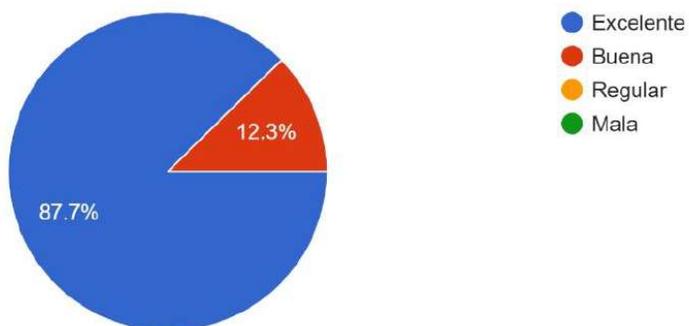


5. ¿Cómo evalúa la organización de la Diplomatura?



(*) Fuente: documentación ofrecida por el CILAD. El número de reactivo corresponde al que se le asignó en la encuesta, la cual fue respondida por 81 personas.

7. ¿Cómo evalúa la plataforma de E-Learning?



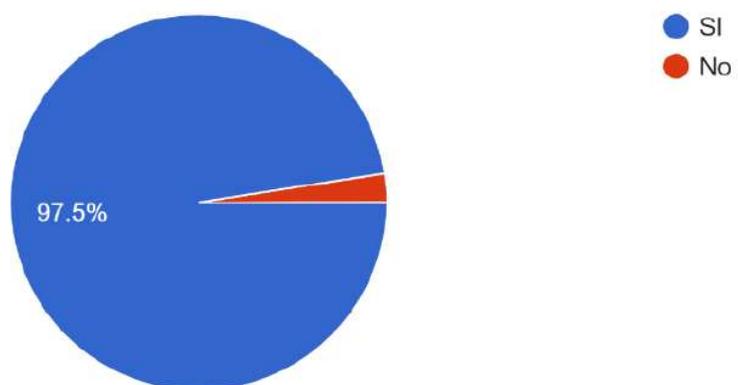
9. ¿Considera que puede utilizar los conocimientos adquiridos en su consulta diaria?



10. ¿Cómo se enteró de la Diplomatura?



11. ¿Recomendaría esta diplomatura a sus colegas?



Cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje (CMEA)

El Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA) fue elaborado por (Ramírez, 2018); es la traducción y adaptación del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ). Se transcribe a continuación ese cuestionario (Ramírez, 2018 pp. 382-383):

Este es un cuestionario que pretende conocer acerca de tus **estrategias de aprendizaje y tu motivación hacia esta clase**. Se trata de una serie de situaciones corrientes que te pueden ocurrir. **Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, solo responde tan precisamente como puedas** de manera que esto refleje tu situación por lo que te pedimos que respondas con toda honestidad. Lo que nos interesa es la veracidad de tus respuestas.

INSTRUCCIONES:

Lee cuidadosamente cada una de las afirmaciones y usa la escala de abajo para responder a las preguntas en la hoja de respuestas. Marca el número que corresponda a tu respuesta. Si piensas que el enunciado es **Totalmente cierto en ti**; marca **7**; si el enunciado **no es cierto en ti**, marca **1**; y si el enunciado es más o menos cierto en ti, elige un número entre 2 y 6 que mejor te describa.

1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto en mí						Totalmente cierto en mí

Ítem

PARTE A: MOTIVACION

1. En una clase como esta, prefiero que el material de la asignatura sea realmente desafiante para que pueda aprender cosas nuevas.
2. Si estudio de manera apropiada, podré aprender el contenido de este curso.
3. Cuando presento un examen, pienso en lo mal que lo estoy haciendo comparado con mis compañeros.
4. Pienso que podré utilizar lo que aprenda en esta clase, en otras asignaturas.
5. Creo que obtendré una excelente calificación en esta clase.
6. Tengo la certeza de que puedo entender el contenido más difícil presentado en las lecturas de este curso.

7. Obtener una buena calificación en esta clase es la cosa más satisfactoria para mí en este momento.
8. Mientras presento un examen, pienso en las preguntas que he dejado sin contestar.
9. Es culpa mía si no aprendo el contenido de este curso.
10. Es importante para mí aprender el contenido de esta clase.
11. Mi principal preocupación en esta clase es obtener una buena calificación para mejorar mi promedio.
12. Confío en que puedo aprender los conceptos básicos que me enseñen en esta clase.
13. Si puedo, quiero obtener mejores calificaciones en esta clase que la mayoría de mis compañeros.
14. Cuando presento un examen pienso en las consecuencias de fallar.
15. Confío en que puedo entender lo más complicado que me explique el profesor en este curso.
16. En una clase como esta, prefiero materiales que despierten mi curiosidad, aunque sean difíciles de aprender.
17. Estoy muy interesado en el contenido de este curso.
18. Si lo intento de verdad, comprenderé los contenidos del curso.
19. Tengo sentimientos de inseguridad y ansiedad cuando presento un examen.
20. Confío en que puedo hacer un excelente trabajo en las tareas y exámenes de este curso.
21. Espero hacerlo bien en esta clase.
22. Lo más satisfactorio para mí en esta asignatura es tratar de entender el contenido tan a fondo como sea posible.
23. Creo que me es útil aprender el contenido de esta clase.
24. Cuando tenga la oportunidad en este curso, elegiré tareas o actividades que me permitan aprender cosas nuevas aunque no me garanticen buenas calificaciones.
25. Si no entiendo el contenido del curso, es porque no me esfuerzo lo suficiente.
26. Me gusta el tema de este curso.
27. Entender el tema principal de esta clase es muy importante para mí.
28. Siento mi corazón latir fuertemente cuando presento un examen.
29. Estoy seguro que puedo dominar las habilidades que enseñan en esta clase.
30. Quiero hacerlo bien en esta clase porque es importante para mí demostrar mi habilidad a mi familia, amigos, compañeros y empleadores.
31. Teniendo en cuenta la dificultad de este curso, el profesor y mis habilidades, pienso que lo haré bien en esta clase.

