INDAGACIONES SOBRE EL ROL Y LAS EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES, EN LA FORMACIÓN EN PROGRAMAS DE ADMINISTRACIÓN EN COLOMBIA

RESUMEN

Existen diferentes factores que influyen en el rendimiento de los estudiantes: su entorno sociodemográfico, antecedentes educativos y su interacción estudiante-profesor y estudiante-programa de estudio (Celis, Jiménez, & Jaramillo, 2013; Flórez-Romero, Arias-Velandia, & Moreno, 2011), que pueden ser comprendidos como elementos de la mediación pedagógica, o conjunto de acciones, materiales y recursos de la enseñanza para facilitar el aprendizaje formal. Dentro de esta noción, este trabajo indaga el rol y las experiencias en la formación de los estudiantes de los diferentes programas de administración ofrecidos en metodología presencial, virtual y a distancia en instituciones de educación superior colombianas, por medio de una encuesta en línea realizada a un conjunto autoseleccionado de dichos estudiantes. Los resultados muestran que los estudiantes indagados tienen padres con bajos niveles educativos y demoran más de cinco años entre salida de la educación media y el ingreso a la educación superior, especialmente en metodología virtual y a distancia; los estudiantes de metodologías no presenciales suelen presentar tiempos muy cortos de trabajo autónomo, probablemente debido a que el 80% de ellos trabajan; todos ellos usan videos como herramienta más usual para resolver dudas, y perciben en sus docentes el uso de estrategias de trabajo en grupo pero realizando evaluaciones individuales. La exigencia y lo aprendido en los cursos fueron los aspectos más relevantes para los estudiantes en todos los programas, a pesar de que los estudiantes de metodología virtual y distancia tradicional consideraron tener buena educación con menos frecuencia que los de presencial.

PALABRAS CLAVE: educación superior, administración, mediación pedagógica

INTRODUCCIÓN

Los programas Administración corresponden al núcleo básico de conocimiento con mayor cantidad de estudiantes Colombia, con aproximadamente 790243 estudiantes, correspondiente al 14% de la población en formación de pregrado en educación superior en 2016 (Colombia, SNIES, 2017), donde el 61% de estudiantes son del sector privado, el 70% estudia en metodología presencial, el 28% en distancia tradicional y aproximadamente el 2% en distancia virtual.

Existen factores que influyen en el rendimiento de los estudiantes como: su entorno sociodemográfico, antecedentes educativos y su interacción estudiante-profesor y estudiante-programa de estudio (Celis, Jiménez, & Jaramillo, 2013; Flórez-Romero, Arias-Velandia, & Moreno, 2011). Por lo tanto, la presente investigación busca recabar información del rol y las experiencias en la formación de los estudiantes de cuatro diferentes programas en el área de administración: Administración de empresas, Administración en salud ocupacional, Administración financiera y administración en mercadeo de diferentes instituciones de educación superior de Colombia.

MARCO TEÓRICO

Existen diferentes factores que se asocian entre la formación recibida y diferentes características del estudiante, las cuales escapan al control completo de del programa y de la institución de educación superior, entre ellas se incluyen características sociodemográficas, antecedentes educativos y el entorno sociocultural (Celis, Jiménez, & Jaramillo, 2013; Flórez-Romero, Arias-Velandia, & Moreno, 2011). Dentro de los factores Sociodemográficos asociados encontramos la edad, genero, y hechos como que el estudiante se encuentre trabajando, la cantidad de horas de trabajo semanal, la experiencia de dicho trabajo en el programa que cursa (Colombia, ICFES, 2013). Los factores relacionados con el programa de formación podemos encontrar la metodología (presencia, distancia o virtual), los tiempo de dedicación semanal al trabajo dirigido por el docente y el trabajo autónomo del estudiante (Onrubia, 2005), así como herramientas utilizadas para la interacción estudiante-tutor y las utilizadas en el aprendizaje (Moreno B., 1998), igualmente es necesario entender la percepción general sobre su modalidad de estudio, su desempeño en ella y de la metodología de los profesores, (Onrubia, 2005) y su preparación desde la institución para la modalidad, su experiencia y manejo del estudio (Fernández & Sanjuán, 2013; Roig-Vila, Pais, & Mellado, 2015).

La mayor parte de investigaciones efectuadas al comparar entre modalidades y metodologías, no suele incluir factores que intervienen en la educación virtual (Arias-Velandía, 2015) y suelen usar medidas internas, pocas veces pruebas censales del logro de los estudiantes (Arias-Velandia, Hederich-Martínez, & Trujillo-Flórez, 2015; Carrol & Burke, 2010; Gibson, 2008). Este trabajo abarca la dimensión del aprendizaje de los estudiantes (Celis, Jiménez, & Jaramillo, 2013; Colombia ICFES, 2011; Flórez-Romero, Arias-Velandia, & Moreno, 2011), y características de los programas académicos que estos cursan en educación presencial, virtual y a distancia (Arum & Roska, 2011; Colombia, Observatorio Laboral – Ministerio de Educación Nacional, 2014; Molina, 2013; Montoya, 2013; Van-Bellegem & San Martín, 2013).

Para dar cuenta de las características de aspectos de la actividad de los docentes y los estudiantes en educación superior presencial, virtual y a distancia, se usan dos conceptos: el de ecosistema (Varón-Rondón & Moreno-Angarita, 2009), y el de mediaciones pedagógicas. El aula o espacio de

clases se puede entender como ecosistema, que, por analogía con los ecosistemas biológicos, se definen como espacios educativos con múltiples influencias, provenientes principalmente de características del campo de conocimiento a abordar, del estudiante y del docente (Varón-Rondón & Moreno-Angarita, 2009). Por otra parte, para que un ecosistema sea completo necesita de relaciones entre sus agentes y compontes, por lo cual el avance del conocimiento de los estudiantes en los espacios educativos se explica mediante el concepto de mediación pedagógica.

Se entiende la mediación pedagógica como el conjunto articulado de acciones, recursos y materiales para facilitar el aprendizaje desde la enseñanza (Carriego, 2000; Córica, 2012; Flórez-Romero, Arias-Velandia, & Moreno, 2011; Labarrere, 2008). La mediación pedagógica se refiere a las acciones planeadas para lograr que los contenidos se aprendan; esto incluye formatos, formas de expresión y de interacción que se pueden dar entre profesores y estudiantes con la finalidad de facilitar del aprendizaje (Fainholc, 2004).

Dentro de este contexto, las herramientas comunicativas y tecnológicas se conciben como facilitadores del trabajo con el conocimiento (Ardèvol, Estalella, & Domínguez, 2008; Chevallard, 1991; Landazábal, 2010). Otros factores se relacionan directamente con la relación entre profesor y estudiante, donde se ubican la metodología del programa (presencial, virtual y a distancia), así como algunas características del programa de estudios y oportunidades de aprendizaje que dan los programas a los estudiantes (Brownstein, Brownstein, & Gerlowski, 2008; Coma, Cordero, Abáigar, Peña, & Mateos, 2006; Gibson, 2008; Hederich-Martínez, Lanziano, & Rincón, 2013; Larson & Sung, 2009; McGovern, 2004; Schutte, 1997; Silvio, Rama, & Lago, 2004; Smith, Ferguson, & Caris, 2001; Tutty & Kleine, 2008). Dichas oportunidades pueden tener un efecto variable en relación con las siguientes características de los estudiantes (Celis, Jiménez, & Jaramillo, 2013; Flórez-Romero, Arias-Velandia, & Moreno, 2011; Onrubia, 2005).
Aspectos sociodemográficos

- Relación con la metodología: metodología, tiempo en ella y experiencia con otras modalidades
- Trabajo con el docente: instrucción / trabajo autónomo, comunicación con docentes, materiales, interacción con compañeros, resolución de dudas
- Evaluación: tipo según actores, formato para presentarla, evaluación a los docentes, exigencia que se percibe en el programa
- Retroalimentación: tendencia de retroalimentación observada en docentes, utilidad percibida en la retroalimentación
- Utilidad y sentido de lo que aprenden en el programa
- Preparación y desenvolvimiento en la metodología

Por lo tanto, este trabajo explora aspectos de los estudiantes y los docentes en programas de administración en instituciones de educación superior colombianas que se relacionan con la mediación pedagógica que se da en dichos programas, como parte del conjunto de acciones, recursos y materiales en la enseñanza que puede promover el aprendizaje en esta área.

METODOLOGÍA

Diseño y tipo de estudio

Este estudio es de tipo descriptivo, de diseño transversal (Hernández-Sampieri, R.; Fernández-Collado, L., Mendez Valencia, M.; Mendoza T., C., 2014).

Participantes

Se realiza una encuesta a un total de 677 estudiantes de programas de Administración de empresas, Administración en Salud Ocupacional, Administración financiera y Administración en mercadeo. De 4 instituciones universitarias: Corporación Universitaria Minuto de Dios, Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, Fundación Universitaria del Área Andina y Universidad Militar Nueva Granada. Los estudiantes corresponden a las tres metodologías de estudio que tiene Colombia, donde el 46% Corresponde a distancia tradicional, 32% presencial y 22 virtual

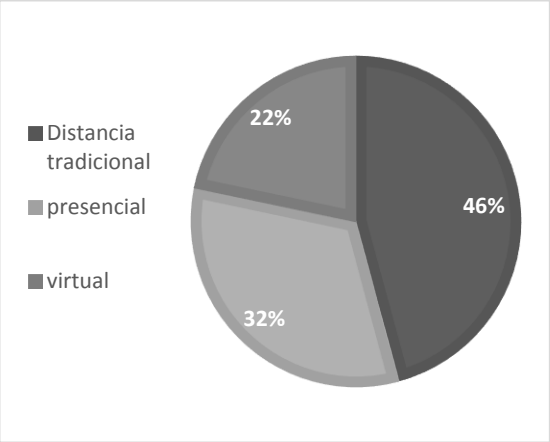


Figura 1. Porcentaje de encuestados según la metodología de estudio. Fuente: Elaboración Propia

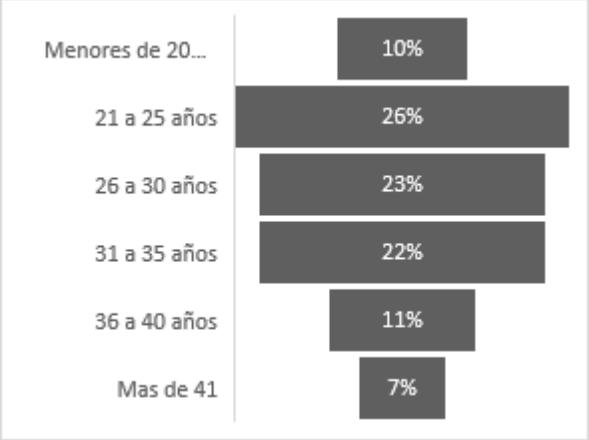


Figura 2. Edades de los estudiantes. Fuente: Elaboración Propia

La edad promedio de los estudiantes es de 29,2 años, donde se tiene que la mayor cantidad de estudiantes esta entre 21 y 25 años (Figura 2). En cuanto al género son mayoría las mujeres con un 64%. Al revisar las metodologías de estudio se encuentra que en distancia tradicional el 70% son mujeres, mientras que en presencial el 51% y el virtual 63%.
Los estudiantes son de 12 de los 32 departamentos del país, entre los que se encuentran Bogotá, Antioquia, Tolima y Cundinamarca.

Procedimientos de indagación y análisis

El cuestionario que se utilizó fue desarrollado a partir de una matriz de variables y actores, en la cual se indagaron factores asociados a los estudiantes y su interacción con los programas y la metodología de estudio. Se desarrolló la encuesta a través de la herramienta de formularios de Google docs, y fue enviado a estudiantes de programas asociados a facultades de Ciencias Empresariales y administrativas de diferentes instituciones de educación superior en Colombia.[1]

[1] El formulario se puede consultar en https://goo.gl/XjOrNi

Para su análisis se utilizó como herramienta de análisis SPSS y Excel, en los cuales se tuvieron en cuenta un análisis global de los resultados y análisis por metodología de estudio.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta la información indagada y los diferentes aspectos, los resultados de la investigación se dividieron en tres apartados: Con respecto a los aspectos sociodemográficos y de la formación anterior, sobre las capacidades de autodirección y autorregulación, y sobre la evaluación y la retroalimentación.

Aspectos sociodemográficos y anteriores a la formación

En cuanto al nivel educativo de los padres, se tiene que el 43% tienen como máximo la primaria completa, y solo el 15% del total tiene una carrera técnica o universitaria. Además, analizando cada una de las metodologías, se encuentra que, para distancia tradicional, los padres tienen un nivel menor de estudios del padre, con un 47% que tiene un nivel máximo de primaria completa, comparado este mismo caso con virtual es del 45% y presencial del 29%, donde se muestran valores menores (Figura 4).

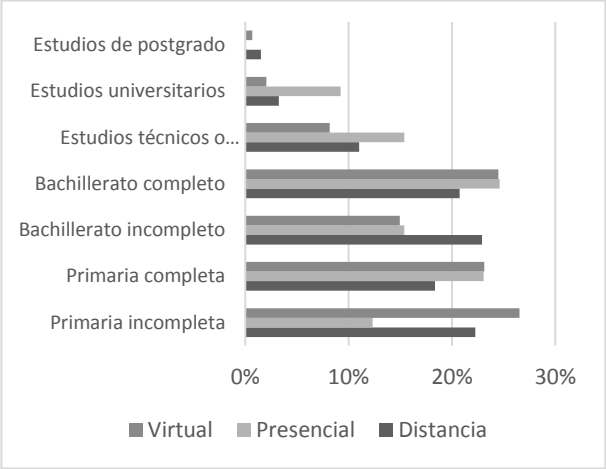


Figura 3. Nivel educativo de la madre, según la metodología de estudio, ***Fuente:*** *Elaboración propia*

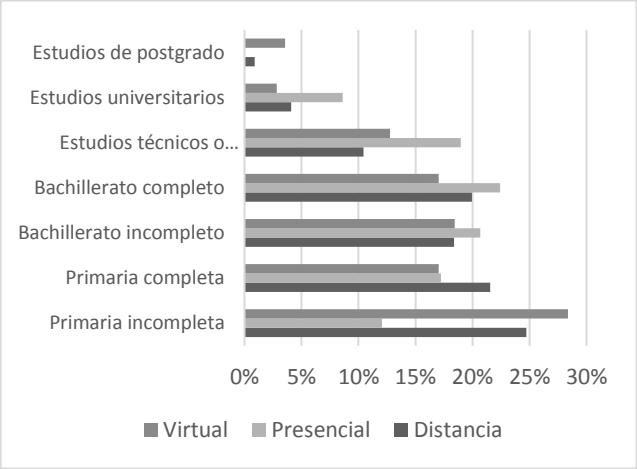


Figura 4. Nivel educativo del padre, según la metodología de estudio, ***Fuente:*** *Elaboración propia*

En cuanto a la madre se muestra un menor nivel de educación en la madre, ya que solo llegan a tener un máximo de la primaria completa el 50%, mientras que en distancia es del 41% y presencial 35% (Figura 3). También se muestra un mayor nivel de estudios técnicos y universitarios en presencial con un 25% de las madres y 28% de los padres, contra 14% y 15% respectivamente en distancia y con 10% y 16% para madres y padres en virtual. En cuanto al tipo de centro de estudio donde terminaron su bachillerato, se tiene que el 63% fue en colegios públicos y el 30% en privados, con un 7% en validación (Figura 5).