32. Cuando estudio para esta clase, subrayo el material para ayudarme a organizar mis pensamientos.
33. Durante la clase, a menudo pierdo aspectos importantes porque estoy pensando en otras cosas.
34. Cuando estudio para este curso, a menudo intento explicar el material a un compañero de clase o a un amigo.
35. Por lo general estudio en un lugar donde pueda concentrarme en mi tarea.
36. Cuando estudio para este curso, me hago preguntas para ayudarme a enfocar mi lectura.
37. Muchas veces me siento tan perezoso o aburrido cuando estudio para esta clase que lo dejo antes de terminar lo que planeé hacer.
38. Con frecuencia me encuentro a mí mismo cuestionándome acerca de cosas que oigo o leo, para decidir si son convincentes.
39. Cuando estudio para esta clase, me repito el contenido a mí mismo una y otra vez.
40. Incluso si tengo problemas para aprender el contenido de esta clase, trato de hacer el trabajo por mí mismo, sin ayuda de nadie.
41. Cuando estoy haciendo una lectura, y me “pierdo” al leer vuelvo para atrás e intento aclararlo.
42. Cuando estudio para este curso, reviso las lecturas y mis notas de clase y trato de encontrar las ideas más importantes.
43. Hago buen uso de mis tiempos de estudio para este curso.
44. Si las lecturas del curso son difíciles de entender, cambio mi manera de leerlos.
45. Intento trabajar con compañeros de mi grupo de clase para terminar las tareas del curso.
46. Al estudiar para este curso, leo mis notas de clase y los textos una y otra vez.
47. Cuando se expone en clase o en una lectura, una teoría, una interpretación o una conclusión, trato de decidir si hay buena evidencia que la sustente.
48. Trabajo fuerte para hacerlo bien en esta clase aunque no me guste lo que estoy haciendo en ese momento.
49. Hago esquemas, diagramas y tablas para ayudarme a organizar el material del curso.
50. Al estudiar para este curso, suelo dejar un tiempo para discutir los contenidos con otros compañeros.

51. El contenido del curso lo considero como un punto de partida y, a partir de ahí, trato de desarrollar mis propias ideas sobre él.
52. Me resulta difícil seguir un horario de estudio.
53. Cuando estudio para esta clase, reúno información de diferentes fuentes, como conferencias, lecturas y discusiones.
54. Antes de estudiar un material nuevo para el curso, lo leo de manera rápida para ver cómo está organizado.
55. Mientras estudio para esta clase, me hago preguntas para asegurarme que entiendo el material que he leído.
56. Trato de cambiar mi manera de estudiar para encajar mejor con la asignatura y la manera de enseñarla del profesor.
57. Muchas veces me doy cuenta que he estado leyendo para esta clase pero no sé de qué fue la lectura.
58. Pregunto al profesor para que me aclare los conceptos que no entiendo bien.
59. Memorizo palabras claves para recordarme conceptos importantes de esta clase.
60. Cuando lo tengo que hacer para esta clase es difícil, o no lo hago o sólo estudio lo fácil.
61. Cuando estudio un material, intento pensar en lo que tengo que aprender de él, antes de ponerme a leerlo.
62. Trato de relacionar las ideas de esta asignatura con las de otros cursos cuando es posible.
63. Cuando estudio para este curso, reviso mis notas de clase y subrayo los conceptos importantes.
64. Cuando leo para esta clase, trato de relacionar el contenido con lo que sé.
65. Tengo un lugar específico para estudiar.
66. Intento relacionar lo que aprendo en este curso con mis propias ideas.
67. Cuando estudio para esta clase, hago breves resúmenes de las ideas principales de las lecturas y de mis notas de clase.
68. Cuando no puedo entender algún contenido del curso, le pido ayuda a un compañero de clase.
69. Trato de entender el contenido de esta clase relacionando mis lecturas y los conceptos de las conferencias.
70. Me aseguro de estar al día con las lecturas y trabajos de este curso.
71. Cuando escucho o leo algo de esta asignatura, pienso en alternativas posibles.
72. Elaboro listas de cosas importantes para esta asignatura y las memorizo.
73. Asisto con regularidad a esta clase.

74. Incluso cuando los materiales de la clase son aburridos o poco interesantes, sigo trabajando hasta terminarlos.
75. Trato de identificar a los compañeros de clase a los que podría pedir ayuda si me hiciera falta.
76. Cuando estudio para este curso trato de identificar qué conceptos no entiendo bien.
77. A menudo encuentro que no le dedico mucho tiempo a este curso a causa de otras actividades.
78. Cuando estudio para esta clase, establezco mis propias metas para dirigir mis actividades en cada periodo de estudio.
79. Si tomo notas de clase confusas, me aseguro de organizarlas más tarde.
80. Pocas veces encuentro tiempo para revisar mis notas o lecturas antes de un examen.
81. Trato de aplicar las ideas de las lecturas del curso en otras actividades como conferencias y discusiones.

Descriptivos cuantitativos por ítem

	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	ÍTEM
En una clase como esta, prefiero que el material de la asignatura sea realmente desafiante para que pueda aprender cosas nuevas.	5	2	7	6.03	1.167	1
Si estudio de manera apropiada, podré aprender el contenido de este curso.	3	4	7	6.69	.692	2
Cuando presento un examen, pienso en lo mal que lo estoy haciendo comparado con mis compañeros.	6	1	7	2.43	1.782	3
Pienso que podré utilizar lo que aprenda en esta clase, en otras asignaturas.	6	1	7	6.61	1.081	4
Creo que obtendré una excelente calificación en esta clase.	4	3	7	5.96	.984	5
Tengo la certeza de que puedo entender el contenido más difícil presentado en las lecturas de este curso.	6	1	7	5.97	1.090	6
Obtener una buena calificación en esta clase es la cosa más satisfactoria para mí en este momento.	6	1	7	5.27	1.541	7
Mientras presento un examen, pienso en las preguntas que he dejado sin contestar.	6	1	7	4.43	2.068	8

Es culpa mía si no aprendo el contenido de este curso.	5	2	7	5.54	1.348	9
Es importante para mí aprender el contenido de esta clase.	4	3	7	6.70	.749	10
Mi principal preocupación en esta clase es obtener una buena calificación para mejorar mi promedio.	6	1	7	3.76	1.974	11
Confío en que puedo aprender los conceptos básicos que me enseñe en esta clase.	6	1	7	6.67	.896	12
Si puedo, quiero obtener mejores calificaciones en esta clase que la mayoría de mis compañeros.	6	1	7	5.00	2.106	13
Cuando presento un examen pienso en las consecuencias de fallar.	6	1	7	4.37	1.979	14
Confío en que puedo entender lo más complicado que me explique el profesor en este curso.	5	2	7	6.20	.972	15
En una clase como esta, prefiero materiales que despierten mi curiosidad, aunque sean difíciles de aprender.	6	1	7	6.06	1.295	16
Estoy muy interesado en el contenido de este curso.	2	5	7	6.79	.535	17
Si lo intento de verdad, comprenderé los contenidos del curso.	3	4	7	6.71	.640	18
Tengo sentimientos de inseguridad y ansiedad cuando presento un examen.	6	1	7	3.71	1.795	19

Confío en que puedo hacer un excelente trabajo en las tareas y exámenes de este curso.	3	4	7	6.29	.919	20
Espero hacerlo bien en esta clase.	2	5	7	6.51	.717	21
Lo más satisfactorio para mí es esta asignatura es tratar de entender el contenido tan a fondo como sea posible.	4	3	7	6.76	.647	22
Creo que me es útil aprender el contenido de esta clase.	6	1	7	6.67	.880	23
Cuando tenga la oportunidad en este curso, elegiré tareas o actividades que me permitan aprender cosas nuevas aunque no me garanticen buenas calificaciones.	2	5	7	6.64	.591	24
Si no entiendo el contenido del curso, es porque no me esfuerzo lo suficiente.	6	1	7	5.01	1.861	25
Me gusta el tema de este curso.	2	5	7	6.74	.557	26
Entender el tema principal de esta clase es muy importante para mí.	4	3	7	6.70	.688	27
Siento mi corazón latir fuertemente cuando presento en examen.	6	1	7	3.80	1.946	28
Estoy seguro que puedo dominar las habilidades que enseñan en esta clase.	2	5	7	6.24	.788	29

Quiero hacerlo bien en esta clase porque es importante para mí demostrar mi habilidad a mi familia, amigos, compañeros y empleadores.	6	1	7	3.93	2.241	30
Teniendo en cuenta la dificultad de este curso, el profesor y mis habilidades, pienso que lo haré bien es esta clase.	6	1	7	6.31	.925	31
Cuando estudio para esta clase, subrayo el material para ayudarme a organizar mis pensamientos.	6	1	7	5.70	1.921	32
Durante la clase, a menudo pierdo aspectos importantes porque estoy pensando en otras cosas.	6	1	7	3.91	1.939	33
Cuando estudio para este curso, a menudo intento explicar el material a un compañero de clase o a un amigo.	6	1	7	3.90	2.121	34
Por lo general estudio en un lugar donde pueda concentrarme en mi tarea.	6	1	7	6.40	1.027	35
Cuando estudio para este curso, me hago preguntas para ayudarme a enfocar mi lectura.	6	1	7	5.66	1.641	36
Muchas veces me siento tan perezoso o aburrido cuando estudio para esta clase que lo dejo antes de terminar lo que planeé hacer.	6	1	7	2.86	1.913	37

Con frecuencia me encuentro a mí mismo cuestionándome acerca de cosas que oigo o leo, para decidir si son convincentes.	6	1	7	4.26	1.983	38
Cuando estudio para esta clase, me repito el contenido a mí mismo una y otra vez.	6	1	7	4.86	1.763	39
Incluso si tengo problemas para aprender el contenido de esta clase, trato de hacer el trabajo por mí mismo, sin ayuda de nadie.	6	1	7	5.59	1.592	40
Cuando estoy haciendo una lectura, y me "pierdo" al leer vuelvo para atrás e intento aclararlo.	4	3	7	6.59	.789	41
Cuando estudio para este curso, reviso las lecturas y mis notas de clase y trato de encontrar las ideas más importantes.	6	1	7	6.49	.944	42
Hago buen uso de mis tiempos de estudio para este curso.	5	2	7	5.77	1.436	43
Si las lecturas del curso son difíciles de entender, cambio mi manera de leerlos.	6	1	7	5.36	1.651	44
Intento trabajar con compañeros de mi grupo de clase para terminar las tareas del curso.	6	1	7	3.41	2.337	45
Al estudiar para este curso, leo mis notas de clase y los textos una y otra vez.	6	1	7	5.60	1.398	46

Cuando se expone en clase o en una lectura, una teoría, una interpretación o una conclusión, trato de decidir si hay buena evidencia que le sustente.	6	1	7	5.66	1.559	47
Trabajo fuerte para hacerlo bien en esta clase aunque no me guste lo que estoy haciendo en ese momento.	6	1	7	4.86	1.867	48
Hago esquemas, diagramas y tablas para ayudarme a organizar el material del curso.	6	1	7	5.41	1.877	49
Al estudiar para este curso, suelo dejar un tiempo para discutir los contenidos con otros compañeros.	6	1	7	3.50	2.205	50
El contenido del curso lo considero como un punto de partida y, a partir de ahí, trato de desarrollar mis propias ideas sobre él.	6	1	7	5.17	1.551	51
Me resulta difícil seguir un horario de estudio.	6	1	7	4.20	2.103	52
Cuando estudio para esta clase, reúno información de diferentes fuentes, como conferencias, lecturas y discusiones.	6	1	7	4.57	1.990	53
Antes de estudiar un material nuevo para el curso, lo leo de manera rápida para ver cómo está organizado.	6	1	7	4.83	2.029	54

Mientras estudio para esta clase, me hago preguntas para asegurarme que entiendo el material que he leído.	6	1	7	4.97	1.873	55
Trato de cambiar mi manera de estudiar para encajar mejor con la asignatura y la manera de enseñarla del profesor.	6	1	7	4.11	2.089	56
Muchas veces me doy cuenta que he estado leyendo para esta clase pero no sé de qué fue la lectura.	6	1	7	3.10	2.023	57
Pregunto al profesor para que me aclare los conceptos que no entiendo bien.	6	1	7	4.30	2.318	58
Memorizo palabras claves para recordarme conceptos importantes de esta clase.	6	1	7	5.46	1.750	59
Cuando lo que tengo que hacer para esta clase es difícil, o no lo hago o sólo estudio lo fácil.	6	1	7	2.79	2.006	60
Cuando estudio un material, intento pensar en lo que tengo que aprender de él, antes de ponerme a leerlo.	6	1	7	4.47	1.998	61
Trato de relacionar las ideas de esta asignatura con las de otros cursos cuando es posible.	6	1	7	5.60	1.781	62
Cuando estudio para este curso, reviso mis notas de clase y subrayo los conceptos importantes.	6	1	7	6.06	1.483	63

Cuando leo para esta clase, trato de relacionar el contenido con lo que sé.	6	1	7	6.33	1.139	64
Tengo un lugar específico para estudiar.	6	1	7	6.10	1.456	65
Intento relacionar lo que aprendo en este curso con mis propias ideas.	6	1	7	6.07	1.365	66
Cuando estudio para esta clase, hago breves resúmenes de las ideas principales de las lecturas y de mis notas de clase.	6	1	7	5.74	1.708	67
Cuando no puedo entender algún contenido del curso, le pido ayuda a un compañero de clase.	6	1	7	3.70	2.361	68
Trato de entender el contenido de esta clase relacionando mis lecturas y los conceptos de las conferencias.	4	3	7	6.13	1.062	69
Me aseguro de estar al día con las lecturas y trabajos de este curso.	6	1	7	5.29	1.770	70
Cuando escucho o leo algo de esta asignatura, pienso en alternativas posibles.	6	1	7	5.37	1.496	71
Elaboro listas de cosas importantes para esta asignatura y las memorizo.	6	1	7	5.10	1.950	72
Asisto con regularidad a esta clase.	6	1	7	5.70	1.772	73
Incluso cuando los materiales de la clase son aburridos o poco interesantes, sigo trabajando hasta terminarlos.	6	1	7	5.87	1.512	74