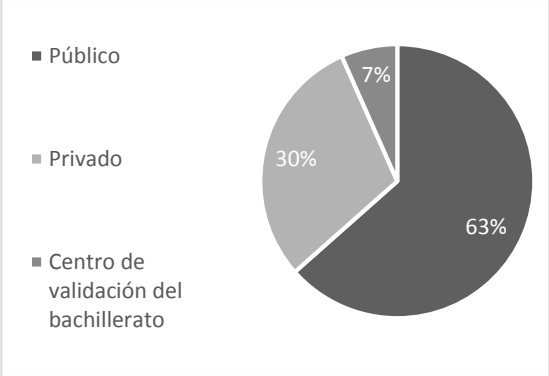


Figura 5. Centro de estudios en el que finalizaron el bachillerato los estudiantes. Fuente Elaboración propia

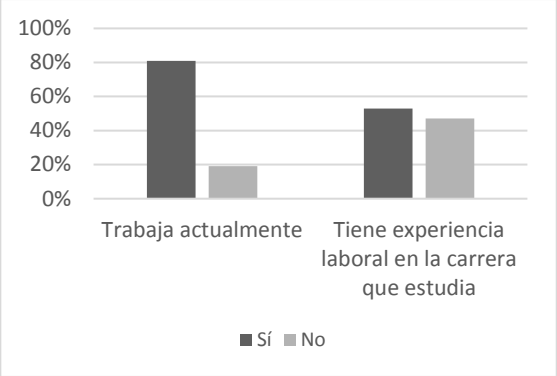


Figura 6. Variables relacionadas con la situación laboral de los encuestados ***Fuente:*** *Elaboración propia*

Al indagar sobre su situación laboral se encuentra que el 81% de todos los estudiantes trabajan, donde el grupo con mayor porcentaje de trabajo es la virtual con el 88%, mientras que el 81% de distancia lo hacen y en menor porcentaje esta presencial con el 63% (Figura 6). Así mismo al indagar sobre la experiencia en la carrera que estudian, en general el 53% la tiene con una tendencia similar a la pregunta anterior con un 63% de estudiantes de virtual que tienen este tipo de experiencia, mientras que solo el 38% de presencial la tiene. En cuanto al tiempo de experiencia, se indica que el 33% tiene entre 1 y 3 años, y el 29% más de 5 años en la carrera que estudian, solo el 18% menos de 1 año de experiencia, siendo el 49% de los estudiantes de virtual los que tienen una experiencia mayor a 5 años, mientras que solo el 10% de los de presencial la tienen.

Sobre el tiempo pasó entre la finalización del bachillerato y el inició de sus estudios de educación superior (Figura 7), se encuentra que el 17% ingreso casi al terminar sus estudios de bachillerato, mientras que el 41% tomo más de 5 años en ingresar a la educación superior. En presencial el 34% tomo menos de 6 meses el ingreso a la educación superior, mientras que les tomo más de 5 años en ingresar 42% en distancia y el 49% en virtual, siendo solo el 14% en presencial. Indagando adicionalmente cuáles son las razones por las que no inició sus estudios de educación superior, en los primeros 6 meses, se encontró que 60% indica que, por razones económicas, y el 18% por razones laborales, como razones preponderantes para no iniciar los estudios (Figura 8).

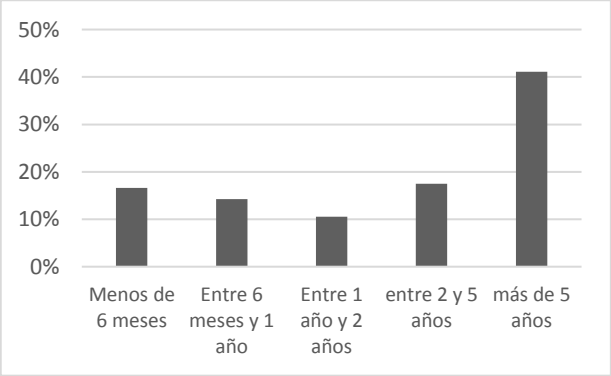


Figura 7. Tiempo para iniciar sus estudios de educación superior. Fuente: Elaboración Propia

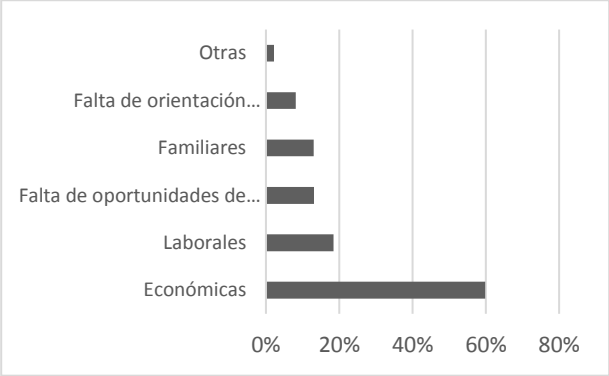


Figura 8. Razones por las que no inicio su educación superior. Fuente: Elaboración Propia

Capacidades de Autodirección y Autorregulación

Al indagar sobre el tiempo que le dedican al trabajo guiado por sus docentes es en promedio de 6,5 horas siendo, siendo mucho mayor en presencial, de aproximadamente 7,3 horas y en distancia y virtual el contacto con sus docentes es de aproximadamente 6 horas (Figura 9).