Trato de identificar a los compañeros de clase a los que podría pedir ayuda si me hiciera falta.	6	1	7	3.56	2.387	75
Cuando estudio para este curso trato de identificar que conceptos no entiendo bien.	6	1	7	5.77	1.476	76
A menudo encuentro que no le dedico mucho tiempo a este curso a causa de otras actividades.	6	1	7	4.39	2.066	77
Cuando estudio para esta clase, establezco mis propias metas para dirigir mis actividades en cada período de estudio.	6	1	7	5.81	1.397	78
Si tomo notas de clase confusas, me aseguro de organizarlas más tarde.	6	1	7	5.27	1.825	79
Pocas veces encuentro tiempo para revisar mis notas o lecturas antes de un examen.	6	1	7	3.69	2.116	80
Trato de aplicar las ideas de las lecturas del curso en otras actividades como conferencias y discusiones.	6	1	7	5.80	1.603	81

Estadística descriptiva general

ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA

VARIABLES CUALITATIVAS

Frequency Table

GÉNERO

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	FEMENINO	60	85.7	85.7	85.7
	MASCULINO	10	14.3	14.3	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

PAÍS

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	MEXICO	11	15.7	15.7	15.7
	ARGENTINA	20	28.6	28.6	44.3
	PERU	12	17.1	17.1	61.4
	ECUADOR	6	8.6	8.6	70.0
	ESPAÑA	2	2.9	2.9	72.9
	URUGUAY	1	1.4	1.4	74.3
	PANAMÁ	1	1.4	1.4	75.7
	VENEZUELA	2	2.9	2.9	78.6
	NICARAGUA	2	2.9	2.9	81.4
	PARAGUAY	3	4.3	4.3	85.7
	GUATEMALA	4	5.7	5.7	91.4
	HONDURAS	1	1.4	1.4	92.9

BOLIVIA	2	2.9	2.9	95.7
COLOMBIA	1	1.4	1.4	97.1
BRASIL	1	1.4	1.4	98.6
REPUBLICA DOMINICANA	1	1.4	1.4	100.0
Total	70	100.0	100.0	

GRADO ACADÉMICO

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	LICENCIATURA	13	18.6	18.6	18.6
	ESPECIALIDAD	49	70.0	70.0	88.6
	MAESTRÍA	7	10.0	10.0	98.6
	DOCTORADO	1	1.4	1.4	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

AÑO DE OBTENCIÓN DEL GRADO ACADÉMICO

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1983	1	1.4	1.4	1.4
	1984	1	1.4	1.4	2.9
	1985	1	1.4	1.4	4.3
	1989	1	1.4	1.4	5.7
	1990	1	1.4	1.4	7.1
	1991	3	4.3	4.3	11.4
	1993	1	1.4	1.4	12.9
	1994	1	1.4	1.4	14.3
	1997	1	1.4	1.4	15.7
	1998	1	1.4	1.4	17.1
	2000	2	2.9	2.9	20.0
	2001	3	4.3	4.3	24.3
	2003	2	2.9	2.9	27.1
	2004	3	4.3	4.3	31.4
	2005	3	4.3	4.3	35.7

2006	1	1.4	1.4	37.1
2007	1	1.4	1.4	38.6
2008	2	2.9	2.9	41.4
2009	2	2.9	2.9	44.3
2010	4	5.7	5.7	50.0
2011	1	1.4	1.4	51.4
2012	1	1.4	1.4	52.9
2013	2	2.9	2.9	55.7
2014	2	2.9	2.9	58.6
2015	3	4.3	4.3	62.9
2016	3	4.3	4.3	67.1
2017	6	8.6	8.6	75.7
2018	3	4.3	4.3	80.0
2019	3	4.3	4.3	84.3
2020	4	5.7	5.7	90.0
2021	6	8.6	8.6	98.6
2921	1	1.4	1.4	100.0
Total	70	100.0	100.0	

¿ACTUALMENTE ESTUDIA OTRO CURSO O ESPECIALIDAD?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NO	54	77.1	77.1	77.1
	SÍ	16	22.9	22.9	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

¿ACTUALMENTE EJERCE LA DOCENCIA?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NO	50	71.4	71.4	71.4
	SÍ	20	28.6	28.6	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

En una clase como esta, prefiero que el material de la asignatura sea realmente desafiante para que pueda aprender cosas nuevas.

ÍTEM 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1	1.4	1.4	1.4
	3	1	1.4	1.4	2.9
	4	8	11.4	11.4	14.3
	5	6	8.6	8.6	22.9
	6	23	32.9	32.9	55.7
	7	31	44.3	44.3	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Si estudio de manera apropiada, podré aprender el contenido de este curso.

ÍTEM 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4	2	2.9	2.9	2.9
	5	3	4.3	4.3	7.1
	6	10	14.3	14.3	21.4
	7	55	78.6	78.6	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Cuando presento un examen, pienso en lo mal que lo estoy haciendo comparado con mis compañeros.

ÍTEM 3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	35	50.0	50.0	50.0
	2	10	14.3	14.3	64.3
	3	3	4.3	4.3	68.6
	4	11	15.7	15.7	84.3
	5	5	7.1	7.1	91.4
	6	5	7.1	7.1	98.6
	7	1	1.4	1.4	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Pienso que podré utilizar lo que aprenda en esta clase, en otras asignaturas.

ÍTEM 4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	2.9	2.9	2.9
	5	2	2.9	2.9	5.7
	6	11	15.7	15.7	21.4
	7	55	78.6	78.6	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Creo que obtendré una excelente calificación en esta clase.

ÍTEM 5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	1	1.4	1.4	1.4
	4	4	5.7	5.7	7.1
	5	17	24.3	24.3	31.4
	6	23	32.9	32.9	64.3
	7	25	35.7	35.7	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Tengo la certeza de que puedo entender el contenido más difícil presentado en las lecturas de este curso.

ÍTEM 6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	1.4	1.4	1.4
	4	4	5.7	5.7	7.1
	5	15	21.4	21.4	28.6
	6	24	34.3	34.3	62.9
	7	26	37.1	37.1	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Obtener una buena calificación en esta clase es la cosa más satisfactoria para mí en este momento.

ÍTEM 7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	4.3	4.3	4.3
	2	1	1.4	1.4	5.7
	3	3	4.3	4.3	10.0
	4	11	15.7	15.7	25.7
	5	20	28.6	28.6	54.3
	6	13	18.6	18.6	72.9
	7	19	27.1	27.1	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Mientras presento un examen, pienso en las preguntas que he dejado sin contestar.

ÍTEM 8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	10	14.3	14.3	14.3
	2	6	8.6	8.6	22.9
	3	7	10.0	10.0	32.9
	4	7	10.0	10.0	42.9
	5	16	22.9	22.9	65.7
	6	9	12.9	12.9	78.6
	7	15	21.4	21.4	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Es culpa mía si no aprendo el contenido de este curso.

ÍTEM 9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	2	2.9	2.9	2.9
	3	3	4.3	4.3	7.1
	4	11	15.7	15.7	22.9
	5	15	21.4	21.4	44.3
	6	17	24.3	24.3	68.6
	7	22	31.4	31.4	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Es importante para mí aprender el contenido de esta clase.

ÍTEM 10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	1	1.4	1.4	1.4
	4	1	1.4	1.4	2.9
	5	3	4.3	4.3	7.1
	6	8	11.4	11.4	18.6
	7	57	81.4	81.4	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Mi principal preocupación en esta clase es obtener una buena calificación para mejorar mi promedio.

ÍTEM 11

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	17	24.3	24.3	24.3
	2	5	7.1	7.1	31.4
	3	5	7.1	7.1	38.6
	4	12	17.1	17.1	55.7
	5	18	25.7	25.7	81.4
	6	8	11.4	11.4	92.9
	7	5	7.1	7.1	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Confío en que puedo aprender los conceptos básicos que me enseñe en esta clase.

ÍTEM 12

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	1.4	1.4	1.4
	4	1	1.4	1.4	2.9
	5	2	2.9	2.9	5.7
	6	10	14.3	14.3	20.0
	7	56	80.0	80.0	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Si puedo, quiero obtener mejores calificaciones en esta clase que la mayoría de mis compañeros.

ÍTEM 13

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	10	14.3	14.3	14.3
	2	2	2.9	2.9	17.1
	3	4	5.7	5.7	22.9
	4	6	8.6	8.6	31.4
	5	11	15.7	15.7	47.1
	6	14	20.0	20.0	67.1
	7	23	32.9	32.9	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Quando presento un examen pienso en las consecuencias de fallar.

ÍTEM 14

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	9	12.9	12.9	12.9
	2	8	11.4	11.4	24.3
	3	3	4.3	4.3	28.6
	4	12	17.1	17.1	45.7
	5	16	22.9	22.9	68.6
	6	10	14.3	14.3	82.9
	7	12	17.1	17.1	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Confío en que puedo entender lo más complicado que me explique el profesor en este curso.

ÍTEM 15

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1	1.4	1.4	1.4
	4	2	2.9	2.9	4.3
	5	11	15.7	15.7	20.0
	6	23	32.9	32.9	52.9
	7	33	47.1	47.1	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

En una clase como esta, prefiero materiales que despierten mi curiosidad, aunque sean difíciles de aprender.

ÍTEM 16

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	2.9	2.9	2.9
	3	1	1.4	1.4	4.3
	4	3	4.3	4.3	8.6

5	11	15.7	15.7	24.3
6	19	27.1	27.1	51.4
7	34	48.6	48.6	100.0
Total	70	100.0	100.0	

Estoy muy interesado en el contenido de este curso.

ÍTEM 17

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5	4	5.7	5.7	5.7
	6	7	10.0	10.0	15.7
	7	59	84.3	84.3	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Si lo intento de verdad, comprenderé los contenidos del curso.

ÍTEM 18

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4	1	1.4	1.4	1.4
	5	4	5.7	5.7	7.1
	6	9	12.9	12.9	20.0
	7	56	80.0	80.0	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Tengo sentimientos de inseguridad y ansiedad cuando presento un examen.

ÍTEM 19

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	8	11.4	11.4	11.4
	2	15	21.4	21.4	32.9
	3	9	12.9	12.9	45.7
	4	13	18.6	18.6	64.3
	5	11	15.7	15.7	80.0
	6	10	14.3	14.3	94.3
	7	4	5.7	5.7	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Confío en que puedo hacer un excelente trabajo en las tareas y exámenes de este curso.

ÍTEM 20

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4	4	5.7	5.7	5.7
	5	10	14.3	14.3	20.0
	6	18	25.7	25.7	45.7
	7	38	54.3	54.3	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Espero hacerlo bien en esta clase.

ÍTEM 21

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5	9	12.9	12.9	12.9
	6	16	22.9	22.9	35.7
	7	45	64.3	64.3	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Lo más satisfactorio para mí es esta asignatura es tratar de entender el contenido tan a fondo como sea posible.

ÍTEM 22

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	1	1.4	1.4	1.4
	5	2	2.9	2.9	4.3
	6	9	12.9	12.9	17.1
	7	58	82.9	82.9	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Creo que me es útil aprender el contenido de esta clase.

ÍTEM 23

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	1.4	1.4	1.4
	5	4	5.7	5.7	7.1
	6	9	12.9	12.9	20.0
	7	56	80.0	80.0	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Cuando tenga la oportunidad en este curso, elegiré tareas o actividades que me permitan aprender cosas nuevas aunque no me garanticen buenas calificaciones.

ÍTEM 24

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5	4	5.7	5.7	5.7
	6	17	24.3	24.3	30.0
	7	49	70.0	70.0	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Si no entiendo el contenido del curso, es porque no me esfuerzo lo suficiente.

ÍTEM 25

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	6	8.6	8.6	8.6
	2	3	4.3	4.3	12.9
	3	4	5.7	5.7	18.6
	4	10	14.3	14.3	32.9
	5	14	20.0	20.0	52.9
	6	14	20.0	20.0	72.9
	7	19	27.1	27.1	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Me gusta el tema de este curso.

ÍTEM 26

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5	4	5.7	5.7	5.7
	6	10	14.3	14.3	20.0
	7	56	80.0	80.0	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Entender el tema principal de esta clase es muy importante para mí.

ÍTEM 27

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	1	1.4	1.4	1.4
	5	3	4.3	4.3	5.7
	6	11	15.7	15.7	21.4
	7	55	78.6	78.6	100.0

Total	70	100.0	100.0
-------	----	-------	-------

Siento mi corazón latir fuertemente cuando presento en examen.

ÍTEM 28

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	12	17.1	17.1	17.1
2	11	15.7	15.7	32.9
3	5	7.1	7.1	40.0
4	15	21.4	21.4	61.4
5	12	17.1	17.1	78.6
6	8	11.4	11.4	90.0
7	7	10.0	10.0	100.0
Total	70	100.0	100.0	

Estoy seguro que puedo dominar las habilidades que enseñan en esta clase.

ÍTEM 29

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 5	15	21.4	21.4	21.4
6	23	32.9	32.9	54.3
7	32	45.7	45.7	100.0
Total	70	100.0	100.0	

Quiero hacerlo bien en esta clase porque es importante para mí demostrar mi habilidad a mi familia, amigos, compañeros y empleadores.

ÍTEM 30

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	17	24.3	24.3	24.3

2	10	14.3	14.3	38.6
3	2	2.9	2.9	41.4
4	5	7.1	7.1	48.6
5	14	20.0	20.0	68.6
6	12	17.1	17.1	85.7
7	10	14.3	14.3	100.0
Total	70	100.0	100.0	

Teniendo en cuenta la dificultad de este curso, el profesor y mis habilidades, pienso que lo haré bien es esta clase.