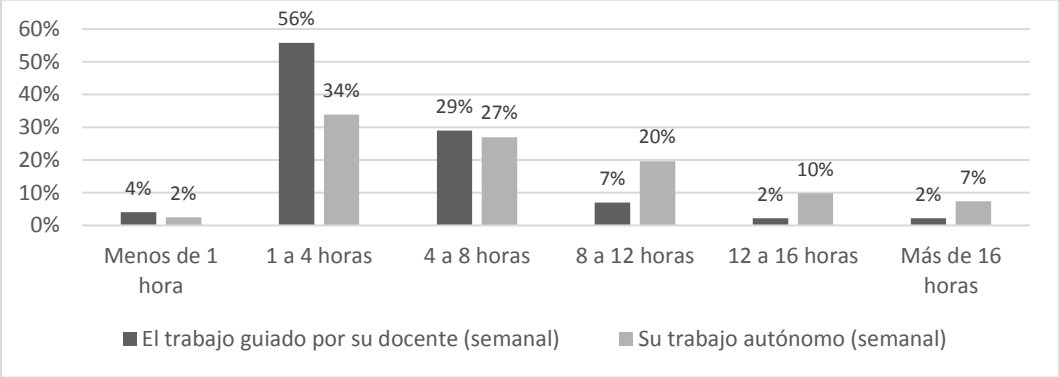
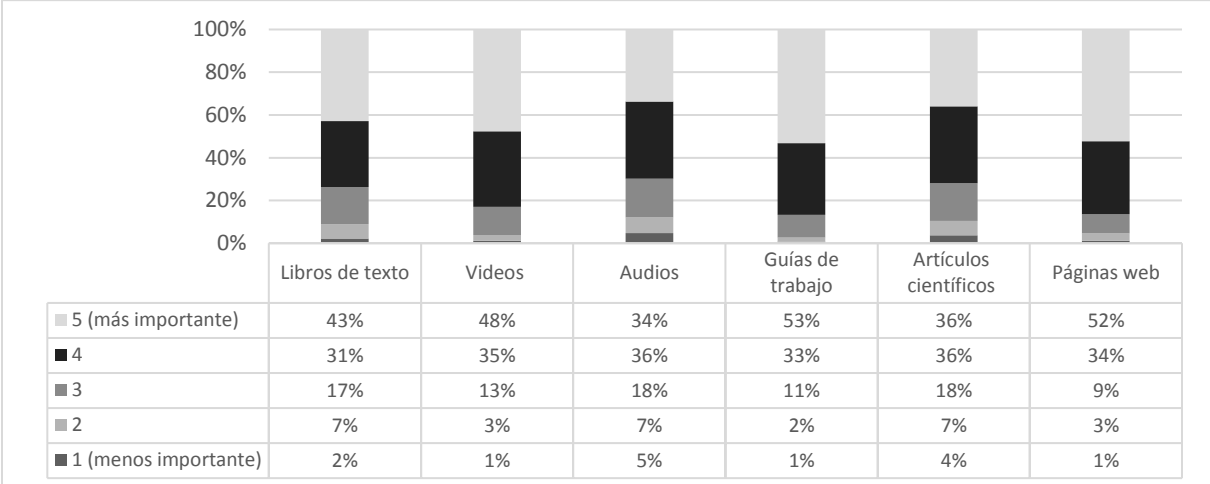


Figura 9. Tiempo que le dedica al trabajo autónomo y guiado por su docente. Fuente: Elaboración Propia.

En cuanto al trabajo autónomo se encontró que tiene un promedio de 7,4 horas, que es muy bajo teniendo en cuenta que los currículos están construidos de tal forma que, por cada hora de trabajo con el tutor, deberían trabajar autónomamente 3 veces. Es de destacar que es mayor el promedio de estudio en modalidades distancia y virtual el trabajo autónomo llega a 7,7 horas, mientras que en presencial el promedio es de 6,8 horas.

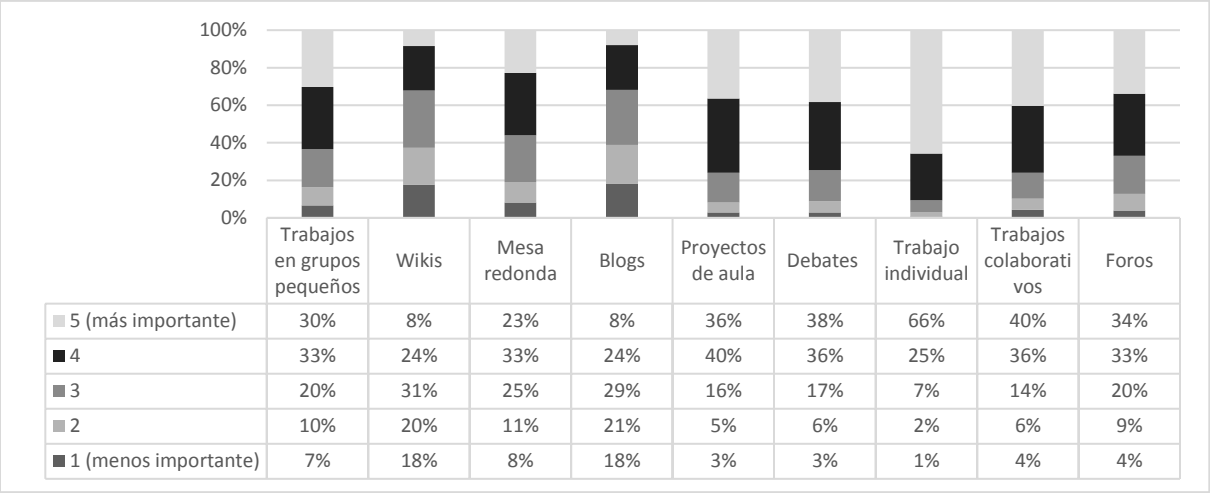
Al determinar la importancia que los estudiantes le dan a diferentes materiales para su aprendizaje, como se muestra en la Figura 10, se les da mayor importancia a las guías de trabajo, los videos y las páginas web, dando una menor importancia a los artículos científicos y a los libros de texto. Si lo revisamos con respecto a las metodologías, en distancia se les da más importancia a las guías de trabajo, las páginas web y a los videos, pero se le da relevancia también a los libros de texto, en Presencial las guías de trabajo, las páginas web y los libros de texto, y en virtual a las guías de trabajo, los videos y los libros de texto.



	Libros de texto	Videos	Audios	Guías de trabajo	Artículos científicos	Páginas web
5 (más importante)	43%	48%	34%	53%	36%	52%
4	31%	35%	36%	33%	36%	34%
3	17%	13%	18%	11%	18%	9%
2	7%	3%	7%	2%	7%	3%
1 (menos importante)	2%	1%	5%	1%	4%	1%

Figura 10. Importancia que le dan los estudiantes a los materiales para su aprendizaje. Fuente: Elaboración propia

Se encuentra que es para las tres metodologías la actividad de aprendizaje que tienen mayor importancia en los trabajos individuales, para distancia se encuentra que se pueden destacar los trabajos en grupo, los debates y los foros, para presencial los trabajos en grupo y los proyectos de aula, al igual que para virtual. En la Figura 11, se muestra en resumen todas las actividades, donde se muestra que para las tres metodologías la menor importancia se les da a las herramientas online como los blogs y las wikis.



	Trabajos en grupos pequeños	Wikis	Mesa redonda	Blogs	Proyectos de aula	Debates	Trabajo individual	Trabajos colaborativos	Foros
5 (más importante)	30%	8%	23%	8%	36%	38%	66%	40%	34%
4	33%	24%	33%	24%	40%	36%	25%	36%	33%
3	20%	31%	25%	29%	16%	17%	7%	14%	20%
2	10%	20%	11%	21%	5%	6%	2%	6%	9%
1 (menos importante)	7%	18%	8%	18%	3%	3%	1%	4%	4%

Figura 11. Importancia que le dan los estudiantes a los materiales para su aprendizaje. Fuente: Elaboración propia

Al indagar a quiénes se dirige para resolver sus dudas de aprendizaje, se encuentra que la mayoría se inclina por preguntar a sus docentes o tutores, seguida y de una forma muy significativa con los compañeros, es decir les dan una gran importancia a sus pares (Figura 12).

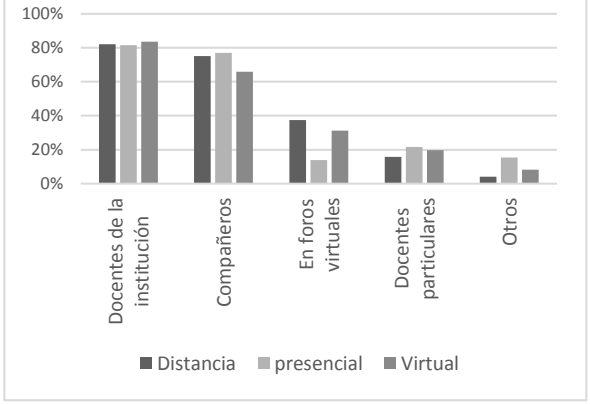


Figura 12. Personas a quiénes se dirige para resolver sus dudas de aprendizaje según su metodología de estudio. Fuente: Elaboración propia.