ÍTEM 31

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	1.4	1.4	1.4
5	7	10.0	10.0	11.4
6	28	40.0	40.0	51.4
7	34	48.6	48.6	100.0
Total	70	100.0	100.0	

Cuando estudio para esta clase, subrayo el material para ayudarme a organizar mis pensamientos.

ÍTEM 32

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	7	10.0	10.0	10.0
2	1	1.4	1.4	11.4
3	1	1.4	1.4	12.9
4	4	5.7	5.7	18.6
5	8	11.4	11.4	30.0
6	12	17.1	17.1	47.1
7	37	52.9	52.9	100.0
Total	70	100.0	100.0	

Durante la clase, a menudo pierdo aspectos importantes porque estoy pensando en otras cosas.

ÍTEM 33

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	15	21.4	21.4	21.4
	2	5	7.1	7.1	28.6
	3	4	5.7	5.7	34.3
	4	14	20.0	20.0	54.3
	5	14	20.0	20.0	74.3
	6	15	21.4	21.4	95.7
	7	3	4.3	4.3	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Cuando estudio para este curso, a menudo intento explicar el material a un compañero de clase o a un amigo.

ÍTEM 34

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	16	22.9	22.9	22.9
	2	7	10.0	10.0	32.9
	3	4	5.7	5.7	38.6
	4	12	17.1	17.1	55.7
	5	13	18.6	18.6	74.3
	6	8	11.4	11.4	85.7
	7	10	14.3	14.3	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Por lo general estudio en un lugar donde pueda concentrarme en mi tarea.

ÍTEM 35

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	1.4	1.4	1.4

4	1	1.4	1.4	2.9
5	10	14.3	14.3	17.1
6	13	18.6	18.6	35.7
7	45	64.3	64.3	100.0
Total	70	100.0	100.0	

Quando estudio para este curso, me hago preguntas para ayudarme a enfocar mi lectura.

ÍTEM 36

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	2.9	2.9	2.9
	2	3	4.3	4.3	7.1
	3	5	7.1	7.1	14.3
	4	3	4.3	4.3	18.6
	5	10	14.3	14.3	32.9
	6	18	25.7	25.7	58.6
	7	29	41.4	41.4	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Muchas veces me siento tan perezoso o aburrido cuando estudio para esta clase que lo dejo antes de terminar lo que planeé hacer.

ÍTEM 37

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	25	35.7	35.7	35.7
	2	13	18.6	18.6	54.3
	3	7	10.0	10.0	64.3
	4	10	14.3	14.3	78.6
	5	5	7.1	7.1	85.7
	6	7	10.0	10.0	95.7
	7	3	4.3	4.3	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Con frecuencia me encuentro a mí mismo cuestionándome acerca de cosas que oigo o leo, para decidir si son convincentes.

ÍTEM 38

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	11	15.7	15.7	15.7
	2	6	8.6	8.6	24.3
	3	5	7.1	7.1	31.4
	4	10	14.3	14.3	45.7
	5	18	25.7	25.7	71.4
	6	10	14.3	14.3	85.7
	7	10	14.3	14.3	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Cuando estudio para esta clase, me repito el contenido a mí mismo una y otra vez.

ÍTEM 39

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	5.7	5.7	5.7
	2	5	7.1	7.1	12.9
	3	4	5.7	5.7	18.6
	4	15	21.4	21.4	40.0
	5	14	20.0	20.0	60.0
	6	12	17.1	17.1	77.1
	7	16	22.9	22.9	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Incluso si tengo problemas para aprender el contenido de esta clase, trato de hacer el trabajo por mí mismo, sin ayuda de nadie.

ÍTEM 40

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	1.4	1.4	1.4
	2	3	4.3	4.3	5.7
	3	3	4.3	4.3	10.0
	4	12	17.1	17.1	27.1

5	9	12.9	12.9	40.0
6	12	17.1	17.1	57.1
7	30	42.9	42.9	100.0
Total	70	100.0	100.0	

Quando estoy haciendo una lectura, y me "pierdo" al leer vuelvo para atrás e intento aclararlo. ÍTEM 41

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	1	1.4	1.4	1.4
	5	7	10.0	10.0	11.4
	6	11	15.7	15.7	27.1
	7	51	72.9	72.9	100.0
Total		70	100.0	100.0	

Quando estudio para este curso, reviso las lecturas y mis notas de clase y trato de encontrar las ideas más importantes. ÍTEM 42

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	1.4	1.4	1.4
	5	7	10.0	10.0	11.4
	6	16	22.9	22.9	34.3
	7	46	65.7	65.7	100.0
Total		70	100.0	100.0	

Hago buen uso de mis tiempos de estudio para este curso.

ÍTEM 43

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	3	4.3	4.3	4.3
	3	4	5.7	5.7	10.0
	4	5	7.1	7.1	17.1
	5	12	17.1	17.1	34.3
	6	16	22.9	22.9	57.1
	7	30	42.9	42.9	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Si las lecturas del curso son difíciles de entender, cambio mi manera de leerlos.

ÍTEM 44

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	5.7	5.7	5.7
	2	2	2.9	2.9	8.6
	3	2	2.9	2.9	11.4
	4	8	11.4	11.4	22.9
	5	15	21.4	21.4	44.3
	6	19	27.1	27.1	71.4
	7	20	28.6	28.6	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Intento trabajar con compañeros de mi grupo de clase para terminar las tareas del curso.

ÍTEM 45

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	26	37.1	37.1	37.1
	2	8	11.4	11.4	48.6
	3	2	2.9	2.9	51.4
	4	8	11.4	11.4	62.9
	5	7	10.0	10.0	72.9

6	9	12.9	12.9	85.7
7	10	14.3	14.3	100.0
Total	70	100.0	100.0	

Al estudiar para este curso, leo mis notas de clase y los textos una y otra vez.

ÍTEM 46

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	1.4	1.4	1.4
2	1	1.4	1.4	2.9
3	3	4.3	4.3	7.1
4	10	14.3	14.3	21.4
5	14	20.0	20.0	41.4
6	17	24.3	24.3	65.7
7	24	34.3	34.3	100.0
Total	70	100.0	100.0	

Quando se expone en clase o en una lectura, una teoría, una interpretación o una conclusión, trato de decidir si hay buena evidencia que le sustente.

ÍTEM 47

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	3	4.3	4.3	4.3
2	2	2.9	2.9	7.1
3	2	2.9	2.9	10.0
4	5	7.1	7.1	17.1
5	8	11.4	11.4	28.6
6	27	38.6	38.6	67.1
7	23	32.9	32.9	100.0
Total	70	100.0	100.0	

Trabajo fuerte para hacerlo bien en esta clase aunque no me guste lo que estoy haciendo en ese momento.

ÍTEM 48

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	6	8.6	8.6	8.6
	2	6	8.6	8.6	17.1
	3	3	4.3	4.3	21.4
	4	7	10.0	10.0	31.4
	5	17	24.3	24.3	55.7
	6	17	24.3	24.3	80.0
	7	14	20.0	20.0	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Hago esquemas, diagramas y tablas para ayudarme a organizar el material del curso.

ÍTEM 49

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	5.7	5.7	5.7
	2	5	7.1	7.1	12.9
	3	2	2.9	2.9	15.7
	4	8	11.4	11.4	27.1
	5	8	11.4	11.4	38.6
	6	14	20.0	20.0	58.6
	7	29	41.4	41.4	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Al estudiar para este curso, suelo dejar un tiempo para discutir los contenidos con otros compañeros.

ÍTEM 50

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	22	31.4	31.4	31.4
	2	9	12.9	12.9	44.3
	3	3	4.3	4.3	48.6
	4	9	12.9	12.9	61.4
	5	9	12.9	12.9	74.3
	6	11	15.7	15.7	90.0
	7	7	10.0	10.0	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

El contenido del curso lo considero como un punto de partida y, a partir de ahí, trato de desarrollar mis propias ideas sobre él.

ÍTEM 51

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	1.4	1.4	1.4
	2	3	4.3	4.3	5.7
	3	5	7.1	7.1	12.9
	4	15	21.4	21.4	34.3
	5	16	22.9	22.9	57.1
	6	10	14.3	14.3	71.4
	7	20	28.6	28.6	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Me resulta difícil seguir un horario de estudio.

ÍTEM 52

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	12	17.1	17.1	17.1
	2	7	10.0	10.0	27.1
	3	6	8.6	8.6	35.7
	4	11	15.7	15.7	51.4
	5	10	14.3	14.3	65.7
	6	12	17.1	17.1	82.9
	7	12	17.1	17.1	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Quando estudio para esta clase, reúno información de diferentes fuentes, como conferencias, lecturas y discusiones.

ÍTEM 53

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	8	11.4	11.4	11.4
	2	5	7.1	7.1	18.6
	3	7	10.0	10.0	28.6
	4	11	15.7	15.7	44.3
	5	13	18.6	18.6	62.9
	6	10	14.3	14.3	77.1
	7	16	22.9	22.9	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Antes de estudiar un material nuevo para el curso, lo leo de manera rápida para ver cómo está organizado.

ÍTEM 54

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	8	11.4	11.4	11.4
	2	4	5.7	5.7	17.1
	3	5	7.1	7.1	24.3
	4	10	14.3	14.3	38.6
	5	11	15.7	15.7	54.3
	6	12	17.1	17.1	71.4
	7	20	28.6	28.6	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Mientras estudio para esta clase, me hago preguntas para asegurarme que entiendo el material que he leído.

ÍTEM 55

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	5	7.1	7.1	7.1
	2	5	7.1	7.1	14.3
	3	3	4.3	4.3	18.6
	4	13	18.6	18.6	37.1
	5	12	17.1	17.1	54.3
	6	12	17.1	17.1	71.4
	7	20	28.6	28.6	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Trato de cambiar mi manera de estudiar para encajar mejor con la asignatura y la manera de enseñarla del profesor.

ÍTEM 56

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	13	18.6	18.6	18.6
	2	8	11.4	11.4	30.0
	3	4	5.7	5.7	35.7
	4	10	14.3	14.3	50.0
	5	12	17.1	17.1	67.1
	6	14	20.0	20.0	87.1
	7	9	12.9	12.9	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Muchas veces me doy cuenta que he estado leyendo para esta clase pero no sé de qué fue la lectura.

ÍTEM 57

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	24	34.3	34.3	34.3
	2	8	11.4	11.4	45.7
	3	11	15.7	15.7	61.4
	4	8	11.4	11.4	72.9
	5	7	10.0	10.0	82.9
	6	7	10.0	10.0	92.9
	7	5	7.1	7.1	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Pregunto al profesor para que me aclare los conceptos que no entiendo bien.

ÍTEM 58

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	13	18.6	18.6	18.6
	2	10	14.3	14.3	32.9
	3	4	5.7	5.7	38.6
	4	7	10.0	10.0	48.6
	5	6	8.6	8.6	57.1
	6	12	17.1	17.1	74.3
	7	18	25.7	25.7	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Memorizo palabras claves para recordarme conceptos importantes de esta clase.

ÍTEM 59

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	5.7	5.7	5.7
	2	2	2.9	2.9	8.6
	3	3	4.3	4.3	12.9
	4	9	12.9	12.9	25.7
	5	10	14.3	14.3	40.0
	6	15	21.4	21.4	61.4
	7	27	38.6	38.6	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Cuando lo que tengo que hacer para esta clase es difícil, o no lo hago o sólo estudio lo fácil.

ÍTEM 60

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	28	40.0	40.0	40.0
	2	13	18.6	18.6	58.6
	3	4	5.7	5.7	64.3

4	12	17.1	17.1	81.4
5	3	4.3	4.3	85.7
6	4	5.7	5.7	91.4
7	6	8.6	8.6	100.0
Total	70	100.0	100.0	

Cuando estudio un material, intento pensar en lo que tengo que aprender de él, antes de ponerme a leerlo.

ÍTEM 61

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	8	11.4	11.4	11.4
2	8	11.4	11.4	22.9
3	3	4.3	4.3	27.1
4	14	20.0	20.0	47.1
5	13	18.6	18.6	65.7
6	9	12.9	12.9	78.6
7	15	21.4	21.4	100.0
Total	70	100.0	100.0	

Trato de relacionar las ideas de esta asignatura con las de otros cursos cuando es posible.

ÍTEM 62

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	6	8.6	8.6	8.6
3	2	2.9	2.9	11.4
4	5	7.1	7.1	18.6
5	12	17.1	17.1	35.7
6	15	21.4	21.4	57.1
7	30	42.9	42.9	100.0
Total	70	100.0	100.0	

Quando estudio para este curso, reviso mis notas de clase y subrayo los conceptos importantes.

ÍTEM 63

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	1.4	1.4	1.4
	2	3	4.3	4.3	5.7
	3	1	1.4	1.4	7.1
	4	5	7.1	7.1	14.3
	5	8	11.4	11.4	25.7
	6	10	14.3	14.3	40.0
	7	42	60.0	60.0	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Quando leo para esta clase, trato de relacionar el contenido con lo sé.

ÍTEM 64

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	1.4	1.4	1.4
	4	5	7.1	7.1	8.6
	5	7	10.0	10.0	18.6
	6	12	17.1	17.1	35.7
	7	45	64.3	64.3	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Tengo un lugar específico para estudiar.