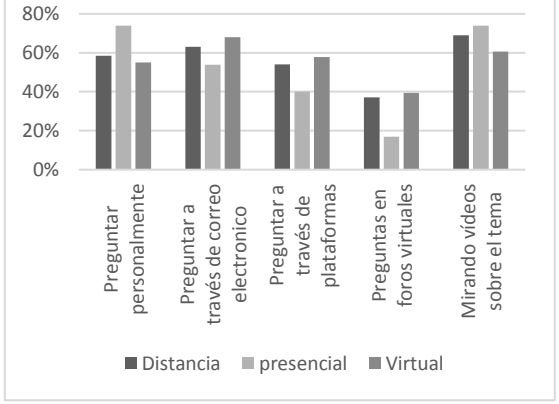


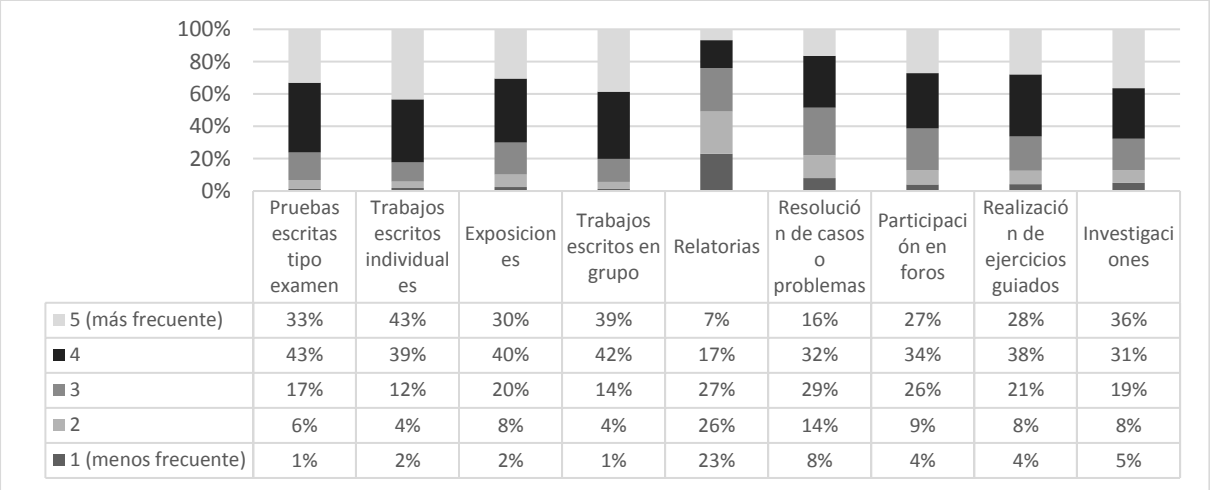
Figura 13. Herramientas empleadas para resolver sus dudas de aprendizaje según su metodología de estudio. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las herramientas utilizadas para resolver las dudas de aprendizaje (Figura 13), se encuentra que se resuelven principalmente mirando videos, se nota aquí a diferencia de la metodología ya que no es relevante para los estudiantes de presencial utilizar las plataformas y los foros virtuales, pero para distancia y virtual sí. Así mismo se ve que en presencial sobresale, preguntar personalmente a sus profesores para resolver sus dudas.

Evaluación y retroalimentación

Al indagar sobre aspectos de la forma como son evaluados los estudiantes, se muestra que se usan en las tres metodologías la utilización de la heteroevaluación, la autoevaluación se utiliza más en la distancia y la coevaluación en virtual.

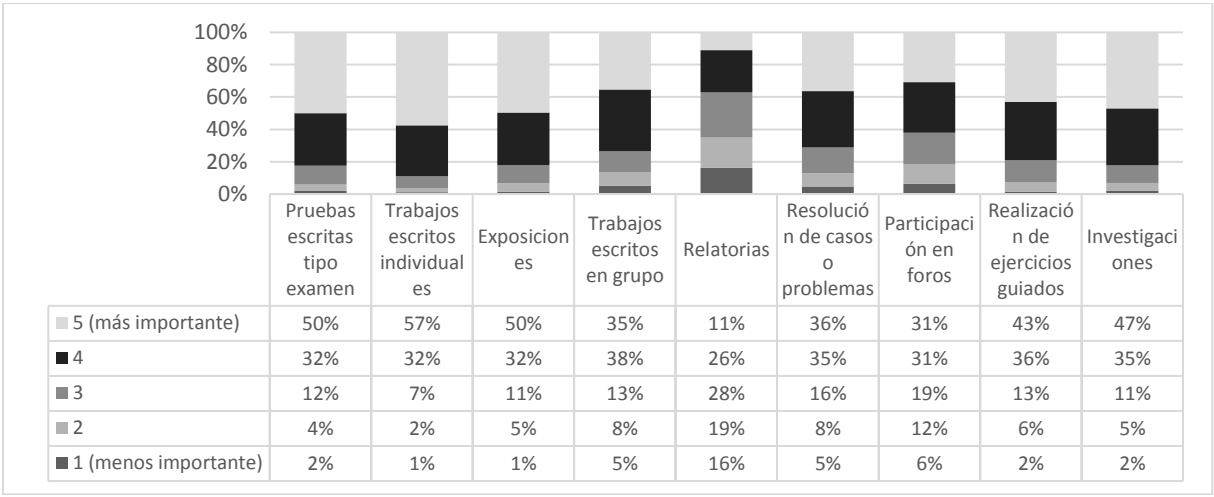
Sobre la frecuencia con la que se utilizan algunas actividades por parte de sus docentes en la evaluación de su aprendizaje, la de mayor puntaje corresponde a los trabajos escritos individuales y en grupo, seguidos de las pruebas tipo examen y las investigaciones (Figura 14).



	Pruebas escritas tipo examen	Trabajos escritos individuales	Exposiciones	Trabajos escritos en grupo	Relatorias	Resolución de casos o problemas	Participación en foros	Realización de ejercicios guiados	Investigaciones
5 (más frecuente)	33%	43%	30%	39%	7%	16%	27%	28%	36%
4	43%	39%	40%	42%	17%	32%	34%	38%	31%
3	17%	12%	20%	14%	27%	29%	26%	21%	19%
2	6%	4%	8%	4%	26%	14%	9%	8%	8%
1 (menos frecuente)	1%	2%	2%	1%	23%	8%	4%	4%	5%

Figura 14. Actividades con mayor frecuencia de utilización por parte de los docentes para evaluar sus aprendizajes. Fuente: Elaboración propia.

Se destaca en este mismo aspecto que en presencial se destacan por encima de las otras las investigaciones, mientras que en virtual y presencial corresponde a los trabajos individuales, la de menor frecuencia en utilización corresponde a las relatorías y la resolución de casos o problemas.



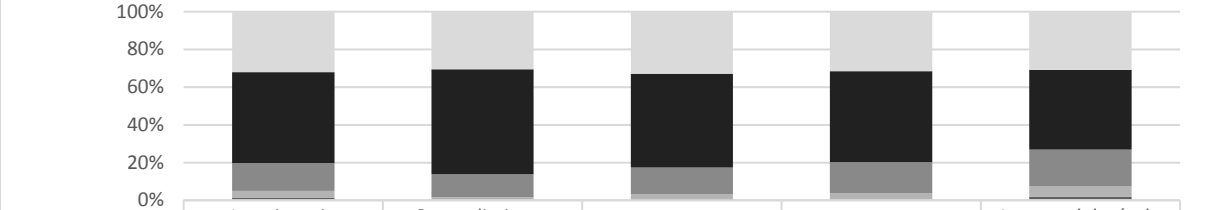
	Pruebas escritas tipo examen	Trabajos escritos individuales	Exposiciones	Trabajos escritos en grupo	Relatorias	Resolución de casos o problemas	Participación en foros	Realización de ejercicios guiados	Investigaciones
5 (más importante)	50%	57%	50%	35%	11%	36%	31%	43%	47%
4	32%	32%	32%	38%	26%	35%	31%	36%	35%
3	12%	7%	11%	13%	28%	16%	19%	13%	11%
2	4%	2%	5%	8%	19%	8%	12%	6%	5%
1 (menos importante)	2%	1%	1%	5%	16%	5%	6%	2%	2%

Figura 15. Importancia que les dan los estudiantes a las actividades utilizadas para evaluar sus aprendizajes. Fuente: Elaboración propia.

Al calificar la importancia que les dan los estudiantes a las mismas actividades, los estudiantes les dan mayor relevancia a los trabajos individuales, seguidas de las pruebas escritas tipo examen y

alas exposiciones. Al especificar por metodología, en distancia se les da mayor importancia a los trabajos individuales, al igual que en distancia, en presencial se les da mayor importancia a las pruebas escritas.

Al evaluar algunos aspectos con respecto a su programa (Figura 16), se ve que la exigencia para los estudiantes, aunque no es la máxima si es fuerte.



	La exigencia académica de los cursos o materias	Su rendimiento académico en los cursos o materias	Lo aprendido en sus cursos o materias	Los contenidos de los cursos o materias	La metodología de trabajo de los profesores
5 (más alto)	32%	31%	33%	32%	31%
4	48%	56%	50%	48%	42%
3	15%	12%	14%	16%	20%
2	3%	1%	2%	3%	5%
1 (más bajo)	1%	0%	1%	0%	2%

Figura 16. Aspectos relevantes con respecto a su programa de estudio. Fuente: Elaboración propia.

Si se evalúa por metodología, la exigencia de los cursos vista por los alumnos es muy buena, en la modalidad presencial (56%), seguida de virtual (37%) y distancia (27%). Se muestra que el rendimiento académico tiene mayor frecuencia en una buena forma, con una mayor frecuencia en distancia tradicional (57%) seguido de virtual (53%) y por último presencial.

En cuanto a lo aprendido en los cursos, en presencial se encuentran mejores porcentajes, ya que el 46% indica que ha sido muy buen, mientras que en virtual solo dan esa calificación el 33% y en distancia el 31%. De una forma similar se evalúan los contenidos, con el 40% en presencial, el 33% en virtual y solo el 30% en distancia. En cuanto a la metodología utilizada por los profesores, para el 43% de los estudiantes de presencial es muy buena, pero solo el 33% para virtual y el 29% para distancia. Al indagar sobre las características de la retroalimentación por parte de docentes sobre las actividades presentadas, teniendo en cuenta si ha sido buena y oportuna con mejores calificaciones en presencial, y las menores en distancia. Si les ha ayudado a aprender más tiene mayores calificaciones en virtual; al indagar si esta retroalimentación les ha ayudado a mejorar sus calificaciones, también en virtual muestra mayores frecuencias de aprobación.

Al evaluar aspectos relacionadas con la metodología de estudio en distancia se muestra, que la calidad se evalúa en su mayoría como buena, en cuanto a la preparación para la utilización de plataforma es calificada como buena en mayor porcentaje y la utilidad de la formación nuevamente se evalúa en su mayoría como buena.

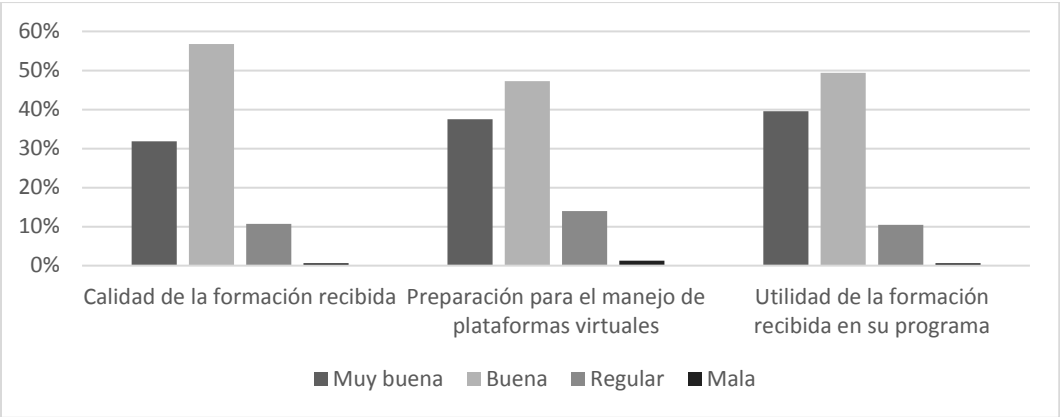


Figura 17. Aspectos relevantes con respecto a su programa de estudio en modalidad distancia tradicional. Fuente: Elaboración propia.

Para presencial estos mismos aspectos cambian dando calificaciones muy buenas en calidad y utilidad de la formación recibida, mientras que en preparación para uso de plataformas es solo buena

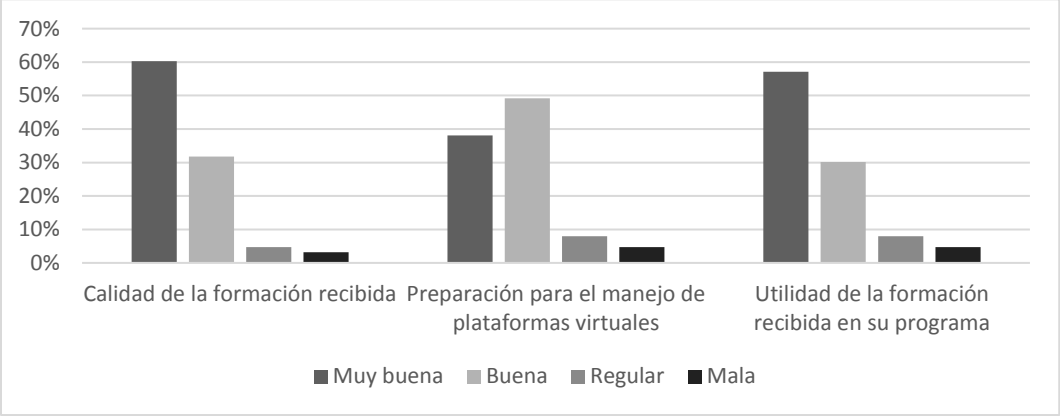


Figura 18. Aspectos relevantes con respecto a su programa de estudio en modalidad presencial. Fuente: Elaboración propia.

En virtual, las calificaciones son muy similares para los tres aspectos, donde indican que es solo buena en su mayoría.