ÍTEM 65

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	2.9	2.9	2.9
	2	1	1.4	1.4	4.3
	3	2	2.9	2.9	7.1
	4	5	7.1	7.1	14.3
	5	3	4.3	4.3	18.6

6	17	24.3	24.3	42.9
7	40	57.1	57.1	100.0
Total	70	100.0	100.0	

Intento relacionar lo que aprendo en este curso con mis propias ideas.

ÍTEM 66

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	2	2.9	2.9	2.9
2	1	1.4	1.4	4.3
3	1	1.4	1.4	5.7
4	2	2.9	2.9	8.6
5	10	14.3	14.3	22.9
6	18	25.7	25.7	48.6
7	36	51.4	51.4	100.0
Total	70	100.0	100.0	

Cuando estudio para esta clase, hago breves resúmenes de las ideas principales de las lecturas y de mis notas de clase.

ÍTEM 67

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	4	5.7	5.7	5.7
2	2	2.9	2.9	8.6
3	2	2.9	2.9	11.4
4	4	5.7	5.7	17.1
5	8	11.4	11.4	28.6
6	18	25.7	25.7	54.3
7	32	45.7	45.7	100.0
Total	70	100.0	100.0	

Cuando no puedo entender algún contenido del curso, le pido ayuda a un compañero de clase.

ÍTEM 68

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	22	31.4	31.4	31.4
	2	8	11.4	11.4	42.9
	3	5	7.1	7.1	50.0
	4	2	2.9	2.9	52.9
	5	12	17.1	17.1	70.0
	6	9	12.9	12.9	82.9
	7	12	17.1	17.1	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Trato de entender el contenido de esta clase relacionando mis lecturas y los conceptos de las conferencias.

ÍTEM 69

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	1	1.4	1.4	1.4
	4	6	8.6	8.6	10.0
	5	11	15.7	15.7	25.7
	6	17	24.3	24.3	50.0
	7	35	50.0	50.0	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Me aseguro de estar al día con las lecturas y trabajos de este curso.

ÍTEM 70

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	4.3	4.3	4.3
	2	3	4.3	4.3	8.6
	3	6	8.6	8.6	17.1
	4	10	14.3	14.3	31.4
	5	10	14.3	14.3	45.7

6	13	18.6	18.6	64.3
7	25	35.7	35.7	100.0
Total	70	100.0	100.0	

Cuando escucho o leo algo de esta asignatura, pienso en alternativas posibles.

ÍTEM 71

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	2	2.9	2.9	2.9
2	2	2.9	2.9	5.7
3	3	4.3	4.3	10.0
4	8	11.4	11.4	21.4
5	21	30.0	30.0	51.4
6	14	20.0	20.0	71.4
7	20	28.6	28.6	100.0
Total	70	100.0	100.0	

Elaboro listas de cosas importantes para esta asignatura y las memorizo.

ÍTEM 72

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	7	10.0	10.0	10.0
2	2	2.9	2.9	12.9
3	4	5.7	5.7	18.6
4	10	14.3	14.3	32.9
5	12	17.1	17.1	50.0
6	11	15.7	15.7	65.7
7	24	34.3	34.3	100.0
Total	70	100.0	100.0	

Asisto con regularidad a esta clase.

ÍTEM 73

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	4.3	4.3	4.3
	2	3	4.3	4.3	8.6
	3	3	4.3	4.3	12.9
	4	6	8.6	8.6	21.4
	5	11	15.7	15.7	37.1
	6	6	8.6	8.6	45.7
	7	38	54.3	54.3	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Incluso cuando los materiales de la clase son aburridos o poco interesantes, sigo trabajando hasta terminarlos.

ÍTEM 74

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	1.4	1.4	1.4
	2	3	4.3	4.3	5.7
	3	3	4.3	4.3	10.0
	4	4	5.7	5.7	15.7
	5	9	12.9	12.9	28.6
	6	16	22.9	22.9	51.4
	7	34	48.6	48.6	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Trato de identificar a los compañeros de clase a los que podría pedir ayuda si me hiciera falta.

ÍTEM 75

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	26	37.1	37.1	37.1
	2	4	5.7	5.7	42.9
	3	7	10.0	10.0	52.9

4	4	5.7	5.7	58.6
5	7	10.0	10.0	68.6
6	11	15.7	15.7	84.3
7	11	15.7	15.7	100.0
Total	70	100.0	100.0	

Quando estudio para este curso trato de identificar que conceptos no entiendo bien.

ÍTEM 76

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	2	2.9	2.9	2.9
2	3	4.3	4.3	7.1
4	3	4.3	4.3	11.4
5	16	22.9	22.9	34.3
6	18	25.7	25.7	60.0
7	28	40.0	40.0	100.0
Total	70	100.0	100.0	

A menudo encuentro que no le dedico mucho tiempo a este curso a causa de otras actividades.

ÍTEM 77

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	12	17.1	17.1	17.1
2	3	4.3	4.3	21.4
3	5	7.1	7.1	28.6
4	15	21.4	21.4	50.0
5	10	14.3	14.3	64.3
6	11	15.7	15.7	80.0
7	14	20.0	20.0	100.0
Total	70	100.0	100.0	

Cuando estudio para esta clase, establezco mis propias metas para dirigir mis actividades en cada período de estudio.

ÍTEM 78

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	1.4	1.4	1.4
	2	1	1.4	1.4	2.9
	3	2	2.9	2.9	5.7
	4	9	12.9	12.9	18.6
	5	11	15.7	15.7	34.3
	6	15	21.4	21.4	55.7
	7	31	44.3	44.3	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Si tomo notas de clase confusas, me aseguro de organizarlas más tarde.

ÍTEM 79

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	5.7	5.7	5.7
	2	3	4.3	4.3	10.0
	3	6	8.6	8.6	18.6
	4	8	11.4	11.4	30.0
	5	9	12.9	12.9	42.9
	6	16	22.9	22.9	65.7
	7	24	34.3	34.3	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Pocas veces encuentro tiempo para revisar mis notas o lecturas antes de un examen.

ÍTEM 80

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	18	25.7	25.7	25.7
	2	7	10.0	10.0	35.7
	3	7	10.0	10.0	45.7
	4	11	15.7	15.7	61.4
	5	8	11.4	11.4	72.9
	6	12	17.1	17.1	90.0
	7	7	10.0	10.0	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Trato de aplicar las ideas de las lecturas del curso en otras actividades como conferencias y discusiones.

ÍTEM 81

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	5.7	5.7	5.7
	2	1	1.4	1.4	7.1
	4	6	8.6	8.6	15.7
	5	9	12.9	12.9	28.6
	6	19	27.1	27.1	55.7
	7	31	44.3	44.3	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

[DataSet1] E:\TESIS\BASE DE DATOS
2.sav

Descriptive Statistics

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
EDAD	70	44	27	71	45.30	11.038
Valid N (listwise)	70					