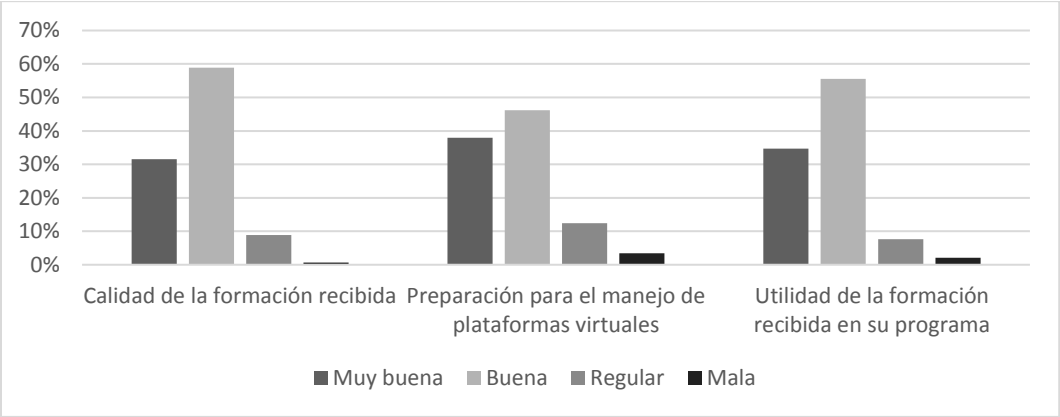


Figura 19. Aspectos relevantes con respecto a su programa de estudio en modalidad virtual. Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

El estudio realizado es importante ya que evidencia, como los estudiantes logran sus aprendizajes, pero también como ven su programa de estudio y la formación impartida. Se puede dividir en tres partes las conclusiones, la primera con respecto a los antecedentes educativos, los estudiantes de los programas de administración indagados tienen en menos del 50% de los casos, padres con formación solamente hasta educación primaria, esto puede estar relacionado con algunas tendencias a tener mejores oportunidades que sus padres o a la migración a las grandes ciudades por parte de los mismos (Urrutia, 2013). También evidencian problemas en el ingreso a la educación superior, donde predomina en las metodologías de distancia tradicional y virtual, más de 5 años entre su salida de la secundaria y su entrada a programas de educación superior, como consecuencia en su mayoría razones económicas y laborales. El tiempo sin estudiar se relaciona con la pérdida de habilidades cognitivas de los estudiantes en educación superior (López-Vargas & Valencia-Vallejo, 2015).

La segunda conclusión, con respecto a la propia regulación en su estudio, se encuentran tiempos muy cortos en el trabajo autónomo, indicando poca regulación en su trabajo y dependiendo en gran parte del trabajo guiado por el docente. Teniendo en cuenta que el 80% de los estudiantes trabajan, puede indicar que por ello dedican muy poco tiempo al desarrollo de sus actividades y por ende a su estudio (Planas-Coll & Enciso-Ávila, 2014; Hernández & Pozo, 1999). Como se muestra en otras evidencias, también manifiestan que usan los videos como su herramienta más usual para tratar de resolver dudas de temas por su propia cuenta (Sánchez, García, Guerra, & Zermeño, 2014). El uso de los videos muestra una forma que puede ser la base de mediación en el aprendizaje o de posible interfase en el mismo (Flórez-Romero, Arias-Velandia, Castro-Martínez, & Rojas-Benavides, 2016). En este caso, el video puede ser la estrategia familiar, conocida y confiable para el estudiante, que el docente puede usar para conectar lo que el estudiante sabe con lo que todavía no domina. (Arias-Velandia, Rincon-Baez, & Cruz, 2017). Al buscar sobre interacciones en su aprendizaje, manifiestan que resuelven sus dudas recurriendo en una medida similar tanto a sus docentes, como a sus compañeros. Esto muestra, el valor de un par, dado por el aporte del trabajo con sus compañeros (Colomina, Onrubia, & Rochera, 2001; Ferreiro Gravié, 2007; Mateos, 2009).

Como tercera y última, los estudiantes perciben que sus docentes usan con frecuencia estrategias de trabajo en grupo, pero dan prioridad a la evaluación de manera individual. Esta percepción de la actividad de los docentes por parte de los estudiantes podría estar mostrando una posible limitación en la organización que los profesores hacen de su trabajo, ya que demandan trabajo en conjunto, pero demandan al mismo tiempo mostrar un desempeño individual separado del de los demás (Arias-Velandia, Rincon-Baez, & Cruz, 2017). Así mismo los estudiantes determinan que la exigencia y lo aprendido en los cursos como los aspectos más relevantes en su programa de estudio (Jiménes G., Terriquez C., & Robles C., 2011), pero indican que la formación recibida no es la mejor, ya que no evalúan la misma como de muy buena calidad (Álvarez Botello, Chaparro Salinas, & Reyes Pérez, 2015; Vergara Schmalbach & Quesada Ibargüen, 2011).

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Botello, J., Chaparro Salinas, E. M., & Reyes Pérez, D. E. (2015). Estudio de la Satisfacción de los Estudiantes con los Servicios Educativos brindados por Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. . *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.REICE.* .

Ardèvol, E., Estalella, A., & Domínguez, D. (2008). *La mediación tecnológica en la práctica etnográfica.* . Barcelona: Universidad Abierta de Cataluña.

Arias-Velandía, N. (3 de noviembre de 2015). *Revisión sistemática de literatura del logro educativo en educación presencial y virtual y metodologías en los cursos.* Red Ilumno.

Arias-Velandia, N., Hederich-Martínez, C., & Trujillo-Flórez. (2015). Avances en el meta-análisis del logro comparado entre educación superior presencial y virtual: tendencias y tipos de evaluación. Guadalajara, México.

Arias-Velandia, N., Rincon-Baez, W., & Cruz, J. (2017). *Logro educativo en estudiantes de Ciencias Económicas en Educación Superior presencial, distancia tradicional y virtual.* Bogotá D.C.

Arum, R., & Roska, J. (2011). *Academically adrift. Limited learning on college campuses.* Chicago, IL: University of Chicago Press.

Brownstein, B., Brownstein, D., & Gerlowski, D. (2008). Web-Based vs. Face-ToFace MBA Classes: A comparative assessment study. *Journal of College Teaching & Learning, 5(11),* 41-48.

Carriego, C. (2000). *Mediación pedagógica.* Buenos Aires: Fundec.

Carrol, N., & Burke, M. (2010). Learning Effectiveness Using Different Teaching Modalities. *American Journal of Business Education, 3(12),,* 65-76.

Celis, M. T., Jiménez, O. A., & Jaramillo, J. F. (2013). ¿Cuál es la brecha de la calidad educativa en Colombia en la educación media y en la superior? En Colombia, Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, ICFES (ed.), Estudios sobre calidad de la educación en Colombia. (I. Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, Ed.) *Boletín Saber Investigar,* 67-90.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica.* Buenos Aires: Editorial Aique.

Colombia ICFES, I. C. (2011). *Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior SABER PRO. Resultados 2005 – 2009.* Bogotá D.C.: ICFES, Ministerio de Educación Nacional.

Colombia, ICFES. (2013). *Consulta de resultados. Resultados educativos de los establecimientos educativos en la prueba SABER 11º.* Recuperado el 30 de Enero de 2014, de http://www.icfes.gov.co/resultados/saber-11-resultados/resultados-agregados2012

Colombia, Observatorio Laboral – Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Observación LAboral para la Educación.* MInisterio de Educación Nacional, Bogotá D.C. Recuperado el 30 de 10 de 2016, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-156290.html

Colombia, SNIES. (2017). Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior. *Ministerio de Educación Nacional de Colombia*. Bogotá D.C., Colombia. Obtenido de http://spadies.mineducacion.gov.co/spadies/JSON.html

Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar,* 437-460.

Coma, M., Cordero, J., Abáigar, P., Peña, H., & Mateos, J. (2006). Usefullness of an Internet-Based Thematic Learning Network: Comparison of Effectiveness with Traditional Teaching. *Medical Informatics and the Internet in Medicine,, 31*(1), 59-66.

Córica, J. L. (2012). *Comunicación y nuevas tecnologías: su incidencia en las organizaciones educativas.* Pachuca, México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Obtenido de http://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_ Lectura/maestria/documentos/LECT46.pdf

Fainholc, B. (2004). *El concepto de mediación en la tecnología educativa apro- piada y crítica.* Obtenido de http://weblog.educ.ar/educacion-tics/ar- chives/002461.php

Fernández, M. D., & Sanjuán, M. (2013). ¿Están preparados los estudiantes para el aprendizaje en entornos virtuales en el contexto del EEES? *REDU. Revista de Docencia Universitaria; Vol. 11, Núm. 2*, 313-331.

Ferreiro Gravié, R. (2007). Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: El aprendizaje cooperativo. . *Revista Electrónica de Investigación Educativa., 9*(2), 1-9.

Flórez-Romero, R., Arias-Velandia, N., & Moreno, M. (2011). Cambios en la lectura y la escritura de universitarios con el curso "Comunicación Oral y Escrita". *Revista de la Facultad de Medicina, 59*, 319-330.

Flórez-Romero, R., Arias-Velandia, N., Castro-Martínez, J., & Rojas-Benavides, L. (2016). Cognición, aprendizaje y mediaciones: un horizonte conceptual. En R. (. Flórez-Romero, *Aprendizaje, cognición y mediaciones en la escuela. Una mirada desde la investigación en instituciones educativas del Distrito Capital* (págs. 35-73). Bogotá D.C.: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Gibson, J. (2008). A Comparison Of Student Outcomes And Student Satisfaction In Three MBA Human Resourse Management Classes Based On Traditional Vs. Online Learning. *Journal of College Teaching & Learning, 5(8)*, 1-9.

Hederich-Martínez, C., Lanziano, C., & Rincón, E. (2013). *Estructura de Indicadores de Perfilación y Caracterización para las Instituciones de Educación Superior en Colombia.* (M. d.-C. Bello, Ed.) Bogotá D.C., Colombia.: SECAB Publicaciones. Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341202_archivo_pdf.pdf

Hernández, J., & Pozo, C. (1999). El fracaso académico en la Universidad: Diseño de un sistema de evaluación y detección temprana. *Psicología Educativa, 5(1)* , 27-40.

Hernández-Sampieri, R.; Fernández-Collado, L., Mendez Valencia, M.; Mendoza T., C. (2014). *Metodología de la investigación.* México, D.F.: McGraw-Hill Education.

Jiménes G., A., Terriquez C., B., & Robles C., F. J. (Enero - Marzo de 2011). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista Fuente, 3*(6).

Labarrere, A. (2008). Bases conceptuales de la mediación y su importancia actual en la práctica pedagógica. . *Summa Psicológica, 5(2)*, 87-96.

Landazábal, D. P. (2010). *Mediación en entornos virtuales de aprendizaje: análisis de las estrategias metacognoscitivas y de las herramientas comunicacionales. En: Cognición, aprendizaje y currículo.* . Bogotá D.C.: Universidad del Bosque.

Larson, D., & Sung, C. (2009). Comparing Student Performance: Online Versus Blended Versus Face-To-Face. *Journal of Asynchronous Learning Networks, 13(1)*, 31-42.

López-Vargas, O., & Valencia-Vallejo, N. G. (2015). Diferencias individuales en el desarrollo de la autoeficacia y el logro académico: el efecto de un andamiaje computacional. *Acta Colombiana de Psicología,, 15*(2), 29-41.

Mateos, M. (2009). *Metacognición y educación.* Buenos Aires: Aique.

McGovern, G. (2004). Teaching Online vs. Face-to-Face. *Newsletter of the American Library Association Continuing Library Education Network & Exchange Round Table. 20(4)*, 1-8.

Molina, A. (2013). La estimación del valor agregado y la evaluación de la calidad de la educación superior en Colombia. *IV Seminario Internacional de Investigación sobre Calidad de la Educación.* Bogotá D.C.: Oficina de Investigación – ICFES.

Montoya, D. P. (2013). Contribución de la educación superior a la equidad de resultados en Colombia. En Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, ICFES. *IV Seminario internacional sobre investigación en calidad de la educación, ICFES* (pág. 52). Bogotá D.C.: ICFES. Obtenido de http://www.icfes.gov.co/seminario/docman/seminario-2013/conferencias-alternas-2/valor-agregado-1/90-contribucion-de-la-educacion-superior-diana-patricia-montoya/file.html

Moreno B., M. G. (julio-septiembre de 1998). El desarrollo de habilidades como objetivo educativo. Una aproximación conceptual. *Educar. Revista de Educación Nueva Época*(6).

Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia, número monográfico II*. Obtenido de http://www.um.es/ead/red/M2/

Planas-Coll, J., & Enciso-Ávila, I.-M. (2014). Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios? *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 5*(12), 23-45. doi:http://doi.org/10.1016/S2007-2872(14)71941-9

Roig-Vila, R., Pais, M. R., & Mellado, M. B. (2015). Expectativas de estudiantes universitarios frente a sus capacidades y competencias para participar en cursos abiertos y en línea. . *Revista de Educación a Distancia, (47).*

Sánchez, C. A., García, J. E., Guerra, A. V., & Zermeño, M. G. (2014). Entornos Personales de Aprendizaje: un sistema centrado en el alumno de la educación superior. . *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación, 5(10),* , 63-71.

Schutte, J. (1997). *Virtual Teaching in Higher Education: The New Intellectual Superhighway Or Just Another Traffic Jam?.* Northridge, CA: California State University, Northridge. Obtenido de http://media.sabda.org/alkitab-1/Pdfs/Schutte-VirtualTeachinginHigherEd.pdf

Silvio, J., Rama, C., & Lago, M. T. (2004). *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe.* México D.F.: Unión de Universidades de América Latina-UNESCO.

Smith, G., Ferguson, D., & Caris, A. (2001). Teaching College Courses Online vs Face-to-Face. *The Journal Digital Edition.* Obtenido de Consultado el 16/04/2013 en http://thejournal.com/Articles/2001/04/01/Teaching-College-Courses-Online-vsFacetoFace.aspx

Tutty, J., & Kleine, J. (2008). Computer-mediated Instruction: A Comparison of Online and Face-to-Face Collaboration. *Education Tech Research Dev, 56*, 101124.

Urrutia, B. V. (2013). Retornos a la educación y migración rural-urbana en Colombia. *Revista Desarrollo y Sociedad, (72), 205-224.*

Van-Bellegem, S., & San Martín, E. (2013). Valor agregado de la educación terciariade Colombia. *IV Seminario Internacional de Investigación sobre Calidad de la Educación,*. Bogotá D.C.: ICFES.

Varón-Rondón, G. L., & Moreno-Angarita, M. (2009). *La escritura académica y los ambientes virtuales de aprendizaje en la educación superior.* . Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia. Grupo de InvestigaciónOralidad, Escritura y Otros Lenguajes.

Vergara Schmalbach, J. C., & Quesada Ibargüen, V. M. (2011). Análisis de la calidad en el servicio y satisfacción de los estudiantes de Ciencias Económicas de la Universidad de Cartagena mediante un modelo de ecuaciones estructurales. *Revista electrónica de investigación educativa, 13*(1), 108-122.